



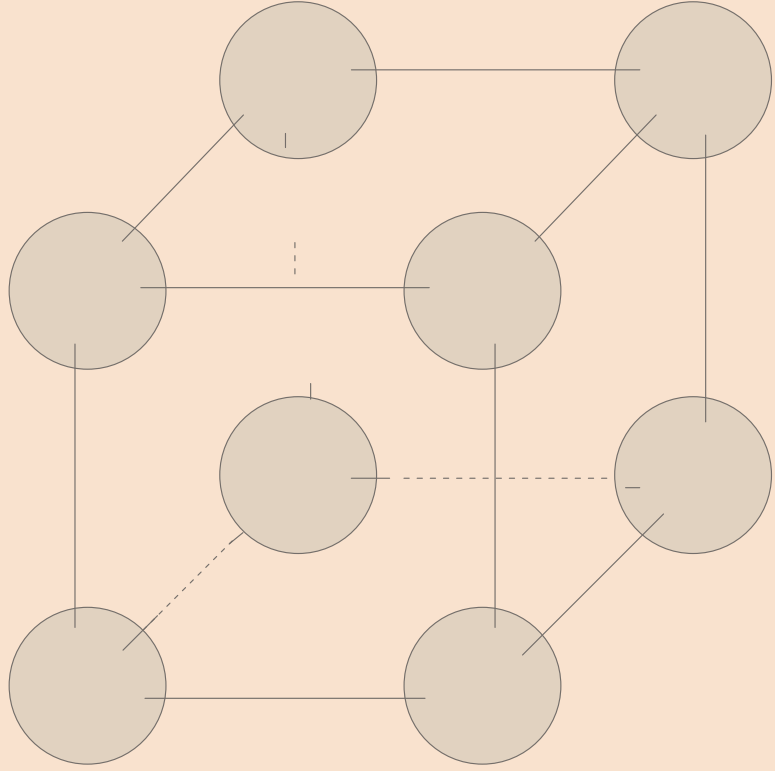
Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Programa Académico

Antonio Moreno y Mar Venegas (Eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Programa Académico

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
SERVICIO DE PUBLICACIONES

Monasterio de Santa María de las Cuevas.

Calle Américo Vespucio, 2.

Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla

www.unia.es

publicaciones.unia.es

© Universidad Internacional de Andalucía, 2016

© Las/os autoras/es, 2016

Cubierta: Elnur (Kozzi Images)

Maquetación y diseño: Deculturas, S. Coop. And.

ISBN: 978-84-7993-286-2

Índice

• Presentación, <i>Antonio Moreno y Mar Venegas (Eds.)</i>	7
MÓDULO GENÉRICO	13
• Guía didáctica para estudiantes	15
• Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. <i>Francisca M. Padilla Adamuz, Joaquín Manuel Martínez Vaquero y Jesús López Megías</i>	25
• Procesos y contextos educativos, <i>F. Miguel Martínez Rodríguez</i>	141
• Sociedad, familia y educación, <i>Mar Venegas</i>	217
MÓDULO ESPECÍFICO	285
• Guía didáctica para estudiantes	287
• Orientación profesional, <i>José Antonio Marín Marín</i>	297
• Aprendizaje y enseñanza, <i>Francisco Raso Sánchez y Francisco Javier Hinojo Lucena</i>	407
• Innovación docente e iniciación a la investigación educativa, <i>Sonia Rodríguez Fernández</i>	535

Presentación

La nuestra es una sociedad que ha dejado de proyectarse a nivel local para definirse a partir de algunos rasgos bien destacados y que establecen los parámetros de la educación en la actualidad. Una sociedad globalizada, post-industrial, con una fuerte presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, y caracterizada por los flujos migratorios transnacionales. Un período sociohistórico en el que la centralidad de las cuestiones sociales propias de la modernidad ha dado paso a la centralidad de las cuestiones culturales (Touraine, 2005), propias de una modernidad tardía, en que se reivindica la diversidad (social, sexual y de género, étnica, relacionada con la diversidad funcional, y un largo etcétera), al tiempo que se sigue luchando por la igualdad de oportunidades desde el sistema educativo (Duru-Bellat, 2011) en un contexto de desigualdad socioestructural creciente (Oxfam, 2014). Los rasgos definitorios de la sociedad actual provocan un ritmo de cambio social acelerado y establecen los grandes retos educativos (Venegas, 2011), en un momento en que se enfatiza el declive de la institución (Dubet y Martucelli, 1998a; Dubet, 2013) y, en su lugar, se destaca el sujeto, su experiencia (Dubet y Martucelli, 1998b), y su subjetivación (Youdell, 2006, 2010) profesional.

En este contexto social, el Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente (en adelante COFPDE) constituye una respuesta a esta demanda de formación en el contexto de la Formación Profesional (en lo que sigue FP), tal como se expone en la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre (ME, 2011), por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster.

Con el COFPDE, se equipara la formación del profesorado de FP a la del resto de profesorado de Secundaria que lleva, desde el año 2010, completando su formación de base (Licenciatura o Grado) con el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

La propuesta enlaza, asimismo, con los objetivos y demandas de la Unión Europea, en una búsqueda continua por mejorar la formación del profesorado

(COM, 2007), a fin de dotarle de herramientas para dar respuesta a las necesidades emergentes en esa sociedad compleja y cambiante.

Con este espíritu se ha planificado el COFPDE, para cubrir una necesidad formativa cuyos contenidos quedan recogidos en la siguiente tabla, donde se presentan los módulos para las enseñanzas de formación profesional.

Como se aprecia en la tabla siguiente, el COFPDE está configurado por un módulo genérico formado por tres materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; y Sociedad, familia y educación. A continuación, un módulo específico, constituido por otras tres materias: Orientación profesional; Aprendizaje y enseñanza; e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. La etapa de formación teórica es seguida por la fase de prácticas en centros de Formación Profesional.

La Universidad Internacional de Andalucía se ha comprometido con la sociedad planificando un programa de formación cuyos contenidos teóricos se recogen en las siguientes páginas.

	Módulos	Créditos Orden EDU/2645/2011	UNIA	Competencias
GENÉRICO	1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	10-16	6	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
	2. Procesos y contextos educativos		6	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer la normativa básica que regula el sistema educativo. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
	3. Sociedad, familia y educación		4	Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la sociedad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar y del contexto social en la educación. Valorar la importancia de la educación para la protección del medioambiente y la construcción de un futuro sostenible. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar. Conocer las funciones sociales de la educación y las demandas de la sociedad respecto del sistema educativo.

	Módulos	Créditos Orden EDU/2645/2011	UNIA	Competencias
ESPECÍFICO	Orientación profesional	15-22	6	Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, reconocer la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones y valorar los aspectos culturales y formativos vinculados a la formación profesional.
	Aprendizaje y enseñanza		10	Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa		6	Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje que pueden aparecer en el aula y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
PRACTICUM	Prácticum	15-22	(16 cr.)	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de los módulos o asignaturas correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
	Trabajo Final de estudios		6	Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo final de estudios que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Referencias bibliográficas

- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007, «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» [COM (2007) 392], <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11101>
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998a). *Dans quelle société vivons-nous?*, Francia: Édition du Seuil.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998b). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Argentina: Losada.
- Dubet, François (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: Gedisa
- Duru-Bellat, Marie (2011). "La diversité : esquisse de critique sociologique", Notes & Documents, 2011-03, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.
- Ministerio de Educación (2011). Miércoles 5 de octubre de 2011, Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster. Sec. I. Págs. 104671-104665. (BOE Núm. 240)
- Oxfam (2014). *Iguales. Acabemos con la desigualdad extrema. Es hora de cambiar las reglas*, disponible en http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/InformeIGUALES_AcabemosConlaDesigualdadExtrema.pdf
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona: Paidós.
- Venegas, Mar (coord.) (2011). *La sociología y los retos de la educación en la España actual*. Valencia: Germanía.
- Youdell, Deborah (2006). "Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, año 27.
- Youdell, Deborah (2010). "Recognizing the subjects of education", en Apple, Michael W, Stephen J. Ball y Luis Armando Gandin [eds.], *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Londres: Routledge.



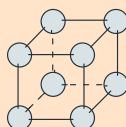
MÓDULO GENÉRICO

Guía didáctica para estudiantes

Módulo genérico

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

**Elaborada por los/as editores/as del
Programa en colaboración con el Área
de Innovación de la UNIA**



Datos identificativos de módulo

Denominación	Módulo Genérico
Número de créditos	16 ECTS
Fecha de impartición	15 junio-10 julio [todas las materias que componen el módulo se impartirán de forma simultánea]
Área de conocimiento	Ciencias Sociales
Descriptores/ Palabras clave	Aprendizaje, desarrollo, personalidad, procesos educativos, contextos educativos, sociedad, familia, educación
Programa de pertenencia	Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente
Profesora responsable de módulo	Mar Venegas

Docentes participantes/ tutores

Sociedad, Familia y Educación	Mar Venegas Medina David Moreno Ruiz
Procesos y Contextos educativos	Francisco Miguel Martínez Rodríguez Ignacio Rivas Flores
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	Ángel Hernando Gómez Belén Martínez Ferrer

Fundamentación/Contextualización de módulo

El módulo de formación genérica aporta al estudiantado una visión global, de conjunto, de la educación desde las tres ramas de conocimiento que nutren teóricamente a la misma, a saber: Sociología, Pedagogía y Psicología. Estos conocimientos son la base de la práctica docente y serán completados con los conocimientos que aporta el módulo específico.

Materias, contenidos y competencias específicas

El módulo se compone de varias materias, cuyos contenidos y competencias específicas se indican a continuación:

1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6 ECTS)

Contenidos

BLOQUE 1: DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

- Tema 1. Concepto y teorías del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad.
- Tema 2. Desarrollo cognitivo en la adolescencia.
- Tema 3. Desarrollo social y emocional.
- Tema 4. Algunos problemas que afectan al desarrollo en la adolescencia.

BLOQUE 2: APRENDIZAJE EN EL AULA

- Tema 5. Procesos del aprendizaje. La representación del conocimiento: los sistemas de memoria.
- Tema 6. Condiciones y estrategias de aprendizaje.
- Tema 7. Contenidos del aprendizaje.
- Tema 8. Motivación para el aprendizaje.
- Tema 9. ¿Cómo gestionar el aula para crear un buen clima de aprendizaje?

Competencias

- Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

- Comprender el desarrollo de la personalidad de estos y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

2. Procesos y contextos educativos (6 ECTS)

Contenidos

- Tema 1. Aproximación al concepto de educación.
- Tema 2. Competencias Básicas de ciudadanía y educación para la democracia.
- Tema 3. La Formación Profesional en el Sistema Educativo Español.
- Tema 4. Concepto de currículo.
- Tema 5. Profesión docente y estilos de profesorado.
- Tema 6. Enfoques, principios metodológicos y evaluación.

Competencias

- Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- Conocer la normativa básica que regula el sistema educativo.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.

3. Sociedad, familia y educación (4 ECTS)

Competencias

- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la sociedad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en

la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

- Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar y del contexto social en la educación.
- Valorar la importancia de la educación para la protección del medioambiente y la construcción de un futuro sostenible.
- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- Conocer las funciones sociales de la educación y las demandas de la sociedad respecto del sistema educativo.

Contenidos

- Tema 1. Tema introductorio. Sociedad y Educación: la perspectiva sociológica.
- Tema 2. Estructura social y Educación: desigualdad y diversidad.
- Tema 3. Nuevos escenarios educativos. Lo local. Ciudades educadoras y PEC.
- Tema 4. Familias y Educación.
- Tema 5. Profesorado.
- Tema 6. Estudiantes de secundaria, adolescentes.

Metodología y estrategias de aprendizaje

El módulo se impartirá de forma totalmente *online*, a través del Campus Virtual de la UNIA. Este entorno de enseñanza-aprendizaje virtual incorpora, además de los recursos específicos para el aprendizaje de cada materia (descritos más adelante y diseñados de forma que permitan un **aprendizaje activo y significativo**), una serie de herramientas que permiten la **comunicación** y la **colaboración** con otros/as compañeros/as y con los tutores, el intercambio de ideas y de archivos y el avance, en síntesis, en su proceso de aprendizaje (también se indican más adelante).

Al inicio de cada materia y conforme al cronograma los/as **tutores/as** irán activando los materiales de estudio, avisando, desde los foros correspondientes, a los/as alumnos/as y proporcionándoles las indicaciones y recomendaciones oportunas. También desde estos **foros**, a lo largo de la materia, irán dinamizando y facilitando su aprendizaje en función de sus necesidades/demandas, lanzando los correspondientes avisos sobre las pruebas de evaluación... El Campus virtual dispone, además, de varias herramientas (estadísticas de acceso en participantes; informes personalizados...) que serán usadas por los/as tutores para el seguimiento de la actividad de los/as alumnos/as durante el módulo.

Además, desde el Campus Virtual (Zona del estudiante) se proporciona acceso a distintos recursos (tutoriales, guías...) que le permitirán familiarizarse con

el manejo del entorno. Y por parte de la Universidad Internacional de Andalucía, disponen de un **soporte técnico** (cau.virtual@unia.es), donde podrán remitir consultas relacionadas con esta cuestión.

Bases pedagógicas del modelo de enseñanza-aprendizaje virtual de la UNIA

Se trata, por tanto, de un **modelo de aprendizaje basado en varios principios pedagógicos**:

- **Autoaprendizaje.** Tanto los materiales del curso como gran parte de las actividades prácticas están diseñadas de modo que pueda avanzar a su propio ritmo e ir comprobando, en todo momento, sus progresos. Es decir, **aprender de forma individualizada y autónoma.**
- **Apoyo tutorial online.** El equipo docente irá **guiando al grupo** en dicho proceso de aprendizaje, realizando un **seguimiento individual** de su participación, esfuerzo y resultados a lo largo del curso y **solventando las posibles dudas.**

Medios y recursos didácticos

Recursos generales de ayuda, comunicación y guía

Desde el curso se hallarán disponibles distintas **herramientas de ayuda, comunicación y guía**, que, como se ha adelantado, facilitarán el manejo del campus virtual y el progreso en el curso. Entre éstas, destacan:

- **Recursos de ayuda para el uso del Campus Virtual como alumno.** Desde el menú Zona del Estudiante, ubicado en la parte superior de la web del campus virtual, hay tutoriales sobre la forma de utilizar la plataforma como estudiante, preguntas frecuentes, etc.
- **Calendario:** en el calendario ubicado en el bloque lateral derecho podrá comprobar la temporización exacta de cada materia, así como las fechas de realización de las pruebas de evaluación. Cuando éstas se aproximen, en otro bloque lateral, Eventos Próximos, aparecerán destacadas a modo de recordatorio.
- **Contacto con soporte técnico:** ante cualquier duda, incidencia...relacionada con el manejo del campus virtual los/as estudiantes pueden ponerse en contacto con los técnicos del Área de Innovación a través del Centro de Atención al usuario (cau.virtual@unia.es)

- **Contacto con coordinadores del programa:** recuerda que, en caso de dudas genéricas sobre el programa, su metodología, sistema de evaluación... puedes dirigirte a los directores de éste desde el foro de consultas ubicado en el curso índice (el que aparece con el nombre del Certificado, una vez accedas a la plataforma, entre tu listado de cursos). También desde este curso hallarás un bloque, en la columna izquierda, llamado Participantes, desde donde puedes localizarlos y enviarles un mensaje privado, en caso de cuestiones individuales. Evita el uso del correo electrónico.

Comunicación con docentes y tutorías online

Es **fundamental que toda comunicación entre tutores y estudiantes se realice online**, a través del espacio correspondiente al módulo en el campus virtual y evitando, como se ha adelantado, el uso de otros sistemas de comunicación en red, como el correo electrónico, o convencionales. Según la naturaleza del mensaje, los/as estudiantes pueden hacer una comunicación grupal (que verán otros/as estudiantes del grupo, además del tutor/a) o individual, tal como se indica a continuación:

- **Mensajes privados.** Para las comunicaciones individuales y privadas con cada tutor/a el/la estudiante debe acceder al bloque **Participantes** (columna izquierda), localizar su nombre, marcarlo y seleccionar, del desplegable inferior, la opción de enviar un mensaje privado. Esta opción también permite enviar un mensaje, seleccionando a más de una persona, a varios destinatarios.
- **Mensajes a tutor/a y a grupo.** No obstante, salvo que sean cuestiones muy personalizadas, se recomienda usar los **foros de tutorías online** que se habilitarán por cada materia, especialmente para aquellas que puedan ser “dudas frecuentes”. En este caso, lo publicado lo verán los/as estudiantes del grupo al que pertenezca el alumno/a y el/la tutor/a correspondiente.

¡Recuerda que en las guías citadas sobre el uso del campus virtual como estudiante hay más información en este sentido!

Estas mismas vías serán utilizadas por los/as tutores/as, como se ha adelantado, para la dinamización de la actividad, las respuestas a consultas y, en síntesis, la tutorización a lo largo de la materia.

Recursos específicos para el aprendizaje de las materias

En el campus virtual, los recursos para el aprendizaje se organizan por materias. La naturaleza de estos recursos será similar para cada una de las materias que compone el módulo. Habrá, así:

- **Materiales de estudio.** En un mismo documento fusionado, en formato pdf, se proporcionan los **contenidos básicos** de los distintos temas que componen la materia (aquellos que serán objeto de evaluación); se sugiere la visualización de algunos **recursos complementarios online** para profundizar en determinados conceptos/ideas (webs, vídeos...); y se incluye, al final de cada tema y a modo de **propuesta de actividad de autoevaluación**, un listado de preguntas cuyo objetivo es servir de entrenamiento para la evaluación de la materia, consistente, como se indica a continuación, en la realización de una prueba final tipo test.
- **Prueba de evaluación.** Cada materia incorpora un cuestionario interactivo de preguntas cerradas, tipo test, que será la base para la evaluación de ésta.
 - **Cuándo realizarla.** Es normal que no veas la prueba de evaluación al inicio de cada materia, ya que esta estará disponible para su realización durante la fase final de impartición de ésta. En concreto, **se abrirá del lunes 6 al viernes 10 de julio de 2015 (fecha ésta última de finalización de las materias del módulo genérico)**. Así los/as tutores/as podrán comprobar tus resultados y elaborar las actas académicas.
 - **Características del cuestionario.** Cada prueba de evaluación incorpora **de 20 a 25 preguntas**, según los casos, tipo test, con varias opciones de respuesta. Está construida sobre una base de **preguntas aleatorias**. Dispones de **2 intentos para su realización**, de forma que las preguntas podrán ir variando, y la calificación que se tendrá considerada, a efectos de evaluación, será la **nota más alta** de las obtenidas, en caso de que decidas realizar los 2 intentos (es suficiente, si estás satisfecho/a con los resultados, que hagas uno).
 - **Cómo visualizar nota y resultados.** La puntuación del test se calcula sobre un máximo de 10 puntos. Dicha nota aparecerá en pantalla inmediatamente después de realizar cada intento. Y una vez cerrado el plazo de realización de la prueba, si pulsas de nuevo sobre el título del cuestionario, en la página principal del curso, te aparecerá la nota final obtenida con un enlace. Pulsando sobre éste podrás ver un informe detallado, con las preguntas acertadas y los errores, soluciones...
 - **Foro de tutorías y colaboración.** Por cada materia se habilitará un foro que servirá tanto para plantear consultas a los/as tutores/as como para comentar y compartir experiencias con otros/as compañeros/as del curso. Cada foro está configurado como de **suscripción obligatoria**, esto es, cada participante en el curso recibirá una copia

a su *email*, sin necesidad de acceder al curso y siempre que tenga el sistema de alertas del campus habilitado, como aparece por defecto, de los mensajes publicados en el foro.

Además, hemos organizado el curso en el campus virtual por lo que se llaman **“grupos separados”**, de forma que cada grupo de estudiantes (de unas 25 personas), recibirá únicamente, desde estos foros, los mensajes de su tutor/a, y de los/a compañeros/as de su grupo.

Sistema de evaluación

La evaluación de la materia se realizará, como se ha indicado, considerando los resultados obtenidos en la prueba final tipo test (en caso de haber hecho varios intentos, se tomará la calificación más alta).

Además de poder comprobar los resultados de una prueba concreta a través de la propia actividad, pulsando sobre la misma, desde el apartado Calificaciones (bloque izquierdo), el/la estudiante podrá ir viendo las notas obtenidas en las distintas pruebas de las materias que componen el módulo.

Los resultados finales, una vez revisados por los correspondientes tutores/as y, en su caso, coordinadores/as del programa, serán trasladados a las actas oficiales de evaluación de cada materia.

Módulo 1

**Aprendizaje y
desarrollo de la
personalidad**

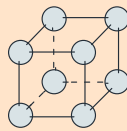
Tema 1. Conceptos y teorías del aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Módulo 1: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:

Francisca M. Padilla Adamuz



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. ¿Qué es la adolescencia? Mitos y realidades.
2. La labor docente en los niveles educativos durante la adolescencia.
3. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?
 - 3.1. Respuestas desde las teorías racionalista y empirista.
 - 3.2. Respuestas desde la teoría constructivista.

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

Introducción

En una asignatura dedicada al aprendizaje y al desarrollo de la personalidad, el primer tema pretender dar unas nociones básicas de qué son cada uno de los términos que se incluyen en su denominación. Probablemente usted que ya tiene cierta experiencia educativa, al igual que los que aún no la tienen pero están planteándose la enseñanza como salida profesional, tendrá sus propias respuestas a muchas de las cuestiones que se abordan en esta asignatura. Merece la pena que se detenga durante unos minutos a hacerlas explícitas. Para ello realice la siguiente tarea.

Antes de comenzar, conteste mentalmente a las preguntas que se plantean en esta actividad. No ha de consultar ningún documento o recurso electrónico, se trata de reflejar lo que usted cree.

- ¿Qué significa aprender?
- ¿Qué significa enseñar?
- ¿Qué es según usted la adolescencia?
- Si en una conversación, se hace referencia a una persona como "adolescente", ¿qué dos características le vendrían a la cabeza inmediatamente al escucharlo?
- ¿Qué espera la sociedad de los docentes que trabajamos durante la adolescencia?

- Desde su experiencia, ¿cuál cree que son las principales dificultades para desarrollar su labor docente? O preguntado de otro modo ¿qué le preocupa más a la hora de desarrollar su labor de forma habitual?

Objetivos

- **Objetivo 1:** Conocer qué es y qué no es la adolescencia.
- **Objetivo 2:** Redescubrir la adolescencia como un periodo de desarrollo potencial en múltiples dimensiones.
- **Objetivo 3:** Conocer qué es aprender desde diferentes Teorías del Aprendizaje.
- **Objetivo 4:** Conocer qué es enseñar desde diferentes Teorías del Aprendizaje.

Contenidos

1. ¿Qué es la adolescencia? Mitos y realidades

Según Fierro (2005) cuando se contesta a la pregunta con la que se inicia este apartado mucha gente habla de: etapa de transición en la que se producen muchos cambios, se destaca además el logro de un desarrollo cognitivo propio del adulto, o la importancia de la búsqueda de la identidad y el interés por el sexo, también hay quienes lo relacionan con los cambios madurativos de carácter biológico que están aconteciendo. Muchas respuestas también recogen que es un periodo de conflicto, de inestabilidad y algunos dirían de turbulencias emocionales. Si usted retoma sus respuestas a las preguntas 3 y 4 de la actividad que ha realizado, seguramente verá que, al menos una o dos de éstas ideas, están presentes en su respuesta, si usted piensa como la mayoría de la gente. Sin embargo, ¿qué hay de mito y qué hay de realidad en esas respuestas?

- **El mito de la transición:** La primera acepción que se recoge en el diccionario de la Real Academia de la Lengua para el término “transición” es “acción o efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro”. Parecería más bien cuando nos referimos a la adolescencia como una etapa o periodo de transición en nuestra vida, que es importante de dónde venimos, la infancia, y a dónde vamos después, la adultez, siendo la adolescencia sólo ese tiempo entre medias. Nada más lejos de la realidad, cada momento de la vida es importante en sí mismo y todos beben de los que le precedieron y todos influirán en los que le sucederán. Nuestra vejez estará fluida por todas las experiencias que en la niñez, la adolescencia y la adultez hayamos tenido y

todas tienen importancia en sí mismas. Difícilmente es compatible esta idea de transitoriedad y trámite con los datos que apuntan que es un periodo de gran desarrollo de diferentes facetas de la persona.

- **El mito del logro del desarrollo cognitivo adulto:** Los estudios sobre el desarrollo cognitivo más recientes han demostrado que existen aspectos o funciones cognitivas que no alcanzan el pico de desarrollo en un individuo hasta la segunda década de su vida, mientras que otras empezarán a mostrar un pequeño declive tan sólo alguna década después. Así las cosas, tomado en conjunto el desarrollo cognitivo engloba una gran cantidad de aspectos o funciones diferenciadas que siguen cursos de desarrollo diferentes según las investigaciones más actuales. Puesto que el desarrollo cognitivo no es algo completamente unitario cuyo desarrollo está finalizado de forma global y completa al inicio de la adultez, no es correcto caracterizar la adolescencia como aquel periodo en el que se logra el desarrollo cognitivo del adulto. Además, durante este periodo no son sólo los aspectos cognitivos y metacognitivos (capacidad de pensar sobre sus propios procesos cognitivos) los que muestran un avance significativo, también otras facetas muestran un gran desarrollo. Nos referimos a las dimensiones personal, social emocional y moral que además se afectan mutuamente unas a otras. En el tema 2 de esta asignatura nos detendremos expresamente en el desarrollo de estas dimensiones.
- **El mito de la visión madurativa a nivel biológico:** cuando al definir la adolescencia se hace en términos de maduración biológica probablemente se están confundiendo con el término "pubertad". Éste es de carácter biológico y madurativo, sin embargo "adolescencia" es de carácter psicológico, cultural y social (Marina, 2009). Es decir, la adolescencia es aquel periodo que permite a los individuos de una sociedad prepararse para dar las respuestas que en ese entorno social se consideran propias de un adulto. Prepararse en múltiples dimensiones diferentes como son la afectividad, las relaciones sociales y laborales y también las respuestas intelectuales y tecnológicas apropiadas en dicho contexto social. El hecho de que la adolescencia sea más larga en las sociedades más ricas en conocimiento, en las que es necesario un tiempo mayor para poder adquirir y dominar todo el acervo cultural, avala la idea de que la adolescencia es un fenómeno más social o psicológico que biológico-madurativo (Onrubia, 2005).
- **El mito de la turbulencia emocional:** ésta es sin duda una de las dos ideas que más fuertemente asocia nuestra sociedad a la adolescencia. Dese cuenta que decimos en nuestra sociedad e incluso habría que decir en nuestro momento histórico concreto. La adolescencia como periodo de conflicto es una idea que arranca del periodo de la historia de Occidente que conocemos como Romanticismo. Un movimiento cultural y político que se inició a finales

del siglo XVIII en Alemania y Reino Unido y que se extendió a otros países durante el XIX. El Romanticismo supone una manera de sentir y concebir el mundo, de entender la naturaleza en general y la vida y al ser humano en particular. Es un movimiento que resalta el mundo de los sentimientos frente al de la razón que había sido hegemónico en el periodo anterior, durante lo que se conoce como Racionalismo. Es a partir de este periodo de exaltación de los sentimientos cuando se asocia la naturaleza del ser humano con las pasiones y el dejarse llevar por las emociones. Sin embargo, esa visión del hombre en general, y del joven en particular, no había sido la dominante en los siglos anteriores.

- **El mito de la etapa:** Cuando hablamos de etapa podemos estar refiriéndonos simplemente a una parte o fase del desarrollo vital de las personas pero en muchas ocasiones que se selecciona el término "etapa" también se quiere dar a entender que hay un orden prefijado y una programación previa. Pienso por ejemplo, en una vuelta ciclista por etapas. Supone un orden, la etapa 4 tendrá lugar después de la etapa 3 y antes de la 5. También, de alguna manera, implica hablar de etapas que se han programado de antemano y que se espera que sucedan sin variaciones en lo esencial sobre dicha programación.

En la actualidad algunos psicólogos del desarrollo prefieren hablar de manera más flexible de periodo o fase para referirse a la adolescencia. Al evitar el término etapa se quiere reflejar la gran variedad de cursos de desarrollo diferentes que se pueden observar en la adolescencia. Se quiere transmitir la idea de que la adolescencia no es algo programado de antemano, algo inmutable. Esto es así dado que los estudios más recientes muestran que el desarrollo del adolescente será de un modo u otro dependiendo de factores sociales pero también individuales. De entre estos últimos destacan habilidades con las que cuente para afrontar y adaptarse a los cambios que a todos los niveles anteriormente mencionados va a experimentar en esos años. Parte de sus recursos y habilidades tendrán sus raíces en la infancia y en el entorno social más cercano habiéndose demostrado que, por ejemplo, el tipo de relaciones que se buscarán y entablarán con los iguales está muy relacionado con el modo en que también se relacionan sus padres (Steinberg y Sheffield, 2001).

El lector estará de acuerdo en que el desarrollo de una persona puede verse perjudicado si no tiene un contexto o entorno adecuado. Un adolescente, también un niño y un adulto, tendrán más posibilidades de crecimiento si tiene la oportunidad de experimentar de forma diversa y rica que si no goza de esas experiencias. Por tanto, el desarrollo no está programado de antemano, más bien al contrario, se desplegará de una forma u otra en función del entorno y las experiencias que se tengan en conjunción con las habilidades que se tengan o desarrollen para afrontar dichas experiencias.



Sabías que...

La adolescencia, según los expertos, ha de entenderse como un periodo que algunas sociedades han desarrollado para que los individuos experimenten determinados comportamientos que son los propios de la vida adulta en dichas sociedades. No sólo en una dimensión, como la laboral o profesional, también en otras como la interpersonal, incluida la sexual, la emocional, moral o personal. De forma que a través de esa experimentación se pueda llegar a elaborar un proyecto personal valorado por dicha sociedad, al asumir determinadas actitudes, valores, ideología y comportamientos morales propios de ese contexto social específico (Onrubia, 2005).

2. La labor docente en los niveles educativos durante la adolescencia

Antes de continuar, revise su respuesta a la pregunta 5, ¿le gustaría añadir o matizar algo? Quizás ahora esté más de acuerdo con la idea de que la educación ha de facilitar el desarrollo de la persona en sus diferentes dimensiones. Por tanto, nuestra labor es favorecer y promover el desarrollo máximo de las potencialidades de cada individuo. No sólo en el nivel cognitivo, también en el metacognitivo, el personal, el emocional, social y moral (Onrubia, 2005). Esto obedece a que los estudios demuestran que el desarrollo alcanzado no es automático y/o espontáneo, sino que depende de las situaciones de aprendizaje, de las oportunidades de desarrollo real, es decir, dista mucho de estar prefijado de antemano. Esto es así a nivel cognitivo (Carretero y León, 1990) e incluso a nivel de desarrollo corporal. Lo mismo podría decirse a nivel social y afectivo. Ya comentamos que el estilo de relación social con los iguales, se ve influido por el estilo de relación de los adultos de su entorno más cercano, familia y otros adultos (Steinberg y Sheffield, 2001), también se observa la influencia adulta en el desarrollo de su autonomía personal (Fierro, 1990). En cuanto al desarrollo emocional, se ha constatado también que cuando el adolescente tiene a su alcance vías de comunicación y un apoyo afectivo que le dota de herramientas para comprender y afrontar las nuevas situaciones que la adolescencia le plantea, el nivel de conflicto o rebeldía es bajo (Onrubia, 2005). Es decir, que un adolescente con recursos de afrontamiento, apoyo afectivo y posibilidad de hablar sobre lo que está viviendo no es un adolescente rebelde y conflictivo. Esto contrasta claramente con la visión estereotipada sobre la adolescencia que los medios de comunicación y nosotros mismos a veces ayudamos a perpetuar. Si usted ya ejerce como docente, probablemente ya ha notado que la sociedad no espera de nosotros única y exclusivamente transmitir conocimiento o enseñar técnicas o procedimientos a los futuros profesionales de los diferentes ámbitos (Ej.: técnica de soplado de vidrio, técnica de huecograbado o técnica litográfica, por poner sólo ejemplos de dos ámbitos profesionales diferentes). Dichos con-

tenidos y procedimientos son una parte de la función educativa, claro que sí, el desarrollo de las potencialidades de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, es el objetivo global y último, la demanda real de la sociedad. Esa demanda se ha reflejado en las diferentes leyes educativas que en las últimas décadas han regulado la educación en nuestro país. Puede consultar el preámbulo de la ley recientemente aprobada, la LOMCE (Apartado "ver también"). Así ha sucedido igualmente en las leyes que la precedieron, como puede consultar si es de su interés en el trabajo de Onrubia (2005). Para muchos docentes, asumir esta tarea resulta difícil pues mientras que se consideran preparados para transmitir contenidos y entrenar en procedimientos, no consideran que hayan sido formados suficientemente para asumir ese gran reto. Sin embargo, eso no quiere decir que no sea lo que se espera de nosotros.

La adolescencia es la segunda gran oportunidad para el desarrollo de todas estas dimensiones, la primera fue la infancia, por tanto es lógico que se conceda, o se debiera conceder, tanta importancia a la educación en este momento del desarrollo. Como se desarrollará este periodo no es algo programado de antemano. Puesto que es un periodo de cambios en todas las facetas, es también uno de los periodos con más potencial desarrollo. El adolescente podrá vivir este periodo de una forma muy diferente en función de las habilidades, herramientas y estrategias con las que cuente en su repertorio. También de las que vaya desarrollando durante la propia adolescencia. Para aprovechar el potencial necesita guías y modelos que lo conduzcan, entrenadores que posibiliten la adquisición de nuevas habilidades y herramientas y la optimización de las previas. Por todo ello, los educadores de formación profesional, así como los de secundaria obligatoria, al ejercer su labor en este periodo tienen como función ayudar al óptimo desarrollo del potencial de las nuevas generaciones. Hemos de ser conscientes de que en ausencia de las experiencias adecuadas en los contextos educativos, junto con los que tienen lugar en otros ámbitos, puede ocurrir que el potencial desarrollado quede por debajo de los niveles que realmente hubiesen sido posibles.



Ver también...

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, BOE de 20 de diciembre de 2013).

Preámbulo

...

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «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».

Si se está preguntando cómo ayudar al desarrollo de ese potencial, de alguna manera se está preguntando cómo se enseña, cómo se guía el desarrollo de ese potencial. Los docentes del ámbito profesional tienen muy claro que una cosa es saber y otra saber hacer. Efectivamente no es lo mismo el aprendizaje que persigue que se sepa un concepto (“vidrio soplado”) que el encaminado al dominio de una técnica o procedimiento (saber soplar el vidrio). El proceso de enseñanza-aprendizaje de todo lo que supone el desarrollo del potencial en esas otras dimensiones, tiene bastante que ver con el aprendizaje de procedimientos y técnicas. Sin embargo, también implica el aprendizaje y desarrollo de valores y comportamientos. En la asignatura varios temas se dedican al aprendizaje de todo lo que implica el desarrollo de ese potencial. Por ahora, tan sólo haremos una pequeña referencia a cuán rico y diverso puede ser el aprendizaje y la enseñanza, y lo haremos según se refleja en las principales teorías propuestas a lo largo de la historia. Nuestra idea de en qué consiste y cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, de alguna manera es fruto de la herencia de algunas concepciones de dichas teorías. Por eso las vamos a revisar muy brevemente.

3. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?

La respuesta no es simple puesto como ya se ha sugerido son diversos los tipos de aprendizaje, parece lógico pensar que de igual modo habrán de ser diversos los modos de enseñar. Siguiendo a Pozo (2008) consideramos que en el contexto enseñanza-aprendizaje se pueden dar cuatro tipos de aprendizaje diferentes: aprendizaje de contenidos verbales y conceptuales, aprendizaje de procedimientos no sólo de carácter profesional también de carácter personal, aprendizaje de comportamientos y hechos y aprendizaje de aspectos sociales como son las actitudes y los valores socialmente compartidos. Estas cuatro categorías pueden subdividirse a su vez, como veremos en el tema 7, pero baste esta presentación general por el momento. Cada día, hay posibilidad de desarrollar los cuatro tipos de aprendizaje en los ambientes educativos, reglados y no reglados, **aunque quizás sólo planifiquemos concienzudamente y nos preparemos expresamente para algunos de ellos:** la transmisión de contenido y el entrenamiento de procedimientos. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, la sociedad espera que también nos preparemos para servir de guía en

las restantes. El reto es, si cabe, aún mayor que en periodos anteriores dado que es mayor también la complejidad de la sociedad actual en la que esos adolescentes, adultos del mañana, tendrán que incorporarse.

Ciertamente en esta tarea ha de ser no sólo el centro educativo, también la familia, los medios de comunicación, el vecindario y la sociedad en su conjunto quién asuma el reto (Marina, 2009). Si hecha esta apreciación, sin duda importante, usted considera que el entorno en el que se encuentra inserta una persona influye en su desarrollo y en el aprendizaje, entonces usted comparte uno de los postulados centrales de una de las teorías más recientes sobre el aprendizaje, el constructivismo y más concretamente el constructivismo social. Sin embargo, esta no es la única visión del aprendizaje que ha existido, en otros momentos se ha tenido una concepción diferente de qué es aprender y de qué es enseñar y en qué debe consistir. Primero dominó la visión que emanaba de la percepción racionalista del ser humano, posteriormente la visión positivista y empirista. De ellas, sólo retomaremos los aspectos más destacados en cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje siguiendo el trabajo de Moreno (2005). Aunque ambas concepciones surgieron siglos atrás, en realidad siguen estando muy presentes en la concepción que muchos docentes, y gran parte del alumnado, tienen sobre ¿qué es aprender? y ¿qué es enseñar?

3.1 Repuestas desde las teorías racionalista y empirista

Mientras que para el racionalismo el papel que tiene el aprendizaje es muy limitado, para los empiristas el aprendizaje, que siempre procede de la experiencia, tiene un poder prácticamente infinito. Los representantes más extremos de este enfoque defendieron que una persona carece de conocimiento al nacer, comparándola con una tabla rasa sobre la que la experiencia irá dejando huella. De hecho, para los empiristas cualquier persona con las experiencias adecuadas podría llegar a dominar cualquier habilidad o a adquirir cualquier conocimiento. Los empiristas entendían el conocimiento como un conjunto de asociaciones, por lo que aprender consiste en su opinión en adquirir asociaciones nuevas. Incluso el aprendizaje de una compleja habilidad motora para ellos era el cúmulo de muchas asociaciones.

De dos concepciones tan diferentes del aprendizaje se derivan dos concepciones también muy diferentes de qué es la enseñanza. Mientras que para los racionalistas enseñar es hacer reflexionar y pensar para que el aprendiz descubra un conocimiento, que de algún modo ya tiene, los empiristas proponen que el docente ha de proporcionar las experiencias necesarias para que se produzcan las asociaciones que posibilitan la adquisición de conocimientos nuevos. Para los empiristas, se aprende por asociación lo que exige repetición y aunque se puede aprender con cierta rapidez, también puede ocurrir que el aprendizaje así logrado sea poco duradero.

Ideas como que se aprende por repetición o que los docentes deben hacer reflexionar al aprendiz permanecen en el ambiente educativo actual.

3.2 Repuestas desde la teoría constructivista

Adicionalmente, como se ha venido exponiendo desde el inicio del tema, en el presente, la visión actual del proceso enseñanza-aprendizaje se ha diversificado ampliamente. De este enfoque nos gustaría destacar dos aspectos; el primero, el mecanismo que propone como base del proceso de aprendizaje, y segundo, el papel que atribuye al docente en dicho proceso. Nos centraremos para exponerlo, fundamentalmente en la teoría constructivista social de Vygotsky (1978) aunque quizás haya oído hablar de otra importante teoría, la constructivista de Piaget (1974).

En lo que se refiere al mecanismo de aprendizaje propuesto es **la reestructuración** del conocimiento, algo que resulta **costoso** en esfuerzo y tiempo pero que como contrapartida **deviene en aprendizajes duraderos y estables**.

En cuanto al rol del educador, para el constructivismo sus principales funciones serían: a) **encontrar el nivel del aprendiz** y b) **diseñar la situación de aprendizaje** adecuada para maximizar la posibilidad de que el aprendiz se desarrolle de forma exitosa y domine la situación de aprendizaje. En este sentido es importante que el docente sea capaz de graduar la dificultad de las tareas para que el aprendiz pueda enfrentarlas con éxito. En el caso concreto de la teoría constructivista de Vygotsky (1978) es de gran importancia el concepto de **“zona de desarrollo próximo”**. Se refiere a la franja que hay entre lo que no podemos realizar solos y lo que sí podemos realizar con ayuda. Según este autor, el docente ha de proponer tareas que supongan un nivel de dificultad que caiga en esa franja. Para ello, el docente no tiene porqué limitarse a las interacciones docente-aprendiz, puede programar interacciones con otros agentes sociales entre los que se concede gran importancia al resto de aprendices, a los iguales.

Importante



De todos los enfoques teóricos mana nuestra concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje, pero en una sociedad como la actual, hay algunos aspectos que son de especial relevancia. En un contexto tan complejo como el nuestro, muy cambiante y con múltiples fuentes de conocimiento a la vuelta de un clic, pierde valor la capacidad de reproducir contenidos. Se busca más que la reproducción literal, la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones y ser capaz de aprender continuamente, desaprendiendo lo que ya no es útil a consecuencia de ese cambio constante. Vivimos en un mundo en el que se ha de aprender desde el primer día de la vida hasta el último. Siempre hay algún conocimiento que se posee y que quedará obsoleto más pronto o más tarde. Por ello, más que el cúmulo de conocimiento, se buscan el desarrollo de habilidades y de actitudes favorables a un aprendizaje constante. Ese tipo de aprendizaje es sin duda más difícil de alcanzar y requiere de una reestructuración profunda no sólo de la visión del alumnado, también del docente. Por todo lo expuesto, podemos

decir que la labor docente persigue un aprendizaje más profundo y duradero y capacitar a nuestro alumnado para enfrentarse con mayor probabilidad de éxito no sólo a las situaciones de cambio que caracterizan la adolescencia, también para el cambio continuo que supondrá toda su vida.

Ideas clave

- Muchas de las características asociadas a la adolescencia no se sustentan en la realidad, corresponden a una visión estereotipada.
- Considerar a la adolescencia como conflictiva es una idea relativamente reciente. Sin embargo, los estudios muestran que cuando los adolescentes cuentan con habilidades para afrontar el periodo de cambios que atraviesan, los niveles de conflictividad son bajos.
- La adolescencia es ante todo un periodo en el que se cuenta con la oportunidad de lograr un gran desarrollo en *múltiples dimensiones*.
- La sociedad demanda que en el ámbito educativo, el docente ayude al desarrollo del potencial del adolescente.
- En la actualidad enseñar y aprender son conceptos que recogen ideas de diversas teorías sobre el aprendizaje.
- Enseñar engloba la labor de guiar y desarrollar el potencial humano y no sólo ha de restringirse a la transmisión de conocimientos y a entrenar en procedimientos.



Tareas

- **Pregunta 1:** Defina con sus palabras qué es la adolescencia.
- **Pregunta 2:** Según la demanda social ¿Cuál es la función del docente en los niveles educativos durante la adolescencia?
- **Pregunta 3:** ¿Cuál es el mecanismo de aprendizaje según la Teoría Constructivista?

Referencias bibliográficas

- Marina, J.A. (2009). Santa Bárbara y los adolescentes. El Mundo. <http://www.elmundo.es/opinion/tribuna-libre/2009/09/19308767.html>
- Moreno, S. (2005). Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Onrubia, J. (2005). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coord.) A. Fierro, M. García-Milá e I. de Gispert. Psicología

del Desarrollo. El mundo adolescente. Cuadernos de Formación del Profesorado. Barcelona. ICE. HORSORI.

Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. 5ª ed. Madrid: McGraw-Hill.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

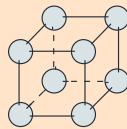
Tema 2. Desarrollo cognitivo

Módulo 1: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:

Joaquín Manuel Martínez Vaquero



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. El desarrollo cognitivo: la propuesta de Jean Piaget.
 - 1.1. El periodo sensorio-motor.
 - 1.2. Etapa preoperativa.
 - 1.3. Etapa de operaciones concretas.
 - 1.4. Etapa de operaciones formales.
2. El contexto educativo y la promoción de las operaciones formales.

Referencias Bibliográficas

Introducción

Las concepciones más generalizadas sobre el curso del desarrollo intelectual a lo largo del crecimiento están fuertemente enraizadas en los estudios de Jean Piaget (1952). Su propuesta establece la existencia de cuatro etapas marcadas por diferencias cualitativas en cómo se comprende el mundo. Esta propuesta en términos de etapas no debe llevarnos a pensar en un curso de desarrollo pasivo con independencia del tipo de experiencias. Piaget sostenía que esos cambios cualitativos se producen debido a la interacción entre un cerebro en desarrollo y las exigencias del medio. Por ello, las edades indicadas como intervalos de cada periodo son estimaciones promedio, existiendo niños y niñas que alcanzan antes el siguiente periodo en aquellos dominios donde su experiencia es mayor. Además, como veremos, existe cierto consenso en que la cuarta etapa, el estadio intelectual propio de la adolescencia y continuado en la edad adulta, sólo se alcanza en aquellos ámbitos en los que el ambiente de una persona ha promovido o exigido ese nivel de pensamiento. Esos ámbitos pueden ser, por ejemplo, los del razonamiento matemático o la física y, en cambio, no haberse logrado en el razonamiento de situaciones morales o emocionales. En este tema conoceremos cada de uno de estas etapas para comprender mejor el cambio cualitativo que tiene lugar en la adolescencia —el pensamiento formal— y ofreceremos pautas educativas para promover ese nivel de desarrollo cognitivo.

Objetivos

- **Objetivo 1:** Describir los periodos en que se divide el desarrollo cognitivo a lo largo del crecimiento desde la propuesta clásica de Jean Piaget.
- **Objetivo 2:** Comprender qué logros específicos en las capacidades de pensamiento son claves para alcanzar cada etapa posterior.
- **Objetivo 3:** Entender muy especialmente en qué consiste el nivel de pensamiento que debe alcanzarse en la adolescencia: el pensamiento de operaciones formales.
- **Objetivo 4:** Apreciar que el paso de una etapa a otro no es un proceso pasivo sino un cúmulo de experiencias apropiadas a las que debe contribuir la práctica educativa.
- **Objetivo 5:** Adquirir ideas básicas sobre cómo promover el pensamiento formal en la adolescencia.

Contenidos

1. El desarrollo cognitivo: la propuesta de Jean Piaget

1.1. El periodo sensorio-motor

La primera etapa definida por Piaget se denomina **periodo sensorio-motor** debido a que la vida comienza con el descubrimiento de innumerables sensaciones y la expresión de reflejos motrices. Este periodo abarca aproximadamente los dos primeros años y los logros que acontecen en ese tiempo obedecen, en última instancia, a que a lo largo del mismo se alcanza una concepción del pasado y del futuro y se desarrolla el pensamiento simbólico. Estos progresos a nivel intelectual se traducirán en un comportamiento mucho más complejo donde caben la expresión de acciones con cierta planificación y el desarrollo del habla.

En sus primeros meses, el niño vive en un continuo presente en el que escucha, observa, saborea... y expresa reflejos, pero decimos que vive en el presente porque para él sólo existe aquello que está al alcance de sus sentidos. Nada permanece más allá de esos momentos en los que puede percibirlo; para ello se necesita adquirir la **permanencia de los objetos**. La asunción de que los objetos permanecen con independencia de que los esté viendo es un logro fundamental que se consigue en torno a los cuatro meses y ha sido extensamente estudiado observando la reacción de los niños cuando se les esconde un juguete. Si a un niño de tres meses se le ofrece un muñeco para que juegue y poco después se le oculta colocando una pantalla delante, podemos comprobar que no intentará buscarlo. El juguete no puede ser visto y por tanto no está, no existe; es la vida

en el presente. Pero a medida que va concibiendo el pasado y el futuro, buscará ese juguete porque *estaba* ahí y *podrá* encontrarlo.

El logro de la permanencia del objeto nos puede permitir comprender también el desarrollo del pensamiento simbólico durante este periodo. El **pensamiento simbólico** hace referencia a la capacidad que tenemos de pensar usando representaciones (símbolos) de lo que no está presente para nuestros sentidos en el momento en que estamos pensando. Para entender esta idea fijémonos en que continuamente hablamos sobre cosas que no estamos viendo. Por ejemplo, hablamos de personas que no están en el lugar en el que estamos hablando, e incluso nos referimos a cosas que no pueden verse porque son abstractas (pongamos el caso de la presión atmosférica). El desarrollo del pensamiento, y por supuesto, del lenguaje, requiere que mentalmente pueda operarse con lo que no está delante; de hecho, el habla supone la asignación de palabras a objetos (o ideas) y construir relaciones entre ellos de manera que no necesitemos estar viendo todo aquello sobre lo que estamos hablando. El juego es también una demostración clara del desarrollo de estas capacidades en el manejo de símbolos que representen la realidad.

1.2. Etapa preoperativa

Como decimos, cumplidos los dos años el pensamiento (y, por ende, el lenguaje), tienen una importante complejidad pero durante varios años posteriores no se atenderá a una serie de principios lógicos (y en ello radican muchas situaciones inmensamente graciosas que se les recordará toda su vida). En efecto, hasta la edad de seis o siete años se van desarrollando progresivamente diversas operaciones lógicas, pero mientras esto sucede estamos en un periodo al que Piaget denominó **etapa preoperacional** en alusión a la carencia de esas operaciones lógicas. Para ilustrar el desempeño en esas edades ante ciertas pruebas de lógica, tomaremos uno de los experimentos más conocidos de Piaget sobre conservación de la cantidad. En uno de estos experimentos presentaba dos vasos con la misma cantidad de agua y vertía uno de ellos sobre un recipiente también transparente pero con una forma muy diferente; concretamente, muy ancho y con poca altura. Cuando una vez vertida el agua se preguntaba a los niños si el vaso que quedaba con líquido y el nuevo recipiente ahora relleno tenían la misma cantidad de agua, los niños menores de cuatro años contestaban que no; para ellos el vaso contenía más líquido que el nuevo recipiente horizontal.

Este pensamiento pre-lógico utiliza una sola dimensión para comparar elementos, un rasgo conocido como centrismo. En el caso del experimento de los líquidos ello se manifiesta en que basan su respuesta sólo en la dimensión altura; es decir, el agua alcanza más altura en el vaso y por ello responden que éste tiene más agua que el recipiente plano. Pero más allá de este anclaje en una dimensión, el experimento de los líquidos nos revela que aún no han desarrollado el **principio de conservación**. Este principio se refiere a que la cantidad de algo permanece igual mientras no se añadan o resten elementos, aunque su apariencia sea distinta.

Los problemas de **centrismo** (respuestas basadas en una sola dimensión) se manifiestan en otros muchos comportamientos que observamos a esas edades como, por ejemplo, la incapacidad para aceptar que su padre sea a su vez hijo de otras personas (sus abuelos) o que un niño más alto que otro tenga menos edad que éste. Pero, además, tienen extensión en lo que se denomina egocentrismo, entendido como una visión del mundo centrada en su punto de vista (no confundir con egoísmo). Desde su perspectiva, tu mano derecha siempre será la que está frente a su mano derecha y, en un caso más extremo, los Reyes Magos pueden visitar su casa aunque en la misma noche tuvieran que visitar millones de casas.

1.3. Etapa de operaciones concretas

Entre los seis y siete años estas limitaciones son superadas y el pensamiento sobre el mundo físico se rige por operaciones lógicas. Estas observaciones de Jean Piaget le llevaron a definir la llegada de un nuevo periodo al que denominó etapa de **operaciones concretas**. Lo llamó operaciones por el desarrollo de esas **operaciones lógicas**, y concretas porque sostenía que esas operaciones mentales manipulan símbolos que representan de forma directa algo concreto y real, no pudiendo por el momento operar de forma lógica con abstracciones. En este momento el pensamiento ya opera manteniendo la esencia, cantidad o identidad de los objetos aunque cambie su apariencia; dicho de otro modo, maneja de forma estable el principio de conservación. Para ello es necesario que el razonamiento pueda desarrollar de forma lógica operaciones como la reversibilidad, la compensación o la clasificación.

En el cálculo todo ello permite comprender que la cantidad de 26 sea la misma (identidad) ya sea obtenida sumando $11+15$ o $18+8$, y en ciencias naturales estarán en disposición de aceptar que el renacuajo y la rana son el mismo individuo y que el hielo se compone de la misma esencia que lo hará convertirse en agua. El **pensamiento reversible** les permitirá además entender que restar el elemento que han sumado les lleva de nuevo a la cantidad inicial que tenían antes de realizar la suma, y en casos como el experimento de los líquidos podrán retroceder un paso para razonar que la cantidad es la misma. La **compensación** en el razonamiento es parecida a la reversibilidad dado que supone comprender que un cambio en un sentido puede ser contrarrestado por el mismo cambio en el sentido opuesto. Ahora verter el líquido en un recipiente plano no supone un cambio en la cantidad de líquido ya que el mayor ancho de ese recipiente compensa su menor altura. Por último, el logro de la **clasificación** implica superar el centrismo para poder denominar de diferente forma el mismo objeto atendiendo a varios criterios. De este modo una persona puede ser al mismo tiempo granadino y andaluz, o padre e hijo, y cualquiera de estas denominaciones puede ser cambiada porque se cuenta con el pensamiento reversible.



Ejemplo

Es práctica habitual que en edades preescolares los centros inicien a los niños en la suma pero utilizando objetos, no números, y pocas veces intentan la resta. Conocen los números pero normalmente no hacen operaciones con ellos. ¿A qué te suena todo esto?

1.4. Etapa de operaciones formales

Como hemos apuntado, la etapa de operaciones concretas debe su nombre a que el dominio de las operaciones lógicas se limita a realidades concretas. Para comprender esta apreciación de Piaget y conocer el siguiente salto cualitativo resulta de utilidad comprobar cómo resuelven a los nueve y a los doce años el siguiente silogismo (Moshman y Franks, 1986).

Si los ratones son mayores que los perros
y los perros son mayores que los elefantes
entonces los ratones son mayores que los elefantes

A la edad de nueve años no lo aceptarán porque su pensamiento basado en operaciones concretas les impide operar de forma lógica sobre premisas que contradicen la realidad, lo concreto. En cambio, alguien con doce años comprende que el "si" condicional con el que comienza cada premisa le sitúa en una situación hipotética, donde no es necesario que lo expresado se ajuste a la realidad, y sobre la cual puede operarse de forma lógica al igual que si estuviéramos tratando con realidades concretas. En este caso se está aplicando lo que se conoce como **lógica formal**, donde las operaciones se mantienen aun cuando el despliegue lógico de las mismas contradiga a la realidad. En este nivel del pensamiento lógico la forma está por encima del contenido real; llegamos así a la **etapa de operaciones formales** y al comienzo de la misma se cuenta con once años aproximadamente.

La etapa de operaciones formales permite comprender la realidad en términos de hipótesis, de explicaciones que no sabemos si serán correctas pero pueden proponerse y pensar qué ocurriría en función de ellas. En definitiva, se asienta el pensamiento hipotético-deductivo, en el cual se establecen explicaciones o predicciones tentativas y se llevan a cabo los pasos necesarios para comprobar su idoneidad. Como en el silogismo anterior, el uso estable de premisas si... entonces... permite partir de un hecho no real, sólo posible o hipotético (o incluso irreal) y concluir que ocurriría. De ese modo se supera la solución de problemas por ensayo y error para detenerse en crear hipótesis y en deducir resultados concretos que ocurrirían de confirmarse esas hipótesis.

Un ejemplo proporcionado por el propio Piaget (Piaget e Inhelder, 1958; citado en Berger, 2006) sobre un problema de equilibrar balanzas con pesos nos

permite ilustrar este momento en el contexto educativo. En este problema el objetivo consiste en equilibrar una balanza colocando un peso diferente en cada lado, pero para resolverlo deben tener la capacidad de pensar en otra variable que no sea el propio peso porque, al ser distintos, la balanza se inclina hacia el lado más pesado. Esa otra variable sería el lugar donde poner el peso dentro de un brazo. En términos de hipótesis, *si* se coloca en un lugar que no sea el extremo del brazo, *entonces* la influencia de ese peso será diferente y podría compensar el peso del otro brazo situado en el extremo del mismo. Y en efecto, un peso menor pero más cercano al centro de la balanza puede equilibrarla cuando se sitúa un peso mayor en el extremo del otro brazo.

2. El contexto educativo y la promoción de las operaciones formales

Si nos fijamos en las asignaturas y temáticas específicas que se imparten cuando los alumnos están en una edad fronteriza con la etapa del pensamiento formal, podemos observar que en ese momento se introducen contenidos que requieren esa forma de pensamiento desde lo hipotético e incluso desde lo no tangible o ambiguo. Pongamos el caso de la enseñanza de las ecuaciones. A los ocho años, inmersos en el periodo de operaciones concretas, el alcance en razonamiento matemático permite manejar símbolos como los números para llevar a cabo operaciones de diversa índole, pero siempre que esos números representan algo concreto. El número 8 representa ocho elementos cualquiera de la realidad (personas, ciudades, mesas...) y en ese marco se maneja el pensamiento de operaciones concretas. Sin embargo, las ecuaciones implican símbolos, la conocida "X", que no tiene un valor concreto sino diversas posibilidades o valores hipotéticos que hay que desentrañar. Éste es el pensamiento formal, aquel capaz de razonar en esta indefinición, donde diversos valores son posibles y nada es concreto hasta que se resuelve. La enseñanza de las ecuaciones, o contenidos como la física o la química, suelen introducirse en torno a los once años y son una evidencia, entre muchas que podríamos mencionar, de la influencia de Piaget durante décadas en nuestro sistema educativo.

Continuando con las posibilidades del pensamiento formal, en esta etapa pueden comprenderse usos metafóricos complejos como aquellos inmersos en la poesía o en expresiones claves como "la Guerra Fría", y todo ello gracias a que los términos pueden tener más de un uso. Ahora su capacidad intelectual les permite interpretar más allá de la idea concreta y tangible, y de este modo alcanzar otros posibles significados por semejanzas sutiles. En este punto, libros como "Alicia en el País de las Maravillas" o "El Principito" pueden tener otro entendimiento, aun cuando a una edad más temprana ya les resultaban divertidos.

Como se apuntó al comienzo del capítulo, una pregunta fundamental reside en si este nivel de pensamiento es alcanzado por cualquier persona y en el mismo momento. Piaget insistía en que sería la experiencia en un dominio (por el interés mostrado o las exigencias del medio) lo que determinaría este avance intelectual, de manera que, quizá, podría no ser alcanzado por muchos adultos en ciertas áreas. Este último puede ocurrir especialmente en aquellos

ámbitos más alejados del contenido habitual del contexto escolar. Por ejemplo, dominios como los sentimientos o el razonamiento moral requieren, como cualquier otro, el desarrollo de un pensamiento formal para desempeñarse de una manera que repercuta en un beneficio personal y colectivo al mismo tiempo. En este sentido, los trabajos de Kohlberg (1963) pusieron de manifiesto la existencia de estadios en nuestro razonamiento moral en gran medida análogos a los que estamos describiendo para el desarrollo intelectual desde la propuesta de Piaget, y en el ámbito de las emociones cada vez se cuenta con mayor evidencia de que existen grandes diferencias individuales en nuestras destrezas para comprender y expresar sentimientos, diferencias que tienen un gran coste personal y social. Por tanto, estamos ante un gran reto para los centros educativos: promover el pensamiento formal más allá de los contenidos tradicionales de enseñanza.

Si cada uno de los periodos se alcanza por la acumulación de experiencias que no pueden ser comprendidas desde el nivel anterior, un cometido esencial de la enseñanza será dotar de las condiciones que permitan el salto al siguiente periodo. En el caso del pensamiento formal, promover el razonamiento basado en hipótesis debe ser la piedra angular de la práctica educativa. Estas hipótesis pueden ir desde incitar al razonamiento lógico a partir de situaciones no reales (por ejemplo, como sería la vida si no existiera el dinero) hasta el uso extenso del debate para conocer la opinión de otros y aprender de este modo que su punto de vista es sólo una posibilidad entre otras (Woolfolk, 2010). En el cuadro "idea" se encuentran más indicaciones basadas en las sugerencias de Woolfolk (2010).

A continuación se muestran diferentes actividades que pueden realizarse para promover el pensamiento formal basadas en las propuestas por Woolfolk (2010).

Idea



- Escuchar individualmente cómo resuelven problemas y argumentan opiniones para así conocer en qué medida emplean hipótesis.
- Ejemplificar el modo de razonar mediante hipótesis (pensar en voz alta).
- Dar continuamente la oportunidad de explorar consecuencias a partir de hipótesis.
- Introducir debates e intercambio de roles para hablar desde puntos de vista contrarios al suyo y aprender del modelo que suponen los compañeros.
- Enseñar conceptos y no sólo hechos o ejemplos.
- Utilizar letras de canciones que reflejen experiencias personales y compararlas con sus experiencias; hacer lo mismo con la poesía, la novela o el teatro.
- Presentar gráficas para relacionar variables.

El desarrollo de principios básicos de enseñanza que permitan el avance intelectual a lo largo de las etapas postuladas, o el incremento de conocimientos en particular, debe mucho a figuras como Jerome Bruner y Lev S. Vygotsky. Una idea común que transmitieron estos autores fue que el profesorado debe servir de **andamiaje** donde se apoya el alumnado para comprender el contenido y, gradualmente, resolver los problemas por sí solos (Woolfolk, 2010). Por ello, las ayudas deben ser aquellas que permitan conseguir estos objetivos sin invadir el proceso de construcción por parte del aprendiz. Esta guía proporcionada por parte del que enseña fue denominada por Vygotsky **aprendizaje asistido**, y requeriría en primer lugar conocer con precisión el nivel inicial del que aprende para adaptar el contenido al siguiente paso y comenzar en éste la introducción de los elementos de ayuda (andamios). Entre esos elementos de ayuda estarían, sin duda, la ejemplificación para que aprendan por imitación y la resolución de partes del problema, para más tarde retirar estas ayudas de forma gradual mientras se informa de cómo lo están haciendo en cada paso. El aprendizaje asistido se deriva de uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky y de la propia psicología de la educación en general: **la zona de desarrollo próximo** (Vygotsky, 1978). Como ya fue introducido en el tema inicial, con este término Vygotsky definía el nivel de conocimiento que puede alcanzarse con una ayuda adecuada dado el conocimiento del que se parte (donde resuelve de forma independiente). Esta idea es clave en el ámbito de la educación porque sólo mientras nos encontremos dentro de ese área estaremos enseñando, de lo contrario estaremos transmitiendo algo lejano a lo que pueden entender (y aprender), o repitiendo lo mismo y mermando su interés. Más recientemente, Berger (2006) lo ha denominado el "**intermedio mágico**" para destacar que ése es el espacio entre lo imposible y lo aburrido donde se encuentra el nivel de conocimiento o habilidad a su alcance.



Tareas

Preguntas de autoevaluación:

- ¿Qué caracteriza al pensamiento formal?
- ¿Qué pautas de enseñanza sugieres para alcanzar el pensamiento formal?

Referencias bibliográficas

Berger, K.S. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

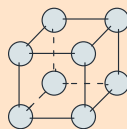
- Kohlberg (1963). "The developmental of children's orientation toward moral order. Sequence in the developmental of moral thought". *Vita Humana*, 6, 11-33.
- Moshman, D. y Franks, B. A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development*, 153-165.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (2001). *La formación de la inteligencia. Trillas. 2da Edición. México*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. . Cambrigde, MA: Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

Tema 3. Desarrollo socioemocional en la adolescencia

Módulo 1: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Joaquín Manuel Martínez Vaquero



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Adaptación a los cambios en la adolescencia.
2. El desarrollo del autoconcepto en la adolescencia.
 - 2.1. Ámbitos del autoconcepto y el yo ideal.
 - 2.2. Autoconcepto y autoestima.
 - 2.3. Autoconcepto y motivación.
3. Niveles de identidad.

Referencias Bibliográficas

Introducción

El contexto cultural de las sociedades occidentales ejerce una continua presión para que cada persona elabore una idea concreta de sí misma en términos de características que la diferencien de los demás. En otras palabras, que responda a la pregunta "¿quién soy yo?". Los psicólogos del desarrollo consideran que esta presión para definirse cobra especial fuerza en la adolescencia. En ese momento evolutivo su capacidad intelectual les permite hipotetizar sobre cuál es su "yo real" entre las diferentes posibilidades que perciben, y su entorno desea observar una definición del mismo para comprobar si dirigen sus pasos hacia lo que se espera de ellos. La importancia de esta lucha por encontrar una definición personal durante la adolescencia fue señalada en primera instancia por Erikson (1968) al denominar la adolescencia como el periodo de la búsqueda de identidad.

Objetivos

- **Objetivo 1:** Conocer que la adolescencia es conocida como el periodo de la búsqueda de identidad y que, como tal, este periodo gira en torno al desarrollo del autoconcepto.

- **Objetivo 2:** Apreiciar los grandes y numerosos cambios que deben afrontarse en la adolescencia a nivel físico, psicológico y social, y cómo estos cambios dificultan enormemente el desarrollo de una identidad personal.
- **Objetivo 3:** Conocer la relación entre el autoconcepto y la autoestima y cómo la investigación sobre ésta sugiere que su mejora es la consecuencia de nuestro desempeño en las áreas que nos importan.
- **Objetivo 4:** Comprender la gran influencia que el autoconcepto tiene sobre la motivación y las decisiones que afectan al futuro.
- **Objetivo 5:** Definir los diferentes niveles que puede adoptar el curso de la búsqueda de una identidad personal.

Contenidos

1. Adaptación a los cambios de la adolescencia

Es innegable que durante la adolescencia se producen grandes cambios, en primer lugar, los evidentes en cuanto al físico, pero de igual magnitud deben considerarse aquellos que se producen en el entorno social y en sus motivaciones dentro de las relaciones interpersonales (Berger y Thompson, 1997). Todos estos cambios son difíciles de aceptar porque van ligados a una gran incertidumbre. Sus **cambios físicos** son graduales y no saben cómo van a cristalizar, pero al mismo tiempo están inmersos en un nuevo deseo por ser atractivos. En efecto, los medios de comunicación y el entorno envían mensajes sobre la necesidad de ser muy atractivo para gustar; las chicas han de estar muy delgadas y los chicos corpulentos. Sin embargo, ellos no tienen la experiencia que les permita estimar qué es suficiente para gustarle a alguien. En la edad adulta podemos comprobar que la satisfacción de una pareja no está relacionada con la belleza física que se posea, y la inmensa mayoría hemos sido queridos por otras personas tal y como somos, pero todo esto está lejos de ser el mensaje que suelen recibir y, por supuesto, carecen de la experiencia para llegar por sí mismos a estas conclusiones.

Muchos adolescentes deben **cambiar de centro escolar**, lo que supone adaptarse a otros compañeros, otros profesores y a diferentes normas. De ahora en adelante el trato con el profesorado será menos individualizado y el grupo de compañeros se convierte en un elemento clave para su adaptación. De hecho, en este momento aparece una mayor necesidad de intimidad y será fundamental que en sus compañeros encuentren la validación de sus opiniones, deseos y sentimientos para que su comportamiento en general sea más autónomo y el desarrollo de su identidad tome un curso saludable.

2. Desarrollo del autoconcepto

2.1. Ámbitos del autoconcepto y el yo ideal

Una respuesta a la pregunta “¿quién soy yo?” nos obliga a desarrollar un **autoconcepto**, entendiendo éste como la descripción que hacemos de nosotros mismos en diferentes dominios a los que concedemos importancia. Por ejemplo, una persona puede considerarse tímida en el dominio de lo interpersonal y competente en el deporte. Concretar un autoconcepto puede entrañar dificultad para muchas personas, pero en el caso de los adolescentes la tarea se torna aún más complicada debido a los grandes cambios que experimentan en todos los ámbitos de su vida y el gran número de aspectos que se ven forzados a incluir en ese autoconcepto.

En la adolescencia el autoconcepto se construye considerando aquellos ámbitos que valora nuestro entorno; en un primer momento la influencia proviene fundamentalmente de la familia pero progresivamente va tomando un mayor valor el grupo de iguales. Cuando alcanzamos la edad adulta hemos realizado una criba importante sobre qué aspectos vamos a tener en cuenta en esa definición de nosotros mismos, y muchas personas han desechado incluir referencias a su destreza en actividades deportivas o se han decantado por un campo de conocimiento de modo que nos les importa su ignorancia en otros. Sin embargo, durante la adolescencia no se pueden hacer filtros con esa facilidad. Es frecuente que a esas edades escuchen que deben dominar algún deporte, y por ello están expuestos a juicios sobre su habilidad en ese ámbito, igualmente deben mostrar un buen rendimiento en diversas áreas académicas (cuántos adultos, por desgracia, han abandonado los idiomas o las ciencias), se les pide también que desarrollen algún tipo de inclinación ideológica, que sean responsables al mismo tiempo que revelen saber divertirse como se espera a su edad, que gusten a otras personas para entablar las primeras relaciones sentimentales, tener contacto con una cantidad apreciable de amigos, etc.

Importante



Para comprender cómo formamos nuestro autoconcepto es importante tener en cuenta que una sociedad occidental como la nuestra se caracteriza por fomentar el individualismo y, como consecuencia, las personas tienden a definirse por aquellas competencias (o deficiencias) que les distingan de los demás. En cambio, en las sociedades colectivistas adquiere más sentido un yo que se defina en términos de qué aporta su comportamiento al bienestar de los demás. En otras palabras, muy probablemente en occidente nos hemos convertido en expertos para analizar las habilidades y deficiencias individuales.

Los cambios tan importantes y el número de ámbitos que deben tener en cuenta generan un escenario muy complejo en el cual encontrar un “yo” estable se convierte en una tarea larga y que, en la mayoría de los casos, cursa por diferentes momentos. Inmersos en ese camino es habitual sentir que tienen un yo múltiple, con diferentes formas de percibirse y comportarse, e incluso contradictorias, dependiendo de las personas que estén presentes. Así pues, pueden percibirse tímidos en unos contextos y extrovertidos en otros, o creerse competentes cuando el entorno no es tan punitivo o muestra un menor nivel. Todo ello complica enormemente el objetivo de encontrar una identidad que integre de forma coherente los aspectos relevantes, pero además ese yo que va configurándose se compara continuamente con una imagen idealizada de uno mismo que emerge unida a las posibilidades del pensamiento formal (Berger y Thompson, 1997). En ciertos casos, este **yo ideal** puede ser muy estimulante, pero también puede sumir en continuas frustraciones si su contenido es primordialmente un conjunto de fantasías inalcanzables.

2.2. Autoconcepto y autoestima

Las emociones que sentimos son índices de “cómo va” todo aquello que nos importa, así pues, lo que sintamos en cada momento está muy ligado a los aspectos seleccionados para formar parte del autoconcepto. Esta relación entre el autoconcepto y nuestro estado emocional revierte finalmente en lo que denominamos **autoestima**. La diferencia entre el autoconcepto y la autoestima estribaría en que ésta se refiere a la evaluación afectiva que hacemos de las características incluidas en nuestro autoconcepto (Woolfolk, 2010). En consecuencia, la autoestima será alta si nos percibimos de manera positiva en aquellos aspectos que hemos considerado más importantes para definir nuestro autoconcepto.

La mejora de la autoestima se ha convertido en un objetivo muy recurrente debido a la creencia de que una baja autoestima es la causa de muchos problemas. Sin embargo, las investigaciones al respecto ponen de manifiesto que una baja autoestima **es más la consecuencia, que la causa, de otros problemas** (Reeve, 2010). Más concretamente, la autoestima depende fundamentalmente de cómo nos desempeñamos en los ámbitos que nos importan, por tanto su mejora se produce de forma indirecta y no debemos abordarla buscando en ella la fuente del bienestar y la motivación. Aumentar la competencia en cuestiones relevantes para la persona y aprender sobre el valor del esfuerzo, la necesidad de equivocarse y el carácter gradual de toda mejora, harán seguramente mucho más por la autoestima que un abordaje más directo de la misma.

Bien es cierto que existen personas con baja autoestima y muy competentes en diversos ámbitos, pero en estos casos es probable que sus problemas residan en que su competencia no ha sido justamente valorada y no confían en su punto de vista para evaluar sus competencias. En estos casos el trabajo será probablemente más fructífero si en el entorno hay personas que comienzan a valorar su desempeño y validan su punto de vista; es decir, escuchan y tienen en cuenta

sus deseos, opiniones, propuestas... De esta manera podrá eliminar esa necesidad de que otras personas refrenden cómo se evalúa a sí misma.

2.3. Autoconcepto y motivación

El autoconcepto tiene importantes funciones motivadores en dos sentidos, por una parte, porque tendemos a comportarnos de manera consistente con lo que ya hemos establecido en nuestro autoconcepto y, por otro lado, porque intentaremos reducir la distancia entre el yo ideal y el yo actual que percibimos en la medida que ese yo ideal sea alcanzable (Reeve, 2010).

La explicación de estos efectos motivacionales nos remite al fenómeno conocido como **disonancia cognitiva** (Festinger, 1957). Según esta teoría todos perseguimos que nuestros pensamientos sean coherentes entre sí y con nuestra conducta. Imaginemos el caso de una persona que se considera ecologista y a la que un amigo le menciona que el desodorante que utiliza contiene un componente que daña la capa de ozono, o que su coche es de los que más contamina. Tras recibir estas informaciones es muy posible que cambie de desodorante pero quizá no cambie de coche porque le resulta demasiado caro. La disonancia entre lo que piensa y lo que hace (y le ven hacer) ha motivado su conducta de cambiar de desodorante (de ese modo restaura la consonancia) pero en el caso del coche, aunque aparentemente parece no resolver la disonancia, esta teoría predice que la persona está motivada para llevar a cabo ciertos cambios en su manera de pensar y así eliminar el malestar que produce el estado de disonancia.

En efecto, otras formas de restablecer la consonancia, y a las que recurrimos con frecuencia, son desacreditar la información contradictoria o realizar algunos reajustes en nuestra forma de pensar. Así, podríamos pensar que es admisible que conduzcamos ese coche dado nuestro bajo presupuesto (y con más razón aún si cumplimos estrictamente con otras conductas como el reciclaje), que no cogemos tanto el coche como otros, o que no es posible ser un ecologista extremo. Con cualquiera de estas alternativas se resolvería la disonancia, por tanto, los cambios que restauran la consonancia pueden también producirse en nuestra forma de pensar.

Estas dinámicas producidas por el fenómeno de la disonancia cognitiva acontecen de la misma manera a partir del autoconcepto. En este caso la disonancia motiva hacia la búsqueda de un **yo consistente** (Reeve, 2010) y para lograrlo se prioriza aquella información que confirme el autoconcepto y se ignora el resto. Las consecuencias más importantes de todo esto son una búsqueda constante de confirmación y una alta resistencia a la información contradictoria, incluso para el caso de características negativas. Por ejemplo, un joven que se perciba poco apto para las matemáticas y que, sin embargo, acaba de obtener una buena nota en un examen de esa materia, posiblemente pensará que había algo en el contenido de ese examen que lo hacía más fácil para él, desacreditando de este modo un hecho que contradice su autoconcepto sobre las matemáticas. Estos efectos deben ponernos en guardia sobre las ideas que los/las adolescentes

van haciéndose de su competencia porque éstas influirán de forma ineludible en sus expectativas y en las decisiones que tomen sobre su futuro.



Idea

Dispensar elogios específicos sobre la competencia de una persona (su buena ejecución en aspectos concretos) es la mejor recomendación que podemos dar para motivar a alguien y cambiar su autoconcepto (más adelante nos detendremos en ello dentro de este temario). Recuerda que a todos nos gustan las matemáticas cuando nos salen bien los ejercicios y que experiencias de ese tipo han cambiado a más de una persona su idea de que no servía para “los números”.

3. Niveles de identidad

Un componente fundamental del autoconcepto en la adolescencia es la definición de los objetivos hacia los que van a orientar su vida, una definición que supone posicionarse con respecto a las expectativas y los valores de sus padres y de la sociedad en general. El estudio de la relación entre lo esperado por el entorno y el desarrollo de la identidad debe mucho a los trabajos de James Marcia. A partir de sus trabajos se ha podido clasificar la postura adoptada por los jóvenes en cinco niveles (Marcia, 1980). El fin último sería el nivel de **logro de identidad**, en el cual el adolescente ha seleccionado algunos objetivos y valores de sus padres o el entorno, y ha descartado otros, pero todo dentro de un proceso de exploración de alternativas que culmina en un compromiso firme con una serie de propósitos. Por supuesto, pocos logran este nivel durante el bachillerato y existen muchos adultos que tampoco lo han alcanzado, lo que da una idea de la dificultad de este cometido.

Algunos jóvenes aceptan sin excesiva reflexión los valores y objetivos de sus padres y no elaboran una identidad personal. Este nivel se denomina **identidad prematura** y en ella no se ha contemplado la posibilidad de que existan otros ámbitos de mayor atractivo para la persona que los indicados por su familia, o de que se posea talento para otros desempeños. En el extremo opuesto estarían los que adoptan una **identidad negativa** al oponerse totalmente a lo que se espera de ellos. Las razones para tal postura pueden ir desde las excesivas exigencias recibidas, percibiendo lo que se espera de ellos como algo inalcanzable, hasta la falta de atractivo en lo que se les propone.

Un grupo importante de adolescentes presenta **difusión de la identidad**, que consiste en una falta absoluta de definición (o compromiso) sobre qué quieren ser o qué quieren conseguir. Ello se traduce en muestras de apatía y un comportamiento caótico donde no se observa que asuman responsabilidades ni que orienten su vida hacia logros a medio y largo plazo. Un último nivel encontrado en los trabajos de Marcia es la **demora o moratoria** para lograr la identidad,

un nivel que incluso es promovido en algunas sociedades como revela el requisito presente en los Estados Unidos de que ciertas titulaciones como medicina o derecho sólo pueden comenzarse una vez realizados otros estudios universitarios. De esta forma el ingreso en la formación para tales profesiones se posterga hasta haber tenido un mayor cúmulo de experiencias que permita una decisión más sopesada. Marcia observó que muchos jóvenes pasan por la identidad prematura o la difusa antes de conseguir una estable y personal, y que puede haber una combinación entre la negativa y la prematura cuando se aceptan de manera dogmática los designios de algún grupo ideológico cuyos fines son contrarios a los que su familia espera de ellos.

Tareas



Preguntas de autoevaluación:

- ¿Por qué es tan difícil la búsqueda de la identidad personal durante la adolescencia?
- ¿En qué se diferencian autoconcepto y autoestima y cuál es la relación entre está y otros problemas psicológicos?
- ¿Por qué decimos que el autoconcepto tiene una gran influencia sobre nuestras motivaciones?

Referencias bibliográficas

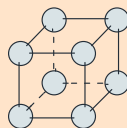
- Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En Joseph Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

Tema 4. Algunos problemas que afectan al desarrollo en la adolescencia

Módulo 1: Desarrollo en la Adolescencia

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Jesús López Megías



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Embarazos no deseados.
2. Enfermedades de transmisión sexual (ETS).
3. Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia.

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

Introducción

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que habitualmente transcurre sin grandes sobresaltos y en armonía para la persona. A diferencia de la visión extendida en nuestra sociedad de que se trata de una etapa evolutiva convulsa e insoportable, la mayoría de las investigaciones nos dicen que generalmente los y las adolescentes son respetuosos/as, cariñosos/as, trabajadores/as y comprometidos/as con su realidad. Los cambios en las relaciones con los iguales y con la propia familia, la nueva vivencia de la sexualidad, la configuración del auto-concepto, los cambios hormonales, los procesos madurativos del sistema nervioso, el pensamiento hipotético-deductivo, la moralidad y el descubrimiento de lo posible frente a lo establecido... constituyen indudablemente cambios muy importantes que dan entidad propia a esta apasionante etapa evolutiva.

Aunque si bien es cierto que la mayoría de los adolescentes viven estos cambios con naturalidad y configuran su personalidad de manera armónica, en algunos casos los procesos de desarrollo en la adolescencia se ven comprometidos por la aparición de ciertos problemas. En este tema nos vamos a ocupar de tres de estos condicionantes que pueden afectar al desarrollo adecuado de los/as adolescentes. No son los únicos, pero sí quizás los problemas más frecuentes a los que se enfrentan y que tienen una repercusión significativa en sus procesos de aprendizaje. Hablaremos de los **embarazos no deseados**, las **enfermedades de transmisión sexual** (ETS) y los **trastornos de la alimentación**. Nos detendremos especialmente en estos últimos, en los trastornos de la alimentación,

dada su alta prevalencia y la importancia que tiene su detección precoz en el entorno escolar.

Objetivos

Los procesos de aprendizaje-enseñanza del adolescente pueden verse comprometidos por una serie de problemas que muestran una prevalencia especial en esta etapa del desarrollo. En ese sentido, los objetivos que nos marcamos en este tema son:

- **Objetivo 1.** Conocer algunos de los problemas más importantes que suelen afectar al desarrollo del adolescente y por tanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje: embarazos no deseados, ETS y trastornos de la alimentación.
- **Objetivo 2.** Aprender a identificar algunas de las primeras señales de que un/a adolescente puede estar desarrollando un trastorno de la alimentación.
- **Objetivo 3.** Conocer algunas pautas para realizar prevención de los trastornos de alimentación desde las aulas.

Contenidos

1. Embarazos no deseados

Según las estadísticas oficiales del Ministerio de Sanidad, 10.673 adolescentes quedaron embarazadas en España en 2007, el doble de las que lo hicieron 10 años atrás, en 1997. Más de la mitad de estos embarazos no llegaron a término (6.273). De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2008 hubo en España un total de 519.779 partos, de los cuales 4.585 fueron en chicas menores de 18 años, es decir, en adolescentes. Si desglosamos esta cifra por edades, nos encontramos que 177 de estos embarazos se dieron en chicas menores de 15 años, 539 en adolescentes de 15 años, 1.333 en adolescentes de 16 años y 2.536 en jóvenes de 17 años. Un porcentaje muy importante de estos embarazos en adolescentes se producen **sin que la chica lo busque ni lo desee**.

Según el Informe de la Juventud en España (IJE) de 2004, **1 de cada 10** adolescentes y jóvenes que mantiene relaciones sexuales **queda embarazada sin desearlo**. Según las estimaciones de este mismo Informe, en España cada año se quedan embarazadas sin desearlo unas 43.000 chicas menores de 21 años. Se considera que de cada 100 embarazos a estas edades, sólo entre 5 y 15 son deseados. Algunas de estas cifras han variado un poco en los últimos años.

Según el IJE de 2012, ha bajado en los últimos años el porcentaje de adolescentes y jóvenes (hasta 29 años) que quedan embarazadas sin desearlo, pasando del 10% en el IJE de 2004 al 7.2%; de estos embarazos no deseados, los que se producen en la franja de edad 15-19 años han pasado de ser el 28% del total (IJE 2004) al 25% (IJE 2012).

Las Interrupciones Voluntarias de Embarazos (IVE) en España muestran una tendencia similar, tendiendo al alza en la población menor de 18 años desde el año 2000 hasta 2007, con un descenso gradual a partir de ese año hasta 2010 (IJE, 2012). No obstante, aún se sitúa en torno a las **14.000 IVEs anuales en adolescentes** de 17 años o menos.

La presencia de un embarazo en una chica adolescente condiciona extraordinariamente su desarrollo y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de la interferencia que puede producir sobre el desarrollo físico de la mujer, sobre todo si el embarazo se produce antes de los 16 años cuando su cuerpo todavía no está aún suficientemente maduro, las consecuencias psicológicas pueden ser muy notables. Cuanto más joven sea la chica, más probable es que su embarazo no haya sido deseado o incluso que haya sido coercitivo o forzado, es menos probable que se cuide a sí misma y que pueda cuidar de su bebé y también es más probable que lleve una vida posterior con peores condiciones.

Aunque no hay que confundir correlaciones con causas, los embarazos en la adolescencia se han asociado con una serie de **factores de riesgo**. Así, aunque pueden ocurrir en chicas de cualquier situación socioeconómica, se dan más entre las de bajo nivel socioeconómico. Se asocian igualmente a chicas que muestran alta desobediencia a normas familiares y sociales, con carencias importantes en conocimientos sobre sexualidad e información sexual en general, que les llevan a mantener actitudes negativas hacia la sexualidad. Otros factores de riesgo incluyen bajo nivel de estudios, baja autoestima, consumo excesivo de alcohol y/o de drogas desinhibidoras.

2. Enfermedades de transmisión sexual (ETS)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los adolescentes que son sexualmente activos tienen tasas más altas de **gonorrea, herpes genital, sífilis** y **clamidias** (las ETS más frecuentes), que las personas en otras etapas de su vida (OMS, 2005). Esto puede deberse fundamentalmente a dos motivos (Berger, 2007): (1) en las mujeres adultas el cuerpo ya desarrollado opone una mayor resistencia biológica a estas infecciones que el cuerpo de una chica en la pubertad, lo que incrementa la probabilidad de que la adolescente contraiga una ETS si su pareja la tiene; (2) el mayor número de parejas sexuales que suelen tener las adolescentes, antes de alcanzar relaciones estables, que igualmente aumenta la probabilidad de infectarse.

En España en los últimos años la prevalencia de ETS se ha incrementado en general para todas las franjas de edad, pero particularmente entre los ado-

lescentes y jóvenes. Así, se estima que 3 de cada 4 nuevos casos ocurren en personas entre 15 y 24 años de edad. Entre otras, dos son las razones que se señalan para explicar este dato: (1) en primer lugar, el **incremento de la actividad sexual** de nuestros adolescentes y jóvenes y (2) el mayor uso de **anti-conceptivos hormonales**, bien sea orales o de otro tipo (implantes, parches, anillo...) que previenen el embarazo pero no protegen frente a las ETS, frente al mayor uso anteriormente del preservativo que sí protegía también de estas enfermedades.

La **falta de información sexual** y en concreto sobre las ETS constituye uno de los factores que se señalan para explicar la alta prevalencia de estas enfermedades entre los adolescentes. De hecho, ellos mismos reconocen esta carencia; en un sondeo de opinión realizado por el Instituto de la Juventud en 2010, la necesidad de información sobre ETS fue el aspecto sobre el que reconocían que más les gustaría conocer. Esta falta de información lleva a muchos adolescentes a sostener la idea de que las ETS se curan con facilidad, cuando en realidad algunas de ellas son enfermedades muy delicadas.

A esto también contribuye otra característica del pensamiento adolescente, lo que conocemos como el "**mito de la invulnerabilidad**" o creencia de que las cosas negativas sólo le pasan a otros pero no a uno mismo. Esta falsa creencia de invulnerabilidad disminuye la motivación para adoptar medidas preventivas, que en la mayor parte de las ocasiones implicaría el uso del preservativo para las relaciones sexuales coitales. El desarrollo aún insuficiente de las **habilidades de autocontrol**, muy vinculadas a la maduración del lóbulo prefrontal, añade otro factor de riesgo para las ETS en la adolescencia; autocontrolarse implica saber renunciar a una recompensa pequeña, pero inmediata, por una grande y demorada en el tiempo. Cuando un adolescente se encuentra en una situación de interacción sexual, la recompensa de consumir la relación es inmediata, pero mucho menor en importancia que un embarazo no deseado o que las consecuencias potenciales de una eventual ETS. Si las capacidades de autocontrol no son muy altas, será muy difícil renunciar a la posibilidad de una relación sexual de riesgo inmediata, por evitar las graves consecuencias negativas de una eventual ETS, pero que sucederán muy demoradas en el tiempo.

3. Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia

La **anorexia** es un trastorno mental marcado por una pérdida considerable de peso, al menos del 15%, aunque en muchos casos es superior. De forma característica, la persona pierde peso por ayunos o reducción de la comida, aunque también casi el 50% de las personas anoréxicas usan el vómito autoinducido, el abuso de laxantes y/o diuréticos y el ejercicio extenuante. La anorexia constituye un estado de inanición voluntaria que puede incluso llevar a la muerte. Los afectados presentan además de pérdida de peso extremo, un deseo constante por adelgazar, aún a pesar de su estado esquelético. Aunque existen casos entre

varones y mujeres de distintas características, el afectado típico es una mujer adolescente o adulta joven, de familia y situación estable y de nivel educativo medio-alto. La edad de riesgo se sitúa entre los 12 y los 25 años, especialmente entre los 14 y los 18.

El 95% del total de casos son mujeres y su incidencia ronda entre el 1% y el 2% de las chicas de edades comprendidas entre 15 y 24 años. Aproximadamente 2/3 se recuperan o mejoran, y el resto permanecen enfermas crónicamente o incluso mueren (entre el 8 y el 18% de las afectadas).

Sabías que...



La anorexia es uno de los trastornos mentales con una tasa mayor de mortalidad

Es un trastorno mental antiguo, descrito en algunas mujeres de otras épocas. Por ejemplo, uno de los casos más citados es el de Santa Catalina de Siena (también otras Santas), si bien la inanición en estos casos se debía a motivos religiosos y no a los motivos que llevan hoy a la anorexia. En la actualidad, se trata de un trastorno que aparece en las sociedades donde hay una **fuerte presión social en favor de la delgadez**.

Los aspectos más relevantes de este trastorno son dos: sus afectadas presentan un **miedo intenso a engordar**, aun estando en los huesos, y manifiestan **distorsión de la imagen corporal** —se ven mucho más gordas de lo que realmente están.

Las mujeres que sufren anorexia habitualmente están obsesionadas con la comida y la cocina y odian los alimentos. Se comportan de forma irritable, muestran grandes cambios emocionales y pierden el interés sexual. También experimentan amenorrea, esto es, la menstruación cesa. Parecen estar más motivadas a dejar de comer para estar delgadas que por ausencia de hambre. Sobrestiman su tamaño corporal y muchas insisten en que están gordas aun estando «en los huesos». Otras características que se observan en las afectadas, además de la negativa a comer, son aparición de vello por distintas partes del cuerpo, intolerancia al frío, baja presión sanguínea, arritmias y también vómitos. A nivel comportamental la principal característica es la negación del hambre, también la disminución de la ingesta de líquidos así como el miedo que experimentan a ganar peso. Es frecuente que muestren hiperactividad.

La **bulimia** es un trastorno parecido, a menudo asociado a la anorexia, caracterizado por atiborrarse de gran cantidad de comida, seguida de la provocación de vómitos o el uso de laxantes para vaciar el estómago. Comparte con la anorexia la obsesión por la delgadez. El sexo también es importante: el 90% de las personas que padecen bulimia son mujeres. La edad media se sitúa entre los 20 y los 24 años. Frecuentemente las personas que padecen este trastorno se sienten deprimidas y culpables por lo que han hecho al comer tanto. El constante

comer y purgarse puede llevar a un desajuste químico que origine fallos cardíacos. Típicamente, el peso de una persona bulímica se mantiene normal.

Se han propuesto muchas explicaciones para la anorexia y la bulimia y actualmente toman fuerza aquellas referentes a la **crisis de la adolescencia** y los **modelos sociales de belleza y éxito**. Según diferentes autores, el comienzo de estos trastornos se da cuando se produce un **desacuerdo con nuestra imagen corporal**, es decir, cuando no nos gusta nuestro cuerpo, cuando la **imagen corporal deseada** no coincide con la **imagen corporal percibida**.

Sobre la **imagen corporal deseada** influye notablemente la cultura. En nuestra sociedad occidental actual, la imagen corporal valorada y por tanto, la deseada por muchos, es la de la **delgadez**, a diferencia de lo ocurrido en otras épocas de nuestra historia y en otras culturas. De hecho, estos trastornos son poco frecuentes en la población negra de África, en Latinoamérica y el resto de países en desarrollo; pero en cambio sí se da en esta población cuando emigran a países occidentales o en aquellos sectores de su población con gran influencia occidental.

En la sociedad occidental se ha ido intensificando el ideal de delgadez al tiempo que se ha ido incrementando el peso de la población.



Sabías que...

Estudios realizados con las "misses" América desde 1959 a 1978, pusieron de manifiesto que éstas habían reducido su peso en 3,4 kg en ese período de tiempo y también de medidas de pecho y caderas; en estudios más recientes, el peso de las "misses" se sitúa entre un 13% y un 19% por debajo del peso normal.

Entre los agentes y factores que potencian en nuestra cultura esta **imagen deseada** de **delgadez** podemos citar los siguientes (Toro, 1996):

- **Medios de comunicación:** hacen posible que el mensaje de la delgadez llegue como ideal de belleza a millones de mujeres y hombres a través del cine y de la televisión, fotografías en revistas, miles de reportajes sobre métodos y dietas de adelgazamiento, publicidad —de cada 4 anuncios dirigidos a mujeres, 1 invita directa o indirectamente a perder peso o hacer deseable un peso bajo...
- Las **"Top models"**: la moda se presenta por modelos de dimensiones corporales reducidas, casi esqueléticas; esto hace que haya una gran dificultad para encontrar tallas grandes. En la actualidad, el cuerpo debe adaptarse a la moda y no al revés.
- **Industria de la delgadez:** existen muchos intereses económicos de empresas dedicadas a la fabricación de productos para adelgazar y de productos "light" que insisten en la deseabilidad de la delgadez.

- La **familia y los amigos/as**, que muestran a menudo una gran preocupación por el cuerpo (madres que hacen dieta...), nos refuerzan por perder kilos, hablan en exceso de estos temas, realizan comentarios burlones sobre las personas obesas...
- La exigencia de una imagen determinada para desarrollar **ciertos trabajos**, hace que algunas mujeres se impongan el cumplimiento del ideal de belleza para poder promocionarse profesionalmente (azafatas, cajeras en grandes almacenes...)
- Se difunde **estar delgado como sinónimo de salud**, cuando se sabe que esto no siempre es así.
- **Rechazo social del sobrepeso**. Incluso los profesionales de la medicina divulgan los peligros de la obesidad, mientras que apenas se divulgan los riesgos del infrapeso, aunque éstos puedan ser en algunos casos más severos. Sin embargo, un sobrepeso moderado es un factor de protección (asociado a mejor esperanza de vida).
- Práctica de la **danza y algunas actividades deportivas** como gimnasia femenina, natación, atletismo... en las que el cuerpo delgado se ha ido asociando a buen rendimiento.

Pero, ¿qué factores influyen sobre cómo nos vemos? Es decir, ¿de qué factores depende nuestra **imagen percibida**?

- En primer lugar, de nuestra **propia observación en el espejo**, que puede estar distorsionada como cualquier percepción.
- De nuestros **sentimientos y estado de ánimo**: nos encontramos más feos y gordos cuando estamos decaídos que cuando estamos alegres.
- De nuestros **pensamientos**. Algunos de ellos (p.e. "tengo que ser la más delgada", "la que salga en el desfile de modelos del Instituto...") pueden llevarnos a percibirnos más gordos/as de lo que somos.
- Lo que **nos dicen las demás personas**, especialmente si es en forma de burla durante la infancia y la adolescencia. También lo que nos refuerzan los otros (p.e. "qué bien estás sin esos kilos...")
- Y por último, también de factores de tipo sociocultural como la **moda**, que hacen que nos percibamos más gordos de lo que realmente estamos.

Además de las causas socioculturales influyen otros aspectos en el surgimiento de los trastornos alimenticios. De no ser así, ¿cómo es que estando todos expuestos al bombardeo pro-delgadez sólo unos pocos padecen anorexia? Entre esos **otros factores de riesgo** se citan: inestabilidad emocional, baja autoestima, algunos factores biológicos específicos de las mujeres, contexto educativo y familiar, acontecimientos estresantes —desengaños amorosos, conflictos familiares...—, "mito de superwoman" —afán perfeccionista y necesidad de aprobación social—, estilo de afrontamiento deficiente... Es de destacar también la existencia de factores biológicos relacionados con la inanición, que hacen a las

mujeres más vulnerables, que se sumarían a la mayor presión social de la delgadez sobre ellas, es decir, sobre las más vulnerables, lo que ayudaría a explicar por qué se da en mucha mayor proporción en chicas que en chicos. **En cualquier caso, sin presión social por la delgadez, todos estos factores no son suficientes para generar la anorexia.**

¿Qué recomendaciones podríamos dar a las adolescentes para ayudarles a no caer atrapadas en estos trastornos?

- En primer lugar, desarrollar un **sentido crítico hacia la presión a la esbeltez** propuesta por la moda.
- En segundo lugar, **abandonar las dietas de adelgazamiento** y alimentarse según sus necesidades y no de acuerdo a un peso ideal esperado, atendiendo a las necesidades naturales de hambre y saciedad, comiendo alimentos en cantidad y variedad adecuada, sin excluir los de alto valor calórico que también son necesarios.
- En tercer lugar, **no valorarse principalmente por el aspecto físico**. Sabemos que generalmente somos queridos y valorados por otros rasgos y características personales (nuestra forma de ser, nuestra alegría, ser buenos amigos...)
- **Reflexionar sobre su vida, deseos,...** sin estar tan pendientes de lo que esperan los demás de ellas. Así podrán descubrir las dificultades y las limitaciones externas e internas que les impiden avanzar y qué necesitan para sentirse bien, sin estar pendientes de lo que esperan los demás de ellas.
- **Compartir con otros sus sentimientos, preocupaciones...** les ayudará a fortalecerse y encontrar alternativas.
- **Revisar los mensajes y valoraciones** que se reciben desde niñas, para descubrir aquéllos que les exigen un determinado aspecto físico (p.e. "qué guapa estás con ese pelo", "qué bien te sientan los pantalones...") y poder potenciar y desarrollar los que les ayudan a sentirse mejor.
- **Valorar las posibilidades que el cuerpo les ofrece:** comunicarse, expresar, sentir, pensar, imaginar, moverse, trabajar y dar y recibir placer.
- Realizar **deporte para disfrutar** y no como sacrificio para mantener una figura más delgada.
- Relacionarse con los demás, **no aislarse**.
- Y sobre todo, **aprender a quererse, gustarse y valorarse como se es**.

Ideas clave

- Aunque la adolescencia es un período evolutivo que suele transcurrir sin grandes sobresaltos, sí es cierto que en esta etapa se dan algunos problemas con una mayor prevalencia que en otros momentos de la vida y

que pueden condicionar los procesos de aprendizaje de quienes los padecen. En este tema hemos destacado tres: los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y los trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia).

- Las cifras en España indican que son muchos los adolescentes que ven condicionado su desarrollo y aprendizaje por ellos. Los centros escolares constituyen lugares privilegiados para prevenirlos pero también para detectarlos precozmente antes de que alcancen dimensiones notables. Por ese motivo, conocerlos y realizar acciones educativas en torno a ellos, son actuaciones del profesorado que pueden redundar no sólo en el bienestar de sus alumnos/as sino también en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo unos y otros.

Tareas



Preguntas para la autoevaluación:

- ¿Cuáles son algunas de las consecuencias más importantes que puede tener para una chica adolescente quedarse embarazada?
- ¿Qué conocemos como “mito de la invulnerabilidad”?
- ¿Qué recomendaciones podrían darse a adolescentes para prevenir los trastornos de la alimentación?

Referencias bibliográficas

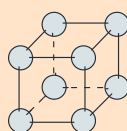
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (7ª Ed.). Madrid: Panamericana.
- Instituto de la Juventud (2012). *Informe de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Toro, J. (2013). *El adolescente ante su cuerpo. Cuerpo, vestido y sexo*. Madrid: Pirámide.

Tema 5. Procesos de aprendizaje. La representación del conocimiento: los sistemas de memoria

Módulo 1: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Francisca Padilla Adamuz



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La memoria de trabajo y la memoria a corto plazo.
2. La memoria a largo plazo.
3. La memoria declarativa.
4. La memoria procedimental.

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

Introducción

El aprendizaje tiene sentido y es posible, entre otras cosas, gracias a que tenemos la capacidad de retener los contenidos de lo que aprendemos. De qué nos serviría entrenar a nuestro alumnado en una técnica concreta de laboratorio si lo aprendido se olvidase en cuanto han dejado de ejecutarla. Igualmente, qué sentido tendría que aprendiesen el nombre de una herramienta, un producto químico o un tipo de documento administrativo si en cuanto estuviese fuera de su vista fuese exactamente igual que si jamás lo hubiesen visto, o como si nunca hubiesen escuchado esos nombres. El aprendizaje y la memoria son inconcebibles uno sin el otro. Por eso este capítulo lo dedicamos a la Memoria, cómo funciona y cómo queda registrado lo que aprendemos, desde los nombres a los procedimientos y técnicas, profesionales o no. No hablaremos sólo de Memoria en general, sino que haremos algunas distinciones ya que no toda nuestra memoria funciona exactamente igual, por eso en el título del tema nos hemos referido a "sistemas de memoria". Sin embargo, el objetivo fundamental de este tema no es que conozca esos diferentes sistemas, su nombre. El objetivo es que después de haber hecho las tareas que le proponemos y haya trabajado sus contenidos entienda mejor cómo funcionan cada uno de ellos. Todos juegan un importante papel en el aprendizaje por eso le dedicamos un tema completo.

Objetivos

- **Objetivo 1:** Conocer la organización general de la memoria.
- **Objetivo 2:** Conocer el funcionamiento de la memoria a corto plazo (M.C.P.) y de la memoria de trabajo (M.T.)
- **Objetivo 3:** Tomar consciencia del papel de la M.T. y de la M.C.P. en el aprendizaje.
- **Objetivo 4:** Conocer el funcionamiento de la memoria declarativa (M.D.) y su papel en el aprendizaje.
- **Objetivo 5:** Conocer el funcionamiento de la memoria procedimental (M.P.) y su papel en el aprendizaje
- **Objetivo 6:** Conocer las fases del proceso de automatización de una habilidad o procedimiento.
- **Objetivo 7:** Tomar consciencia de porqué es importante la retroalimentación temprana en el aprendizaje de habilidades.

Contenidos

En una de las primeras clases sobre Memoria, planteo una pregunta o reto a mis alumnos y alumnas. ¿Seríais capaces de recordar 5 números en orden si los dijese de uno en uno y os lo preguntase inmediatamente después de haberlos pronunciado? Suelen mirarme con extrañeza y después de unos segundos afirmar que por supuesto que sí. Todos sabemos, tanto especialistas como ciudadanos de a pie, que el tiempo es una cuestión fundamental en este reto. Este conocimiento se corresponde con la diferencia entre lo que llamamos memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Aunque parezca sorprendente, lo que lleva a recordar tras un par de horas tiene bastante en común con lo que nos ayuda a recordar tras un par de semanas o un par de meses. Sin embargo, tiene bastante poco en común, por contra, con lo que nos permite acordarnos tan sólo dos segundos después. Por eso hablamos de Memoria Corto Plazo (M.C.P.) y de Memoria a Largo Plazo (M.L.P.), pero no es sólo una cuestión de tiempo. Además funcionan de manera distinta, les afectan factores diferentes y representan el conocimiento de forma también diferenciada. Lo importante no son los nombres, eso es sólo el primer paso. Lo importante es conocer cómo funcionan cada una de ellas y cómo eso repercute en el aprendizaje.

1. La memoria de trabajo y la memoria a corto plazo

Hemos preparado una pequeña demostración para la que necesitamos de su colaboración. Encontrará el material y todas las instrucciones necesarias para llevarla a cabo. Tenga en cuenta que basaremos las explicaciones que siguen en su experiencia en dicha tarea, por tanto, no sólo es importante que la realice, también que siga las instrucciones con total precisión. No vuelva la página. Primero prepare un folio que colocará sobre el recuadro que aparece al final de esta página e inicio de la siguiente y que contiene la tarea. Cuando pase la hoja, tape el recuadro de forma que no pueda ver la serie de operaciones matemáticas que allí se incluyen. Si ya tiene el folio, lea ahora las instrucciones que siguen para poder realizar luego la prueba.

Tome ese folio y haga una ventana en él, para ello recorte un rectángulo que sea de alto algo menos de dos renglones de texto y de ancho la mitad del folio. Ha de ser suficientemente alto como para dejar a la vista tan solo una fila de la tabla. No lo haga aún pero cuando coloque el folio así preparado sobre la tabla verá una igualdad matemática que tendrá que verificar. También verá un número a la derecha de la igualdad, que de todos los que aparecen en cada fila de la tabla, es el único que posteriormente tendrá que recordar. Por ejemplo puede ver $(5 \times 2) - 3 = 8$. Primero, tendría que decir si la igualdad es cierta o falsa. En este caso tendría que decir que es falsa, ya que el resultado de la operación que aparece a la izquierda de la igualdad es 7 y no 8. El resultado correcto sería 7 realmente. Además tendría que retener el número que hay escrito a la derecha del símbolo igual, es decir, tendría que retener el 8. Seguidamente pasaría a la siguiente igualdad para verificarla y retener el número final. Así hasta revisar las 5 igualdades de las que se compone este ejemplo y que si ha seguido las instrucciones no debe tener a la vista todavía. Cuando haya revisado las 5 igualdades, ha de escribir en orden cada uno de los dígitos que encontró a la derecha de cada igualdad. Para que esta demostración sea realmente efectiva es importante que trabaje rápidamente y no se detenga después de cada igualdad. Por supuesto no es válido mirar exclusivamente el número de la derecha. Si está preparado coloque el folio con la ventana sobre el primer renglón y comience, puede utilizar el folio con el que tapa la tabla para anotar su recuerdo cuando llegue el momento. Luego corríjase su ejecución comparándola con los números que realmente tendría que recordar. ¡Adelante!

Tarea de amplitud aritmética	
$(9 / 3) + 4 = 7$	Verdadero
$(2 \times 3) - 2 = 4$	Verdadero

Tarea de amplitud aritmética	
$(6 / 2) + 2 = 8$	Falso
$(3 \times 3) - 4 = 5$	Verdadero
$(8 / 4) + 5 = 9$	Falso
Adaptado de la tarea de amplitud aritmética de Turner y Engle (1989)	

Si ha seguido las instrucciones al pie de la letra lo más probable es que no haya alcanzado el objetivo, es decir, no haya recordado correctamente y en orden los 5 dígitos que aparecían a la derecha de la igualdad. No se preocupe, cinco son muchos elementos para recordar si no sólo tiene que aprenderlos, también tiene que estar al tiempo haciendo los cálculos matemáticos para verificar las igualdades. En realidad cabe esperar que alguno de los dígitos que aparecían a la derecha no haya estado accesible para su recuerdo. Si usted hubiese apostado conmigo el reto sobre si sería capaz de recordar 5 dígitos, muy a su pesar ahora tendría que estar despidiéndose de lo apostado.

La media de dígitos que se recuerdan en esta tarea es de 3. No queremos decir que lo más probable es que haya recordado 3 de los 5 dígitos sino que cuando muchas personas realizan muchos intentos como el que acaba de hacer, el número de dígitos que en promedio se suelen recordar, es 3. Quizás esté pensando que si tiene más oportunidades, cada vez lo hará mejor, tenga cuidado antes de hacer una nueva apuesta, podría perder nuevamente. En realidad, cada vez podría resultarle más difícil recordar los dígitos, ya que a la derecha de la igualdad siempre aparecen dígitos que van del 1 al 9 por lo que cuando hubiese hecho 10 intentos, habrían aparecido diez combinaciones de cinco dígitos. Puede imaginarse que por ello cada vez es más probable que no recuerde cuáles exactamente aparecieron en la última tabla, que son los únicos que estaría intentando recordar en ese momento. Por tanto, es más probable que cuando llegue el décimo intento termine diciendo que no sabe qué números son los que ha de recordar. Por supuesto sabría que fueron algunos entre el 1 y el 9, y usted seguiría conociendo esos dígitos, siguen formando parte de su conocimiento en M.L.P. Sin embargo, seguramente no sabría por cuáles de ellos se le está preguntando en ese intento. Podríamos decir que, de algún modo, no los tiene disponibles en su M.C.P. Es decir, ha olvidado los dígitos del último intento y parte de ese olvido viene motivado por el hecho de que lo que tiene que recordar cada vez, se parece. Es interesante que los estudiosos consideran que en muchas ocasiones que decimos no recordar, es como el caso del ejemplo, nos resulta imposible identificar en nuestra memoria lo que estamos buscando. En el ejemplo, los dígitos específicos por los que se nos está preguntando.

Probablemente hubiese sido muy diferente el resultado si usted tan sólo hubiese tenido que recordar 5 dígitos cada vez pero sin tener que realizar las operaciones aritméticas. Aunque inicialmente los estudiosos de la memoria le dieron mucha importancia a la capacidad para recordar elementos aislados de forma inmediata y en orden, las investigaciones posteriores enfatizan más la capacidad que tenemos de recordar información en un breve periodo mientras que tenemos que seguir realizando otras actividades cognitivas al mismo tiempo (calcular, entender el discurso, razonar, etc.) Esta es una de las diferencias claras, aunque no la única, entre los conceptos de M.C.P. y Memoria de Trabajo (M.T.). Por eso, en el párrafo anterior quizás debiéramos haber dicho que los dígitos no estaban disponibles en su M.T.

Sabías que...



Un educador británico del siglo XIX ideó, para agrupar a sus alumnos, una tarea que hoy conocemos como tarea de recuerdo serial inmediato y que consistía en recordar dígitos en orden inmediatamente tras su presentación. Pensaba que los que recordaban más mostrarían más facilidad para beneficiarse de la instrucción en las aulas y que con esa tarea podría formar grupos más homogéneos de alumnos.

Los estudios experimentales no pudieron avalar claramente la relación que había supuesto entre la capacidad de la M.C.P., medida con la tarea de recuerdo serial inmediato, y la facilidad para el aprendizaje de otros contenidos o tareas. Sin embargo, posteriormente se ha encontrado evidencia a favor de esta relación cuando la medida utilizada se obtiene de una tarea de M.T. del tipo de la que usted ha realizado en este tema (Baddeley, 1999).

Por tanto, cuando estamos fundamentalmente interesados en la capacidad de retener mientras que se sigue inmerso en una tarea cognitiva más global, hablamos de M.T. más que de M.C.P. Da igual que sean dígitos, como en la tarea que hizo usted, como palabras, como ideas que se han deducido de la comprensión al leer o escuchar.¹ Recordar 5 elementos, dígitos, palabras incluso frases, inmediatamente y en orden no es un problema para la mayoría de nosotros, sin embargo, recordar 5 elementos mientras que estamos haciendo otras actividades cognitivas, resulta mucho más difícil. Piense por un momento, ¿cuál de las dos capacidades es más interesante? ¿Cuál se parece a lo que hacemos cada día cuando estamos trabajando, estudiando, razonando? Piense especialmente en

¹ Normalmente para evaluar la capacidad de la M.T. se emplea una tarea con frases en vez de operaciones aritméticas. En ese caso usted hubiese tenido que leer oraciones y recordar sólo la última de las oraciones leídas (Daneman y Carpenter, 1980). De igual modo, hubiese podido recordar pocos elementos a corto plazo, entre 3 y 5 de media, siempre que no sólo tuviese que recordar las palabras sino que tuviese que leer las oraciones, lo que tendría un efecto similar a tener que verificar las operaciones matemáticas.

el caso de nuestro alumnado cuando estamos explicando algo, también puede imaginarse en la situación en la que en el laboratorio intentamos averiguar por qué un aparato no funciona y vamos probando diferentes opciones. Sí, efectivamente la tarea que se le planteaba en la tabla es más parecida a las situaciones reales en las que realmente necesitamos retener información durante un breve periodo de tiempo pero el procesamiento continúa.

En la vida real, cuando necesitamos recordar a corto plazo, no se detiene todo lo demás para únicamente recordar 5 piezas de información aislada. Habitualmente la información que se ha de recordar, se ha extraído de un contexto, se necesita combinar, valorar o descartar para comprender un mensaje o averiguar algo. Por ejemplo, por qué el dichoso aparato no funciona o por qué con el último ajuste sí funcionó finalmente. Por M.T. nos referimos a ese espacio de representación de la información a corto plazo que mantiene la información necesaria para la realización de la tarea que se está desarrollando en un momento particular (Padilla, 2008). Los estudios han mostrado que las personas diferimos en nuestra capacidad de M.C.P. y también en la capacidad de la M.T. que aunque tienen relación entre sí, no son exactamente lo mismo. Su medida siempre ha generado gran interés pues algunos han pensado que una mayor capacidad de este tipo de memoria supone una mayor facilidad para el aprendizaje. De alguna manera se han considerado como indicadores del potencial de aprendizaje.



En resumen

Antes de terminar, nos gustaría comentar que existe una segunda diferencia importante entre M.C.P. y M.T. y es en cuanto a los códigos o formatos con los que se almacena la información. En modelos como el de Baddeley y Hitch (1974, Baddeley, 2000) se considera que la M.T. acepta diferentes códigos de representación, a diferencia de la M.C.P. que parece registrar sólo un tipo. Esta posibilidad nos parece de especial interés en el ámbito académico profesional ya que se ha comprobado que algunas personas en función de las actividades que normalmente practican, profesionales o de ocio, utilizan en mayor medida otros códigos de representación en comparación con la mayoría de la población. A partir de los primeros años de vida, en cuanto dominamos el lenguaje, sobre todo representamos la información en M.T. con características similares al habla, las llamamos fonológicas. Sin embargo, estas otras persona utilizan en mayor medida representaciones más de carácter espacial o visual como puede ser el caso de grandes jugadores de ajedrez, músicos o pilotos de avión. Por tanto, podría ser de utilidad tenerlo en cuenta durante el periodo de formación profesional en algunas ocasiones. Nos referimos a aquellos casos en que se haya comprobado que la diversificación de los códigos de registro sea una característica del modo en que los expertos de ese ámbito profesional, representan la información en su memoria de trabajo mientras realizan las actividades que les son propias.

	Memoria a Corto Plazo	Memoria de Trabajo
Procesos que incluye	Retener información	Retener y procesar
Formato de representación	Verbal	Verbal, visual, espacial
Capacidad media	7+/- 2	3
Fundamental para...	Aprendizaje de términos	Cualquier tarea que realicemos y exija retener información brevemente durante su ejecución.

2. La memoria a largo plazo

2.1 La Memoria Declarativa

Contiene la representación de toda la información que tenemos sobre el mundo y también sobre lo que aprendemos o vivimos en momentos particulares. Es decir, incluye dos grandes tipos de conocimiento: semántico y episódico (Tulving, 2000). Por conocimiento o memoria semántica (M.D.S.) nos referimos a conocimientos como las palabras del idioma, el nombre de nuestros seres queridos y conocidos, dónde vivimos o quienes son las personas con las que compartimos el lugar de trabajo. Además la memoria declarativa almacena información de lo que hemos desayunado hoy o dónde pasamos las vacaciones el pasado verano, es decir de información que está ligada a un momento y a un lugar. Es lo que se denomina más específicamente conocimiento o memoria episódica (M.D.E.) Si usted puede revivir los lugares en los que estuvo durante sus vacaciones de hace dos años, y sabe que son las de hace dos años, diríamos que tiene un conocimiento episódico de dichas vacaciones pero si sabe que las pasó en tal o cuál ciudad pero no puede visualizar el momento y el lugar en el que las disfrutó, decimos que su conocimiento es semántico (Gardiner y Richarson-Klavehn, 2000).

Aunque los especialistas han debatido ampliamente sobre la necesidad de diferenciar entre memoria semántica y memoria episódica, en el contexto académico merece más la pena enfatizar las similitudes entre ellas que las diferencias. De hecho, gran parte del conocimiento académico comienza siendo episódico, se tiene un recuerdo no sólo del concepto aprendido, también de que se aprendió en el aula en un momento y lugar determinado. Sin embargo, solemos perseguir que sea un aprendizaje duradero y que pase a ser parte del conocimiento del mundo del aprendiz, es decir, que se convierta en lo que llamamos conocimiento semántico. Que se comprenda ese concepto y sus relaciones con otros como parte del conocimiento general del mundo. Es por ello,

que a pesar de la multitud de trabajos que avalan las diferencias entre ambos tipos de conocimiento declarativo, nos hemos decantado por no desarrollar las diferencias en este capítulo, enfatizando lo común. Por tanto, a partir de ahora hablaremos de memoria declarativa de forma indiferenciada y nos referimos a un tipo de memoria general dónde se incluyen información conceptual, terminológica, de relaciones entre conceptos y en algunos casos, está asociada a información espacial y temporal.



Definición

Esquema: bloque de conocimiento bien integrado sobre diversos aspectos del mundo como pueden ser; personas, acciones y eventos.

La M.D., por tanto, engloba también todos los conceptos que estudiamos en nuestra etapa escolar y que ha pasado a formar parte de nuestro acervo de conocimiento. Por ejemplo, sobre los tipos de animales o minerales que existen. Igualmente se podría incluir una buena parte de todo lo que sabemos sobre la temática en la que somos especialistas. Por ejemplo, los conceptos de corriente alterna y corriente continua, qué es una técnica concreta de cocina, qué significa "LET" como comando de programación, o qué es una escofina o una gubia de carpintero. También engloba la relación entre los conceptos de una misma materia, por ejemplo, cómo se relacionan los conceptos de corriente alterna y continua pero también cómo se relacionan éstos con otros del campo. De hecho, lo que caracteriza a un experto o especialista en una materia no es tanto el número de conceptos que conoce, más bien el grado de relación que percibe entre ellos (y el dominio de los procedimientos propios de la disciplina, pero esto lo dejamos para el próximo apartado). Por tanto, una buena parte de los contenidos de aprendizaje de muchas asignaturas en las aulas requiere que la información aprendida se almacene de manera integrada como parte de lo que llamamos memoria declarativa. También se incluirían aquí los esquemas de conocimiento (ver definición), que nos permiten saber tanto cuáles son las partes que debe incluir un certificado, u otro documento administrativo, como también qué debemos esperar si acudimos a un evento social como puede ser una boda. Hay que reconocer que así las cosas, incluso el menos culto de los seres humanos tiene un conocimiento ingente del mundo.

A pesar de esta diversidad de conocimiento en este tipo de memoria, hay aspectos comunes en la información almacenada, uno de ellos le da nombre. Nos referimos a que estos contenidos son fáciles de verbalizar o declarar. Evaluar lo que alguien sabe y tiene almacenado en memoria declarativa, es muy fácil. Suponiendo por supuesto que no haya problemas de accesibilidad y lo recuerde, tan sólo hay que formular una pregunta directa y abierta. ¿Qué es una escofina? Si se sabe lo que es, con mayor o menor precisión lo podrá explicar con palabras. Esta facilidad para verbalizarlo se cree que se debe probablemente a que ésta

parte del conocimiento que hemos adquirido y aprendido, se ha almacenado en nuestra memoria de algún modo con un formato de representación parecido al habla (concretamente se cree que es con el que denominamos de “proposiciones”). En el apartado siguiente verá que no es así para la información que retenemos en todos los casos. Esta diferencia conlleva claramente cómo ambos tipos de conocimiento han de ser evaluados.

Importante



Al igual que ocurría con la M.C.P. y la M.T., merece la pena diferenciar la memoria procedimental de la memoria declarativa, porque también existen multitud de diferencias entre ellas. Esas diferencias marcan cómo se aprenden sus contenidos, cómo ha de planificarse su adquisición, cómo han de ser evaluadas, qué urgencia imponen para la corrección de los posibles errores y otras cuestiones que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. También es cierto que tienen aspectos comunes, por algo ambas se consideran M.L.P. Sin embargo, las consideramos diferentes entre sí porque además de funcionar de forma diferente sabemos que han surgido a lo largo de la evolución filogenética en momentos diferentes y que implican zonas cerebrales también diferentes.

Definición



Memoria declarativa: capacidad de adquirir, retener y recuperar información de forma intencional y consciente (Cohen y Squire, 1980) y que por tanto es fácil de evaluar mediante preguntas abiertas y directas.

Memoria procedimental: capacidad de adquirir, retener y recuperar información cuya evaluación requiere de la observación de cambios en la facilidad con la que realizan determinados comportamientos y actividades (Schacter, 2000).

2.2 La memoria procedimental

Se refiere a nuestro conocimiento sobre cómo realizar distintas actividades o habilidades motoras y cognitivas incluidas las relativas a la solución de problemas y que se manifiesta a través de un amplio abanico de situaciones (Anderson, 1983). Aprender a montar en bici o leer son sólo dos ejemplos. Usted como yo puede saber qué es esquiar (conocimiento declarativo) y no saber hacerlo, no ser capaz de deslizarse sobre la nieve con unos esquíes (conocimiento o contenido de la memoria procedimental). De forma paralela a los ejemplos que utilizábamos anteriormente, se trataría ahora de saber generar corriente eléctrica, programar

empleando el comando "LET" o usar de forma maestra primero la escofina y luego la gubia para, junto con otras herramientas, conseguir un mueble de madera con un delicado acabado. A estos ejemplos habría que unir aprendizajes importantísimos como caminar, y en el ámbito escolar reglado, los aprendizajes de la lectura y de la escritura. También multitud de procedimientos y técnicas propias de las diferentes ramas de la Formación Profesional. A los contenidos que están en nuestra memoria que hacen posible el desarrollo de todas las técnicas, habilidades y/o procedimientos les llamamos procedimentales de manera general y constituyen lo que denominamos memoria procedimental (M.P.)

A diferencia del **formato de representación** propio de memoria declarativa, en términos de conceptos y proposiciones fáciles de verbalizar, la memoria procedimental no registra la información en ningún formato similar al habla. Se supone se almacena en términos de lo que llamamos **reglas y sistemas de producción** que pueden llegar a automatizarse. Si usted monta en bici quizás no puede explicar qué nota cuando está perdiendo el equilibrio pero sabe dar la acción apropiada para corregirlo y evitar así caerse, al menos la mayor parte de las veces. Es capaz de ello, por el conocimiento que ha adquirido con la práctica y está almacenado en su M.P. La mejor forma de evaluar el conocimiento procedimental que una persona tiene, no es preguntarle, es como usted sabe darle la oportunidad de realizar la actividad. El aprendizaje se muestra a través de la facilitación de la ejecución, normalmente tras cierta práctica. Es gracias a ella como llegamos a realizar las tareas procedimentales con cierto grado de dominio o maestría. Incluso pueden llegar a automatizarse.

¿Cómo se consigue la automatización de las tareas procedimentales? El proceso engloba tres fases que son comunes independientemente de la habilidad concreta que se esté entrenando y adquiriendo. Al ir produciéndose la automatización, con la práctica, se agiliza la forma en que se ejecuta la tarea, observándose una facilitación de la ejecución. Según Anderson (1981, 1983), uno de los autores más relevantes en este campo, la clave está fundamentalmente en los cambios en la forma de representación del conocimiento. Es decir para dominar una habilidad procedimental, se ha de producir un cambio en el conocimiento que se usa para ejecutarla, del conocimiento declarativo a conocimiento procedimental. Se pueden identificar tres fases:

- **Fase declarativa:** En un primer momento, sobre todo en el contexto académico, se nos instruye en la tarea y aprendemos sobre la misma mediante lecturas o explicaciones verbales. Esa información la podemos repasar verbalmente y la almacenamos en formato declarativo.
- **Fase de procedimentalización o automatización.** Sin embargo, ha de transformarse en conocimiento procedimental representado en forma de reglas y sistemas de producción, no fáciles de verbalizar pero que permiten una ejecución más rápida y automatizada. Sólo gracias a esta transformación se puede llegar a alcanzar el dominio de la actividad planteada (Anderson, 1983; Newell y Rosenbloom, 1981).

- **Fase de optimización.** Por último, se producen optimizaciones y mejoras, se pule el procedimiento, mediante procesos de generalización y discriminación de las producciones y del fortalecimiento de las mismas. Sería ya la fase final de procedimentalización. Para Anderson (1983), esta evolución no sólo acontece en tareas con un fuerte componente motor como es la conducción en general o más concretamente aparcar. Para este autor, lo mismo ocurre con tareas cognitivas como la programación de ordenadores, el pilotaje de aviones, la solución de problemas.

Ya que no podemos poner un ejemplo de un procedimiento de cada rama profesional hemos optado por un ejemplo común. Podríamos pensar en habilidades que todos hemos aprendido en el ámbito escolar, como la escritura o la lectura. Sin embargo, vamos a utilizar una habilidad que la mayoría hemos aprendido siendo ya adultos con cierta instrucción de un profesor, la de aparcar nuestro coche.

Ejemplo



Cuando aprendemos a aparcar un coche en una autoescuela, comenzamos aprendiendo de forma verbal una serie de pautas que relacionan los giros que realizamos con puntos de referencia que nos permiten aparcar (Fase I o interpretativa). La gran ventaja de esta fase es que permite detectar y corregir cualquier fallo. Pero también supone grandes inconvenientes, la ejecución es lenta y requiere de gran atención por parte del aprendiz. Por eso, si a una persona que necesita repasar las reglas de su instructor para aparcar se le habla, es muy probable que eso le afecte negativamente y no aparque correctamente. Con la práctica se prescinde de este repaso verbal del conocimiento que nos proporcionó nuestro instructor. Estamos ya en la fase II de la automatización en la que por un lado, se convierte el conocimiento declarativo en un conjunto de procedimientos específicos y por otro, se agrupan conjuntos de producciones que se aplican frecuentemente juntos para integrarlos y resumirlos en una única producción. Si ha programado alguna vez, sería algo similar a lo que los informáticos llaman "compilar" el programa. Este proceso permite adaptar las producciones para que la cantidad de información que se activa en cada momento suponga una menor demanda del sistema pero sin que dejen de ejecutarse las producciones correspondientes. Como consecuencia, la ejecución se hace más rápida y menos demandante de atención. Como contrapartida las modificaciones se tornan más difíciles, es decir, cualquier "vicio" en la ejecución será difícil de corregir.

Las diferencias en el grado de dominio de la tarea que se alcanza, se explicarían en función de la cantidad y distribución de la práctica, como veremos en el siguiente capítulo. Estarían limitadas por las propias capacidades del individuo que aprende en función de los límites de capacidad de su memoria

de trabajo. Tomaría como punto de partida el conocimiento declarativo por lo que sería de utilidad el conocimiento teórico previo, a partir del cual iniciar la automatización que se irá alcanzando con la experiencia (Logan, 1988). El conocimiento declarativo es pues también un factor facilitador del dominio de una tarea o habilidad (Ericsson y Kintsch, 1995). En realidad, hay muchas situaciones en las que el contenido de la memoria declarativa y procedimental interactúan y se combinan.



Tareas

Construya una tabla en la que recoja la información fundamental sobre la memoria declarativa y la memoria procedimental.

Puede tener el mismo formato que la que incluimos en el apartado anterior sobre M.C.P. y M.T. En las filas incluya, cuál es la capacidad que tienen, qué tipo de información incluye cada una, cómo se registra la información en cada caso, (por ejemplo, en formato de proposiciones la declarativa), en qué caso se puede evaluar la información registrada mediante preguntas abiertas y en cuál mediante observación de la ejecución de un comportamiento.

Ideas clave

- La Memoria no es un todo unitario. Este sistema se puede dividir en subsistemas ya que se pueden observar diferencias en duración, capacidad, código o formato de registro de la información. Así como en el funcionamiento y forma de acceso a la información almacenada.
- En la actualidad el concepto de memoria de trabajo se considera de gran relevancia para el aprendizaje y para la realización de multitud de tareas académicas y no académicas.
- Lo que denominamos memoria declarativa es muy relevante para el aprendizaje de muchos de los contenidos educativos, fundamentalmente conceptos, sus relaciones y esquemas.
- Lo que denominamos memoria procedimental es muy relevante para el aprendizaje de procedimientos, profesionales o no profesionales.
- Las características propias de cada parte del sistema de memoria han de tenerse en cuenta como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo diverso. Por ejemplo, a la hora de diseñar las pruebas de evaluación o de establecer el momento en que se dará retroalimentación a los aprendices.



Tareas

Preguntas de autoevaluación:

- Pregunta 1: Defina con sus palabras qué es la Memoria de Trabajo.
- Pregunta 2: ¿Qué tipos de contenidos de aprendizaje son los que se corresponden con la Memoria Declarativa?
- Pregunta 3: De las tres fases que se han identificado en la automatización de las habilidades, ¿en cuál es más conveniente dar retroalimentación?

Referencias bibliográficas

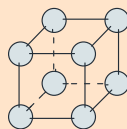
- Anderson, J.R. (1981). *Acquisition of cognitive skill*. Cambridge M.A.: MIT Press.
- Baddeley, A.D. (1999). *Memoria humana: Teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baddeley, A.D. (2000). Short-Term and Working Memory. En E. Tulving y F.I.M. Craik: *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Gardiner, J. M., Richardson-Klavehn, A. (2000). Remembering and Knowing. En E. Tulving y F.I.M. Craik: *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Padilla, F. (2008). Psicología de la Memoria. Proyecto Docente.
- Schacter, D.L. (2000). Memory Systems of 1999. En E. Tulving y F.I.M. Craik: *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.

Tema 6. Condiciones y estrategias de aprendizaje

Módulo 1: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Francisca Padilla Adamuz



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Principios básicos de la codificación y el aprendizaje.
 - 1.1. La elaboración.
 - 1.2. La distintividad.
2. Condiciones y estrategias del aprendizaje.
 - 2.1. La práctica: características y distribución temporal.
 - 2.2. El significado y la elaboración.
 - 2.3. La organización.
 - 2.4. Generar los propios contenidos que se han de aprender.
3. El aprendizaje como estrategia: La transferencia del control del aprendizaje.

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

¿Qué se entiende por “condición”? y ¿qué se entiende por “estrategia”? Si partimos de las acepciones que aparecen en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española podemos aventurar que este tema está dedicado a conocer el **conjunto de reglas que aseguran la toma de decisiones óptimas en lo relacionado con las situaciones o circunstancias en las que el aprendizaje podrá alcanzarse de manera efectiva**. ¿Cuánto tiempo dedicar a un contenido? Entendiendo “contenido” en un sentido amplio como se ha visto en el capítulo anterior: *¿cómo dedicar ese tiempo a lo largo del trimestre o curso académico?, ¿qué tipo de actividad realizar para favorecer su aprendizaje?, ¿cuándo dar retroalimentación?, ¿cómo evaluar y con qué frecuencia?, ¿qué técnicas entrenar en nuestro alumnado para que su tiempo de estudio o trabajo en la materia sea más efectivo? También ¿qué sería mejor estudiar un tema o practicar una técnica hasta saberlos muy bien y luego cambiar o estudiarlo varias veces?, al estudiarlo qué es más conveniente ¿crear imágenes o historias, escribir mejor que leer?*

Habrán condiciones, cuyo diseño estratégico está en mano del docente, aunque no cabe duda de que otras están en las del aprendiz. Sin embargo, incluso

en ese segundo caso el docente puede tener un papel como guía y/o modelo. No olvide que nuestra misión no es sólo transferir conceptos o entrenar técnicas, también promover el desarrollo de habilidades más generales entre las que estarían, las que le permitirán al alumno diseñar sus propias condiciones de aprendizaje en el futuro. Sin embargo, ¿tienen docentes y aprendices el conocimiento necesario para dar respuestas adecuadas a estas preguntas? Nos gustaría darle a conocer qué factores afectan al aprendizaje y de ese modo que pueda contestar no sólo estas preguntas, también otras que le puedan surgir en el futuro durante su ejercicio docente y que pueda por sí mismo valorar porqué a veces las horas de estudio no llevan al resultado esperado.

Objetivos

- Conocer los principios básicos que favorecen la memorización y el aprendizaje.
- Conocer las principales estrategias que favorecen el aprendizaje.
- Reflexionar sobre cómo se pueden aplicar estas estrategias en el ámbito académico para maximizar sus beneficios.
- Conocer como se puede transferir este conocimiento al propio aprendiz.

Contenidos

1. Principios básicos de la codificación y el aprendizaje

1.1 La elaboración

Piense por un momento en que tiene que llegar a un lugar de su ciudad en coche. Es un lugar al que hay ido muchas veces, es decir, está claro que no le tiene que suponer mucho problema llegar hasta allí. Suponga también que hay varios recorridos posibles. Un día de camino a ese lugar se encuentra que el acceso está bloqueado, cortado por obras por ejemplo. Si tiene muchas otras alternativas para acceder a él, aunque le suponga un ligero inconveniente o cierto retraso, puede tomar un camino alternativo para finalmente llegar. Cuando intentamos recordar algo también estamos intentando acceder, no a un sitio, sí a una información que hemos previamente aprendido. Al igual que ocurre con la analogía empleada, cuántas más veces haya recuperado esa información, más probable será que llegue a ella sin problema. Cuánto mayor sea el número de otras informaciones con las que haya relacionado la que quiere recordar, más rutas tiene para poder acceder, es decir, más probablemente podrá recordarla. ¿Qué pasaría si el sitio al que quiere llegar sólo tiene una vía de acceso y está cortada? Efectivamente, sería

imposible llegar. Hay que procurar que aquello que queremos recordar, nosotros o nuestro alumnado, siempre tenga más de un camino, múltiples a ser posible, minimizando así la probabilidad de que nos encontremos sin poder recordar lo que necesitamos. Muchas de las recomendaciones que encontrará en este tema tienen que ver con esta idea de crear rutas de acceso múltiples. A este principio nos referimos como aprender y memorizar de forma elaborada. Es decir, **aprender y memorizar de forma que se establezcan conexiones significativas entre el material de estudio, o contenidos del aprendizaje, de tal forma que ese contenido resulte más rico e interconectado** (Craik y Tulving, 1975). Los estudios han comprobado que las estrategias que favorecen esa interconexión, hacen más probable recuperar lo aprendido cuando se necesita. Cualquier decisión para favorecer la elaboración del conocimiento sería un uso estratégico de este factor que afecta al aprendizaje.

1.2. La distintividad

Imagínese ahora que al lugar al que desea llegar es un punto de una autovía en la que no hay hitos kilométrico, y no tiene GPS claro, ¿cómo saber cuándo ha llegado?, ¿cómo reconocer que el punto kilométrico en el que está es el que realmente estaba buscando y no otro? A veces el camino no está cortado pero no somos capaces de identificar lo que es nuestro objetivo. Esto puede resultar un poco menos intuitivo que el ejemplo anterior. Sin embargo, las investigaciones en memoria han demostrado que en ocasiones tenemos información en nuestra memoria pero no es lo suficiente "nítida", "clara", "fuerte", "saliente" o "distintiva" como para que podamos saber que es esa información que tenemos delante lo que estábamos intentando localizar en nuestra memoria. ¿Recuerda el ejercicio que hizo en el capítulo anterior con operaciones aritméticas? ¿Recuerda por qué dijimos que hacer el ejercicio 10 veces con diferentes operaciones y dígitos probablemente le resultaría más difícil que hacerlo por primera y única vez? Entonces ya explicamos que a veces, no recordar, es simplemente no saber identificar qué es exactamente la información que queremos recuperar. Aunque en aquel caso estábamos hablando del recuerdo y el olvido a corto plazo, a largo plazo también la interferencia se considera responsable del olvido. Por tanto, para prevenir el olvido es conveniente poner en marcha estrategias que minimicen la probabilidad de que hayamos aprendido un contenido y no seamos capaces de recuperarlo cuando lo necesitamos porque no lo identificamos entre todo lo que ya sabemos. Cualquier estrategia que favorezca que lo aprendido resulte diferente y distintivo, tendrá más posibilidades de ser recordado. **Entendemos por distintivo aquello que tiene pocas características en común con otros contenidos aprendidos, por lo que resulta poco parecido al resto de aprendizajes.** Por ejemplo, utilizar materiales o recursos poco habituales en sus clases, puede redundar en un aprendizaje más distintivo por parte de su alumnado.

Antes de continuar le proponemos hacer una tarea para la cual tendrá que recordar información básica que ha ido aprendiendo a lo largo de su vida. No se preocupe verá que es una tarea muy sencilla. Su experiencia en esta tarea le ayudará a entender mejor algunos de los contenidos de este tema. Para ello es importante que siga las instrucciones al pie de la letra.



Tareas

ATENCIÓN: No mire la información contenida en la tabla que comienza en esta página. Primero lea las instrucciones.

INSTRUCCIONES: En la tabla encontrará una serie de preguntas a las que ha de contestar lo más rápidamente que pueda sin equivocarse. Son preguntas muy sencillas, responda marcando con una X la respuesta correcta en la columna que proceda, la del "SÍ" o la del "NO". Tómese tiempo con el segundero de su reloj y anote el que ha empleado en completar la tarea, hágalo en el hueco que encontrará al final de dicha tabla.

		NO	SÍ
¿Está la palabra en minúsculas?	<i>Príncipe</i>		
¿Está la palabra escrita en mayúsculas?	<i>NUBLADO</i>		
¿Es el nombre de un animal?	<i>tiburón</i>		
¿Está la palabra escrita en minúsculas?	<i>ESTILO</i>		
¿Es el nombre de una fruta?	<i>BOTELLA</i>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	<u>TIJERAS</u>		
¿Es el nombre de una vivienda?	<i>castillo</i>		
¿Es el nombre de un juego?	<i>SUELO</i>		
¿Es el nombre de una profesión?	<i>verdún</i>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	<i>lámpara</i>		
¿Está la palabra en minúsculas?	<i>MESA</i>		
¿Es el nombre de un mueble?	<i>pupitre</i>		

		NO	SÍ
¿Es el nombre de un deporte?	<i>ESLAVO</i>		
¿Es el nombre de una unidad de tiempo?	<i>estatua</i>		
¿Está la palabra en minúsculas?	arbusto		
¿Es el nombre de una hortaliza?	<i>zanahoria</i>		
¿Es el nombre de un edificio?	<i>MONTAÑA</i>		
¿Está la palabra con minúsculas?	armadura		
¿Es el nombre de un insecto?	<i>CUCARACHA</i>		
¿Está la palabra en minúsculas?	<i>CAÑÓN</i>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	CONCIERTO		
¿Está la palabra en mayúsculas?	<i>libro</i>		
¿Es el nombre de una prenda?	<i>chaqueta</i>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	ESCALERA		
¿Está la palabra en minúsculas?	<i>YATE</i>		
¿Es el nombre de una enfermedad?	<u>sarampión</u>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	<i>mecanógrafa</i>		
¿Es el nombre de un país?	<i>ZAPATO</i>		
¿Está la palabra en mayúsculas?	<i>CARROZA</i>		
¿Es el nombre de una pintura?	<i>témpera</i>		
¿Tiempo empleado en la tarea anterior?			

Por favor, siga adelante con el capítulo, pronto encontrará una explicación sobre el porqué le hemos pedido que realice esta tarea.

2. Condiciones y estrategias de aprendizaje

2.1. La práctica: características y distribución temporal.

La importancia que tiene la práctica es clara para el alumnado, intuitiva diríamos. Sin embargo, aunque intuición y evidencia empírica pueden ser paralelas en algún momento, no siempre es así. Por eso le recomendamos no se salte este apartado, seguramente encontrará cosas que sabe pero puede que algunas de las que no sabe le sean de interés y utilidad. La importancia de la práctica se ha constatado tanto con expertos en áreas muy diversas (músicos, mecanógrafas, calculistas, técnicos en rayos, médicos, ajedrecistas y deportistas entre otros expertos) (Wilding y Valentine, 1997), como para los alumnos y alumnas que componen nuestras aulas. Además conlleva mejoras en el aprendizaje de contenidos declarativos como procedimentales.

- Lo que usted seguro sabe es que es mejor estudiar o practicar más tiempo que menos, es lo que se conoce como **la hipótesis del tiempo total**. Viene a decir que cuanto mayor tiempo practiquemos o estudiemos mejor será la ejecución, mejor será el recuerdo. Esta relación se conoce experimentalmente desde el siglo XIX y ha sido extensamente comprobada en multitud de estudios (Baddeley, 1999).
- En unos casos, es necesario repetir la misma tarea o actividad sin a penas variaciones, es el caso de la mecanografía. En otras actividades, sin embargo, la práctica idónea exige experiencias variadas para el dominio de la tarea, este es por ejemplo el caso del diagnóstico por rayos o la reparación por parte de un técnico electrónico. En estos casos, se ha comprobado que es necesario, enfrentarse a multitud de casos (pacientes, placas o averías) durante su formación académica, y después durante su vida laboral, para dominar su labor profesional
- En todos los casos, la práctica ha de cumplir una serie de **características para que sea eficaz**. Concretamente ha de cumplir tres requisitos: 1) debe conectar con el conocimiento previo, de esta manera se produce una rápida comprensión de la tarea con un breve período de instrucción, 2) debe incluir retroalimentación de la ejecución y 3) se debe practicar de forma reiterada con actividades más o menos similares. A este tipo de práctica se le denomina **intencional** y con ella se ha observado mejora en habilidades de tipo tanto cognitivo, como perceptual o motor (Fitts y Posner, 1967).
- Además, la eficacia depende de cómo se distribuya la práctica a través del tiempo. Sistemáticamente se ha comprobado que la **práctica distribuida o espaciada** supone una clara ventaja sobre la *práctica masiva o concentrada*. Este efecto resulta claro y contundente cuando se revisa la literatura y para todo tipo de aprendizajes, declarativos y procedimentales, motores y conceptuales. Cuando el aprendizaje se realiza en contex-

tos académicos y también cuando se lleva a cabo en contextos naturales, para contenidos tanto sencillos como complejos. Por complejos nos referimos a textos completos o procedimientos para resolver problemas (Padilla, 2008).

Importante



La gran mayoría de las estudiantes no practican de forma espaciada. Antes al contrario, tendemos a hacerlo de forma masiva por lo que según los datos hemos de concluir que no nos beneficiamos completamente de la cantidad de estudio o práctica que realizamos (Payne y Wenger, 1992).

2.2. El significado y la elaboración

Recuerda la tarea que hizo varias páginas atrás, no retroceda ahora. Tome un papel y escriba todas las que recuerde de las que había en la columna de la derecha. Es decir, nos referimos a las palabras sueltas, no a las que formaban las preguntas. Después de un par de minutos probablemente ya no podrá recordar mucho más, por tanto podremos continuar.

Si cuando le propusimos hacer la tarea, trabajó según las indicaciones rápidamente y una vez terminada no volvió a revisar el material, seguramente habrá recordado de forma diferencial en función de las preguntas que le hicimos. Probablemente tendrá en su hoja menos palabras de aquellas a las que tuvo que responder si estaban en mayúscula o minúscula,² y más de las restantes. Es decir, de aquellas sobre las que tenía que decir si eran una fruta, una herramienta, etc., es decir, tenía que responder atendiendo a su significado.³ Corrija su recuerdo teniendo en cuenta si las palabras que recordó son de un tipo o de otro. Para ello puede volver a la tarea o mirar las notas a pie de página que se han incluido.

Esta tarea nos gustaría que sirviese para ilustrar dos cuestiones: a) que aunque probablemente ha dedicado el mismo poco tiempo a unas y otras, ha recordado más de las que ha procesado de manera semántica, atendiendo a su significado, ya que las ha podido relacionar con el significado de las palabras de la pregunta que contestó; y b) que esto ha ocurrido tanto si tuvo intención de aprenderlas como si no la tuvo. Si sospechó que en algún momento le preguntaríamos el contenido de la tarea, es decir, tuvo intención de aprender y memorizar la tarea, como si no lo sospechó. Si realmente creyó que era una prueba en la que rápidamente tenía que contestar a cosas que ya sabía, y nada más, hemos

2 Palabras sobre las que se orientó a un análisis superficial de las características con las que está escrita la palabra. Príncipe, NUBLADO, ESTILO, TIJERAS, lámpara, MESA, Arbusto, Armadura, CAÑÓN, CONCIERTO, Libro, ESCALERA, YATE, Mecanógrafa, CARROZA

3 Palabras sobre las que se orientó a un análisis del significado: Tiburón, BOTELLA, Castillo, SUELO, Verdún, Pupitre, ESLAVO, Estatua, Zanahoria, MONTAÑA, CUCARACHA, Chaqueta, Sarampión, ZAPATO, témpera,

de pensar que usted no tuvo intención de memorizar nada de la tarea. Como decimos en ambos casos usted habrá recordado más de lo procesó fijándose en lo esencial, el significado. Esperemos nos disculpe la pequeña licencia que nos hemos tomado para demostrarle la importancia que tiene procesar de forma elaborada el material de estudio. Es decir, estudiarlo relacionándolo con la oración, aún cuando no se tenga intención de hacerlo. Los estudios han comprobado que efectivamente se puede aprender sin intención (Mandler, 1967) lo que nos indica a los docentes que además del tiempo explícito que nuestros estudiantes dedican al trabajo de la materia también está en nuestra mano diseñar tareas y situaciones de aprendizaje cuya realización derivará en aprendizaje, siempre y cuando dichas tareas promuevan realmente el aprendizaje por disponer de las condiciones adecuadas para ello.

2.3. La organización

Si el material posee organización en sí mismo, esto favorece el recuerdo. Pero incluso cuando el material no tiene organización, organizarlo tiene un efecto altamente beneficioso en el recuerdo. De hecho, es común observar que los aprendices intentan organizarlo como estrategia para retenerlo mejor (Tulving, 1962). En realidad, la organización forma parte del intento del cerebro por poner orden en el entorno y es el resultado de una incesante actividad de categorizar y recategorizar los acontecimientos del mundo.

Como ya vimos en el tema anterior, una buena parte de los conocimientos que se adquieren en el ámbito de especialización, son conocimientos semánticos pero especializados, el propio de profesionales, académicos y científicos, es decir, de expertos. Si algo caracteriza a un experto en cualquier de las posibles áreas, no es tanto la cantidad de conocimiento como la organización de ese gran cúmulo de conocimiento (Padilla, 2008). Una vez llegado a este punto del tema probablemente el lector ya habrá pensado que al organizar establecemos conexiones, memorizamos de forma elaborada y que de ahí procede, al menos parcialmente, su efectividad como estrategia de aprendizaje.

2.4. Generar los propios contenidos que se han de aprender

Generar el material que hemos de recordar supone un beneficio para su recuerdo, un efecto beneficioso bastante general que se obtiene con diversos contenidos de aprendizaje. También si nos esforzamos esto redundará en un mejor recuerdo del material. Estos dos efectos pueden estar relacionados entre sí. Generar el material puede suponer en muchas ocasiones más esfuerzo, en comparación con que nos sea dado, aunque no siempre tiene que ser así.



Ejemplo

Imagínese que tiene que aprenderse la siguiente serie de números, 581215192226, parece difícil, ¿verdad? Sepa que hay una regla que ordena los números que podría decirle ahora mismo, pero si usted la descubre por sí mismo podrá recordarla por más tiempo (Katona, 1940, citado en Baddeley, 1999). Por si no ha descubierto la regla, o no quiere dedicar tiempo a dicha tarea, se la desvelamos ya que en realidad no pretendemos que la recuerde. Tiene que sumar alternativamente 3 y 4 a cada número para conseguir el siguiente. Ahora sólo tiene que recordar que el primero es el 5 y la regla, podrá recuperar sin problema. Esto es extrapolable a otros contenidos y situaciones de aprendizaje.

Existen estudios con contenidos diversos de aprendizaje, habituales en los contextos académicos, con los que se ha comprobado el beneficio que supone la generación del material frente a volverlo a estudiar nuevamente. Por ejemplo, Jacoby (1978) con textos demostró el efecto beneficioso de generar el material era mayor cuando la evaluación se demora en el tiempo. En ese caso, el autor pidió a sus participantes que leyesen un texto, posteriormente la mitad pudieron volver a leer el texto, mientras que la otra mitad tuvo que recordarlo, es decir, generarlo a partir de lo que recordaban. Seguidamente se llevó a cabo una evaluación de la cantidad de información que habían retenido. Esa evaluación se repitió nuevamente de forma demorada en el tiempo. Las diferencias entre los que habían generado el material y los que lo habían leído no era muy fuerte en el recuerdo inmediato. Sin embargo, las diferencias eran contundentes en el caso de la prueba demorada. Es decir, si el mismo tiempo empleado en el estudio se reparte en tiempo de estudio y tiempo de recuperación, de autoevaluación, el rendimiento será mayor sobre todo cuánto más tiempo transcurra.



En resumen

Llegados hasta aquí se habrá dado cuenta que tiene múltiples estrategias a su alcance y quizás sea momento pensar en cómo llevarlas a cabo. Combinando la información de este tema con las propuestas de algunos expertos le hacemos algunas recomendaciones sobre cómo estudiar y preguntar de forma que se maximice el aprendizaje.

- El docente procurará espaciar las oportunidades de aprendizaje en el tiempo.
- Intente trabajar los contenidos, al menos dos veces, espaciadas por varias semanas.
- Programe tareas para casa y pruebas de evaluación que promuevan la revisión de los contenidos de forma demorada en el tiempo.

- Utilice preguntas sobre el material, previas y/o de revisión, como oportunidades de distribuir el tiempo de trabajo de los contenidos
- Utilice las propias pruebas de evaluación con el mismo objetivo de espaciamiento.
- Tenga en cuenta que el momento en que da retroalimentación es una nueva oportunidad de revisar el material y de espaciar el tiempo de estudio de cada contenido.
- Use las preguntas a modo de juego. La diversión puede ser un buen compañero del aprendizaje.



Importante

Retomando una de las recomendaciones queremos hacer un comentario sobre los beneficios de la retroalimentación, en el momento o demorado como puede ocurrir con devolución de tareas corregidas. Además de la subsanación de errores, la retroalimentación es una oportunidad para comprobar el progreso y por tanto una fuente de motivación, cuando se van alcanzando los logros propuestos. Sin duda, esto supone un factor adicional que puede redundar en un mayor aprendizaje.

3. El aprendiz como estratega: La transferencia del control del aprendizaje

El objetivo es que sean los propios aprendices los que puedan ir progresivamente incorporando estas estrategias a sus hábitos de aprendizaje. Aunque algunos podrán adquirir estas técnicas de forma autónoma otros requerirán de cierta guía. Según Monereo, Pozo y Castelló (2001) se pueden distinguir tres fases en el camino hacia la transferencia del propio control de aprendizaje: 1) explicitación de la estrategia; 2) práctica guiada; y 3) práctica autónoma. En la fase inicial, un método puede ser dar instrucciones verbales que listen los pasos que se han de realizar en un procedimiento. Sin embargo, en la fase segunda, habría que introducir métodos como la justificación de los pasos dados por parte del aprendiz y su discusión con otros compañeros. En la tercera fase, incluso algunos alumnos podrán hacer de tutores de los alumnos menos avanzados en una particular tarea.

Se ha de tratar de favorecer su autonomía mediante el desarrollo de su potencial metacognitivo. Para ello también sería de utilidad:

- Programar sesiones para que aprendan a utilizar estas estrategias.
- Diseñar las situaciones de aprendizaje guiados por estos principios y haciendo uso de estas estrategias. De este modo se facilita su aprendizaje al ofrecer modelos adecuados.

- Demostrar que el mejor momento para que comprueben si han aprendido un contenido, no es justo después del estudio. Es más conveniente dejar un tiempo.
- Promover que se evalúen ellos mismos, lo que además redundará en un beneficio en el aprendizaje, ya que la práctica en la recuperación es una forma eficaz de aprendizaje.
- Proporcionar retroalimentación teniendo en cuenta que el momento más idóneo depende del contenido que se está enseñando. Indicar a los aprendices también cómo pueden conseguir la retroalimentación por sí mismos.
- En esta tarea será de especial utilidad trabajar de forma coordinada con otros agentes de cambio en el contexto académico entre los que destacan compañeros docentes y orientadores.

Ideas clave

Aunque ya hemos destacado las ideas clave a lo largo del tema, retomamos aquí las líneas generales. Procure diversificar y optimizar sus estrategias docentes, para ello:

- Distribuya la práctica con la programación no sólo del tiempo de trabajo de cada contenido, también con las tareas para casa, las pruebas de evaluación y la retroalimentación.
- Facilite la elaboración del material por parte de su alumnado: esquemas, analogías y otras estrategias pueden serle de utilidad.
- Minimice la probabilidad de interferencia y olvido, para ello diversifique materiales y recursos. Diversifique también cómo los aprendices pueden interactuar con dichos materiales.
- Favorezca la transferencia del proceso de aprendizaje a los propios aprendices.

Tareas



Preguntas para la autoevaluación

- ¿Puede producirse aprendizaje sin intención?
- ¿Qué efecto tiene sobre el aprendizaje el que se tengan múltiples oportunidades de recuperar lo aprendido?
- Señale dos de los beneficios de dar retroalimentación al aprendiz.

Referencias bibliográficas

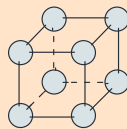
- Baddeley, A.D. (1999). *Memoria humana: Teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baddeley, A.D, Eysenck, M.W. y Anderson, M.C. (2010). *Memoria*. Madrid. Alianza Editorial.
- Padilla, F. (2008). *Psicología de la Memoria*. Proyecto Docente.
- Monereo, C., Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

Tema 7. Contenidos del aprendizaje

Módulo 1: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Joaquín Manuel Martínez Vaquero



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Aprendizaje de sucesos y conductas.
2. Aprendizaje verbal y conceptual.
3. Aprendizaje de procedimientos y estrategias.

Referencias Bibliográficas

Introducción

Todo no se aprende de la misma manera. Esta afirmación parece una obviedad, pero si intentamos recordar la enseñanza que hemos recibido a lo largo de nuestra vida, pronto nos daremos cuenta de que esas diferencias entre aprendizajes no se han tenido especialmente en cuenta y, sin duda, hemos sufrido las consecuencias. Por ejemplo, no es lo mismo aprender la importancia de la revolución francesa que aprender a hacer una raíz cuadrada. El primero requiere vincular diferentes informaciones mediante lazos de entendimiento, donde continuamente una información nos lleve a otra gracias a esos puentes de significado (nos detendremos bastante en aclarar estas ideas). En cambio, el segundo está más basado en el aprendizaje de una secuencia de pasos que te permite obtener un resultado. En este capítulo vamos a conocer que los aprendizajes pueden clasificarse en diferentes tipos y que esos nombres o categorías que resultan alumbran cómo deben ser enseñados.

Una constante a la hora de analizar cualquier aprendizaje ha sido dividirlo en tres componentes conocidos como resultados (contenidos) concretos de lo aprendido, procesos o cómo se produce, y condiciones o tipo de experiencia necesaria para que se produzca (Pozo, 2008; Rescorla, 1980). El primero de los componentes es el objetivo de este tema, y de las precisiones que hagamos a este respecto se derivarán las medidas que deben tomarse en los dos siguientes componentes para conseguir un adecuado aprendizaje. Por supuesto, la idea de clasificar el conjunto de aprendizajes por los resultados de lo aprendido no es nueva y en este sentido destaca la labor de Juan Ignacio Pozo (Pozo, 2008). Guiándonos por sus propuestas dividiremos el aprendizaje en tres grandes categorías que serían aprendizaje de sucesos y conductas, procedimientos, y contenidos verbales y

conceptuales. Pozo (2008) contempla una cuarta categoría a la que denomina aprendizaje social y que remite al aprendizaje de valores y patrones sociales, pero creemos que estos pueden también ser acogidos entre el aprendizaje de conductas y el aprendizaje verbal.

Objetivos

- **Objetivo 1:** Conocer que existen diferentes contenidos (tipos) de aprendizaje y que, en consecuencia, todo no puede enseñarse de la misma manera, sino atiendo a las características de cada tipo de aprendizaje en cuestión.
- **Objetivo 2:** Valorar que al margen del aprendizaje de las materias existen aprendizajes básicos ligados a la conducta manifiesta que son la base para explicar la motivación, el bienestar emocional y el clima del aula.
- **Objetivo 3:** Comprender que el aprendizaje significativo es la forma de adquisición que permite desarrollar un conocimiento duradero y capaz de hacernos recuperar otras informaciones relacionadas en cualquier situación.
- **Objetivo 4:** Apreciar que el aprendizaje significativo sólo ocurrirá si nuestras demandas al alumnado (trabajos, exámenes...) requieren esa forma de aprender para ser respondidas correctamente.

Contenidos

1. El aprendizaje de sucesos y conductas

El primer conjunto, el aprendizaje de sucesos y de conductas, engloba aprendizajes denominados básicos porque, en esencia, los compartimos con muchas especies. Sin embargo, no por ello debemos restarle importancia, todo lo contrario. No podemos entender quiénes somos sin la historia personal de interacciones con el medio que ha generado este tipo de aprendizajes. En primer término, el **aprendizaje de sucesos** hace referencia a las predicciones, o regularidades del medio, que adquirimos y nos advierten sobre qué puede acontecer seguidamente (y a qué debemos atenernos). Hay regularidades que todos experimentamos como, por ejemplo, que los autobuses paran en lugares fijos (marquesinas) y no en la puerta de los supermercados, o que las nubes negras amenazan lluvia, pero un inmenso número de las asociaciones que aprendemos son particulares de la experiencia de cada persona. Un grupo especialmente relevante de estas predicciones es aquel en el que ciertos estímulos o sucesos anticipan la posible aparición de otros de gran valor para nosotros. Este es el marco de lo que se

conoce como **condicionamiento clásico** y su comprensión nos obliga a detenernos en los trabajos de Ivan Pavlov con perros que sirvieron para acuñar este fenómeno (Pavlov, 1927).

Los conocidos experimentos de Pavlov consistían en presentar a perros el sonido de una campana antes de entregarles comida, y con ello observó que después de varios emparejamientos entre los dos estímulos (campana y comida) la campana también comenzó a evocar en el animal la respuesta de salivación. Por supuesto, la comida provocaba desde un principio la respuesta de salivación por ser ésta una reacción innata ante la comida, y por esta razón llamó respuesta incondicionada (RI) a la salivación producida por la comida y estímulo incondicionado (EI) a la comida. Como puede observarse, ideó términos que dejaran patente que esa respuesta y el estímulo evocador no eran aprendidos. En cambio, después de presentar varias veces la campana precediendo a la comida la salivación comenzó a observarse ante la propia campana, es decir, instantes antes de presentarse la comida, o incluso sin presentar la comida en un ensayo de prueba. Ahora la salivación ante la campana pasaría a llamarse respuesta condicionada (RC) porque es evocada por un estímulo después de un proceso de aprendizaje por condicionamiento, y la campana sería el estímulo condicionado (EC).

Pavlov puso de manifiesto que mediante procesos de aprendizaje asociativo nuestro organismo puede reaccionar de forma automática ante estímulos que previamente no producían tal reacción; concretamente, cuando se convierten en predictores de la posible llegada de hechos muy relevantes para el individuo. Posteriormente se ha demostrado que el condicionamiento clásico está presente en la adquisición de fobias y en otras muchas reacciones afectivas como, por poner sólo un par de ejemplos, el estado emocional de un consumidor habitual de sustancias justo antes de consumir, o la impresión que nos provocan ciertas marcas por el efecto de la publicidad. En un aula escolar cada alumno experimenta diversas asociaciones y de ello se deriva que el colegio en general, profesores o compañeros, puedan ser condicionados en un sentido concreto. Por ejemplo, algunos niños han condicionado una RC de miedo al colegio porque en él sufren agresiones, amenazas, robos... En estos casos el colegio se ha convertido en un EC que predice la ocurrencia de esos hechos tan desagradables (EI). Del mismo modo, ciertos profesores pueden convertirse en un EC que provoque reacciones de miedo porque comienzan sus clases preguntando la lección a unos pocos sin un orden preestablecido. Yendo a casos más específicos aún, quienes sufren problemas para aprender a leer pueden tener miedo en las clases donde debe leerse en voz alta, y nunca atenderán lo que se dice en ellas porque estarán pendientes del reloj esperando con enorme ansiedad que esa clase termine.



Sabías que...

En el condicionamiento clásico la respuesta condicionada (RC) no siempre es igual a la respuesta incondicionada (RI). La función de la RC es preparar al organismo para la posible llegada del estímulo incondicionado (EI), por ello la RC puede ser en ocasiones opuesta a la RI si de esa forma se optimiza la adaptación al EI venidero. Ejemplos de este tipo podemos encontrarlos desde en el cotidiano café hasta en adicciones como la heroína, donde antes de tomarlo, o consumir, se experimenta un estado corporal opuesto al que provocará la sustancia.

A diferencia del aprendizaje de sucesos (entre los que subrayamos el condicionamiento clásico) el **aprendizaje de conductas** se refiere al comportamiento gobernado por sus consecuencias. Estamos ante lo que se conoce como **aprendizaje instrumental**, también llamado condicionamiento instrumental u operante. Como decimos, en este caso son las consecuencias de nuestras conductas las que influyen en que aumente o se reduzca la probabilidad de que tales conductas se repitan en el futuro. Si las consecuencias dadas aumentan esa probabilidad (o la mantienen si ya estaba en niveles altos) decimos que ha habido un reforzamiento, y en el caso contrario, si disminuyen la probabilidad de que la conducta se repita en el futuro, decimos que se ha producido un castigo. Es muy importante reseñar que cuando hablamos de consecuencias que influyen en si una conducta se volverá a repetir, aquellas consecuencias más inmediatas a la conducta tienen una influencia mucho mayor. De este modo podemos explicar que se incurra en comportamientos perjudiciales como fumar, no estudiar, comer demasiado cuando se pretende adelgazar, o mantener relaciones sexuales sin tomar medidas preventivas. En todos estos casos, al emitir el comportamiento hay consecuencias inmediatas muy gratificantes (reforzantes) que se imponen a las consecuencias perjudiciales que pueden aparecer a largo plazo.



Importante

La trascendencia de aprender a demorar la gratificación (reforzamiento) fue sugerida en un estudio ya clásico en la historia de la psicología llevado a cabo por Shoda, Mischel y Peake (1990). En este estudio ofrecían a niños preescolares una galleta pero les decían que podían conseguir dos galletas si esperaban media hora sin comerse la primera. Cuando diez años después se exploró el curso de desarrollo de los participantes, se observaron enormes diferencias entre quienes habían resistido la tentación de comerse la primera galleta y quienes no pudieron esperarse y se la comieron. Aquellos que supieron demorar la gratificación a una temprana edad, después fueron niños que a lo largo de su infancia mostraron mejor rendimiento académico, mayor competencia social, más constancia

en la resolución de problemas, menor abandono de una tarea cuando estaban nerviosos (presión) y mayor confianza en sí mismos. En cambio, en el grupo de niños que se comieron la primera galleta se encontraron en mucha mayor medida problemas como baja tolerancia a la frustración, rigidez en sus opiniones, indecisión, tendencia a la discusión o reacciones emocionales desproporcionadas.

Las consecuencias de reforzamiento y de castigo pueden ser de dos tipos a su vez, y ello nos lleva a la existencia de cuatro formas mediante las cuales las consecuencias influyen en nuestra conducta aumentándola o disminuyéndola. Si un niño pega a su hermano y sus padres no le dejan jugar con la "PlayStation", están aplicando un castigo, pero igualmente estarían administrando un castigo si en lugar de quitarle la posibilidad de jugar le gritaran fuertemente atemorizándolo por haber tenido ese comportamiento. En la primera forma de castigo los padres retiran un hecho agradable para el niño, jugar con la "PlayStation", mientras que en el segundo caso aparece un evento desagradable, los gritos. Estas diferencias se traducen en que ambos castigos no reciben el mismo nombre y este extremo es muy importante debido a que existe abundante investigación demostrando que la primera forma es más efectiva que la segunda. En la primera la conducta va seguida de la interrupción de un hecho que estaba ocurriendo o que ocurriría de no haberse dado la conducta; por tanto, se dice que existe una relación de contingencia negativa entre la conducta y la consecuencia. En otras palabras, la presencia de esa conducta va unida a la ausencia de ese hecho y por ello se habla de relación negativa. En cambio, en la segunda forma de castigo la conducta de pegar a su hermano va seguida de la aparición de un hecho que no hubiera ocurrido de no darse la conducta (ser gritado), y por ello se dice que la contingencia entre conducta y consecuencia es positiva. Una vez conocido a qué se denomina contingencia positiva y negativa, podemos entender por qué al primer caso se le denomina castigo negativo y al segundo castigo positivo.

Estos términos pueden resultar algo confusos porque los adjetivos positivo y negativo no se refieren a si el hecho consecuente es agradable o desagradable. Lejos de ello, es importante destacar que positivo y negativo en este contexto son términos estadísticos; cuando la presencia de un elemento va unida a la presencia de otro son relaciones (contingencias) positivas, mientras que cuando la presencia de un elemento va acompañada de la ausencia del otro son relaciones (contingencias) negativas. En el caso que nos ocupa el primer elemento sería la conducta y el segundo elemento el hecho consecuente (aparición o interrupción de algo). Una vez comprendidos estos términos, trasladémoslos al reforzamiento de las conductas.

Si nos tomamos una pastilla y se elimina nuestro dolor de cabeza, aumentará la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro cada vez que nos duela la cabeza, y en ese caso la contingencia sería negativa porque la conducta va unida a la interrupción o ausencia de un hecho (dolor de cabeza). Por tanto, la conducta de tomarse la pastilla estaría mantenida por lo que se conoce como reforzamiento negativo. En cambio, si elogiamos el trabajo de una persona y

ésta aumenta su conducta de esfuerzo para realizar trabajos, de nuevo estamos ante un reforzamiento pero la contingencia entre la conducta y la consecuencia es positiva porque el elogio es un evento que aparece por producirse esa conducta. Estamos por ello ante un reforzamiento positivo, sin embargo llegados a este punto es sumamente importante hacer notar que, si hemos comprendido bien la explicación de los últimos párrafos, debemos darnos cuenta de que en la denominación de reforzamiento positivo no tiene nada que decir el hecho de que el elogio sea algo agradable. De nuevo insistimos en que el término positivo lo determina la aparición de un hecho debido a esa conducta, no si el hecho es agradable o desagradable. Esto último, si es agradable o desagradable, se une al tipo de contingencia (positiva o negativa) para determinar si se producen reforzamientos o castigos y de qué tipo, siendo reforzamiento cuando aparezcan hechos agradables o se interrumpan hechos desagradables, y castigo cuando aparezcan hechos desagradables (castigo positivo) o se interrumpan hechos agradables (castigo negativo).

No cabe duda del poder de estos procesos de aprendizaje instrumental para explicar el comportamiento del alumnado en las aulas y cómo mejorar el clima de las mismas. Sin duda, en innumerables casos podemos estar reforzando conductas que no deseamos, castigando aquellas que deseamos, e incluso frustrados porque no sabemos cómo aumentar o eliminar comportamientos concretos. En el tema dedicado al clima del aula encontraremos pautas concretas para todas estas cuestiones.

2. El aprendizaje verbal y conceptual

¿Cómo se aprende lo que escuchamos o leemos? Para ilustrar qué manera de aprender (y enseñar) contenidos verbales permite un buen recuerdo a largo plazo, vamos a describir un estudio clásico en el ámbito de la psicología de la memoria. En este estudio llevado a cabo por Reder y Anderson (1980) dividieron a los participantes en tres grupos y cada uno recibió diferentes informaciones sin ser advertidos de que poco después se les preguntaría si las recordaban. El primer grupo leía una frase que decía "Cuando era niño, Newton era algo extraño". Al segundo grupo se le presentaron tres frases, siendo la primera la misma del grupo primero y las dos restantes también sobre Newton: "Estudió en Cambridge" y "Fue nombrado guardián de la casa de la moneda de Londres". Por su parte, el tercer grupo recibió también tres frases y de nuevo la primera frase coincidía con la presentada a los otros dos grupos, pero las otras dos eran "Su padre murió al poco de nacer" y "Su madre se volvió a casar y le dejó con su abuelo". La prueba inesperada de memoria consistió en preguntar si recordaban la primera frase, la única en el caso del grupo primero, y el resultado obtenido fue que el grupo tercero fue el que contó con un mayor número de participantes que recordaban esa frase, mientras que en el grupo segundo se encontró la menor proporción.

Este resultado pone de manifiesto que una mayor cantidad de información no interfiere necesariamente con el recuerdo de elementos concretos, sino que el factor determinante es en qué medida pueden relacionarse esos elementos mediante conexiones de significado en las que un elemento nos ayude a comprender otro. En el caso del grupo tercero las tres frases comunican aspectos que invitan a compadecerse de la infancia de Newton y que, por tanto, ayudan a concebir que cuando niño fuera algo extraño. En cambio, el grupo segundo se encuentra con tres frases de difícil vínculo semántico, y su recuerdo es el peor de los tres grupos (el conocido como “efecto abanico”). Esta mejora del recuerdo cuando la información puede relacionarse a nivel semántico se conoce en el campo de la psicología de la memoria como elaboración del conocimiento, y en el ámbito de la psicología de la educación entronca con lo que se denomina aprendizaje significativo (Ausubel, 1963).

El **aprendizaje significativo** se produce cuando la información nueva puede conectarse mediante relaciones de significado con otra información, y especialmente con aquella que ya poseemos. De esta manera lo que sabemos nos ayuda a entender lo nuevo, y una y otra información quedan conectadas por lazos de comprensión recíproca. El resultado será que el recuerdo de una información nos conducirá al recuerdo de la otra gracias a una conexión de significado que, como demuestra la evidencia empírica, parece ser el principio que nos permite recordar la información por más tiempo, recuperarla con mayor facilidad y construir un conocimiento extenso sobre un tema. Esta forma de aprendizaje es la base del marco de enseñanza conocido como **constructivismo**.

Ejemplo



El efecto de atribuir significado a lo nuevo conectándolo con nuestro conocimiento previo es una experiencia fácil de reproducir en el aula. Se presenta un conjunto de palabras concretas (tobillo, azúcar, barril...) de una en una a un ritmo de dos por segundo y se divide la clase en dos grupos. Al primero se les pide que intenten memorizar esas palabras porque más tarde se les va a preguntar cuántas recuerdan, y a la otra mitad sólo se les dice que piensen en qué significa para ellos cada palabra (por episodios de su vida, sus gustos...) pero nunca se les dice que después van a preguntarles cuántas recuerdan. El resultado que se observa en la inmensa mayoría de las ocasiones es que el segundo grupo recordará más palabras, o al menos las mismas, que el primero, aunque para quienes formaron ese segundo grupo la prueba de memoria fue por sorpresa y, por tanto, aprendieron las palabras sin intención.

Esta forma de aprendizaje implica un proceso continuo de integración de lo nuevo con nuestro conocimiento previo, huyendo así del almacenamiento o suma de datos inconexos. Por supuesto, en ocasiones debemos **aprender datos o hechos** que no pueden conectarse con otros y para los que ni siquiera tal conexión

es necesaria, pero estos casos son más la excepción que la regla. Estos datos los aprendemos mediante la repetición mecánica sin conectar su significado con lo que ya sabemos, pero si trasladamos esta forma de aprender a cualquier conocimiento que queramos adquirir, nos ocurrirá como al grupo segundo del experimento antes descrito, donde la desconexión de las diferentes frases les impidió recordar la primera. Intentar aprender hechos sin conexiones de significado impide que formen parte de una misma red de memoria en la que recordar un elemento nos llevará a recordar otro; redes que se forman con lazos semánticos y no por repetir esos elementos una y otra vez en un determinado orden.

En este sentido, Pozo (2008) destaca el ejemplo de cómo, en muchas ocasiones, se aprenden fórmulas en física sin comprender *por qué* se relacionan unos elementos concretos, cuando en el caso de saber explicarnos el porqué de esas relaciones las fórmulas serían recordadas por mucho más tiempo y podrían aplicarse a situaciones nuevas. En efecto, cuando un conocimiento se integra en otros y enlazamos, por tanto, sus elementos de forma significativa, basta con encontrarnos con uno de los elementos para recuperar muchísima información. De ese modo situaciones que sólo activan alguno de esos componentes pueden permitir la recuperación de toda una red de ideas relacionadas. Ahora bien, la forma que tengamos de preguntar en nuestras evaluaciones marcará cómo se aprenderán los contenidos (como datos o como aprendizaje significativo). Cuando un examen se responde mejor habiendo memorizado de forma mecánica, con escasa comprensión, que realizando el esfuerzo de comprender cada idea y conectarla con otras por lazos de entendimiento, en ese caso se está castigando las conductas de estudio que conducirían al aprendizaje significativo y no se desarrollará la forma de estudiar que queremos promover. Como apunta Pozo (2008), en última instancia, aprender es una actitud ante las cosas, la actitud de relacionar mediante nexos de comprensión donde haya continuamente un porqué que vincule unos elementos con otros.

3. Aprendizaje de procedimientos y estrategias

El aprendizaje de procedimientos se refiere a la adquisición de una secuencia de pasos repetida siempre de la misma manera, ya sean secuencias motrices, como en el caso de montar en bicicleta, conducir o cualquier detalle técnico en el ámbito de un deporte, o sean secuencias internas de nuestro pensamiento, como sucede al resolver operaciones matemáticas o expresar construcciones gramaticales. El rasgo característico de estos aprendizajes procedimentales reside en que mediante una gran cantidad de práctica se logran ejecutar de forma automática, es decir, con gran fluidez y mucho menos esfuerzo del que suponía en un principio.

En el ámbito educativo es muy importante detectar cuándo estamos ante un aprendizaje de este tipo porque, en ese caso, la repetición será una condición fundamental, justamente la fórmula que, como hemos insistido, nunca debe emplearse si estamos ante un aprendizaje verbal que requiera conectarse con otros conocimientos (como es la inmensa mayoría de los casos). Algunos contenidos, no obstante, poseen ambas partes como, por ejemplo, el aprendizaje de

las ecuaciones. Su resolución implica aprender una secuencia de pasos y será la repetición de ejercicios la que permita adquirir ese aprendizaje procedimental, pero asimismo debemos saber qué es una ecuación (una igualdad) y por qué conecta con el conocimiento de otras ciencias. En el tema sobre condiciones del aprendizaje nos detendremos en cómo desarrollar la práctica para proceduralizar un aprendizaje, y comprobaremos cómo la división de las secuencias en fragmentos y el uso de modelos que nos ejemplifiquen cómo se resuelve la tarea se convierten en elementos necesarios para un buen aprendizaje.

La capacidad para decidir cómo aprender un material nos lleva al aprendizaje de estrategias, es decir, aprender el cómo, el cuándo y la forma de aplicar un procedimiento o una técnica que permite el cambio de forma flexible. Mención especial merece en este momento el aprendizaje de estrategias de aprendizaje. Una vez que conocemos que cada contenido de aprendizaje requiere un acercamiento diferente, las estrategias de aprendizaje serán las que nos permitan decidir cómo estudiar un material y si debemos combinar más de una técnica. En definitiva, estamos ante la habilidad de "aprender a aprender" y a ello dedicaremos una atención especial en temas posteriores.

Tareas



Preguntas de autoevaluación:

- ¿Qué diferencia existe entre el condicionamiento clásico y el instrumental?
- ¿Qué entiendes por aprendizaje significativo?
- ¿Cómo puede influir la forma de evaluar en que se desarrolle o no el aprendizaje significativo?

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Pavlov, I (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reder, L. M., & Anderson, J. R. (1980). A partial resolution of the paradox of interference: The role of integrating knowledge. *Cognitive Psychology*, 12(4), 447-472.
- Rescorla, R. A. (1980). *Second-order conditioning: Studies in associative learning*. Hillsdale, N.J: Erlbaum

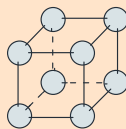
Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). *Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*. *Developmental psychology*, 26 (6), 978-986.

Tema 8. Motivación para el aprendizaje

Módulo 1: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Jesús López Megías



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Motivación intrínseca y necesidades psicológicas de autodeterminación y competencia.
2. Motivación extrínseca: incentivos y consecuencias.
3. ¿Cómo establecer metas para mejorar la motivación del alumnado?
4. ¿Cómo mejorar la motivación por aprender del alumnado?

Ideas clave

Referencias bibliográficas

Introducción

¿Los estudiantes no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? ¿No aprenden porque su falta de motivación les impide pensar cómo afrontar la tarea o porque su forma de pensar les impide motivarse para aprender?

La motivación y el aprendizaje son dos procesos psicológicos que indudablemente se dan la mano en los contextos de educación formal de manera continuada. Es difícil concebir que se pueda producir el aprendizaje sin que exista una motivación mínima previa para ese aprendizaje. Pero al mismo tiempo, el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje condicionan notablemente el estado motivacional del aprendiz para sus futuras tareas de aprendizaje.

En este tema nos vamos a ocupar de este proceso auxiliar del aprendizaje tan importante: la motivación. Y en concreto, intentaremos responder o al menos aportar claves para atender a una recurrente preocupación del profesorado: **“¿cómo motivar a nuestros/as estudiantes para el aprendizaje?”** Definiremos en primer lugar qué se entiende por motivación, y a continuación hablaremos de algunas de sus modalidades más importantes: **motivación intrínseca, motivación extrínseca, metas e intenciones de implementación.**



Definición

Motivación: aquello que da energía, ímpetu a la conducta, activándola, manteniéndola y dirigiéndola hacia la consecución de metas.

Objetivos

Sin motivación difícilmente puede haber aprendizaje. Sin energía para implicarse en una tarea de aprendizaje y sin direccionalidad del comportamiento a esa tarea, es imposible que se consume el aprendizaje. Por tanto, este tema persigue como objetivos los siguientes:

- **Objetivo 1.** Definir qué es la motivación y cómo se relaciona con el aprendizaje.
- **Objetivo 2.** Conocer las principales formas de motivación extrínseca y su relación con la motivación intrínseca.
- **Objetivo 3.** Conocer cómo motivar al alumnado mediante el establecimiento de metas e intenciones de implementación.
- **Objetivo 4.** Disponer de algunas pautas concretas que fomentan la motivación para el aprendizaje.

Contenidos

1. Motivación intrínseca y necesidades psicológicas de autodeterminación y competencia

Para entender la motivación humana es clave partir del concepto de "**necesidad**". Entendemos por "necesidad" cualquier condición que resulta primordial e indispensable para la vida, el desarrollo y el bienestar. En ese sentido, podemos distinguir entre **tres tipos de necesidades: fisiológicas, psicológicas y sociales**. Las primeras hacen referencia a todas aquellas condiciones biológicas que han de satisfacerse adecuadamente para que nuestro organismo fisiológicamente se encuentre bien. La necesidad de alimento o de ingesta de agua se encontrarían entre ellas. Las necesidades psicológicas en cambio incluyen las condiciones que deben también cubrirse pero en este caso para que nuestro desarrollo y bienestar psicológicos sean óptimos. Por último, las necesidades sociales refieren las condiciones de interacción con los demás que tienen que ser satisfechas para no ver comprometido nuestro bienestar.

Pues bien, la satisfacción de estas necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales constituye una de las principales fuentes de la motivación humana. De hecho, si se inhiben o frustran, pueden dar lugar a importantes daños fisiológicos y/o psicológicos. Los estados motivacionales proporcionan los mecanismos para actuar antes de que ocurran estos daños. Generan por tanto la energía y dirección suficientes para que no se produzcan; dan lugar así a la motivación. Por ejemplo, cubrir la **necesidad fisiológica** de agua en nuestro organismo nos motiva para la búsqueda y consumo de agua u otro líquido sustitutivo. Cuando necesitamos aportar calorías a nuestro organismo para no verse dañado, experimentamos hambre, esto es, la motivación (energía y dirección) suficiente para realizar la conducta de ingesta. La **necesidad social** de afiliación nos impulsa (motiva) para realizar comportamientos que nos permitan sentirnos miembros de un grupo, de una colectividad, de una red de amigos/as (dirección) e impedir el daño psicológico de sentirnos aislados, solos, sin apoyo.

Las **necesidades psicológicas** también son potentes fuentes motivacionales y nos interesan especialmente porque en el ámbito educativo juegan un papel muy relevante. Aportan una motivación natural para aprender, crecer y desarrollarse. Son básicamente tres: la **necesidad de autodeterminación o autonomía**, la **necesidad de competencia** y la **necesidad de afinidad o gregarismo**. Veámoslas con detalle una por una.

La **necesidad de autodeterminación o autonomía** se refiere al deseo intrínseco que todos/as tenemos de sentir que nuestra vida es conducida por nosotros mismos, esto es, que podemos elegir en lo cotidiano y en lo importante y que los principales agentes causales de nuestras decisiones y comportamientos somos nosotros y no fuerzas externas a nosotros. Implica la percepción de libertad para hacer algo, la percepción de que nuestra voluntad prevalece en nuestra vida. Como puede verse, se refiere a las sensaciones opuestas a las que se experimentan cuando creemos estar siendo controlados por alguien, cuando sentimos que lo que hacemos está muy condicionado por el deseo de los demás y no por el libre ejercicio de nuestra voluntad.

La **competencia** por su parte es la necesidad psicológica de sentir que se interacciona adecuadamente con el entorno, que se es eficaz, que se es competente. Es importante no confundirlo con la idea de competición, con el hecho de competir con los demás. La competencia se refiere a esa necesidad de demostrarse a uno/a mismo/a que lo puede hacer bien, satisfactoriamente, en los retos y desafíos que le plantea su vida cotidiana.

Por último, la necesidad psicológica de **afinidad** (también conocida como "gregarismo") se refiere a la necesidad que tenemos de establecer vínculos y lazos afectivos estrechos con otras personas. Es una necesidad psicológica que queda satisfecha cuando se crea un lazo social entre el "yo" y otra persona o grupo, siempre que se perciba que la otra persona se preocupa por mi bienestar y que le agrado.

Pues bien, ¿por qué son importantes estas tres necesidades psicológicas para el aprendizaje en contextos escolares? Porque apoyarlas entraña notables im-

plicaciones para la motivación. En la medida en que nuestra práctica educativa diseñe procedimientos para fortalecerlas, estaremos incrementando un tipo muy importante de motivación humana: la **motivación intrínseca**.

La motivación intrínseca es un tipo de motivación que surge justamente de las necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y afinidad. Cualquier actividad que satisfaga estas necesidades incrementa la motivación intrínseca por ella y por tanto la energía y deseo del aprendiz. Satisfacer estas necesidades es crear un reservorio de motivación intrínseca que impulsará a nuestros estudiantes hacia los procesos de aprendizaje. Con un valor añadido, que no necesitaremos de fuentes externas de motivación para que se impliquen. Cuando un comportamiento se realiza por motivación intrínseca se distingue fácilmente porque en su propia ejecución disfrutamos, experimentamos placer, nos gusta hacerlo. La motivación intrínseca sería así el ideal de todo educador/a, la meta a llegar: que los estudiantes se impliquen en los procesos de aprendizaje por el mero placer que les produce, porque se sienten sobre todo autodeterminados y competentes.



Importante

La motivación intrínseca surge de las necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y afinidad. Satisfacer estas necesidades en los procesos de aprendizaje incrementa la motivación intrínseca por ellos.

Siendo tan importantes satisfacer las necesidades psicológicas para el aprendizaje, ¿cómo podemos conseguirlo en nuestras aulas?:

- Para **favorecer la autodeterminación** pueden ponerse en práctica algunas estrategias relativamente sencillas:
 - Conocer los intereses y preferencias de nuestro alumnado para apoyarlos.
 - Incitar a la elección e iniciativa, planteando siempre que sea posible diferentes posibilidades en lugar de actividades cerradas, para que el/la alumno/a sienta que elige, que escoge, que su iniciativa tiene valor.
 - En caso de no poder dar a elegir porque sean tareas que educativamente el/la profesor/a considere necesarias, siempre comunicar las razones, explicar las reglas, los límites... Sustituir los “deberías” por los “porque...”
- Para **favorecer la competencia** se requiere fundamentalmente retroalimentación positiva de rendimiento, es decir, que el estudiante reciba información sobre su grado de ejecución en una determinada tarea, pero retroalimentación positiva de su progreso. Para ello es importante que las tareas estén diseñadas de tal forma que supongan un reto adecuado para el nivel de habilidad, capacidad, desarrollo... del aprendiz. Si las tareas

son demasiado fáciles, el estudiante se aburrirá y la retroalimentación le dará poca satisfacción a su necesidad de competencia; si son demasiado difíciles, rara vez podrá desempeñarse adecuadamente en ellas, por lo que el *feedback* que recibirá será negativo. Sólo en tareas que supongan un desafío óptimo podrá ver satisfecha su necesidad de competencia.

- Y por último, para **favorecer la necesidad psicológica de afinidad** o gregarismo basta con diseñar ambientes de interacción con otros en los que reine un ambiente cálido de cuidado y preocupación mutua. Y ahí el docente tiene un papel crucial.

2. Motivación extrínseca: incentivos y consecuencias

A diferencia de la motivación intrínseca, la **motivación extrínseca** surge fundamentalmente a partir de **incentivos y consecuencias ambientales** (refuerzos y castigos). Desafortunadamente son numerosas las ocasiones en las que nuestros estudiantes no acuden a los centros educativos con motivación intrínseca por el aprendizaje. Siendo esto así, sólo nos queda iniciar el proceso motivador con el uso de incentivos y consecuencias, con el fin último de que esa motivación extrínseca inicial pueda convertirse algún día en auténtica motivación intrínseca.

Los **incentivos** son en realidad representaciones mentales de las propiedades de los objetos-meta, es decir, de las consecuencias que tendrán nuestros comportamientos. Son por tanto previos a la conducta, de ahí que incidan sobre su inicio, sobre sus fuentes motivacionales.

Ejemplo



Cuando estudiamos porque nos motiva aprobar una asignatura, lo hacemos por motivación extrínseca de incentivo; la representación mental del objeto-meta, en este caso el aprobado, nos aporta la energía y dirección suficientes para llevar a cabo las conductas de aprendizaje que nos permitan que la consecuencia sea un aprobado y no un suspenso.

Las **consecuencias** en cambio son sucesos ambientales que fortalecen o debilitan la persistencia de una acción particular, que ocurren tras esa acción y que inciden sobre su probabilidad de ocurrencia futura.

Ejemplo



Siguiendo con el ejemplo anterior, si tras estudiar conseguimos el ansiado aprobado, ese aprobado es consecuencia de nuestra conducta de estudiar, un reforzador positivo de ella, la fortalecerá e incrementará su probabilidad de ocurrencia.

cia de nuevo en el futuro. Por tanto, también será motivador de esa conducta, puesto que dará energía y dirección para que vuelva a repetirse.

Como puede verse, los **incentivos anteceden a las acciones** y las **consecuencias en cambio les siguen**. Las propiedades motivadoras de los incentivos se adquieren con frecuencia precisamente por esta sucesión de acontecimientos. Representaciones mentales que inicialmente pueden ser neutras, adquieren su capacidad de incentivo justamente por aparecer en reiteradas ocasiones asociadas a consecuencias agradables. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que realicen un determinado trabajo se convierte en un incentivo motivador si tras realizar el trabajo se obtiene una consecuencia positiva; en caso contrario, esa petición difícilmente conseguirá motivar en el futuro.

Los incentivos y consecuencias tienen un alto poder motivador sobre el comportamiento, pero se han cuestionado a veces porque **pueden afectar negativamente a la motivación intrínseca**. También porque hacen dependiente al comportamiento excesivamente de las motivaciones externas a la persona, cuando lo deseable sería que toda la motivación surgiese de ella misma. Afortunadamente hoy sabemos cómo minimizar estos efectos adversos sobre la motivación intrínseca e incluso cómo conseguir llegar a la motivación intrínseca a partir de la motivación extrínseca. Veámoslo a continuación.

Cualquier **consecuencia**, pongamos por caso un reforzador positivo, tiene **dos propiedades inherentes**. Por un lado, informa a la persona de que lo hizo bien, es decir, tiene una **función informativa** muy importante sobre su ejecución en la tarea. Pero además de esta función informativa también tiene otra **función controladora**. Cuando elogiamos o alabamos el comportamiento de un/a alumno/a no sólo le estamos informando de lo adecuado de ese comportamiento, sino que de alguna forma estamos intentando motivarle para que lo repita en el futuro, es decir, estamos intentando ejercer cierto control sobre su comportamiento futuro. Pues bien, **el efecto de los reforzadores sobre la motivación intrínseca dependerá no tanto del hecho en sí de reforzar sino de la forma como se hace**. Si se administra el reforzador enfatizando su función controladora (p.e. "muy bien, hiciste lo que yo te dije"), disminuiríamos la motivación intrínseca porque afectamos negativamente a la necesidad psicológica de la autodeterminación, una de las fuentes de las que se nutre esta motivación. Sin embargo, si administramos el reforzador de **manera informativa y no controladora** (p.e. "muy bien, has conseguido resolver adecuadamente una ecuación de segundo grado que ayer no pudiste") mejoraremos la motivación intrínseca del aprendiz al otorgar con nuestro refuerzo retroalimentación positiva de ejecución, que mejora su necesidad psicológica de competencia, el otro pilar principal de esta motivación.



En resumen

Incentivos y consecuencias son eficaces motivadores extrínsecos del comportamiento y podemos utilizarlos para mejorar la motivación por el aprendizaje. Pero al hacer uso de ellos es muy importante recordar sus dos funciones, informativa y controladora, para intentar siempre administrarlos de tal forma que prevalezca el aspecto informativo sobre el controlador.

3. ¿Cómo establecer metas para mejorar la motivación del alumnado?

Las teorías cognitivas sobre la motivación han considerado de forma recurrente la **inconsistencia cognitiva** como un motivo para la acción. Con el término **inconsistencia** nos referimos a la diferencia o incongruencia que puede existir entre nuestros pensamientos y el entorno real que nos rodea, o entre distintos pensamientos entre sí. En ese sentido cobran gran importancia las **metas**, cuando tenemos la idea de que podríamos alcanzar un estado mejor que el actual. Alcanzarlo se convierte en una **meta**. La incongruencia entre lo que tenemos realmente y lo que creemos que podemos conseguir energiza nuestra conducta, nos moviliza para la acción, nos motiva. Se ha observado que el **fijarnos metas de ciertas características puede llevarnos a un mejor rendimiento**. De ahí que en el ámbito educativo, ayudar a nuestros estudiantes a fijarse metas de aprendizaje adecuadamente puede resultar un elemento motivador de primer orden. Pero ¿cómo deben establecerse las metas para que realmente sean motivadoras?

Para que las metas motiven deben ser **específicas, difíciles y desafiantes** (Locke, 1981) (p.e. "haz todo lo que puedas" no es una meta específica, mientras que "haz 75 flexiones" sí lo es), pero sin que se lleguen a estimar como demasiado difíciles o inalcanzables ya que en ese caso no aceptaríamos esa meta como propia.

Para que la meta se alcance, es importante recibir "**feedback**" (**retroalimentación**) progresivo sobre nuestros logros. El *feedback* permite que la persona evalúe su rendimiento. Si no está siendo adecuado se produce una **incongruencia y se actúa para mejorar** el rendimiento futuro. Si el *feedback* le indica al individuo que está funcionando a un nivel igual o superior a lo exigido por la meta, entonces se sentirá satisfecho y en el futuro puede que se juzgue lo suficientemente **competente como para marcarse una meta superior**. En ambos casos se energiza la conducta y se producen más acciones dirigidas hacia la consecución de metas. Teniendo en cuenta la importancia del *feedback*, sería lógico pensar que son más eficaces las metas a corto plazo (MCP) que las metas a largo plazo (MLP).

Pero para que una meta motive y mejore el rendimiento académico no basta con formularla adecuadamente (específica, difícil y desafiante), sino que **deben**

ser aceptadas por el estudiante. Si éste las percibe como impuestas desde fuera, controladoras, es difícil que le motiven. Para que las metas sean aceptadas han de ser percibidas por el aprendiz como de **dificultad media asequible** a sus capacidades, debe **participar en el proceso de su establecimiento**, el/la profesor/a que le ayuda a fijarse la meta debe gozar de gran **credibilidad** y, por último, el proceso hacia la meta debe ir acompañado de **incentivos y recompensas** extrínsecos por su consecución.

Imaginemos que la meta está bien formulada y también es aceptada por el estudiante. Todavía queda algo muy importante para que la meta se consiga: fijar lo que conocemos como **intenciones de implementación**, que no es otra cosa que establecer claramente **cuándo, cómo, con quién, dónde...** realizaremos los comportamientos que nos permitan alcanzar la meta. Y también identificar los posibles **obstáculos y barreras** que posiblemente nos encontremos en el proceso a la meta, y decidir anticipadamente cómo vamos a reaccionar a esos obstáculos para sortearlos. Por ejemplo, si un estudiante se fija la meta de estudiar todas las semanas 4 horas la asignatura X (meta a corto plazo, específica, desafiante, difícil, aceptada por él/ella), debería establecer un plan (intenciones de implementación) que incorporase cuándo va a estudiarla (p.e. lunes y miércoles, de 17 a 19 horas), dónde (p.e. en su cuarto de estudio), con quién (p.e. solo)... y además pensar en las dificultades que encontrará y cómo afrontarlas (p.e. "poco antes de las 17 puede que mi hermana me llame para ver la televisión; si eso ocurre, le contestaré tal o cual cosa...").

4. ¿Cómo mejorar la motivación por aprender del alumnado?

Basándonos en lo dicho hasta ahora y en otros conocimientos sobre motivación humana, podemos señalar una serie de **recomendaciones prácticas dirigidas al profesorado para mejorar la motivación por aprender de sus estudiantes**. Estas sugerencias responden a cinco aspectos clave:

- En relación a la **forma de presentar y estructurar la tarea** de aprendizaje.
 - Siempre hemos de intentar **estimular la curiosidad e interés** de los estudiantes por las actividades de aprendizaje que les proponemos. Para conseguirlo hay que presentar la tarea de forma atractiva, ingeniosa, creativa, sorpresiva. Planteándoles al inicio cuestiones o problemas a resolver, enfatizando su novedad y resaltando aspectos que les generen cierta incongruencia con sus conocimientos previos. Asimismo la tarea debe ser divertida en lo posible y variada en sus actividades.
 - **Mostrarles su relevancia y utilidad**, lo que puede conseguirse relacionándola con los intereses de los estudiantes y con sus conocimientos previos, pero también enfatizando el valor instrumental de la materia para otras materias y para su vida.

- Diseñarla de tal forma que los estudiantes la perciban como un **desafío óptimo**, es decir, como una tarea que no es demasiado aburrida ni demasiado exigente para sus habilidades y capacidades.
- Para **fomentar la autonomía del estudiante (autodeterminación)** y por ende su motivación intrínseca, conviene ofrecerle el máximo de opciones posibles tanto en la elección de las actividades como en su forma de realización, materiales, plazos... Siempre que sea posible, que dispongan de margen de elección.
- Crear un **clima de confianza hacia el estudiante y expectativas positivas sobre sus posibilidades**, de tal forma que su necesidad de competencia se vea satisfecha cotidianamente. Para ello, podemos adoptar las siguientes estrategias:
 - Iniciar el trabajo y las tareas de aprendizaje al nivel de los estudiantes, avanzando poco a poco en dificultad y complejidad.
 - Plantearles las metas de aprendizaje de manera clara, específica y alcanzables a corto plazo.
 - Enfatizarles que sus habilidades académicas pueden mejorar con la práctica y el estudio y que estas habilidades son específicas de la tarea, no generales para todas las materias y contenidos.
- **Ayudarles a perseverar en la tarea**, una vez iniciada ésta. Para ello, son adecuadas las siguientes estrategias:
 - Darles oportunidades frecuentes para responder, para entregar actividades, trabajos... y por supuesto ofrecerles retroalimentación sobre este proceso de aprendizaje.
 - Reducir el riesgo de fracaso en la tarea, para no disminuir su nivel de competencia percibida.
 - Modelar su motivación por aprender, mostrándonos como profesores/as entusiasmados en los procesos de enseñanza. Es decir, aprovechar nuestro potencial como modelos de aprendizaje para conseguir de los estudiantes el aprendizaje por modelamiento (imitación) del entusiasmo por aprender.
- Y por último, pero no menos importante, utilizar **procedimientos de evaluación** que se basen principalmente en la comprensión de los contenidos, el progreso en el aprendizaje, el esfuerzo realizado y la creatividad reflejada, más que en el rendimiento académico. Útiles para ello son las siguientes estrategias:
 - No ridiculizar nunca al estudiante por sus errores, y mucho menos en público ante los demás compañeros/as.
 - Hacer hincapié en la importancia de la comparación consigo mismos/as y no con los demás. Por ejemplo, recordándoles lo que antes no resolvían y ahora sí...
 - No dar demasiada importancia a las calificaciones y la competitividad y sí a los progresos y esfuerzo realizados.

Ideas clave

- La motivación es clave para el aprendizaje. Motivar para aprender y aprender para mantener la motivación, dos procesos ineludiblemente ligados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La motivación para aprender puede surgir de diferentes fuentes. La motivación intrínseca a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y afinidad. La motivación extrínseca a partir de incentivos y consecuencias. La motivación cognitiva a partir de las metas y las intenciones de implementación, entre otras.
- El conocimiento de estas distintas fuentes motivacionales para el aprendizaje nos permite diseñar actuaciones docentes que ayuden a nuestro alumnado a iniciar y perseverar en sus tareas. Las sugerencias y propuestas concretas que de aquí surgen para el profesorado son múltiples, las posibilidades que se abren muchas.



Tareas

Preguntas para la autoevaluación.

1. Si planteamos una tarea de aprendizaje que supone un desafío óptimo para el aprendiz, ¿qué necesidad psicológica estaremos ayudando a satisfacer?
2. ¿Cómo debemos administrar los reforzadores para que mejoren la motivación intrínseca?
3. ¿Cómo deben ser las metas para que realmente motiven?

Referencias bibliográficas

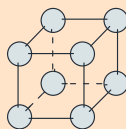
- Martín, C. y Navarro-Guzmán, J.I. (Coords.) (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. 5ª ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

Tema 9. ¿Cómo gestionar el aula para crear un buen clima de aprendizaje?

Módulo 1: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Jesús López Megías



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Gestión del aula y clima de clase.
2. Cómo prevenir problemas de indisciplina.
3. Cómo abordar los problemas de indisciplina cuando ocurren.

Ideas clave

Referencias bibliográficas

Introducción

Un aspecto crucial para que en nuestras aulas puedan desarrollarse adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, que exista un buen **clima de clase**. Con frecuencia nos encontramos con la circunstancia de que el/la docente planifica extraordinariamente su clase, elabora materiales motivadores, selecciona bien los contenidos, diseña primorosamente las actividades... pero una mala gestión del aula da al traste con todo. Tan importante es dominar los contenidos de la materia, su didáctica, conocer los principios del aprendizaje, la psicología del aprendiz... como llevar a cabo una buena **gestión y control del aula**. De hecho, los problemas de indisciplina en nuestras clases son posiblemente la queja más frecuente de nuestros docentes. Un/a alumno/a perturbador/a o un grupo de ellos/as puede hacernos la "vida imposible" en el aula y convertir en infructuosos todos nuestros intentos como docentes de fomentar el aprendizaje.

Este tema aborda justamente toda esta problemática, con una visión positiva y aportando pistas y recursos prácticos para facilitar la labor educativa del profesor/a. El control del aula, su buena gestión, son pre-requisitos para que se produzca con éxito todo acto educativo. Sin un buen clima de clase, difícilmente se aprenderá nada. No digamos cuando a la indisciplina se unen además actos o comportamientos más graves de violencia entre iguales o actitudes de claro acoso escolar entre compañeros/as.

Objetivos

Decíamos en un tema anterior que sin motivación difícilmente puede haber aprendizaje. Ahora le unimos otro pre-requisito: sin una buena gestión y control del aula que facilite el adecuado clima de clase tampoco tiene cabida el aprendizaje. En este tema abordaremos esta cuestión tan crucial para la educación formal, con los siguientes objetivos:

- **Objetivo 1.** Conocer qué se entiende por gestión del aula y clima de clase.
- **Objetivo 2.** Aprender estrategias para mantener un mínimo de control y disciplina en el aula.
- **Objetivo 3.** Conocer algunas estrategias para prevenir los problemas de indisciplina en el aula.
- **Objetivo 4.** Aprender cómo abordar los problemas de indisciplina en el caso de que surjan.

Contenidos

1. Gestión del aula y buen clima de aprendizaje

Comencemos clarificando un poco estos conceptos. Por **gestión del aula** entendemos normalmente la forma en que cada profesor/a pone en práctica sus métodos didácticos y organiza la propia clase como factor de ayuda para el aprendizaje. Mientras que el **clima de clase** se refiere al contexto inmediato en el que se dan todas las interacciones entre profesor/a y alumnado.

Todo lo que hacemos para gestionar el aula determina el clima de aprendizaje que reina en la clase. Seguiremos en este tema muchas de las recomendaciones y trabajos de **Juan Vaello**, orientador educativo con gran experiencia y una de las personas que mejor ha trabajado estos asuntos en nuestro país. Según Vaello (2006) el clima de clase es determinante para el surgimiento o no de los conflictos y para su dimensión toda vez que ocurran. Es el caldo de cultivo donde pueden crecer de una u otra forma, y entorpecer en mayor o menor medida el trabajo del profesorado y alumnado. De acuerdo con este autor, el **clima de clase depende de la interacción compleja entre numerosas variables**, no todas educativas, que estructuran las relaciones que se producen en el aula. Conocerlas es fundamental para el profesor/a, para poder trabajar con ellas y planificar su acción educativa. Se pueden categorizar en **tres conjuntos** (Vaello, 2006):

- **Control.** Un mínimo de control en el aula es imprescindible para que pueda ejercerse la actividad educativa. Para conseguirlo disponemos de una serie de recursos:
 - **Establecimiento de límites.** De manera democrática, profesor/a y alumnado deben definir y delimitar qué conductas consideran adecuadas y cuáles inadecuadas en la clase. Este acuerdo, que puede tomar forma incluso de contrato, conviene hacerlo en los primeros días del curso.
 - **Advertencias.** Para evitar las sanciones, es muy útil advertir al alumno/a que ha hecho algo inadecuado. A veces, sólo con notificar esto, hacerlo consciente de que lo realizado no figuraba dentro de los límites establecidos, puede ser suficiente para evitar una escalada del conflicto.
 - **Compromisos,** como última oportunidad para el alumno/a antes de ser sancionado. Es importante que sea él/ella quien lo solicite, siempre que muestre una clara intención de cambio.
 - **Sanciones.** Si las advertencias no surten su efecto y el estudiante no adquiere un compromiso de cambio, no queda más remedio que aplicar las sanciones contempladas en el Centro para las conductas inadecuadas. Es importante ser contingente en la aplicación de las sanciones, es decir, aplicarlas siempre que se den las circunstancias para ello, no unas veces sí y otras no, y además han de ser bien explicadas al alumno/a, justificadas y razonadas, para resaltar su cariz educativo y no meramente sancionador.
 - **Derivaciones.** Cuando el Centro escolar no puede abordar algún problema porque sobrepasa sus capacidades, se ha de derivar a otras instancias educativas o sociales y colaborar con ellas (p.e. Centros de Servicios Sociales Comunitarios, Centros de Drogodependencias...)
- **Relaciones interpersonales.** En el ámbito escolar constantemente se están produciendo interacciones entre personas. Relaciones entre profesorado, alumnado, profesorado-alumnado... La clase es un mundo de relaciones. Éstas deben ser cálidas, agradables, sanas... y permitir que todo el mundo se encuentre cómodo para poder aprender. Dos son las herramientas principales para conseguirlo:
 - **Respeto.** El respeto debe ser mutuo entre todos los integrantes de una clase, pero el ejemplo del profesor/a determinará en gran medida si se da o no respeto entre todos/as. A respetar al otro se aprende principalmente por **modelamiento**, por **imitación**. Si el profesor/a respeta al alumnado hay muchas probabilidades de que el alumnado le respete y se respeten entre ellos. Pero si el profesor/a les falta al respeto, difícilmente podrá exigírsele al alumnado un respeto que no ven en su figura de referencia.
 - **Empatía.** La empatía es la habilidad o capacidad para ponerse en el lugar del otro/a, para entender cómo puede sentirse otra persona en

un momento determinado ante una circunstancia concreta. Es uno de los mejores “lubricantes” de las relaciones interpersonales. Sentirse comprendido/a y comprender los sentimientos del otro/a fomenta relaciones interpersonales cargadas de afectividad positiva, creando un clima de clase propicio para el aprendizaje.

- **Rendimiento.** El rendimiento académico satisfactorio del alumnado es uno de los objetivos que persigue la escuela. El clima de aula se ve muy condicionado por cómo es este rendimiento en cada uno/a de los/as estudiantes. Pero el rendimiento no sólo debe ser académico, sino también a otros niveles incluso más importantes que configuran el desarrollo de la persona. Ser persona es algo más que obtener un buen rendimiento académico. En ese sentido, hay que favorecer que todo el alumnado se esfuerce al máximo por desarrollar sus potencialidades, no sólo cognitivas, sino también socio-emocionales.



En resumen

El clima de clase depende de la interacción entre diferentes conjuntos de factores que tienen que ver con el control del aula, las relaciones interpersonales que se establezcan en ella y el rendimiento del alumnado.

2. Cómo prevenir problemas de indisciplina

Centrándonos ya en aspectos un poco más concretos, hay una serie de elementos clave que permiten establecer un buen clima de clase y **prevenir la indisciplina** en el aula.

Algunos de ellos tienen que ver con las **características del profesor/a**, en concreto, aspectos de su personalidad, su conocimiento y la relación con el alumnado. Empecemos por este último aspecto, la **relación profesor/a-alumnado**. Sin duda, se trata de una relación sujeta a un guión preestablecido; ambas partes tienen en su mente una especie de guión con las pautas “habituales” que suelen darse en el marco de este tipo de relaciones. Es una relación entre desiguales, donde una parte no tiene el mismo poder que la otra, sobre todo en lo relativo al establecimiento de las calificaciones académicas. Se trata de una relación en la que los roles están perfectamente diferenciados a priori, si bien son altamente complementarios, aunque con frecuencia dotados de un alto grado de formalidad. Es decir, es una relación complementaria a las relaciones entre iguales, pero que se encuentra repleta de comportamientos aparentemente informales que acaban determinando la influencia del profesor/a y la empatía que le une a su alumnado.

En esta relación es fundamental que el profesor/a **observe de manera activa** al alumnado. Siempre ha de estar vigilante para captar los más mínimos de-

talles que le permitan conocer perfectamente a sus estudiantes. De esta forma, tendrá más facilidad para canalizar y dar sentido a conductas típicas ligadas a roles informales, que se dan en todas las aulas (el/la gracioso/a, el/la preguntón/a, el/la criticón/a, el/la cotilla, desafiante, víctima, tímido/a, pasota, sabelotodo...) y que de otra manera pueden atribuirse o interpretarse erróneamente como intencionadas contra el profesor/a. La observación activa de cada alumno/a debe incluir cualquier aspecto que el profesor/a considere importantes, si bien al menos los siguientes:

- Cuáles son sus gustos e intereses.
- Qué se les da bien, es decir, cuáles son sus aptitudes y destrezas.
- Qué rol representa en la clase, entre los muchos posibles: Instigador/a, Resentido/a, Apático/a, Protagonista, Charlatán/a, Agresivo/a, "Matón/a", Gracioso/a, Desafiante, Grosero/a, Cotilla, Hiperactivo/a, Pasota, Tímido/a, Víctima, Irrespetuoso/a, Contestón/a, Sabelotodo, Camarilla o mafia.
- Qué compañeros/as son los que tienen influencia sobre él/ella.
- Cuáles son sus preocupaciones.
- Qué prefiere: hablar o escuchar.
- Qué le irrita especialmente.
- Cualquier circunstancia personal y/o familiar que pueda ser relevante para ayudar a entenderlo y explicar su comportamiento.

La relación profesor/a-alumno/a debe caracterizarse también como una **relación empática**, en la que el educador/a hace todo lo posible por potenciar la empatía con los estudiantes. Para los alumnos/as, sentir que el profesor/a les entiende es muchas veces suficiente para prevenir la indisciplina. La empatía, no obstante, no debe eliminar la asertividad como forma habitual de interrelacionarse. Decir "no" cuando así corresponde, sin acritud, sin agresividad, sin rencor, como muestra de cariño y deseo de educar, es también capital en esta relación.

Además de la relación profesor/a-alumno/a existen otros elementos importantes para prevenir los problemas de indisciplina en el aula. Uno de ellos es sin duda la "**educación socio-emocional**" (ESE), según Vaello (2006) uno de los mejores "antídotos contra los conflictos".

Definición



Educación Socio-Emocional (ESE): "entrenamiento de los alumnos (y del profesor) en una serie de habilidades sociales y emocionales que contribuyen a su desarrollo personal y forman un lecho sobre el que se asienta el aprendizaje cognitivo" (Vaello, 2006).

Debido a que por motivos de espacio no es posible desarrollar aquí con extensión cómo la ESE puede prevenir los problemas de indisciplina, tan sólo apuntaremos algunas de sus sugerencias. Los defensores de la ESE insisten en la necesidad de incorporar de manera deliberada y planificada (dentro del currículo) la formación en **habilidades socio-emocionales**, no sólo para la prevención de los conflictos, sino también para la formación integral de nuestros estudiantes. Este tipo de habilidades, tan relevantes en la vida cotidiana, permiten manejar adecuadamente los conflictos, y al mismo tiempo pueden educarse justo cuando aparecen los conflictos. La ESE puede implementarse de diferentes maneras y en distintos espacios educativos: desde las “**cuñas-emocionales**” que el profesor/a puede introducir en cualquier momento en el que surja un conflicto u oportunidad, hasta la **incorporación reglada** dentro de las tutorías o asignaturas (Vaello, 2006).

El **establecimiento de rutinas organizativas en el aula**, junto con la **fijación de límites y normas** (pocas) son dos más de las herramientas educativas para prevenir los conflictos. Los límites y las normas deben ser fijados de mutuo acuerdo y democráticamente entre alumnos/as y profesores/as, siempre en las primeras semanas de curso, y deben recoger no sólo cuáles son esos límites sino también las consecuencias educativas que acarreará su incumplimiento. La coordinación y el trabajo en equipo de todo el profesorado que imparte docencia a la misma clase debe extremarse en este proceso de fijación de límites, establecimiento de normas y adecuación de consecuencias educativas. **Ir a una** aquí es fundamental.

La **disposición espacial del aula** también puede ayudar o dificultar la aparición de comportamientos de indisciplina. Una disposición en forma de U o en círculo favorece más la participación y la auto-regulación que una disposición tradicional en filas y columnas, por ejemplo.

3. ¿Cómo abordar los problemas de indisciplina cuando ocurren?

Y si a pesar de todos nuestros esfuerzos preventivos los conflictos surgen, ¿cómo actuar? Vamos a plantear una serie de sugerencias en función de la gravedad de los problemas, puesto que la recomendación general debe ser **utilizar la medida de menor intensidad que sea eficaz** para solucionar el problema.

Si el **problema de indisciplina** podemos considerarlo **menor** (p.e. alumno/a que habla con el de al lado durante la explicación, que juega con el móvil, hace reír a la clase, impide atender a un compañero/a...), es aconsejable iniciar una secuencia de acciones que vayan de menos a más intensidad hasta dar con la adecuada a la situación. En primer lugar, estableceremos **contacto visual** con el alumno/a y a ser posible **nos acercaremos** a donde está situado en la clase. A veces con esto es suficiente para que deje de entorpecer la clase. Si no lo fuese, utilizamos algún tipo de **indicio verbal**, como llamarle por su nombre y formularle alguna pregunta, pedirle que intervenga en relación a lo que se

está tratando en ese momento en clase... Si no fuese suficiente, le podemos **recordar las rutinas y normas** que habíamos establecido al principio del curso, preguntándole si es consciente de los efectos negativos de sus actos. También podríamos pedirle que **enuncie la rutina** o norma que está incumpliendo y por último, **advertirle**, esto es, pedirle de forma clara, sin hostilidad, que deje de hacer esa conducta. Con estas acciones, la mayor parte de las pequeñas indisciplinas se solventan y no requieren de alguna otra medida.

Pero a veces no es así y la **indisciplina se convierte en habitual o bien adquiere un cariz más importante**. Ante este tipo de situaciones es muy aconsejable, en primer lugar, **no improvisar**. Las primeras reacciones no suelen ser las mejores, más bien al contrario, nos generan mucho malestar y nos abocan a tener que rectificar. Por eso, es mejor pensar bien antes de actuar, **cuestionarnos cuáles han podido ser las causas** de ese comportamiento del alumno/a. Para estos casos también es adecuado **sentar lejos a los perturbadores de otros compañeros/as** que pueden afectarles. **Aplicar consistentemente las consecuencias** previstas en las normas aprobadas de clase sería otra estrategia adecuada a este nivel. Pero hemos de acompañar estas medidas con espacios para **enseñarles estrategias de auto-control**, que implicarán la necesidad de aprender a auto-evaluarse para identificar cuándo pueden estar a punto de cometer una indisciplina, y estrategias de auto-regulación.

Con estos alumnos/as que realizan reiteradamente comportamientos indeseados moderados es muy bueno también buscar momentos para **hablar con ellos/as de cosas distintas a sus indisciplinas**. A veces ocurre que con algunos/as alumnos/as la interacción del profesor/a con ellos/as se reduce sólo a esto, a cuando les está regañando o sancionando.

Mucho ojo también con las **atribuciones** que hacemos sobre el comportamiento indisciplinado de estos/as alumnos/as. De pensar que se trata de una **mala conducta** podemos pasar a pensar que se trata de un **mal alumno/a** y de un mal alumno/a a considerar que estamos ante una **mala persona**. Frecuentemente el profesorado atribuye los problemas de indisciplina a características estables de la personalidad del alumnado (p.e. "es que son así", "no son demasiado listos/as"...), a su etapa evolutiva (p.e. "es la edad"), a circunstancias del contexto (p.e. "estamos en un barrio conflictivo") o incluso a intenciones negativas hacia ellos/as (p.e. "quieren boicotearme la clase"). Sin embargo, las investigaciones nos dicen que las **causas principales de la indisciplina** del alumnado son otras: llamar la atención del profesor/a y/o de los compañeros/as, alcanzar estatus en la clase, mantener la autoestima, falta de motivación causada normalmente por un desajuste de la tarea con sus habilidades y/o intereses, pero también por factores del propio profesorado, como su falta de preparación en el manejo de estas situaciones, junto al estrés laboral, autopercepción negativa y relaciones poco edificantes entre profesores/as.

Frente al estilo atribucional que saca fuera del ámbito del profesorado las causas del problema, planteamos una visión alternativa: **trabajar juntos profesor/a-alumno/a**, los dos son parte del problema, los dos han de ser parte

de la solución. La pregunta clave entonces que le trasladaremos al alumno/a es: **“¿Qué podemos hacer para arreglar esto?”**

Es muy importante en todo momento **mantener la calma, no dejarse llevar por la ira**. Ciertamente es muy difícil auto-regularse en muchas de estas situaciones, pero como educadores/as hemos de conseguirlo. Si nosotros/as nos auto-regulamos en el conflicto, ellos/as tendrán la oportunidad de observar cómo es posible la auto-regulación aún en situaciones complicadas. Por supuesto nunca discutir con el alumnado conflictivo en público, siempre en privado, al final de la clase.

El **uso de “mensajes yo”** por parte del profesor/a es una técnica muy útil para todas estas situaciones. Este tipo de mensajes nos hacen más humanos a ojos de nuestros estudiantes y además disminuyen su percepción de que **estamos** atribuyéndoles el problema exclusivamente a ellos/as. Siguen una secuencia **“comportamiento del alumno/a” (causa) -> “emoción del profesor/a” (efecto)**, de tal forma que pedimos al alumno/a que **deje de hacer algo porque a nosotros nos afecta a nivel emocional**. Por ejemplo, si un alumno/a llega reiteradamente tarde a clase, en lugar de decirle, como hacemos habitualmente, algo así “otra vez llegas tarde a clase, para no perder la costumbre...”, le diríamos “cuando llegas tarde a clase me distraes y tengo que parar mi explicación y esto me hace sentir incómodo y frustrado...” De esta manera, soy yo (profesor/a) el que me siento mal por lo que haces tú (alumno/a).

Por otra parte, la comunicación de las peticiones al alumnado debe hacerse de **manera asertiva**, esto es, firme y con cariño, sin caer en estilos pasivos (profesor/a que todo lo calla) ni agresivos (profesor/a que sólo sabe formular demandas insultando, enfadado...), ni por supuesto pasivos/agresivos (profesor/a que va acumulando hasta que un día estalla...).

También podemos **establecer pactos** con nuestros estudiantes, acuerdos, contratos conductuales... en los que queden recogidos compromisos por ambas partes. Recordar: **los dos parte del problema, los dos parte de la solución**.

Pero lamentablemente a veces todo esto falla. En ese caso será necesario recurrir a las **sanciones** recogidas en los acuerdos previos. Para establecer estas sanciones es muy conveniente estar calmados. Mejor posponer la decisión hasta que nos encontremos tranquilos, comunicarla en privado al alumno/a y a continuación restablecer una relación positiva con él/ella. Somos educadores/as.



Importante

La forma de reaccionar del profesorado ante los conflictos debe ser matizada en función de la gravedad, pero siempre con una máxima: mínima actuación posible que resulte eficaz para resolver el problema.

Aunque minoritarias y afortunadamente infrecuentes, pero muy salientes, ocurren también en los centros escolares **situaciones graves de hostilidad o**

agresión. Las pautas de actuación ante estas situaciones extremas son un poco diferentes a las que hemos comentado hasta ahora, si bien persiguen la misma función educativa que las anteriores. Ante situaciones de violencia o agresión lo **inmediato es intentar acabar** con la situación lo antes posible, sin establecer una especie de lucha con el alumno/a por el poder, por demostrar quién manda más. En esa batalla, todos pierden. Sí es recomendable **dar una oportunidad al estudiante para tranquilizarse y salvar la situación**, con frases como "tú decides si colaboras o no; puedes pensarlo durante un minuto..." Si acepta, podemos emplazarlo para más tarde y hablar con él/ella sobre los arrebatos de ira y agresividad. Si no acepta, le indicamos que espere fuera de clase mientras le asignamos tareas a los demás, con el fin de poder hablar en privado con él/ella. Si no quisiese salir de la clase, podemos enviar a otro estudiante para que **avise al director/a o al jefe/a de estudios**, para de esta forma contar con la ayuda de una figura de autoridad del centro. Si estos episodios se dieran con frecuencia, es imprescindible **reunirse con los padres**, con **los otros/as profesores/as que imparten clase** al alumno/a conflictivo y también **con el/la orientador/a** del centro. También en estos casos es muy útil llevar un **registro detallado de los incidentes**, anotando todo tipo de información que pueda resultar valiosa para comprender lo que está pasando, incluyendo en ese registro cómo reaccionan los profesores/as ante estos acontecimientos. Finalmente, también aquí habría que aprovechar el conflicto para **realizar ESE** y sobre todo **cuestionarnos por las causas** de estos graves comportamientos disruptivos del alumno/a.

Ver también...



Si quieres conocer más sobre lo tratado en este tema, te recomendamos que veas la siguiente conferencia de Juan Vaello, dirigida a profesorado, y que puedes encontrar en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/wmv/J_Vaello.wmv

Ideas clave

- Conseguir un buen clima de clase es uno de los objetivos educativos básicos del profesorado para permitir que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan desarrollarse con normalidad. Para ello, podemos ayudarnos de diferentes estrategias que tienen que ver con el control del aula, el rendimiento del alumnado y las relaciones interpersonales.
- En estos procesos juega un papel muy relevante la Educación Socio-Emocional (ESE), un magnífico antídoto de los conflictos, que puede incorpo-



rarse de manera planificada en tutorías y asignaturas o bien en forma de “cuñas emocionales” cuando la ocasión lo propicie.

- Prevenir las indisciplinas en el aula siempre es mejor que esperar a que ocurran. Pero inevitablemente surgirán en distinto grado, desde formas leves hasta situaciones extremas de hostilidad y violencia. La actuación calmada del profesorado ante cualquiera de ellas será fundamental para que el conflicto puede resolverse adecuadamente.



Tareas

Preguntas de autoevaluación.

- ¿De qué depende el clima de clase?
- ¿Cómo prevenir problemas de indisciplina en el aula?
- ¿Cómo actuar ante situaciones graves de hostilidad o agresión en el aula?

Referencias bibliográficas

Vaello, J. (2006). *La disrupción en las aulas*. Madrid: MEC.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación.

Módulo 2

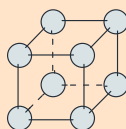
**Procesos y
contextos
educativos**

Tema 1. Aproximación al concepto de educación

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. De la "Escuela Tradicional" a la "Escuela Nueva": un poco de historia.
2. Características negativas de la "Escuela Tradicional" según los defensores de la "Escuela Nueva".
- 3- Aspectos en los que se fundamenta la "Escuela Nueva".
4. Pero ¿Qué es "educación"?
5. Educación *versus* Instrucción y Socialización.

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias Bibliográficas

Introducción

En este tema abordaremos el concepto de educación como un fenómeno complejo, diverso, multiforme y dinámico que ha ido cambiando a lo largo de la historia. Veremos que la educación no es neutral o aséptica sino que es producto de una construcción social interesada marcada por una clara dimensión política. Históricamente los diversos grupos humanos, las diferentes culturas y tradiciones siempre han buscado dar forma a un tipo "ideal humano" valiéndose para ello de la "educación".

Partiendo de este recorrido histórico, en esta unidad, observaremos que han existido diferentes perspectivas que han entendido y utilizado la educación desde posturas muy dispares, con visiones diferentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Nos centraremos en el modelo de "Escuela Tradicional" y en el modelo de "Escuela Nueva".

Por último, pero no por ello menos importante, diferenciaremos entre "educación" y otros términos afines como el de "instrucción" y "socialización". Llegaremos a la conclusión de que la educación no es sólo aprender a memorizar conceptos y datos, no es sólo transmitir información para que la aprendan los estudiantes. Tampoco podemos limitarla a la formación de valores y de pautas

de conducta. La educación implica además ser conscientes de los elementos que interactúan con nosotros, hacernos críticos, reflexivos, conscientes de la realidad para poder transformarla y mejorarla.

Objetivos

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Entender la educación como producto de una construcción social que posee una marcada dimensión política.
- Saber que existen perspectivas históricas respecto a la enseñanza y el aprendizaje.
- Identificar características negativas que definen a la "Escuela Tradicional".
- Analizar los aspectos más característicos que fundamentan el modelo de "Escuela Nueva".
- Diferenciar entre "educación" y otros términos afines como el de "instrucción" y "socialización".

Contenidos

1. De la "escuela tradicional" a la "escuela nueva": un poco de historia

Desde un punto de vista histórico han existido diferentes perspectivas que han entendido y utilizado la educación desde posturas muy dispares. La existencia de planteamientos diferentes a lo largo de la historia respecto a lo que es la enseñanza y el aprendizaje nos indica el marcado **carácter político que posee la educación**. Esto nos muestra que **no hay unanimidad a la hora de definir y entender la educación**, sino que ésta depende de múltiples factores e intereses de tipo: culturales, históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos, etc. Cada sociedad, cada grupo cultural, cada Estado, ha ido configurando históricamente el tipo de "ciudadano" que necesitaba en función de las necesidades e intereses que se daban en cada momento histórico.

El concepto de educación ha ido cambiando a lo largo de nuestra historia. No ha



Sabías que...

significado lo mismo y ha sido utilizado por unos grupos humanos y por otros con fines y objetivos muy distintos. De ahí su dimensión política.

Teniendo en cuenta este hecho podemos decir, simplificando mucho y sin pretender ser precisos, que han existido dos grandes posiciones históricas tradicionales que han diferido respecto a su forma de entender la actividad educadora. Una de estas tradiciones tiene que ver con el modelo de **"Escuela Tradicional"**, mientras que la otra está vinculada al modelo de **"Escuela Nueva"**.

El término de **Escuela Tradicional** fue acuñado por los defensores de la Escuela Nueva y con él se refieren de modo crítico a un **modelo de enseñanza** del que hacen destacar notas **características negativas**. El origen de la Escuela Nueva lo encontramos a finales del siglo XIX y principios del XX. El objetivo era desarrollar todo un movimiento alternativo a la enseñanza tradicional. Viene de la mano de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia y, por lo tanto, de la necesidad de una educación diferente de los niños y niñas en edad escolar.

Los cambios políticos, sociales, económicos, industriales y tecnológicos de principios del XX, entre otros aspectos, junto con la aparición de unas nuevas clases medias más modernas y progresistas forman el caldo de cultivo idóneo desde el que **se reivindican cambios importantes en los principios educativos, las metodologías y la praxis escolar**. Se da un interés creciente por el estudio científico de los niños y niñas y de la infancia en general. Hay un **afán por transformar la sociedad por medio de la educación** siendo uno de sus principales exponentes el filósofo **John Dewey** (1859-1952), quien inspiró un nuevo método de enseñanza bajo el principio educativo de **"aprender haciendo"**.

Con la **Escuela Nueva** se produce un **cambio significativo en la percepción tanto de los profesores como de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje**. Ambos van a desempeñar un **nuevo rol** empezando por situar en el **centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los propios estudiantes**. En este nuevo contexto se tiene en cuenta la diversidad de ámbitos sociales, familiares y económicos que existen en la sociedad por lo que **los métodos y principios educativos no pueden ser iguales para todos los estudiantes**. De estas primeras transformaciones históricas surgen la necesidad y el interés por las metodologías inclusivas, las adaptaciones curriculares, la importancia del contexto sociocultural y económico para la educación, los diferentes estilos docentes y de aprendizaje, etc. En síntesis, un anhelo por construir un nuevo "ideal humano" partiendo de una innovadora visión del hecho educativo.

2. Características negativas de la "escuela tradicional" según los defensores de la "escuela nueva"

En el siguiente cuadro aparecen algunas de las características negativas que los partidarios de la Escuela Nueva destacan de la Escuela Tradicional:

ORGANIZACIÓN del conocimiento	TRANSMISIÓN del conocimiento	EVALUACIÓN del conocimiento
<p>El currículum está centrado en materias de enseñanza que suelen estar desconectadas entre sí. El profesor no participa en la elaboración de los materiales, que suelen venir bajo la forma de libros de texto. Además, no se presta atención a los intereses y a la evolución psicológica de los estudiantes</p>	<p>Se lleva a cabo a través de una "pedagogía colectiva": dirigida al alumno pero sin atender las necesidades individuales y específicas, es verbal y memorística. Se centra en los aspectos cognitivos y no atiende otro tipo de inteligencias como la emocional, interpersonal, naturalista, corporal, etc. Pone énfasis en los contenidos frente a los procesos, y en las soluciones frente al planteamiento de problemas</p>	<p>La evaluación se centra principalmente en el examen escrito de aquellos contenidos teóricos que el alumnado ha tenido que memorizar y repetir sin llegar a comprender, en muchos casos, lo que se aprende de forma memorística. No existe la evaluación continua, de forma que no se puede valorar todo el proceso de aprendizaje del alumnado ni tampoco mejorarlo. Es una evaluación de carácter finalista que no revisa, ni mejora el proceso de aprendizaje</p>

En este sentido, la organización social de la enseñanza desde la perspectiva de la **Escuela Tradicional** viendo cómo organiza, transmite y evalúa el conocimiento se caracteriza por:

- Otorgarle un **papel pasivo al alumnado** como mero receptor de conocimientos y sujeto a normas de enseñanza en cuya elaboración no participa.
- El **profesor tiene todo el poder y enseña unidireccionalmente. Impone el contenido, ritmo y secuencia de la transmisión**, suele **trabajar aislado** y no en equipo o cooperativamente.
- Existe una **fuerte delimitación del espacio y el tiempo escolar**. La unidad organizativa es el aula cerrada. Los **horarios son inflexibles** y los periodos de tiempo se repiten rígidamente.
- El **agrupamiento de los alumnos es homogéneo**, en función de criterios como edad, sexo y capacidad.

- La **disciplina escolar** se suele basar en la **represión y en la imposición de normas rígidas** que no se pueden cuestionar bajo pena de serio castigo.

3. Aspectos en los que se fundamenta la “escuela nueva”

A diferencia de la Escuela Tradicional, desde la Escuela Nueva se busca **relacionar la escuela y la vida**. La finalidad del sistema educativo no se limita exclusivamente a transmitir conocimientos o normas sociales, sino que su **objetivo principal es preparar para la vida** en sentido amplio. Formar ciudadanos más allá de la transmisión lineal de contenidos teóricos, por lo que se introduce en la escuela la vida social y humana con sus problemas y preocupaciones.

Desde esta perspectiva, la **infancia** es vista como una **etapa de la vida con sustancia propia**, es decir, con rasgos específicos que se deben tomar en cuenta cuando se plantea su enseñanza y educación. Desde aquí nace una idea de la **escuela como comunidad de trabajo**, en donde los alumnos se perfeccionan y se ayudan mutuamente.

Se quiere **trascender la enseñanza centrada exclusivamente en lo cognitivo**, pues se parte de la idea de que el ser humano es más que razón. Es un ser social que vive en comunidad, con sentimientos, emociones, valores y afectos que además interactúa con un entorno cultural y natural más amplio. Por este motivo, la Escuela Nueva presta atención al **crecimiento total de la persona**: cívico, ético, respetuoso ante la diversidad, estético, social, físico, intelectual, etc., **sin privilegios ante ninguna clase social**. Persigue la formación del ser humano desde el punto de vista físico-emocional, mental y social.

Sabías que...



Educar no es sólo reforzar los aspectos cognitivos, como la memorización y la capacidad para resolver problemas técnicos, sino que en las últimas décadas se ha ido comprobando la importancia de educar otro tipo de inteligencias como la social, interpersonal, intrapersonal y emocional, entre otras.

La **educación** tiende a **lograr el máximo desarrollo personal de los estudiantes**. El **profesor** usa su poder con el aprendiz (no contra él), sino que **está al servicio de sus alumnos**. **Profesores y estudiantes tienen un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, al construir de forma conjunta el conocimiento.

Así mismo, **se practica la coeducación**. Es decir, se parte del principio de **igualdad entre los sexos y la no discriminación** por razón del mismo. La Escuela Nueva partiendo de la coeducación no establece relaciones de dominio que supediten un sexo al otro. Se educa en la igualdad desde la diferencia.



4. Pero ¿qué es “educación”?

Una vez realizado este recorrido histórico por las dos grandes perspectivas anteriores es hora de centrarse en el **concepto de “educación”**. Si recurrimos al diccionario de la lengua de la Real Academia Española nos encontramos con las 4 acepciones siguientes sobre la definición de educación:

- “Acción y efecto de educar”.
- “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”.
- “Instrucción por medio de la acción docente”.
- “Cortesía, urbanidad”.

Si observamos estas definiciones que realiza la Real Academia Española vemos que ofrecen una visión muy limitada y pobre de lo que es la educación. Asumiendo la complejidad del término y los postulados que se han ido asumiendo por parte de la Escuela Nueva, no debemos limitar la educación a “dirigir, encaminar y doctrinar” a los “niños y jóvenes” por medio de la “acción docente”. Tampoco debemos reducir la acción educativa a aspectos socializadores relacionados con las normas sociales de “cortesía y buena urbanidad”.

Retomando la **dimensión política** de la que hablábamos anteriormente, también respetando la complejidad y pluralidad del término, educar supone pensar en: **“qué tipo de ciudadano queremos”** y, por lo tanto, **“que modelo de sociedad deseamos”**. La educación es pues una **construcción social** que depende del contexto social, cultural e histórico en el que se desarrolle. Para comprender mejor estos aspectos es necesario analizar y entender la relación que guarda la educación con conceptos afines como la instrucción y la socialización con los que a veces se confunde.

5. Educación versus instrucción y socialización

Observamos que el término educación es complejo, plural, dinámico y que es producto de una construcción social. Por todo ello, y para aproximarnos mejor a su comprensión, es preciso diferenciar la educación de otros términos como el de instrucción y socialización que aunque guardan relación y comparten aspectos en común, no son sinónimos (Sotelo, 1995).

Cuando hablamos de **instrucción** en el sistema educativo nos estamos refiriendo fundamentalmente a un proceso consciente, formalizado, intencional e institucionalizado. **Consciente** porque existe una programación y unos objetivos concretos que se desean transmitir a unos estudiantes determinados. Es **formalizada** porque se da dentro del ámbito del sistema educativo reglado. Los conocimientos están organizados por niveles y ciclos que están interconectados y son interdependientes. Persigue un fin concreto que es el de que los estudiantes adquieran unos determinados conocimientos, por lo que es **intencional**. Y

está **institucionalizada** en el sentido de que son las administraciones del Estado las encargadas de regularla.

Además de los aspectos señalados, lo destacado de la instrucción es que **su finalidad principal es la de transmitir conocimientos básicos y normas elementales orientadas fundamentalmente hacia lo laboral**. Esto es, su objetivo es integrar a los sujetos en el mercado de trabajo para lo cual es requisito indispensable que adquieran e interioricen los conocimientos establecidos por la administración educativa sin ponerlos en duda ni cuestionarlos. Asumir e integrar esos conocimientos en sus esquemas de pensamiento como válidos e incuestionables. Los estudiantes tienen que asumir que la instrucción que reciben es la correcta, por lo que no se "puede" ni "debe" poner en duda. Hay que asumirla "sin rechistar".

Por su parte, Fernández Enguíta (1999: 20-21) sostiene que toda sociedad precisa de la participación de sus miembros para reproducirse, entendiendo la reproducción desde una triple perspectiva:

- **Reproducción biológica:** es necesaria una tasa mínima de nacimientos para que la sociedad pueda seguir existiendo, sostenerse e incluso crecer.
- **Reproducción económica:** hace referencia a los bienes que produce un país como requisito para poder subsistir y no desaparecer.
- **Reproducción social y cultural:** con la que alude a la necesidad que tienen las sociedades de perpetuar sus instituciones, independientemente de las relaciones conflictivas que pueda haber dentro de las propias sociedades dando lugar a reinterpretaciones y puesta en cuestión de las instituciones vigentes.

Tomando como referencia este tercer aspecto de la reproducción, que según el profesor Fernández Enguita (1999: 20) "desempeña un papel esencial en el análisis y la comprensión de la educación", podemos afirmar que toda sociedad tiene la necesidad de perpetuarse de ahí que transfieran e inculquen a sus miembros, entre otros muchos aspectos, las creencias, normas, valores o rasgos de comportamiento, etc., que son propios de esa sociedad. Esto se conoce con el nombre de **socialización** que, en palabras de Masjuan (2003: 39), "es el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de la sociedad interiorizando las creencias, normas y valores de la misma y aprendiendo a realizar nuestros roles sociales".

Rocher (1980: 133) lo define como "el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socio-culturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir".



Sabías que...

Existen 4 grandes agentes socializadores como son: la familia, la escuela, el grupo de iguales (amigos) y los medios de comunicación de masas.

Se trata de un proceso que tiene lugar en todas las sociedades, por medio del cual **se configuran las identidades de los individuos** (también conocido con el nombre de subjetividad), siendo una parte central del mismo los sistemas educativos (Fernández Palomares, 2003)

La socialización es un proceso que **se extiende a lo largo de toda la vida**, aunque no siempre se produce con la misma intensidad. Fernández Enguita (1999: 23) sostiene que la socialización "es mayor cuanto menos formados y maduros están el carácter, los conocimientos, la inteligencia, las actitudes, etc. de la persona. Ello hace que la escuela, que acoge a los individuos prácticamente desde que despegan de la vida vegetativa hasta que se incorporan a papeles adultos, sea particularmente poderosa."

Hasta el momento hemos incidido sobre la necesidad que tienen las sociedades de perpetuarse en el tiempo motivo por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización. Pero esta necesidad de perpetuarse no sólo la tienen las sociedades en su conjunto, sino también determinadas instituciones y grupos de poder dentro de las mismas que quieren mantener su *estatus quo* o posición privilegiada para ejercer el poder y control sobre la misma.



En resumen

Podemos decir que mediante la socialización los sujetos adquieren e interiorizan la cultura de la sociedad en la que están inmersos. Aprenden formas de actuar, de comportarse en sociedad y de ver el mundo sin llegar a ser conscientes, por lo general, de ese aprendizaje.

En este sentido, si los estudiantes no poseen una actitud crítica corren el riesgo de llegar a "**naturalizar**" todas estas normas sociales que como sabemos son producto de una construcción social. Naturalizar significa asumir como "verdad absoluta" esas formas de ver el mundo y de actuar, en definitiva, los valores, tradiciones, creencias, mitos, etc. Si este proceso de socialización se interioriza de forma "**acrítica**" **se corre el peligro de asumir actitudes y comportamientos basados en prejuicios, estereotipos o clichés mentales y llegar a naturalizarlos.**



Ejemplo

Un ejemplo de “naturalización” negativa lo encontramos en aquellos sujetos que llegan a integrar actitudes y comportamientos machistas como parte de su proceso de socialización. Hace 50 o 60 años se veía como algo “normal” en la sociedad española la discriminación por razón de sexo entre hombres y mujeres. Se socializaban de forma diferente, había roles asignados específicos para mujeres como era el cuidado de la casa y de las personas que la habitaban (ámbito privado). Por el contrario el rol del hombre se encontraba en el espacio público, era el responsable del sustento familiar. El propio sistema educativo se encargaba de reproducir esta diferenciación de roles. Desde la escuela se le transmitía a las niñas que tenían que ser: buenas mujeres, respetar al marido, ser sumisas, obedientes, encargarse de las labores del hogar, etc. Este ejemplo ilustra cómo se puede llegar a “naturalizar”, es decir, asumir como algo “normal”, una construcción social interesada que beneficia a un determinado grupo social (en este caso a los hombres), en detrimento de otros.

En opinión de Sotelo (1995) **el fin último de la socialización** es que los sujetos asimilen las normas del grupo social y del momento histórico que les ha tocado vivir, compartiéndolas pero sin cuestionarlas. Para este autor es una forma directa de **coacción, de controlar la conducta del individuo**. Si el individuo no acata las normas sociales de forma “voluntaria”, la sociedad tiene otras formas de coacción a través de las leyes penales y las sanciones. Para Sotelo la **instrucción también utiliza coacción** por medio de premios y castigos (por ejemplo: aprobar o suspender un examen, ser el primero o el último, formar parte de los “listos” o de los “tontos”, etc.), apoyándose en la presión que ejerce el grupo social.

Llegados a este punto tenemos que indicar que la **educación** es un concepto que **va más allá de la mera instrucción y de la socialización**. La educación comparte aspectos con la instrucción en cuanto que se transmiten informaciones y conocimientos, y también con la socialización en el sentido de que se aprende la cultura, los valores, normas, actitudes y pautas de conducta de la sociedad en la que estamos inmersos. Sin embargo, la **educación** implica además **ser conscientes de los elementos que interactúan con nosotros**. Supone conocer e iluminar ese espacio oculto que puede representar la socialización. Rousseau ya hablaba de que la educación debe hacernos libres para poder modificar las normas y pautas sociales a las necesidades de todos. En definitiva, la educación **implica hacernos críticos, reflexivos, conscientes de la realidad para poder transformarla y mejorarla**.

Por todo ello, y a pesar de la pluralidad y de la complejidad del término, podemos destacar **algunas características comunes al concepto de educación** como:

1. **Perfeccionamiento:** educar es hacer a la persona mejor. Socialmente responsable, con un fundamento ético en los derechos humanos fundamentales, consciente de la realidad en la que habita y con un deseo constante de mejora y transformación social.
2. **Finalidad:** la idea de perfeccionamiento exige plantearse qué es lo que se desea alcanzar como sociedad, qué es lo “bueno”, lo mejor, lo que nos permite crecer como ciudadanos de forma sostenible y más equitativa.
3. **Intencionalidad/Propositividad:** hablar de finalidad hace presuponer un propósito de alcanzarla. Y un propósito es siempre deliberado y consciente, es decir, intencional.
4. **Humanidad:** la educación es una actividad humana cuyo destino es la propia persona. Por lo que hay que partir de los derechos humanos básicos que deben ser compartidos y asumidos por todos y todas.
5. **Integralidad:** el ser humano es más que razón, es un ser multidimensional por lo que la educación debe ayudar a mejorar la totalidad de sus dimensiones: física, intelectual, social, ética, estética, afectiva, emocional, interpersonal, etc.

A modo de conclusión, para el profesor Sotelo (1995) la **educación puede conllevar coacción o puede no llevarla**. En palabras de este autor “la educación de personas libres, en cuanto no pueden tener otro fin que el desenvolvimiento libre de la personalidad de cada uno, repudia toda coacción” (Sotelo, 1995: 38). La clave radica pues en cómo orientemos la acción educativa.



Importante

La educación no es sólo aprender a memorizar conceptos y datos, no es sólo transmitir información para que la aprendan los estudiantes. Tampoco podemos limitarla a la formación de valores y de pautas de conducta. La educación implica además ser conscientes de los elementos que interactúan con nosotros, hacernos críticos, reflexivos, conscientes de la realidad para poder transformarla y mejorarla.

Ideas clave

- Es importante destacar que la **educación** es el producto de una **construcción social** interesada, que se ha ido construyendo históricamente, por lo que posee una marcada **dimensión política**.
- Existen al menos dos grandes **perspectivas históricas** con enfoques **diferentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje**. El modelo de “**Escuela Tradicional**” considera al **alumno como un ser pasivo** que

se limita a integrar en sus esquemas de pensamiento los contenidos y conocimientos que el profesor le da. Es una **enseñanza memorística** que no tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Por el contrario, el modelo de **"Escuela Nueva"** busca **relacionar la escuela y la vida**, con sus problemáticas y características propias. Su objetivo principal es preparar para la vida en sentido amplio, por lo que supera los aspectos exclusivamente centrados en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se **orienta hacia una educación integral**.

- Debemos **distinguir** entre: **"instrucción"** cuya finalidad principal es la de transmitir conocimientos básicos y normas elementales orientadas fundamentalmente hacia lo laboral; **"socialización"** cuya misión es la de transmitir los valores, creencias, normas, pautas de conducta, en definitiva, la cultura; y **"educación"** que busca **hacernos críticos, reflexivos, conscientes de la realidad para poder transformarla y mejorarla**.

Preguntas para la autoevaluación

1. La existencia de planteamientos diferentes a lo largo de la historia respecto a lo que es la enseñanza y el aprendizaje nos indica el marcado:
2. Han existido dos grandes posiciones históricas tradicionales que han diferido respecto a su forma de entender la actividad educadora:
3. La "instrucción" tiene como finalidad principal:
4. La "educación" implica:

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. (et al.) (2001). *La construcción social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Batres, C. y De Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: Catarata.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguíta, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández Palomares, F. (2003). Socialización y escuela. En F. Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación* (pp. 205-260). Madrid: Pearson Educación.



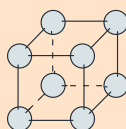
- Filho, L. (1974). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Masjuan, J. M. (2003). ¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos. En F. Fernández Palomares (Coord.) (2003), *Sociología de la Educación* (pp. 35-62). Madrid: Pearson Educación.
- Puelles Benítez, M. (Coord.) (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.
- Sotelo, I. (1995). Educación y democracia. En AA.VV., *Volver a pensar la educación* (pp. 34-59). Madrid: Morata.

Tema 2. Competencias básicas de ciudadanía y educación para la democracia

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Acerca del “enfoque por competencias”.
2. Las “competencias básicas” en el ámbito educativo.
3. Definición de “competencias básicas” y cambio de modelo educativo.
4. Educación democrática y ciudadanía desde las “competencias básicas”.

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias bibliográficas

Introducción

A lo largo de este tema analizaremos el “enfoque por competencias” en el ámbito educativo. Haremos un breve recorrido por el origen de la noción de “competencia” ligada al buen desempeño dentro de una profesión u oficio. Esta visión vinculada al origen de las competencias ha sufrido fuertes críticas en el mundo de la educación al considerar que no se puede ni debe limitar el hecho educativo a la formación de cuadros técnicos. Sin embargo, veremos que esta concepción reduccionista e interesada de las competencias ha ido cambiando e integrando otros aspectos formativos que abordan importantes cuestiones sociales, interpersonales, de justicia social, de calidad de vida, de conciencia ciudadana, de participación democrática, entre otros.

Desde esta perspectiva, en este tema abordaremos las “competencias básicas” como nuevo modelo de aprendizaje significativo orientado a una educación más holística y transversal que tiene que ver con el pleno ejercicio de la ciudadanía. Las competencias básicas se orientan hacia aprendizajes significativos y funcionales que superan ampliamente los conocimientos instrumentales. Se trata de una metodología centrada en la resolución de problemas, el “aprender haciendo”, lo que nos indica que se tienen que tener en cuenta las experiencias y los conocimientos de los estudiantes, ayudándoles a encontrar sentido a lo que hacen y que ellos mismos sean capaces de construir conocimiento. Es un mode-

lo de construcción democrática de la ciudadanía que parte de los principios de equidad y justicia en y desde la educación.

Objetivos

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Conocer la noción de "competencia".
- Entender las "competencias básicas" como nuevo modelo de aprendizaje significativo.
- Comprender qué se entiende por educación equitativa.
- Utilizar las "competencias básicas" para desarrollar una educación democrática de la ciudadanía.

Contenidos

1. Acerca del "enfoque por competencias"

En las últimas décadas se ha ido extendido a nivel internacional el **"enfoque por competencias"** que ha ido sustituyendo desde principios de los años ochenta del pasado siglo XX a la tradicional "orientación de personal" por una "orientación basada en los recursos humanos". En el ámbito de la empresa, los trabajadores son concebidos como un recurso competitivo que debe ser mejorado. Desde este nuevo planteamiento se pasa del enfrentamiento a las relaciones de colaboración, extendiéndose un vínculo entre lo social y lo económico, al considerarse los empleados como el capital humano de la empresa.

Desde esta visión centrada en el mundo de la empresa, observamos que el estudio de las competencias se inicia a finales de los años sesenta y principio de los setenta del pasado siglo XX, a raíz de una serie de investigaciones centradas, fundamentalmente, en el ámbito de la Psicología Industrial y de las Organizaciones. Estos primeros estudios comienzan a relacionar los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método con el que medir la eficiencia de los trabajadores en un puesto de trabajo.

Uno de los primeros investigadores en establecer una relación causal entre personalidad y desempeño fue el profesor de psicología del trabajo de la Universidad de Harvard David McClelland, quien utilizó por vez primera el término competencia sobre todo ligado al ámbito empresarial.

A principios de los años 70 McClelland (1973) publicó en la prestigiosa revista *American Psychologist* un artículo titulado "Medir la competencia en vez de la inteligencia" (*Testing for competence rather than Intelligence*), en el que señalaba

que ni el cociente intelectual (CI) que medían los tests de inteligencia utilizados hasta la fecha, ni los expedientes académicos evaluados a través de exámenes y calificaciones escolares; eran capaces de medir con precisión la adecuación de las personas a los puestos de trabajo, es decir, que no predecían con fiabilidad el buen desempeño en el trabajo y, por ende, la consecución del éxito profesional.

Las investigaciones desarrolladas por McClelland buscaban explicar el desempeño en el trabajo, motivo por el cual, llegó a cuestionarse acerca de ¿qué variables podrían explicar un desempeño excelente en el trabajo? Para ello, elaboró un conjunto de características que permitían diferenciar los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores por medio de una serie de entrevistas y observaciones.

Así pues, este autor centró sus investigaciones en describir más las características y los comportamientos de las personas que se ocupaban en sus empleos, dejando a un lado las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. De esta forma, convino en analizar las competencias que ponen en juego los profesionales con talento y que demostraban un desempeño sobresaliente para un puesto de trabajo.

2. Las “competencias básicas” en el ámbito educativo

El **enfoque por competencias ha tenido numerosas críticas**, sobre todo desde el ámbito educativo, al estar estrechamente relacionado con la mejora de la competitividad empresarial y el desarrollo de recursos humanos. Las críticas se centran principalmente en el hecho de que **la educación no se puede ni debe limitar a la formación de cuadros técnicos**, de trabajadores competentes, ya que si nos quedamos sólo ahí supondría supeditar la educación a los intereses del capital y de las empresas. Quedarse en esta visión de las competencias supone limitar la educación a mera instrucción y socialización de los estudiantes, futuros potenciales trabajadores, que serán utilizados como mano de obra por el mercado de trabajo.

Como hemos comprobado en el tema anterior, **la educación supera esta visión reduccionista de las competencias**, puesto que **educar supone preparar también a los sujetos para la vida en democracia**. Educar tiene una concepción más humanista que va más allá de lo laboral, es construcción de conciencia crítica y ciudadana, crecimiento personal, desarrollo de la responsabilidad social, cultivo de las emociones y de la empatía, respeto de la diversidad cultural, en definitiva, crecimiento del sujeto desde una **perspectiva integral que ha de orientarse al bien común**.

Tejada y Navío (2005: 2) afirman que “el desarrollo del valor añadido de las competencias permite que el sujeto sea competente más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo”. Partiremos pues de que el hecho de **ser competente implica la capacidad de resolver satisfactoriamente las problemáticas de la vida en general y no sólo las vinculadas al trabajo**.



Demostrar y poner en práctica que se saben hacer las cosas, que se resuelven o afrontan los problemas de la vida cotidiana poniendo en práctica los conocimientos, las actitudes y habilidades que uno posee y que va aprendiendo. En síntesis, es mostrar con hechos, con acciones reales, que se saben plantear y resolver los problemas en diferentes ámbitos: laboral, personal, social, político, medioambiental, etc.

Por ello, desde esta perspectiva el enfoque por competencias en el ámbito educativo nos señala que los estudiantes deben demostrar “que saben resolver problemas”, no quedarse exclusivamente en lo cognitivo o el aprendizaje memorístico, sino que demuestren “que saben lo que saben, poniéndolo en práctica”.



Ejemplo

Un estudiante puede tener bastante información sobre los derechos humanos fundamentales y, sin embargo, puede poseer prejuicios y estereotipos racistas hacia personas inmigrantes o grupos étnico-culturales diferentes. En este caso, poseer conocimientos sobre derechos humanos no nos indica que ese estudiante sea competente desde el punto de vista del respeto a la diversidad cultural y la no discriminación. El enfoque por competencias en educación nos indica que se es competente en la práctica, mostrando que hemos interiorizado el respeto, la tolerancia hacia los “otros diferentes”, que nuestros comportamientos cotidianos, nuestros hechos, actitudes y acciones diarias muestran que sabemos convivir con la diversidad desde el respeto a los derechos humanos.

Partimos por tanto de esta **perspectiva más global y holística de las competencias** que supera ampliamente la visión empresarial de las mismas, asentada en el desarrollo y la puesta en común de competencias básicas para la vida en sociedad. A la hora de desarrollar las competencias no nos quedaremos solamente en aquellas que provocan el desempeño adecuado de los trabajadores dentro de una organización empresarial, sino que también debemos centrar la atención en las competencias que permitan a los sujetos formar parte activa dentro de una sociedad democrática y plural, ejercer y garantizar sus derechos.

Hablamos de las **competencias básicas para la vida** en sociedad. Como mantiene Gilomen (2006: 130) las competencias básicas **deben contribuir a que los ciudadanos lleven “una vida de éxito” y al “buen funcionamiento de la sociedad”**. Este autor expone las dimensiones que se deben trabajar para tener una “vida de éxito” y las relativas al buen funcionamiento de la sociedad.

Para tener una “vida de éxito” y para el buen funcionamiento de la sociedad:

- **Posiciones y recursos económicos:** empleo remunerado, ingresos y recursos materiales básicos para cubrir las necesidades humanas.

- **Derechos y poder políticos:** participación en las decisiones políticas, participación en grupos de interés, participación en movimientos sociales y en organizaciones ciudadanas como forma de participar en la vida pública y en la gestión de los recursos comunitarios.
- **Recursos intelectuales:** participación en la educación formal, disponibilidad de fundamentos educativos, formación de las capacidades intelectuales para el desarrollo de la conciencia crítica, para el desarrollo informado y consciente de la ciudadanía.
- **Vivienda e infraestructuras:** hace referencia a la importancia de tener acceso a una vivienda aceptable, a servicios públicos de infraestructuras para la comunidad que garanticen una adecuada calidad de vida.
- **Salud y seguridad personal:** tener una vida equilibrada pasa por el cuidado de la salud subjetiva y objetiva, tener hábitos de vida saludable, aprender a canalizar de forma adecuada las emociones, cultivar la inteligencia y la educación intrapersonal, etc.
- **Redes sociales-capital social:** es importante también desarrollar la educación interpersonal para entablar relaciones armoniosas con la familia y amigos, parientes y conocidos. Fomentar la empatía, ponerse en el lugar del otro.
- **Actividades culturales y de ocio:** la participación en actividades de ocio, en actividades culturales y recreativas también es fundamental para el desarrollo integral de la persona. Tener una vida plena supone cultivar espacios de ocio creativo para el desarrollo emocional, afectivo, personal y social.
- **Satisfacción personal y orientación de los valores:** lograr la satisfacción personal desde este enfoque de las competencias básicas, pasa necesariamente por participar en los procesos democráticos y de construcción de ciudadanía, fomentar la solidaridad y la cohesión social, ejercitar y respetar los derechos humanos, favorecer la equidad y la igualdad desde la no discriminación, y abogar por modelos de desarrollo humano orientados hacia la sostenibilidad ecológica.

Las “competencias básicas”, en opinión de Bolívar y Pereyra (2006), **son fundamentales para el bienestar social y personal.** Así pues, el enfoque de las competencias en el ámbito educativo tiene que tener en cuenta, entre otras, las dimensiones personal, social, política y económica del ser humano.

3. Definición de “competencias básicas” y cambio de modelo educativo

Desde la perspectiva del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias de la OCDE), Rychen y Salganik (2006), presentan la siguiente definición de competencia, desde lo que ellas llaman “un enfoque orientado a la demanda o funcional”, esto es, que pone el acento en los resultados que un individuo obtiene

tras realizar una acción, como una forma de comportarse ante las “demandas” o exigencias que se le plantean en la vida; ya sean en el plano profesional-laboral, a nivel social o a nivel de proyectos personales determinados. Sostienen que:



Definición

“Una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, movilizando conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones” (Rychen y Salganik, 2006: 74).

A grandes rasgos, está implícita la **idea de “cambio”**, se cuestiona el **modelo tradicional, memorístico basado en la asimilación y repetición de conocimientos**, y se plantea un modelo más dinámico basado en competencias que permite **poner a los sujetos en contacto e interacción con el mundo en el que viven**. Implica comprensión del mismo y desarrollar la capacidad de crítica para su transformación y mejora.

Hablamos de **aprendizajes funcionales, significativos**, mucho más que la simple adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicas enseñadas en las escuelas. Es una **enseñanza contextualizada, cercana a la vida de los alumnos** al ser un aprendizaje útil para los estudiantes que les permite **comprender mejor el mundo e intervenir en él**. Utiliza los aprendizajes significativos como una **metodología basada en la resolución de problemas. Aprender haciendo** como señalaba Dewey es la clave del enfoque por competencias: tener en cuenta las experiencias y conocimientos de los alumnos, ayudarles a encontrar sentido a lo que hacen, que ellos mismos aporten y construyan conocimiento.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; BOE núm. 106) incluyó en su artículo 6 las competencias básicas en la definición del currículo. Estas competencias básicas aparecen sintetizadas en el siguiente cuadro:

Competencias básicas en la definición del currículo según la LOE
Comunicación lingüística
Matemática
Conocimiento y la interacción con el mundo físico
Tratamiento de la información y competencia digital

Competencias básicas en la definición del currículo según la LOE
Aprender a aprender
Competencia social y ciudadana
Competencia cultural y artística
Autonomía e iniciativa personal

Estas **competencias básicas no están vinculadas a una determinada materia**, no pertenecen a una especialidad en concreto, **sino que son transversales**. Todo esto requiere, como hemos indicado anteriormente, un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos que conduzca a la adquisición de competencias para alcanzar una mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

En esta línea, Antonio de Pro (2007) sostiene en un artículo que lleva por título “De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias”, que es importante dar un salto cualitativo de una enseñanza memorística centrada en los contenidos a una enseñanza basada en las competencias que “permitan (a cualquier ciudadano que pase por el sistema educativo) ejercer derechos y obligaciones con información, libertad, responsabilidad y solidaridad” (Pro, 2007: 15). Continúa este mismo autor destacando la importancia de algunas competencias como la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas, el razonamiento o la capacidad de aprender que es vital un cambio hacia un modelo educativo basado en competencias, entre otras razones:

Si queremos que lo que enseñamos tenga una utilidad más allá del curso académico en el que estemos, debemos facilitar estrategias para que los estudiantes sean capaces de actualizar sus aprendizajes, para que sean capaces de seguir aprendiendo cuando no —nos tengan delante— y, sobre todo, para que estén motivados para ello (Pro, 2007: 14).

Resumiendo, la educación se orienta al desarrollo de la persona desde el punto de vista integral. Su objeto sería lograr la autonomía del sujeto atendiendo a su dimensión personal, social y económica. Por ello, la “enseñanza” de las competencias no se puede restringir solo a lo laboral, o a lo estrictamente “escolar”, sino que debe contemplar la integralidad de la persona y tener en cuenta su continua interrelación con cada una de las esferas de la vida en sociedad. Con la educación de las competencias básicas también se promueven el desarrollo de otras cualidades humanas como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad, la empatía, la solidaridad,... propias de un modelo de ciudadanía democrática.

4. Educación democrática y ciudadanía desde las “competencias básicas”

Siguiendo a Bolívar (2007) podemos decir que educar para la ciudadanía implica el desarrollo de todo un conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que han de poseer todos los ciudadanos al terminar la escolaridad obligatoria. La educación democrática de la ciudadanía es, por tanto, una educación equitativa que requiere pensar en forma integral y profunda el sistema educativo. Así pues, como exigencia y requisito democrático la educación equitativa debe comprender el currículo básico, común e indispensable que debe ser adquirido por toda la ciudadanía.

Para ello, como opina el profesor Dubet (2011), hay que **eliminar las desigualdades de partida** que existen **en el sistema educativo** actual como parte de una nueva cuestión social de la **lucha contra la exclusión social**. La igualdad “formal” de todos los estudiantes en el sistema educativo no es suficiente para pensar que la escuela es un espacio de justicia social. Se trata de una exigencia de equidad con los más vulnerables, con los que presentan problemáticas familiares, sociales, económicas, etc., que no es contradictoria con una formación de calidad.

Recibir una educación básica y de calidad es un derecho esencial de todo niño y niña, si este derecho básico no queda garantizado estaríamos negando la ciudadanía. Una vez garantizada la escolarización de toda la población escolar el reto es que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades. Así mismo, la selección de los contenidos culturales y los aprendizajes esenciales tiene que ser objeto de debate y consenso social, no delegar en grupos de expertos.

Hay que **partir de un modelo de justicia que fomente la equidad**. Para Dubet (2011) las desigualdades sólo son justificables si benefician a los más desventajados. De no ser así, habría que poner los medios necesarios para eliminar dichas desigualdades de partida.



Ejemplo

Un estudiante que viene de un contexto empobrecido, en el que sus familiares tienen serias dificultades económicas, laborales, con escasez de recursos básicos. En el que no se le concede importancia a los aspectos culturales, educativos, de formación. Donde lo prioritario es llegar “a fin de mes”. Las condiciones de partida de estos estudiantes no son las mismas que la de otros que sí tienen cubiertas todas estas necesidades fundamentales.

Para que el **sistema educativo no siga reproduciendo las desigualdades** que existen en la sociedad, sino que ayude a reducirlas, hay que **garantizar una “Renta Básica de la ciudadanía”**. Esto supone garantizar **una for-**

mación cultural básica a todos para asegurar a su vez su participación e integración social. Como un derecho inherente a su condición de ciudadano. Como sostiene el profesor Bolívar tenemos que favorecer el ejercicio de la autonomía y la ciudadanía activa. La Renta Básica es por tanto un instrumento que puede contribuir en la lucha contra la pobreza y el paro. De este modo, será muy difícil ejercer la ciudadanía, en condiciones formalmente equitativas, si no hay independencia material o económica.

La independencia socioeconómica de los ciudadanos es fundamental para trabajar por la igualdad y la libertad, lo cual no significa tener que depender de la beneficencia o la caridad. Por ello, las administraciones del Estado tendrían que garantizar esa Renta Básica para asegurar la independencia económica especialmente en aquellos sectores de la ciudadanía con mayor riesgo de dominación: trabajadores precarios, parados, pobres, etc.

Sintetizando los puntos anteriores, Dubet (2005) defiende un **“currículum básico”** en el que se **favorezca la igualdad de oportunidades** de modo que los mejores alcancen la excelencia, al tiempo que garantizamos unos contenidos y aprendizajes esenciales. De esta forma **todos pueden desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro**, así como el derecho a participar en la vida social. **No implica bajar el nivel de la enseñanza**, sino en avalar unas competencias básicas para ejercitar una ciudadanía activa y responsable. No se trata de limitar el derecho a la educación a la mera escolarización.

En resumen



Partiendo del principio de equidad, el enfoque centrado en las competencias básicas busca garantizar a cada estudiante el máximo de formación que sea capaz y, en los casos más concretos y “problemáticos”, los aprendizajes básicos para el adecuado ejercicio de los derechos de ciudadanía.

Ideas clave

- A pesar de que el **“enfoque por competencias”** tiene su origen en el contexto de la empresa relacionado con el buen desempeño laboral, en los últimos años ha sido asumido por el contexto educativo y experimentado importantes transformaciones.
- Este hecho nos permite hablar de **“competencias básicas”** en el ámbito escolar. Éstas facilitan a los estudiantes resolver problemáticas y afrontar situaciones de la vida cotidiana más allá de lo laboral. Implican **aprendizajes significativos y funcionales** que superan la simple adquisición de conocimientos relacionados con las tradicionales materias de enseñanza.

Se trata de una **educación contextualizada**, cercana a la vida de los alumnos aportándoles un aprendizaje útil para ellos que les ayuda a comprender mejor el mundo e intervenir en él.

- Trabajar desde el ámbito educativo por la equidad y la justicia social está estrechamente relacionado con garantizar un **“currículum básico”**, común e indispensable que **debe ser adquirido por toda la ciudadanía**. Favorecer la igualdad de oportunidades para que los mejores alcancen la excelencia al tiempo que ofrecemos unos contenidos y aprendizajes esenciales al resto. La idea es que todos puedan desarrollarse en el futuro personal y profesionalmente participando activamente en la vida social y democrática.

Preguntas para la autoevaluación

1. El “enfoque por competencias” tiene su origen en:
2. Las críticas tradicionales al “enfoque por competencias” se centran principalmente en el hecho de que:
3. La “Renta Básica de la ciudadanía” supone:

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2012). *Las “competencias básicas”, como poderes básicos de una nueva ciudadanía*. Material elaborado para la asignatura de “Procesos y Contextos Educativos” del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Pro, A. (2007). De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias. *Alambique*, 53, 10-21.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad. En D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.),

Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico (pp. 127-147). Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerrero Serón, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Coord.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; BOE núm. 106). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

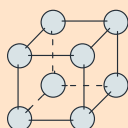
Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16.

Tema 3. La formación profesional en el sistema educativo español

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Estructura básica del sistema educativo español.
 - 1.1. Educación Infantil y Educación primaria.
 - 1.2. Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.
 - 1.3. Formación Profesional Básica (FPB), Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior.
 - 1.4. Enseñanzas Universitarias y Educación de Adultos.
2. Contexto normativo de la Formación Profesional.

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias Bibliográficas

Introducción

El tema que exponemos a continuación describe la estructura básica del sistema educativo español. Realizaremos un breve recorrido por las diferentes etapas y niveles educativos desde la Educación Infantil y Primaria, pasando por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, deteniéndonos algo más en la Formación Profesional Básica y los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, hasta llegar a las enseñanzas Universitarias y la Educación de Adultos. Posteriormente, revisaremos las principales leyes y decretos que regulan la Formación Profesional haciendo mención especial a la *Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* en la que se establece el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP), fundamental para la actual Formación Profesional.

Objetivos

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Conocer la estructura básica del sistema educativo español.
- Identificar el marco normativo que regula la Formación Profesional.

Contenidos

1. Estructura básica del sistema educativo español

A grandes rasgos, en la estructura de nuestro sistema educativo actual distinguimos las siguientes etapas y niveles:

1.1. Educación Infantil y Educación Primaria

La "Educación Infantil" es la primera etapa del sistema educativo español. Está dividida en dos ciclos, el primero de ellos atiende a niñas y niños desde su nacimiento hasta los 3 años, no es gratuito y tampoco obligatorio. El segundo ciclo va de los 3 a los 6 años de edad, éste sí es gratuito pero tiene un carácter voluntario. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte este segundo ciclo se ha ido generalizando en toda España en los últimos años hasta el punto de que prácticamente el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años de este país están matriculados.

La "Educación Primaria" es la etapa educativa que va de los 6 a los 12 años. Tiene carácter obligatorio y es gratuita. Como observamos en el gráfico, comprende tres ciclos de dos años cada uno, hasta completar un total de seis cursos académicos. El objetivo general de esta etapa es el de proporcionar una educación común a todos los niños y niñas españoles que les garantice cierta autonomía para interactuar con su medio y su entorno. Fundamentalmente se desarrollan aspectos culturales básicos, aprendizajes significativos en expresión oral, escrita, lectura, habilidades y cálculo matemático.

1.2. Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato

Al igual que la etapa anterior, la "Educación Secundaria Obligatoria" (ESO) es obligatoria, como su propio nombre indica, y gratuita. Con ella se persigue completar la educación básica que debe adquirir todo español como requisito indispensable para su incorporación a la vida activa y al mercado laboral. Está compuesta de cuatro cursos académicos que se realizarán ordinariamente entre

los 12 y los 16 años. Con esta etapa se pretenden alcanzar tres grandes metas como son: desarrollar hábitos de estudio y trabajo, preparar para estudios posteriores y para su inserción laboral, y formar para el ejercicio básico de los derechos y obligaciones como ciudadanos. Los estudiantes podrán repetir como máximo dos cursos, así mismo un alumno cumplidos los 16 años, si lo cree oportuno, podrá abandonar la escolaridad obligatoria en esta etapa. En este caso, se le dará un Certificado de Escolaridad en el que figuran los años y materias cursados, pero no así el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El gobierno establece las enseñanzas mínimas en la ESO para garantizar una formación común a todos los estudiantes españoles. Estas enseñanzas mínimas que ordena el gobierno central marcan el 55% del tiempo escolar de las Comunidades Autónomas con lengua propia, cooficial además del castellano, y llegan hasta el 65% en las que no poseen lengua propia más allá del castellano.

Legislación



A modo de orientación, las dos grandes leyes que regulan actualmente la Educación Secundaria Obligatoria son: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 106, de 04/05/2006), conocida como LOE: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE núm. 295, de 10/12/2013), conocida como LOMCE: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Dentro de la educación secundaria postobligatoria tenemos el Bachillerato. Es de carácter voluntario y consta de dos cursos académicos que se desarrollan ordinariamente entre los 16 y los 18 años de edad. La proporción de las enseñanzas mínimas que establece el gobierno son las mismas que para la ESO (55% en Comunidades con lengua cooficial y 65% para el resto). Está organizado en distintas modalidades que son flexibles y que permiten el acceso por diferentes vías. Además de las dos grandes leyes que hemos citado más arriba y que también regulan la ESO, debemos mencionar al menos el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* (BOE núm. 266, 06/11/2007, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184) y también el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE núm. 3. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37).

1.3. Formación Profesional Básica (FPB), Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior

Desde el curso 2009/2010 se establecieron los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial, conocidos como PCPI, que sustituyeron en su momento a los anteriores Programas de Garantía Social (PGS). Los PCPI iban dirigidos a los estudiantes mayores de 15 años que no habían obtenido el título de Graduado en ESO. La finalidad de estos programas era que todos adquirieran las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 según la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), en el que nos detendremos más adelante. Los estudiantes sin Graduado en ESO encontraban en los PCPI espacios formativos específicos dirigidos a su inserción sociolaboral. El perfil de los usuarios de estos programas se caracterizaba por: ser un alumnado en situación de grave riesgo de abandono escolar, con absentismo acreditado, alumnado desescolarizado que desea retomar los estudios, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo que necesitan acceder rápidamente al mercado de trabajo (generalmente inmigrantes).

No obstante, la LOMCE (la citada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ha establecido la reciente Formación Profesional Básica (FPB) que va dirigida a aquellas personas que no han terminado la ESO y desean iniciarse en la Formación Profesional (en adelante FP). La FPB ha comenzado a impartirse en el curso 2014/2015 y son estudios que sustituyen a los anteriores PCPI. Los ciclos de la FPB tienen una duración de dos años académicos, y al igual que los hasta ahora PCPI, están orientados a personas que no han finalizado la ESO y que demandan estudios en el campo de la FP.



Legislación

A título informativo, saber que la norma que regula la Formación Profesional Básica es el *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 55. <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>)

También es significativo el *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (BOE núm. 270. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-13846). En su artículo 2.1. se define la Formación Profesional Dual como: "el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objetivo la cualificación

profesional de los trabajadores en un régimen de alternativa de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo”.

Los ciclos de la FPB quieren garantizar la adquisición de competencias básicas del aprendizaje permanente mediante el desarrollo de enseñanzas como: lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales, lengua cooficial (cuando la haya), matemáticas, ciencias aplicadas al contexto personal y aprendizaje en un campo profesional. A diferencia de los PCPI en la que los jóvenes podían llegar a superar los 20 años de edad, aunque tenían preferencia los menores de 21 años, en la actual FPB el acceso a estos ciclos está dirigido a jóvenes de 15 a 17 años. Para acceder hay que contar con la recomendación del equipo docente del centro educativo y con el consentimiento de los tutores legales del alumno o del propio alumno si está emancipado. Además se tiene que haber cursado 3º de la ESO para poder acceder y, excepcionalmente, se podrá acceder habiendo cursado 2º de la ESO. El problema que se aprecia en este proceso es la segregación temprana que se hace del alumnado en la educación obligatoria, aspecto que puede entrar en contradicción con el principio de educación inclusiva.

Cuando un alumno supera un ciclo de FPB obtiene un título de Técnico Profesional Básico dentro de la familia profesional correspondiente y de una cualificación de nivel 1 del CNCP. Dicho título Profesional Básico permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, así como el certificado de Graduado en ESO una vez realizada y superada la prueba final de evaluación de la ESO.

Por otro lado, en el ámbito de la educación secundaria no obligatoria encontramos los Ciclos Formativos de Grado Medio. Éstos pertenecen a los estudios de FP y persiguen capacitar al estudiante para que adquiera los conocimientos y destrezas prácticas que permitan su incorporación al mundo laboral. Tienen que ver con el conjunto de enseñanzas que facultan para el trabajo cualificado en las distintas profesiones. Se obtiene la titulación de Técnico propio de la profesión del ciclo cursado. La titulación permite el acceso a otros Grados Medios o a uno Superior a través de prueba de acceso. Existen varias vías de acceso para cursar el Grado Medio: haber superado la ESO o su equivalente a efectos académicos; haber superado los módulos obligatorios de un PCPI; haber superado un “curso de formación específico” de 600 horas sobre materias obligatorias en el ámbito de la comunicación (lengua castellana, cooficial e inglesa), ámbito social (ciencias sociales y ciudadanía, tutoría y orientación) y ámbito científico-tecnológico (matemáticas tecnología y ciencias de la naturaleza); o haber superado la prueba de acceso a los ciclos formativos de Grado Medio.

Los Ciclos Formativos de Grado Superior también son estudios de FP. Representan una alternativa a la Universidad, como estudios superiores, con un enfoque eminentemente práctico que cualifique a los sujetos para su incorporación al mundo laboral. Se obtiene el título oficial de Técnico Superior de la respectiva profesión que se cursa. Promueven el desarrollo de las competencias y las actitudes que les permitan adaptarse a los alumnos a las diversas situaciones

laborales, prestando especial atención al fomento de responsabilidades de coordinación y de programación en una profesión determinada. Existen varias vías de acceso, unas con titulación académica (bachillerato o equivalente) y otras sin titulación académica (con título de Técnico de Grado Medio y habiendo superado un curso específico, a través de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años o bien mediante una prueba específica que depende de la correspondiente administración educativa y que se realiza cada año).

1. 4. Enseñanzas Universitarias y Educación de Adultos

Por último, tenemos las enseñanzas universitarias o estudios superiores (divididos en Grados, Posgrados: Másteres y Doctorado). Los establecimientos tradicionales donde se han desarrollado estos estudios superiores han sido las Universidades, aunque también existen otros espacios educativos como los Institutos, las Escuelas Profesionales, las Escuelas Técnicas, los Centros de Formación de Profesorado, entre otros. Por su parte, la Enseñanza de Adultos o Educación de Adultos es un tipo de educación orientada a personas adultas que abandonaron de forma temprana los estudios y no los completaron. Se orienta con criterios parecidos a los de la educación permanente y continua en el sentido de que cualquier persona tiene derecho a retomar un proceso de aprendizaje y de reciclaje de conocimientos a lo largo de la vida.

2. Contexto normativo de la formación profesional

La Formación Profesional Inicial o Reglada tiene que ver con el conjunto de acciones formativas que preparan para el desempeño de una profesión, el acceso al empleo y la participación activa de los sujetos en la vida social, cultural y económica. **Está organizada en** ciclos formativos que abarcan diversos campos profesionales. Estos ciclos han sido citados en el punto anterior y se corresponden con los **Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior**.

Por otro lado, han sido **numerosas las leyes y normas que han regulado la FP** en las últimas décadas. No es nuestra intención aquí hacer un análisis exhaustivo de las diferentes leyes, sino que centraremos la atención en aquellas que consideramos más relevantes y que sustentan la actual FP. Así pues, para tener una visión panorámica de la FP Inicial o Reglada, hay que remontarse a la Ley de Educación de 1970 (*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, BOE núm. 187. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852) en la que se dividía la FP en FPI y FPII. Posteriormente en 1990 con la LOGSE (*Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación General del Sistema Educativo*, BOE núm. 238. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>) la FP pasa a estructurarse en los Ciclos Formativos de Grados Medios y Ciclos Formativos de Grados Superior, como hemos visto.

Sin embargo, la Ley que marca un antes y un después en la FP es la *Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE núm.147 http://www.mecd.gob.es/educa/incual/pdf/LeyOrg_5_2002.pdf) En ella se establece el **Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)**, al que hemos hecho alusión anteriormente. **El CNCP constituye la base para elaborar la oferta formativa conducente a la obtención de los títulos de FP, centrándose en los certificados de profesionalidad y en las unidades de competencia.**

Importante



La finalidad principal del CNCP es la de adecuar la FP al mercado de trabajo, identificando las cualificaciones y competencias más significativas del sistema productivo español que deben adquirir los estudiantes para el buen ejercicio profesional.

Las cualificaciones y competencias profesionales constituyen la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad. A modo informativo, en el artículo 7.3. “apartados a y b” se definen respectivamente la cualificación y la competencia profesional como:

- a) **Cualificación profesional:** el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.
- b) **Competencia profesional:** el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Referencias



Para saber más acerca del CNCP consultar la Web del INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) en el siguiente link: <https://www.educacion.gob.es/iceextranet//accesoExtranetAction.do>

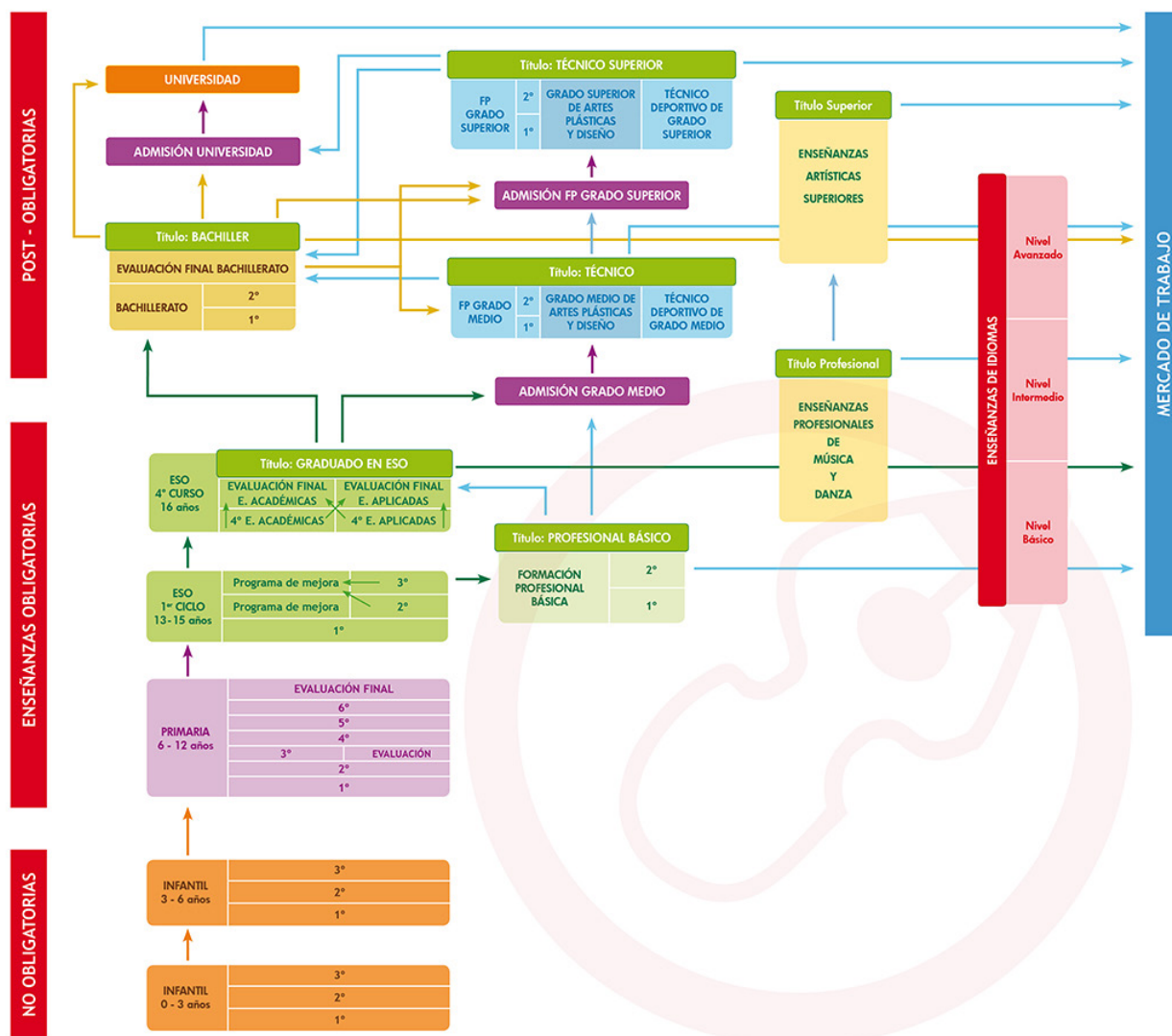
Como vimos en el tema anterior, el enfoque por competencias se introduce en el sistema educativo alcanzando una gran relevancia, sobre todo para la FP, a partir de 2002 con esta Ley de las Cualificaciones Profesionales. La citada LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) reitera la necesidad de fomentar las competencias básicas en el sistema educativo y al referirse a la FP señala que los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se estructurarán siguiendo las directrices generales del CNCP.

Por último, en 2011 aparece el *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (BOE núm. 182. <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>). En el preámbulo de dicha norma se dice textualmente que:

La formación profesional del sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Estos ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior y estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

A modo de resumen, el objetivo de este real decreto es el de establecer la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. Así mismo, en el artículo 2 se marcan las siguientes finalidades de la formación profesional: “cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país; facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida; contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida”.

Ideas clave



Sistema educativo español actual (LOMCE). Tabla extraída de la página web de APOCLAM (Asociación Profesional del Orientadores/as de Castilla-La Mancha).

Preguntas para la autoevaluación

1. Los Ciclos Formativos de Grado Superior son estudios de Formación Profesional (FP) que:



2. Dentro de la Formación Profesional (FP), la Ley que establece el “Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales” (CNCP) es:
3. La finalidad principal del “Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales” (CNCP) es:

Referencias bibliográficas

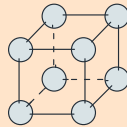
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187).
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238).
- Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm.147).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295).
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE núm. 182).
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE núm. 270).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3).
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 55).

Tema 4. Concepto de currículum

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Concepto de currículo.
2. Elementos del currículo.
3. Fundamentos del currículo.
4. Niveles de concreción del currículo.
 - 4.1. *Primer nivel de concreción: Aspectos básicos del currículo.*
 - 4.2. *Segundo nivel de concreción: Proyecto educativo.*
 - 4.3. Tercer nivel de concreción: La Programación de aula y la unidad didáctica.
 - 4.3.1. *Programación de Aula.*
 - 4.3.2. *Unidad Didáctica.*

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias Bibliográficas

Introducción

La LOE definió el currículo como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas*. Teniendo en cuenta todos estos recursos, se favorecerá el desarrollo de la identidad formativa de cada centro adaptándose a las características culturales y sociales del mismo. Además, dicha identidad formativa de cada centro ha de contemplar unos contenidos mínimos comunes que permitan la movilidad y la fácil incorporación de los alumnos/as entre las distintas comunidades autónomas.

A lo largo de este tema, realizaremos una aproximación al concepto de currículo analizando los elementos que lo constituyen y lo fundamentan, viendo su importancia dentro del ámbito educativo.

OBJETIVOS

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Conocer el significado y la implicación del currículo escolar.
- Desarrollar los elementos del currículo y sus principales fundamentos.
- Identificar los diferentes niveles de concreción curricular.

Contenidos

1. Concepto de currículo

La LOE define el Currículo como **“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas”**.

Es una perspectiva global e integradora de la enseñanza donde se formalizan las propuestas, el diseño, las metodologías, la evaluación y/o la mejora en el conjunto de actividades que se irán desarrollando, a lo largo del curso escolar. Dentro del concepto caben tanto aquellas actividades intencionales que han sido programadas de manera explícita y consciente para el aprendizaje de los alumnos/as (currículo explícito), como aquellas otras actividades no planificadas directamente y sobre las que no se tiene control (currículo oculto) pero que también ocurren en la escuela, son parte de su naturaleza y proporcionan igualmente experiencia a los alumnos. Por nuestra parte sólo nos referiremos al currículo explícito.

La elaboración del currículo escolar es tanto una responsabilidad política como una responsabilidad profesional. A la administración y a los docentes les corresponde por tanto tomar decisiones curriculares. En primera instancia el Estado ha de decidir en la redacción de las leyes educativas cuales son los elementos culturales que deben ser objeto de trabajo escolar. Los docentes, posteriormente, han de decidir de qué manera van a trabajar en sus centros, en sus aulas, esos elementos culturales.

2. Elementos del currículo

Los **elementos básicos que integran el currículo** permiten, a la Administración primero y al docente después, crear un plan de estudios acorde a las necesidades vistas en el estudiante y el contexto en desarrollo. Son los siguientes:

- **Objetivos y competencias básicas.** Metas de progresiva dificultad que se marca al alumnado en función de su nivel de competencia y en función de los resultados del aprendizaje que cabe esperar de ellos.
- **Contenidos.** Elementos culturales que se van a enseñar: conceptos, procedimientos y actitudes.
- **Criterios** para elaborar la secuencia de objetivos, competencias y contenidos.
- **Metodología.** Modelos de enseñanza, enfoques prácticos y actividades o tareas concretas que se van a realizar.
- **Evaluación.** Procesos, criterios e instrumentos previstos para la valoración de los resultados obtenidos, en relación con la consecución de los objetivos y de la adquisición de las competencias básicas.

3. Fundamentos del currículo

Dentro del currículo, las **enseñanzas de Formación Profesional** tienen por finalidad dotar a los alumnos de la formación necesaria para alcanzar determinadas competencias profesionales, proporcionarles una formación adecuada, funcional y una técnica que posibilite su adaptación a los cambios organizativos y tecnológicos relativos a la profesión y la visión global del saber profesional.

La toma de decisiones curriculares en la Formación Profesional, como la redacción de objetivos y competencias básicas, así como la elección y secuenciación de contenidos, las orientaciones metodológicas, el diseño de actividades, tareas, y evaluación, además de atender a lo expuesto anteriormente, debe estar basada en las siguientes fuentes o fundamentos:

- **Fundamento sociológico: ¿para qué enseñar?** Es de importancia fundamental en la Formación Profesional ya que es necesario proporcionar al alumnado la formación necesaria para:
 - Adquirir la competencia profesional característica de cada módulo.
 - Identificar y reconocer la organización y características del sector correspondiente, además de los mecanismos para su inserción profesional.
 - Proporcionar al alumnado de Formación Profesional la adquisición de las habilidades que tienen su referencia en la competencia profesional correspondiente, y poder conseguir así una cualificación profesional.
- **Fundamento epistemológico: ¿qué enseñar?** Se trata de incorporar a la enseñanza los avances en las diversas disciplinas y las estructuras de conocimiento. Establecer los conceptos, procedimientos y habilidades, así como las actitudes que den respuesta al “para qué enseñar”.
- **Fuente psicológica: ¿a quién enseñar?** Conseguir que la actividad educativa sea coherente con los avances de la investigación psicológica y los modelos de aprendizaje, identificando las características del alumnado

y de su proceso de aprendizaje, en función de edad, contexto socioeconómico, etc.

- **Fuente pedagógica: ¿En qué orden enseñar?** Atendiendo a los avances de la investigación pedagógica y a los enfoques metodológicos que han sido ensayados y contrastados y que forman parte del conocimiento profesional que los docentes han acumulado desde su práctica, respondiendo a esta cuestión con **la selección, secuenciación y programación de las unidades de trabajo.**

4. Niveles de concreción curricular

El Sistema Educativo español se estructura en **tres niveles** de progresiva concreción de toma de decisiones sobre los elementos básicos del currículo (**objetivos, competencias básicas, contenidos y su secuenciación, metodología y evaluación**).

Esta clasificación en distintos niveles, permite definir este sistema curricular como **abierto frente al cerrado: abierto**, ya que permite adaptarse a las características de cada centro en su contexto, atendiendo a sus peculiaridades sociales y culturales.

Lo contrario, sería un sistema **cerrado** en el que el Estado aplica sus decisiones de manera unánime, relegando a los centros y a los docentes, al mero campo de la aplicación de normas, llevando a las aulas cuestiones ya decididas previamente.

El planteamiento cerrado persigue la igualdad y uniformidad del trabajo escolar en todos los centros y aulas del mismo grado. Obvian, sin embargo, que en muchas circunstancias el contexto o la situación social y cultural hacen que esto no sea lo más adecuado.

Por el contrario, la **apertura y flexibilidad de un planteamiento curricular abierto**, lo convierten en un **planteamiento integrador** pues está pensado de manera comprensiva y es el mismo para todos los ciudadanos, independientemente de sus condiciones sociales y culturales y de sus necesidades educativas.

4.1 Primer nivel de concreción: Aspectos Básicos del Currículo.

Son los que constituyen las enseñanzas mínimas. Será el Estado quien a través de los poderes legislativos establezca las competencias de cada una de las materias educativas. No obstante, debido a que las comunidades autónomas tienen competencias plenas en materia educativa, pueden a su vez elaborar las leyes educativas básicas mediante decretos y normas.

No obstante, serán las Cortes Generales y la Administración Central quienes realicen una unificación de criterios que garantice una estructura común del sistema educativo en todo el Estado, que facilite (si fuera necesario) la movilidad

de los ciudadanos españoles, su escolarización y fácil adaptación en centros de distintas comunidades, así como homogeneidad de criterios para la expedición de títulos oficiales de escolaridad.

Ejemplo



Los Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas mínimas, han venido siendo desarrollados en distintos Reales Decretos y posteriormente desarrollados por las comunidades autónomas.

Este proceso de armonización se realiza mediante la legislación de leyes orgánicas como por ejemplo: LODE —en vigor—, LOGSE, LOPEG, LOCFP —en vigor—, LOMCE, LOE —en vigor— de obligado cumplimiento para las comunidades autónomas, mediante una norma común de enseñanzas mínimas (Decretos de Enseñanza Mínimas), y mediante la publicación de documentos orientativos.

O mediante Leyes Orgánicas (por ejemplo LOCFP, LOE) dotando de una estructura uniforme al sistema: objetivos generales, etapas educativas y títulos finales, etc.

La estructura del diseño en **Aspectos Básicos del Currículo** es la siguiente:

1. **Objetivos generales de etapa.** Los objetivos generales marcan el nivel mínimo necesario para que un alumno/a alcance el título de graduado, por ejemplo en Educación Secundaria Obligatoria o Formación Profesional.
2. **Competencias básicas.** A partir del desarrollo de la LOE, también se incluyen las ocho competencias básicas de la etapa, derivadas de la recomendación de la Unión Europea y que vimos en el tema anterior: *Comunicación Lingüística, matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y digital, aprender a aprender, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y cultural y artística.*
3. **Materias.** Se establecen las materias que los alumnos estudiarán en la etapa. Son obligatorias, opcionales y optativas. Se establece, así, un itinerario educativo único para todos los alumnos hasta los 16 años de edad, pero que se diversifica tanto por las medidas de atención a la diversidad, como por la existencias de **programas de diversificación curricular** para los cursos tercero y cuarto, así como con la optatividad y la opcionalidad -cerrada en itinerarios- para el cuarto curso. Los alumnos que no estén en condiciones de conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, podrán derivarse a partir de que hayan cursado segundo de ESO, a los a **programas de cualificación profesional inicial (PCPI) recientemente sustituidos por la Formación profesional básica**, como ya vimos.

4. **Objetivos generales de la materia y Competencia básicas de la materia.** Se conciben como capacidades y competencias que el alumno habrá de lograr a lo largo de la etapa. Tienen carácter preparatorio para el logro de los objetivos generales de etapa. No se establecen objetivos por años pues esa tarea se reserva a los centros en su espacio de toma de decisiones curriculares, a través del proyecto educativo.
5. **Contenidos.** Organizados en bloques temáticos, estos contenidos están referidos a toda la etapa sin diferenciación por ciclos. Se establecerán los conocimientos mínimos que el alumnado deberá alcanzar dentro de la etapa señalada. Los contenidos se clasifican como: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
6. **Criterios de evaluación.** Se plantean los criterios generales que permiten valorar la consecución por parte del alumno de los objetivos de aprendizaje propuestos y de las competencias básicas establecidas. Estos criterios han de ser concretados por los centros educativos, basándose en su autonomía pedagógica, y teniendo en cuenta las evaluaciones iniciales y las pruebas de diagnóstico.

4.2 Segundo nivel de concreción: Proyecto Educativo de Centro.

Lo elabora cada centro adecuando los Aspectos Básicos del Currículo a las características socioculturales de su alumnado. Este segundo nivel de concreción curricular está referido a la **toma de decisiones** reservada para el ámbito **del propio centro escolar**, sobre los aspectos básicos del currículo. En nuestro planteamiento curricular abierto, flexible e integrador, se exige a cada centro que concrete las decisiones tomadas por la administración en cuanto a objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y evaluación. Además, servirán como base para la elaboración de las programaciones en el tercer nivel de concreción.

Además en este segundo nivel de concreción se crearán otro tipo de documentos elaborados por el centro como: el *proyecto de gestión*, el *reglamento de organización y funcionamiento*, o el *plan de convivencia*, y de *diversidad cultural*, entre otros.

4.3 Tercer nivel de concreción: programación de aula y unidad didáctica

Corresponde a los docentes elaborar la programación de aula y las unidades didácticas que la integran. Es en el tercer nivel de concreción curricular donde debe finalizar la propuesta de diseño curricular. Es decir, diseñar el conjunto de actividades específicas que van a realizarse durante el horario escolar a lo largo del curso. Lo más recomendable para orientar la toma de decisiones a este nivel es que el docente elabore dos documentos:

- Una **programación de aula o programación didáctica**, para todo el año, y que lo concrete y detalle en cada una de las **unidades didácticas** que componen el programa y el número de temas que se impartirán.

4.3.1 Programación de Aula

En la programación de aula se realiza la adaptación de los aspectos curriculares y organizativos del proyecto educativo a la realidad del aula y a las especificidades del grupo de alumnos, de la materia y del propio docente. Aunque hay diferentes modelos, se suelen caracterizar por la incorporación de los siguientes elementos:

1. **Intenciones** del profesor para el curso.
2. **Objetivos anuales finales** que deben alcanzar los alumnos en la materia y competencias básicas.
3. Relación de bloques o **núcleos de contenidos** que van a trabajarse durante el curso.
4. **Enfoques metodológicos** que se van a seguir.
5. **Secuencia orientativa** de una sesión **de clase** (preguntas sobre lo anterior, resolver dudas, revisar ejercicios, explicar, resolver ejercicios, trabajo en grupos...).
6. Orientaciones para el **trabajo de la materia en casa**.
7. **Criterios generales de evaluación** y valoración de los aprendizajes y criterios mínimos de promoción, basados en la consecución de los objetivos generales y las competencias básicas.
8. **Actividades complementarias** y extraescolares asociadas a los distintos contenidos (salidas, visitas, celebraciones...).
9. **Cronograma del curso**. Fechas previstas para el trabajo de cada unidad didáctica. Fechas de las actividades complementarias. Fechas de las evaluaciones y entrega de calificaciones.
10. Atención a madres y padres e **información para las familias**.

4.3.2 Unidad Didáctica

Se entiende por **unidad didáctica** la planificación de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: **qué, cómo, cuándo enseñar y qué evaluar**, en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Los **principios didácticos** en que debe basarse la elaboración de la unidad didáctica son:

1. **Flexibilidad.** No se concibe la elaboración de la unidad didáctica como un documento cerrado que hay que llevar a cabo de manera rígida, sino como una orientación para la propia intervención profesional, para la organización del conocimiento, la propuesta de tareas a los alumnos y la evaluación.
2. **Reflexividad.** La elaboración de la programación es una oportunidad para reflexionar sobre los contenidos y la metodología más idónea para la clase.
3. **Instrumentación.** La programación de la unidad didáctica debe articular las actividades y tareas escolares de manera que sirvan de instrumentos para conseguir los objetivos generales propuestos (y las competencias básicas, en su caso) para cada etapa.
4. **Significatividad.** La programación debe mantener una doble coherencia: lógica y psicológica. La coherencia se facilita cuando se pone el conocimiento científico a disposición del alumno para la resolución de problemas que son interesantes para él, para su vida cotidiana, para intervenir en el medio, para futuros aprendizajes. La inclusión de las competencias básicas, intenta reforzar esta coherencia del modelo curricular.

Aquí proponemos, de manera sintética, la estructura siguiente como guía orientativa para la programación de unidades didácticas:

- **Título de la UD:** Que debe acompañarse de la justificación de su elección, basándose en los intereses de los alumnos y de su potencial de desarrollo de conocimiento de la materia.
- **Objetivos:** Formulados como capacidades que debe alcanzar el alumno al finalizar el trabajo de la unidad didáctica. Por ejemplo: "al finalizar la unidad didáctica el alumno será capaz de...". Además **deben ser muy concretos, posibles y referidos** a cinco **aspectos esenciales del desarrollo y el aprendizaje** humano: cognitivo, psicomotor, afectivo, comunicativo y de inserción social. Siempre conectados a los objetivos generales de cada materia.
- **Contenidos:** Selección en el proyecto educativo de los contenidos necesarios para el logro de los objetivos propuestos. Referidos a conceptos, procedimientos y actitudes que el alumno deba aprender en torno al tópico de programación propuesto.
- **Actividades:** Relación de todas y cada una de las actividades que se desarrollarán durante la unidad didáctica, establecidas en función del horario disponible. Se programan **actividades de inicio** (de presentación de la unidad, de motivación, de conversación inicial para conocer el conocimiento previo del alumno); **actividades de desarrollo** (presentación de nuevo contenido, estudio, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, descubrimiento...); y **actividades de acabado o cierre** (puesta en común, reflexión, evaluación final de la unidad, refuerzo, ampliación...).

Evidentemente el diseño de actividades debe responder a los enfoques metodológicos que se han adoptado en la programación de aula.

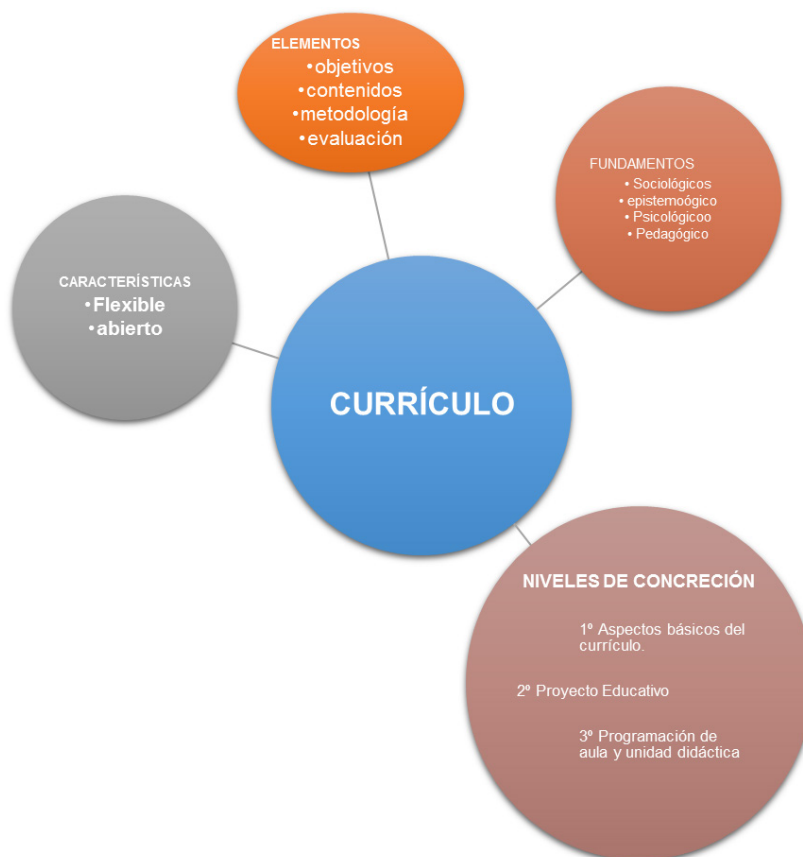
- **Evaluación:** Selección y concreción de criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades contenidas en los objetivos y de las competencias básicas en su caso. Construcción de los instrumentos adecuados para realizar una evaluación formativa y una evaluación sumativa.

Idea



Finalmente, podemos hablar de una cuarta concreción del currículo cuando es necesaria la adaptación del diseño curricular a un alumno o grupo de alumnos concreto, por sus necesidades educativas o de apoyo educativo (desfase curricular por tener dificultades de aprendizaje, sobredotación intelectual, necesidades educativas especiales o incorporación tardía al sistema educativo, alumnado de origen extranjero). Esta programación específica se denomina *adaptación curricular individual*.

Ideas clave



Preguntas para la autoevaluación

1. Según la LOE el currículo se define como:
2. ¿Cuál es el primer nivel de concreción curricular?
3. El profesorado junto con el colectivo educativo será el encargado de elaborar:
4. El tercer nivel de concreción consiste en la elaboración de:

Referencias bibliográficas

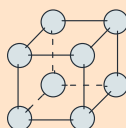
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE núm. 206).
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295).
- Pérez Cobacho, J. (2006). *Cómo hacer programación didáctica y unidades didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Tema 5. Profesión docente y estilos de profesorado

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La profesión docente.
 - 1.1. Profesionalidad y elementos de la profesionalidad docente.
 - 1.2. Desarrollo profesional docente.
 - 1.3. Modelo de evolución de la profesionalidad docente.
2. Estilos de profesorado.

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias bibliográficas

Introducción

En este tema analizaremos los principales elementos que dan sentido al concepto de desarrollo profesional docente, su definición, así como los aspectos que lo constituyen y/o la importancia de llevarlo a cabo como profesionales de la educación.

Del mismo modo, veremos los diferentes estilos de profesorado con el fin de obtener una visión general del perfil profesional docente.

Objetivos

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Entender qué es la profesión docente.
- Conocer las características y elementos que describen la profesión docente.
- Conocer los principales estilos docentes.

Contenidos

1. La profesión docente

1.1. Profesionalidad y elementos de la profesionalidad docente

En este apartado abordaremos la noción de **profesionalidad**. Hoyle la considera como “**las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimientos y de destrezas que aportan**”. Esta sería la definición genérica de profesionalidad, pero habría que preguntarse qué significa **profesionalidad docente** y qué rasgos o elementos la describen.

Hoyle (1980) y Shulman (1998), tras un amplio estudio de la **profesión docente**, subrayan algunos de los elementos que la definen de entre los que destacan los siguientes:

- **Función social del profesorado:** Conseguir involucrar al alumnado en la construcción de una sociedad mejor. Conseguir que muestren una actitud positiva, activa y abierta en todos los ámbitos: en el personal y en el aprendizaje.
- **Dominio considerable de ciertas habilidades:** Dominar su especialidad, saber situarla en el contexto del aula, organizar y programar,... Aplicar esas habilidades en situaciones tanto nuevas como rutinarias.
- **Largo período de formación superior:** De forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
- **Proceso de socialización en los valores profesionales:** Colaborando en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnicas y metodológicas.
- **Código ético:** Hacer respetar y respetarse así mismo. Ser tolerante y capaz de aceptar el modo de ser de su alumnado, especialmente en aquellos que tienen ideas y experiencias diferentes por pertenecer a otra cultura, género, religión,...
- **Organización profesional con voz en la Administración Educativa:** Trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y realizando propuestas que contribuyan a un buen desarrollo y funcionamiento de la misma.

Analizando estas características podríamos decir que el **perfil profesional docente** viene definido a su vez por una serie de **competencias profesionales** que permite su total desarrollo y que podemos concretar en las siguientes:

1. **Competencia técnica:** relacionadas con la especialidad para la que forma. Se requiere actualización de conocimientos: tareas como la búsqueda de información, formación continua, así como capacidad para llevar a cabo una actividad docente motivadora no rutinaria.
2. **Competencia didáctica:** necesaria para desempeñar el rol docente. Se requiere que el docente lleve a cabo una interacción adecuada con el grupo, con iniciativa. Que sepa identificar los problemas que puedan surgir y plantear soluciones a los mismos.
3. **Competencias sociales:** derivadas del concepto de formación integral. La capacidad de integración en el desarrollo de su profesión de aspectos como el trabajo en equipo, la cooperación, flexibilidad, atender al código ético, y generar dichas competencias en el alumnado.

En resumen



Hoyle y Shulman definen la profesionalidad docente a través de las características señaladas anteriormente y que se desarrollan bajo las competencias técnicas, didácticas y sociales.

1.2. Desarrollo profesional docente.

Como venimos viendo, podríamos definir el concepto de desarrollo profesional **como aquellos elementos que tienen que ver con la capacidad de un profesor/a para mantener la curiosidad acerca de sus clases: identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar y buscar el dialogo con otros profesionales expertos que le ayuden a analizar y/o reflexionar, etc.**

En general, se ha destacado la finalidad de este desarrollo profesional como toda actividad que el profesor/a realiza con el fin de formarse para atender más eficazmente sus tareas o que le preparen para el desempeño de otras nuevas. Ello implica ver esta formación como un proceso donde partir de la práctica es fundamental, y además, una característica diferenciadora de la formación inicial.

Sabías que...



Existen diferentes modalidades de formación permanente.

Agustín de la Herrán, en su obra *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente* (2008: 14-16), señala diferentes modalidades de formación permanente de entre las que destacamos las siguientes:

- **Estudio y cultivo personal.** Es quizá la principal vía formativa, siempre complementaria a las demás. Se basa principalmente en la lectura.
- **Formación basada en el intercambio informal entre compañeros.** Se da entre dos o más compañeros en el centro. Tiene lugar mediante intercambios de experiencias y pareceres, preguntas y resolución de dudas, etc.
- **Formación mediante cursos convencionales.** Se basa en la convocatoria de una oferta formativa a la que pueden acudir profesionales de diversos centros y, según la temática u otros criterios, de diversas etapas. Favorece el enriquecimiento personal.
- **Formación en centros.** Posiblemente se trata de una acción formativa de mayor eficiencia y eficacia general. Lo óptimo será que pueda implicar a la mayor cantidad de profesorado posible.
- **Formación mediante seminarios.** Los 'seminarios' hacen referencia al trabajo instructivo basado en los conocimientos, experiencias y contribuciones de los asistentes.
- **Formación mediante permisos de estancias en otros centros.** Se trata de invitaciones y estancias realizadas en centros, nacionales y extranjeros, de los que poder aprender procesos e innovaciones de cara a su posible consideración por parte de los miembros de la comunidad docente.
- **Intercambio de experiencias.** Se trata de un encuentro productivo en el que profesionales del mismo o distintos centros comparten experiencias didácticas, organizativas, de gestión, proyectos de investigación, de innovación y cambio, etc. Suelen desarrollarse como 'Jornadas de Intercambio de Experiencias', durante uno o dos días.

Esta formación es parte esencial del desarrollo profesional del profesorado y si analizamos la vida profesional de éste, encontramos que su desarrollo profesional docente puede variar, ya que en muchas ocasiones, viene marcado por diferentes aspectos que pueden estimular o impedir el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Para De la Herrán (2008: 3), la profesión docente experimenta presiones y transiciones que se cruzan en cada persona o en cada vida profesional de modos distintos, repercutiendo en cambios que se ven influidos por variables internas y externas. Estas variables, son:

- **Variables sociales y curriculares:** Comprensión del sentido social de la educación y del sentido educativo de la sociedad, prestigio y reconocimiento de la función docente ligados a reformas educativas, políticas, económicas, ideológicas, tecnológicas, etc., cambios asociados a los alumnos (sociedad emergente) o a otros cambios sociales, cambios de modelos curriculares, nuevos programas de enseñanza, nuevas exigencias formativas, etc.

- **Variables institucionales:** Tradición y sentido atribuido a la planificación didáctica y los proyectos, vivencia de procesos de investigación e innovación, condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, salud comunicativa de la organización, "madurez organizacional" (Herrán, 2004), existencia, fluidez y eficacia comunicativa de los equipos de trabajo, presencia de sujetos y grupos de presión, características de los alumnos, formación continua, impulso interno (dirección), impulso externo (inspección), etc.
- **Variables personales:** Asociables a la salud física y psíquica, nivel de estrés, edad, experiencia, rasgos de personalidad y madurez personal, conocimiento, ciclo de vida profesional, comprensión e integración profesional de la formación y de la innovación, recursos para la seguridad profesional, autoestima, satisfacciones, vida familiar, etc.
- **Variables de vivencia en la profesionalización docente:** Motivación y proyecto profesional (objetivos y expectativas profesionales etc.), concepciones e implicación en la formación personal y de sus grupos e instituciones de pertenencia y referencia, orientación hacia la creatividad, compromiso con el propio Desarrollo Profesional y Personal Docente, etc.

Idea



Ejercer como docentes, a menudo conlleva una serie de problemáticas, a las que el profesorado debe enfrentarse de forma coherente, poniendo en práctica diferentes recursos para conseguir que su trabajo sea agradable y permita la autorrealización del profesor. Como docente no debe quedarse en una visión negativa de los problemas que surgen en la educación, al contrario, debe mantener una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos (Eirín, García Ruso y Montero, 2009: 6).

1.3. Modelo de evolución de la profesionalidad docente

La profesionalidad docente no es algo estático, sino que puede y debe ir evolucionando a lo largo de la carrera profesional, de este modo, podemos establecer una serie de características que definen y que permiten pasar del profesional docente "novel" al "experto". Partimos pues, de las siguientes ideas:

- La idea de profesionalidad varía a lo largo del tiempo.
- En la formación inicial el docente no consigue todas las habilidades necesarias.
- La forma de entender la formación se preconice en la formación inicial.
- La socialización del docente se construye en los primeros contactos con la realidad formativa.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, Dreyfus y Dreyfus (1986) sintetizan en una escala graduada el progreso y fases del conocimiento docente experto, así como las características de cada una de esas fases:

- **Nivel 1. Profesorado en formación:** Adherencia rígida, sigue el protocolo y no tiene todavía una visión intuitiva. No es capaz de valorar el peso de una situación y el pronóstico sobre los alumnos es muy bajo.
- **Nivel 2. Profesorado principiante:** Guías para la acción, sesiones diarias, secuencia de la semana, aun no tiene un estilo personal. Percepción limitada. Análisis muy fragmentado de la situación.
- **Nivel 3. Profesorado competente:** Planificación consciente, rutina de conductas. Empieza a anticiparse, a ver metas. Comienza a generar su propio estilo de enseñanza.
- **Nivel 4. Profesorado hábil:** Visión intuitiva, metas a largo plazo. Visión de futuro, importancia de su trabajo. Ampliación de repertorio de actuaciones.
- **Nivel 5. Profesorado experto:** Visión intuitiva de la situación. Uso de las aproximaciones analíticas. Visión de las metas a largo plazo. Anticipación a los cambios.

2. Estilos de profesorado en la enseñanza

El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de un/una docente cuando interactúa con el medio educativo. Esto unido al concepto de desarrollo profesional visto anteriormente, hace que sean muchas las clasificaciones que se pueden establecer en cuanto a estilos de enseñanza, siendo una de las primeras la llevada a cabo por Lippitt y White (1938, citado en Uncala 2008), y en ella podemos reconocer tres modelos claramente diferenciados:

- **El estilo autocrático:** Toma solo todas las decisiones. Aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.
- **El estilo democrático:** Trabaja con el grupo. Los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.
- **El estilo llamado laissez-faire:** Se mantiene al margen. Estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al

margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, intervienen para dar su consejo.

Sin embargo, para otros autores un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores. Desde esta perspectiva se distinguen tres tipos de estilos de enseñanza:

- **El tipo instrumental:** Propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.
- **El tipo expresivo:** Orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, el profesor se preocupa por atender al alumno en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.
- **El tipo instrumental expresivo:** Es una mezcla de ambos, siendo propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos.

Como hemos dicho anteriormente, son muchas las clasificaciones que se pueden hacer del estilo docente:

- **Según sus funciones** (legislativo, ejecutivo, o judicial).
- **Atendiendo a su forma** (monárquico, jerárquico, oligárquico o anárquico).
- **Basado en sus tendencias** (progresista o conservador).
- **Etc.**

Ideas clave

- **PROFESIÓN DOCENTE:** Hoyle y Shulman definen la profesión docente a través de una serie de elementos que la definen como *la función docente, el dominio de habilidades, el periodo de formación, el proceso de socialización en los valores profesionales, el código ético, la organización profesional con voz en la Administración Educativa*.
- **DESARROLLO PROFESIONAL:** Podemos definir el desarrollo profesional como toda actividad que el profesor/a en ejercicio realiza con el fin de formarse, de manera que atienda más eficazmente sus tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas.
- **ESTILOS DE PROFESORADO:** El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de un/una docente cuando interactúa con el medio educativo.

Preguntas para la autoevaluación

1. **El desarrollo profesional se define como:**
2. **El estilo docente se define como:**
3. **Lippitt y White clasifican los estilos docentes en los siguientes términos:**

Referencias bibliográficas

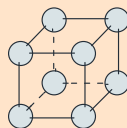
- Dreyfus, S.E. y Dreyfus, L.E. (1986). *Mind over machina: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional docente y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 13 (2): 1-13.
- Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación nº 317*, 11-29.
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 109-152).
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.). *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Uncala, G. S. (2008). Los estilos de enseñanza del profesor. *Experiencias educativas*, FETE-UGT Sevilla.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- VVAA. (2013). *Procesos y contextos educativos*. Materiales elaborados para el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Granada. Documento inédito.

Tema 6. Enfoques, principios metodológicos y evaluación

Módulo 2. Procesos y contextos educativos

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
F. Miguel Martínez Rodríguez



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. ¿Qué enseñar? Enfoques didácticos, características y fundamentos.
2. ¿Cómo enseñar? Principios metodológicos.
3. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Formas de evaluar.

Ideas clave

Preguntas para la autoevaluación

Referencias Bibliográficas

Introducción

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Educación (LOMCE, 2013) señala en su preámbulo que el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.

Sin embargo, hay diferentes modos de entender el significado de aprendizaje. Shulman (2004, citado en Moral 2012), identifica dos formas: como un proceso de mera adquisición de conocimiento o como un proceso activo de construcción y reconstrucción para que la persona pueda interiorizar lo que recibe y adaptarlo a lo que ya conoce.

Desde esta perspectiva, el alumnado debe alcanzar una serie de habilidades que le ayuden a manejar conceptos, habilidades y actitudes que les permita desarrollarse dentro de la sociedad actual, así como la toma de decisiones responsables y autónomas.

En este sentido, el docente, cumple un papel fundamental a la hora de diseñar, crear y evaluar ese aprendizaje preguntándose ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué y cuándo evaluar? Estas preguntas se responden a través del enfoque, la metodología y la evaluación.

Objetivos

Al finalizar esta unidad el alumnado será capaz de:

- Conocer los principales enfoques didácticos, sus características y fundamentos.
- Acercarse a los principales principios metodológicos.
- Acercarse a los distintos medios de evaluación.

Contenidos

1. ¿Qué enseñar? Enfoques didácticos, características y fundamentos

Utilizamos el término **enfoque** de manera general, para referirnos a las decisiones que los profesores toman en su práctica docente. En ella intervienen valores, creencias, conocimientos e ideologías o factores socio-culturales entre otros aspectos.

En los enfoques se ven interrelacionados aspectos didácticos como son **los contenidos** que se van a enseñar, la actitud **docente** frente a la enseñanza, **o el papel del alumno en ella**, y los llamados componentes didácticos curriculares: **objetivos, contenidos, estrategias, evaluación**.

A continuación pasaremos a referirnos a distintos enfoques. Cada uno de ellos se basa en una concepción del conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de estrategias y de evaluación. Nuestro objetivo es caracterizar a cada enfoque:

1.1. Enfoque Centrado en el Contenido:

Clásico, tradicional, intelectualismo individualista

PRINCIPAL OBJETIVO:

- Acumular y reproducir información, contenidos,...
- Transmitir información.
- Formar el intelecto (instrucción- formación intelectual)

ELEMENTOS BÁSICOS:

- Pone énfasis en los contenidos.
- El profesor es el principal protagonista.
- Nula flexibilidad en los contenidos.

- El alumno queda relegado a un segundo plano.
- La evaluación mide el grado de reproducción de la información.
- La exposición (clase magistral) es método casi exclusivo.
- La lección es el centro del proceso didáctico.

FUNDAMENTOS:

- Empirismo: la mente es percibida como una tabla rasa.
- Asociacionismo: principios de conexión entre diferentes pensamientos o ideas de la mente.

APRENDIZAJE:

- Asimilación de información.
- El éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor.
- La memoria tiene un rol decisivo. Se apoya en la asociación y la ejercitación.

ROL DEL PROFESOR:

- Comunicador del saber. Presenta contenidos a través de clases expositivas apoyadas con libros de texto y actividades complementadas con ejercicios para contribuir a la fijación o a través de demostraciones desarrolladas por él mismo.
- Es considerado y respetado como autoridad (poseedor de verdades ciertas y estables).

ROL DEL ALUMNO:

- Receptivo: recibe y asimila información.
- Resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo modelo o procedimiento realizado por el profesor.

1.2. Enfoque Centrado en Habilidades

Movimiento de las escuelas nuevas y de la escuela activa

PRINCIPAL OBJETIVO:

- Desarrollar habilidad intelectual que permita acceder por sí mismo a las temáticas.

- Desarrollar en el alumno una disciplina intelectual a través de la aplicación de habilidades que permita el planteamiento de problemas y la búsqueda de la solución.
- Aprender a pensar: todos los seres humanos pueden llegar a las mismas construcciones por medio de la acción y del contacto con la realidad, pues todos poseen una estructura cognitiva igual.

ELEMENTOS BÁSICOS:

- El alumno es el protagonista del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).
- Los objetivos son elementos claves para la programación, realización y control del proceso E-A.
- Relación dialógica profesor-alumnos y alumnos-alumnos.

FUNDAMENTOS:

- Basado en la psicología funcional.
- La actividad es determinada por una necesidad (biológicamente) y por un interés (psicológicamente).
- La escuela se ve como un laboratorio en el que el alumno opera activamente su propia educación.
- La educación es auténtica preparación para la vida.

APRENDIZAJE:

- Cambios de estructuras mentales, se centra en el proceso de desarrollo de estructuras de pensamiento.

ROL DEL PROFESOR:

- Guiar y orientar el aprendizaje.
- Seleccionar, implementar y presentar actividades; ayudar a ejecutar las actividades y constatar el nivel de aprendizaje.
- Diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes.
- Evaluar permanentemente el proceso de E-A.

ROL DEL ALUMNO:

- Activo: es el principal protagonista.
- Ejecutor de actividades propuestas.
- Define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.

1.3. Enfoque Centrado en Conocimientos (Saber)

Contenidos, culturales, destrezas, habilidades, actitudes y valores

PRINCIPAL OBJETIVO:

- Promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.
- Significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer conexiones sustantivas entre lo que se va a aprender (aprendizajes nuevos) y lo que ya se sabe al respecto, presente en la estructura cognoscitiva del alumno).
- Elaborar una visión del mundo a través del aprendizaje significativo.

ELEMENTOS BÁSICOS:

- Igual importancia en la interacción: alumnos – profesor – contenidos.
- Postulado general: los procesos de inteligencia o del pensamiento son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas.
- El contenido de la enseñanza implica: conocimientos, habilidades y actitudes.

FUNDAMENTOS:

- Idealismo: cada persona elabora, interpreta o construye un modelo de la realidad.
- Aprendizaje por descubrimiento. Resolución de problemas como meta y eje del aprender (Bruner).
- Teoría constructiva basada en la interacción social (Vigotsky): El conocimiento es un producto de interacción social y de la cultura.

APRENDIZAJE:

- Proceso de construcción de conocimientos, dependiente del conocimiento previo y determinado por el contexto o la situación en la que se produce.
- Énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables.
- Las raíces de las interpretaciones que cada sujeto hace de su entorno son tanto emocionales como cognitivas.

ROL DEL PROFESOR:

- Mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los alumnos.

- Investigador de los procesos del aula, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.
- Facilitador del aprendizaje: diseña y desarrolla estrategias, organiza actividades apropiadas para un conocimiento específico significativo, sobre la base de las ideas previas diagnosticadas previamente.

ROL DEL ALUMNO:

- Revisa, modifica, enriquece y reconstruye sus conocimientos.
- Reelabora de forma constante sus propias representaciones o modelos de la realidad.
- Utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones.

2. ¿Cómo enseñar? Principios metodológicos

Para Moral (2012), el profesor debe reflexionar sobre el proceso de enseñanza y la metodología que va a seguir para alcanzar de manera útil los objetivos planteados. La metodología no es una receta mágica pues no existe un modelo único. Sí existen una serie de principios metodológicos que permiten alcanzar una enseñanza eficaz. Siguiendo éstas y otras de las **orientaciones metodológicas** que se dan en la enseñanza, atenderemos a los siguientes criterios orientados a:

2.1. Lograr la participación y motivación del alumnado:

- **Aprendizajes significativos.** Gracias a aprendizajes más motivadores, adecuados a sus intereses y necesidades.
- **Una actitud y un clima positivo** que acelere el proceso de aprendizaje y aumente las ganas de aprender.
- **Interdisciplinariedad.** Relacionar los contenidos de nuestra área con otras áreas.

2.2. La personalización de la enseñanza:

- **Utilizar el conocimiento y las experiencias anteriores.**
- **Trabajar de manera escalonada el aprendizaje:** gracias a la comunicación en el aula y/o a la ayuda de otros compañeros, un alumno/a puede resolver un problema que de otro modo no sería capaz de llevar a cabo.
- **Desarrollo de procesos metacognitivos:** hacer consciente al alumno de cómo aprende, por qué aprende o para qué aprende; enseñando estrategias para aprender, motivarse, mantener el ambiente de estudio o acudir al docente, compañeros o padres en el caso necesario.

2.3. La interacción en la enseñanza:

- **Sistemas de pregunta-respuesta:** utilizadas para comprobar la comprensión por parte del alumnado y el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- **Conversación instruccional:** el profesor responde de manera flexible y responsable a las contribuciones de los estudiantes para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Estrategias de discusión:** es una herramienta útil para conseguir una enseñanza efectiva y abierta. Persigue la implicación de todos los alumnos/as, la mejora de la comprensión y el desarrollo de habilidades y competencias de comunicación.

2.4. Autorregulación en el aprendizaje:

El profesorado debe conseguir que los alumnos vayan desarrollando la capacidad de autorregulación de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje: saber dónde se sitúa el tema, qué problemas o desafíos le plantea, ser organizados y sistemáticos para conseguir una comprensión profunda.

Sabías que...



Para facilitar la autorregulación del aprendizaje, Wiggins y McTighe (2005 citados en Moral, 2012) proponen la utilización de una estrategia de actuación denominada herramienta WHERETO:

- **W** – Asegurarse que los alumnos conocen dónde se sitúa el tema que van a estudiar (WHERE), de dónde proviene, y por qué (WHY) es importante estudiarlo. En esta fase se diseña un momento para que los alumnos se pregunten de dónde vienen y hacia dónde van.
- **H** – Proporcionar a los alumnos “ganchos o sujeciones” (HOOK) para que puedan engancharse y sostener su atención a través del proceso de aprendizaje. Más allá del mero entretenimiento o de simplemente tener como propósito hacer las cosas amenas, se recomienda que para mantener el interés intelectual se fomente:
 - La inmersión en cuestiones, problemas, desafíos, situaciones o historias que requieran el ingenio, la agudeza de los alumnos y no el mero reconocimiento escolar.
 - Un pensamiento provocador y desafiante.
 - Unas experiencias que emocionan o impresionan a los alumnos.
 - Una conexión personal.
 - Diferentes puntos de vista o múltiples perspectivas de un aspecto.

- **E** – Construir oportunidades para evaluar (EVALUATE) el progreso del alumno y realizar una autoevaluación.
- **R** – Proporcionar a los estudiantes oportunidades para Repensar (RE-THINK) las ideas básicas, Reflexionar (REFLECT) sobre su progreso, y Revisar (REVISE) su trabajo.
- **T** – Buscar que los procesos de enseñanza sean hechos a medida (TAILORED) o personalizados, atendiendo y reflexionando sobre las diferencias personales que se aprecian según talentos, intereses, estilos y necesidades.
- **O** – Ser organizados (ORGANIZED) y sistemáticos para conseguir una comprensión profunda frente a trabajar de una manera superficial sin detenerse y profundizar en los temas.

3. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Formas de evaluar

La evaluación constituye un instrumento al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje integrada en la vida del aula. De este modo se convierte en un punto de referencia para la adopción de medidas de refuerzos educativos o de adaptación curricular en el aprendizaje de alumnos/as, y de corrección y/o mejora de la propia labor docente. Ésta tiene una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica observar y analizar nuestra acción educativa, valorando si estamos consiguiendo nuestros objetivos planteados anteriormente, y así modificar nuestra actividad. Para llevar a cabo esta revisión debemos tener en cuenta:

- Tener claras nuestras metas.
- Observar la evolución del aula.
- Ser capaces de tomar decisiones para poder reaccionar y adaptar nuestra acción didáctica a la consecución de nuestros objetivos.

La evaluación además de ser un elemento de control para el profesorado, lo es también para el alumnado, ya que con ella controlamos y regulamos su actividad y rendimiento.

Esta **evaluación**, al estar **destinada a la formación integral del alumnado**, debe presentar un **carácter global** y atender a todos los ámbitos de la persona, y no meramente a los cognitivos. Por su parte, el **profesorado debe evaluar su propia actividad docente**.

Esta evaluación debe **ser continua, formativa, cualitativa y contextualizada**, y nos indicará la consecución de los objetivos inicialmente planteados. Debe responder al **qué, cómo y cuándo evaluar**.

Con respecto al **qué evaluar**, tenemos que hacer referencia a los criterios de evaluación establecidos para nuestro curso.

Los momentos en los que llevamos a cabo la evaluación, es decir, el **cuándo evaluar**, será de manera continua y específicamente:

- **Evaluación inicial:** al principio del curso realizaremos una evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos del alumnado y el grado de adquisición logrado por parte de estos.
- **Evaluación continua:** consistirá en la evaluación realizada al concluir cada unidad, en la que comprobaremos la consecución de los objetivos propuestos, además de evaluar el día a día en la clase. Al final de cada trimestre se plasmará toda la información obtenida durante el mismo (la entrega de notas).
- **Evaluación final:** una vez concluido el curso, se analizará la evolución desarrollada para los alumnos/as durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la consecución de los objetivos fijados para el nivel.

El **cómo evaluar**, lo plasmaremos a través de procedimientos e instrumentos de evaluación:

- **Procedimientos de evaluación:**
 - Seguimiento del trabajo realizado en el aula por parte del alumnado.
 - Corrección de cuadernos y de producciones escritas.
 - Puesta en común...
- **Instrumentos de evaluación:**
 - Observación directa y sistemática.
 - Fichas de registro individual.
 - Pruebas escritas y orales...

Estos procedimientos e instrumentos se tratarán durante todo el curso a través de un seguimiento del alumno/a con las siguientes **actividades de evaluación continua:**

- Revisión y análisis sistemático de los trabajos realizados en casa y en clase por los alumnos, tanto individuales como los del grupo, recogidos en el **cuaderno didáctico**. Se valorará además de los contenidos, el esfuerzo de realización, orden, claridad, limpieza, corrección y capacidad de auto-corrección.
- Observación directa de la asimilación de conceptos tratados en el aula y de su **competencia en expresión y comprensión oral**, a través de las preguntas efectuadas por el profesor al alumno.
- Análisis de los **trabajos y comentarios escritos** realizados por los alumnos, evaluando en ellos la capacidad de síntesis y de análisis, la buena organización, adecuada presentación, corrección, coherencia, propiedad...

- Participación en **exposiciones orales**, discusiones y debates, manifestación de opiniones personales, escenificaciones o recitaciones, puestas en común.
- Atención a los **hábitos de trabajo**, al grado de participación, a la actitud dialogante y a sus propias propuestas de mejora.
- Valoración de la **imaginación y originalidad** en las actividades de creación.

Ideas clave

¿QUÉ ENSEÑAR?

- Enfoque didáctico

¿CÓMO ENSEÑAR?

- Principios metodológicos

¿QUÉ Y CUÁNDO EVALUAR?

- Tipos de evaluación

Preguntas para la autoevaluación

1. **Acumular y reproducir información o contenidos es el principal objetivo en el enfoque:**
2. **El enfoque centrado en las habilidades se caracteriza por:**
3. **Uno de los principios metodológicos es:**
4. **La evaluación debe de ser:**

Referencias bibliográficas

- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 16 (2): 469-500.
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué: elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.

Módulo 3

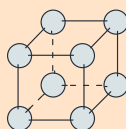
**Sociedad, familia
y educación**

Tema 1. Introducción. Sociedad y Educación: la perspectiva sociológica

Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La mirada sociológica.
2. El valor de la educación en la sociedad actual.
3. El sistema educativo como parte del sistema social.
4. La dimensión social de la escuela.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

La materia Sociedad, Familia y Educación pretende relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la sociedad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar y del contexto social en la educación. Valorar la importancia de la educación para la protección del medioambiente y la construcción de un futuro sostenible. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar. Conocer las funciones sociales de la educación y las demandas de la sociedad respecto del sistema educativo.

En este marco, este primer tema, introductorio, pretende contextualizar las relaciones entre la Sociedad, la Familia en su diversidad de modelos, y la Educación, desde la perspectiva de la Sociología, como disciplina que estudia los fenómenos, procesos y dinámicas de la sociedad y los grupos que la componen.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Comprender que todo en nuestra sociedad tiene una función educadora así como todo proceso educativo tiene una naturaleza social.
- **Objetivo 2.** Adquirir conocimiento científico y crítica sobre el funcionamiento del Sistema Educativo en su relación con el resto de la sociedad.
- **Objetivo 3.** Aportar una visión de la educación como dinámica, más amplia que la estricta y formalmente “escolar” (didáctica, pedagógica).
- **Objetivo 4.** Aportar una metodología sociológica para analizar: el contexto social, el funcionamiento del Sistema Educativo, los efectos del sistema educativo sobre la sociedad, y las implicaciones y tareas de todos los agentes educativos: profesorado, alumnado, familias, comunidad local.
- **Objetivo 5.** Comprender la complejidad de lo educativo-escolar en nuestra sociedad actual: globalizada, de las TICs, etc.
- **Objetivo 6.** Desarrollar la capacidad de análisis de la realidad escolar, a través del estudio de su naturaleza social para potenciar una identidad profesional ética y responsable.

Contenidos

1. La mirada sociológica

Mirar a la educación desde el punto de vista sociológico supone hacerlo de manera sistematizada atendiendo a:

1. Los **niveles de análisis**:
 - a. **Microsociológico**: Relativo a los **sujetos** sociales (estudiantado, profesorado, familias), sus procesos de socialización y subjetivación, sus prácticas, relaciones e interacciones.
 - b. **Mesosociológico**: Relativo a los **grupos** sociales así como las estructuras sociales y sus relaciones (sistema educativo, sistema económico, sistema político, etc.).
 - c. **Macrosociológico**: Relativo a la **sociedad** en su totalidad.
2. Las **dimensiones de análisis**:
 - a. **Material**: Referida a las condiciones materiales (económicas, jurídicas, etc.) de existencia.
 - b. **Simbólica**: Referida al sistema de valores, normas, creencias, ideas, pensamientos, que constituyen el imaginario colectivo de una sociedad.

La mirada sociológica a la educación es reflexivo, científica y crítica. Específica de las sociedades Moderna (desde la revolución industrial y la formación de los Estados-nación en adelante) hasta la sociedad actual (Modernidad Tardía). Pretende problematizar la educación como fenómeno social desde un enfoque histórico y constructivista, para pensar la educación desde la influencia mutua entre la acción de los sujetos (lo que hacen las personas, - alumnado, profesorado, familias, políticos, etc.-) y las estructuras sociales en que están esos sujetos (el sistema educativo, el político, el económico, el laboral, la propia institución familiar, etc.).

2. El valor de la educación en la sociedad actual

Algunos aspectos de la sociedad actual dan cuenta de la centralidad de la educación en la misma, estos aspectos son:

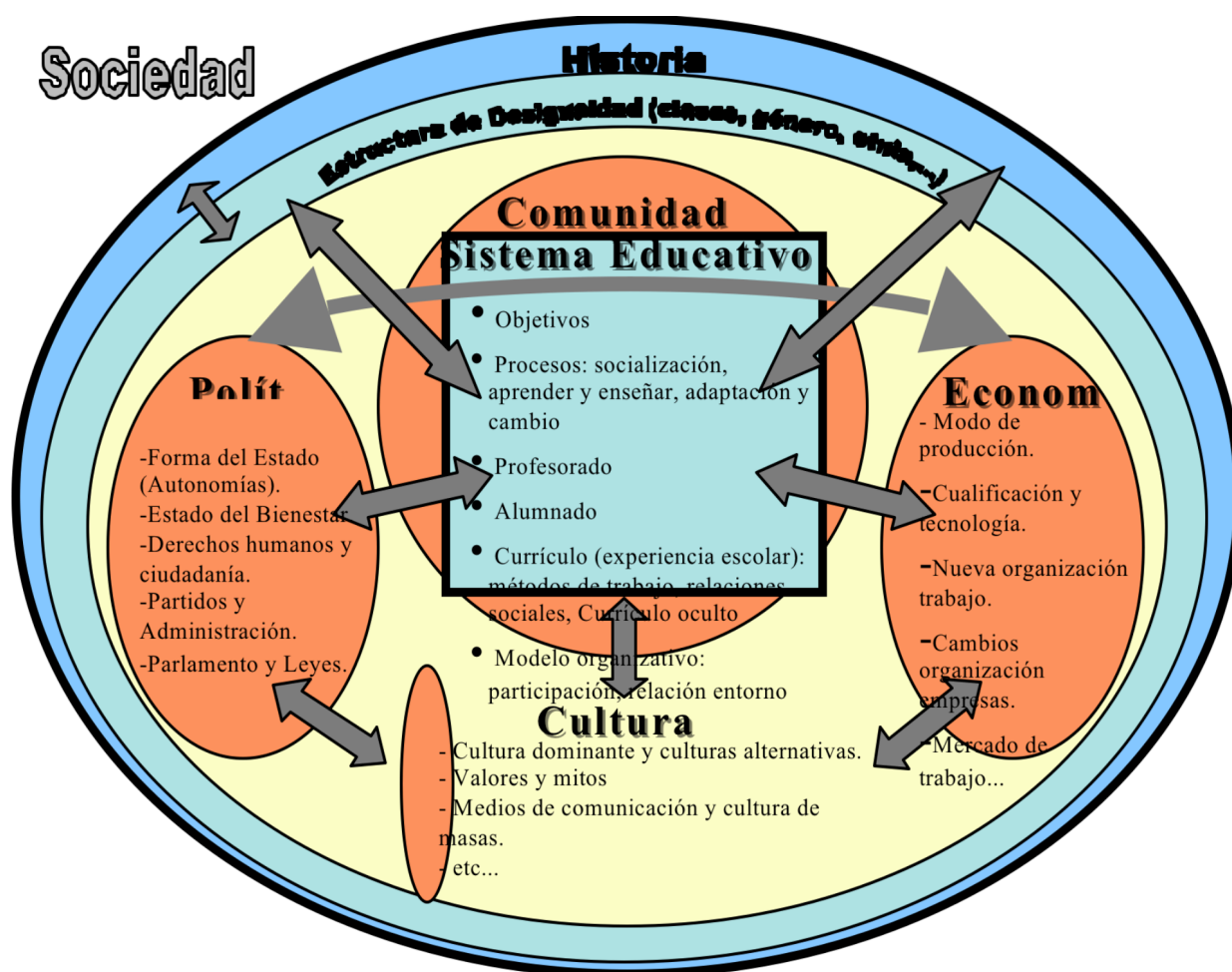
- La educación como motor de reproducción social, pero también como motor de cambio social y progreso, sabiendo que el progreso de la Modernidad ha supuesto también procesos de involución.
- La centralidad de la desigualdad social en la educación.
- La educación como instrumento de control social pero también como elemento liberador.
- La demanda educativa creciente en nuestra sociedad, más aún con el incremento de las tasas de desempleo juvenil, agravadas por la crisis (no sólo económica, también política y social).
- Una oferta educativa cada vez más diversificada.
- La centralidad de la información, el conocimiento y la globalización en el sistema capitalista actual.

3. El sistema educativo como parte del sistema social

Sociedad y Educación están relacionadas de manera bidireccional. La sociedad es resultado de dimensiones tales como:

- La **historia política**: relativa a las relaciones entre grupos sociales, así como a las relaciones de poder entre estos grupos.
- La **historia económica**: relativa a la economía y el mercado de trabajo de esa sociedad.
- La **historia social**: referida a la desigualdad estructural entre los grupos que forman una sociedad, así como a las funciones sociales de la escuela.
- La **historia cultural**: que se materializa en los modelos culturales, valores, ideas, normas, cosmología de cada sociedad.

La siguiente figura muestra esquemática y gráficamente estas relaciones múltiples que caracterizan al sistema educativo como parte del sistema social¹:



En línea con lo anterior, es necesario diferenciar entre:

- **Sistema de enseñanza:** esto es, el sistema reglado, que comprende también un modelo concreto de profesorado, de currículum, de estudiante, de forma de gobierno, así como el entorno de los centros, o sea, la familia, el barrio, el municipio.
- **Sistema educativo:** que se corresponden con todas las partes de una sociedad que educan a una persona. Así, el sistema educativo está en continua interacción con el sistema social, el cual que define la estructura, objetivos, roles, funcionamiento y prácticas escolares en una sociedad.

1 Fuente: Fernández Palomares (2003).

Por tanto, el sistema educativo es el sistema de enseñanza más sus interacciones con el resto de partes del sistema social, lo que genera posibilidades tanto de reproducción del estatus quo, cuanto de cambio de la sociedad.

4. La dimensión social de la escuela

Concluyendo, la dimensión social de la escuela se concreta en las siguientes cuestiones:

- Las aportaciones procedentes de la Sociología crítica desde mediados de la década de 1960.
- La socialización y la producción de individuos en la escuela mediante el currículum oculto, esto es, toda la parte escolar que no es el currículum explícito (las materias, los contenidos, los objetivos, etc.) y que tiene que ver con:
 - La experiencia personal de cada sujeto
 - La forma en que se estructuran el sistema educativo y el social
 - El funcionamiento del sistema educativo
 - Los métodos de trabajo de cada centro
 - La organización de las relaciones sociales
 - La dinámica social global
 - El profesorado como agente de reproducción y/o cambio

Ideas clave

- Todo en nuestra sociedad tiene una función educadora, al tiempo que todo proceso educativo tiene una naturaleza social.
- El enfoque sociológico aporta un conocimiento científico y una conciencia crítica sobre el funcionamiento del Sistema Educativo y sus relaciones con la Sociedad.
- La educación es dinámica y procesual más que algo estático.
- Conocer la complejidad de lo educativo-escolar permite cuestionar el pragmatismo tecnocrático que domina en nuestra sociedad actual.
- Desarrollar la capacidad de análisis, desde el estudio de la naturaleza social de la educación, contribuye a construir una identidad profesional ética y responsable.

Para conocer algunas ejemplos concretos sobre las ideas de este tema, se recomienda ver los siguientes documentales:

- “Escuela Barbiana”

- “Niños japoneses, competitividad sin límites”

Ambos, disponibles en Youtube, muestran modelos de escuela y de educación bien diferentes, determinados en gran medida por contextos socio-político-económico-culturales claramente diferenciados, permitiendo poner en valor las ideas de este tema sobre la relación bidireccional entre el contexto social y el sistema educativo, para ver las funciones que desempeña la educación en cada sociedad, esto es, cada sociedad va a requerir unas funciones educativas diferentes según sus propias necesidades. Ejemplo de ello es la oferta de especialidades de formación profesional dependiendo del sistema económico, productivo y social de cada contexto determinado.

Preguntas de autoevaluación

- Los niveles de análisis sociológico son...
- Las dimensiones de análisis de la sociedad son...
- La dimensión simbólica de la sociedad se refiere a...
- La sociedad es resultado de dimensiones tales como...
- El sistema educativo...

Referencias bibliográficas

Lectura recomendada para completar la información de este tema:

Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
Capítulo 1. [este tema sigue de cerca esta lectura]



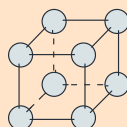
Tema 2. Estructura social y educación: desigualdad y diversidad



Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Clase social, desigualdad escolar y fracaso escolar.
2. Unas breves nociones teóricas.
3. El fracaso escolar.
4. Desigualdad sexual y de género en educación.
5. Diversidad e Inclusión en educación.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

Una de las grandes aportaciones de la Sociología al estudio y el conocimiento de la Educación ha sido precisamente en torno a la estructura de la sociedad, la forma en que se organizan y distribuyen los grupos sociales en la misma y cómo esa organización genera situaciones de desigualdad desde la diversidad, ya sea en función de la clase social, del género, de la etnicidad, la discapacidad, etc. Por ello, en las sociedades democráticas el sistema educativo se ha considerado garante de la igualdad de oportunidades basándose en la meritocracia. Desde los años '60, la Sociología de la Educación crítica va a poner todo esto en cuestión, afirmando que, de hecho, el sistema educativo contribuye a reproducir la desigualdad social. Desde entonces hasta ahora mucho se ha escrito sobre desigualdad y diversidad en educación desde la sociología, como abordaremos en este tema 2.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Entender qué es la desigualdad estructural y su relación con la educación.

- **Objetivo 2.** Conocer las aportaciones de la sociología al análisis de la desigualdad de clase en educación.
- **Objetivo 3.** Conocer las aportaciones de la sociología al análisis de la desigualdad sexual y de género en educación.
- **Objetivo 4.** Conocer las aportaciones de la sociología al análisis de la diversidad en educación.

Contenidos

1. Clase social, desigualdad escolar y fracaso escolar

En España, la Constitución reconoce la centralidad de la educación básica para el desarrollo personalidad, estableciendo la escuela obligatoria hasta los 16 años. Cabría entonces preguntarse si no conseguir el Graduado Escolar sería anti-constitucional. Lo que muestran los estudios es que **la escuela selecciona y clasifica** al alumnado, lo que colisiona con la concepción democrática de que ninguna persona deje el sistema educativo sin certificación escolar. El objetivo es potenciar la **igualdad de oportunidades y la inclusión social**.

En la actualmente llamada **Sociedad de la Información y el Concomien-do**, la función cualificadora de la escuela deviene fundamental, según se establece en la Agenda de Lisboa de la UE en el año 2000.

En un **mercado laboral inestable, competitivo y precarizado** como el nuestro, la no acreditación es colar es sinónimo de precariedad.

Existe una estrecha relación entre **fracaso escolar, vulnerabilidad, riesgo y exclusión social**. Es fácilmente trazable el mapa de la distribución del fracaso escolar por barrios. ¿Quiénes fracasan? ¿Los sujetos o el sistema? Existe un **choque cultural** entre personas procedentes de familias cuyo capital cultural coincide con el escolar y aquellas otras en que no existe esa coincidencia, dificultando seriamente el aprendizaje. Además, esa distancia cultural provoca desafección y rechazo escolar entre las personas procedentes de contextos cuya realidad está alejada de la de la escuela. La relación entre fracaso escolar e inserción sociolaboral es, pues, una problemática estrechamente vinculada a la clase social.

2. Unas breves nociones teóricas

2.1. Algunos conceptos fundamentales

- **Clase social:** conjunto de individuos de una sociedad que comparten una serie de criterios comunes, los cuales determinan su posición en la es-

estructura social. Las clases son propias de la sociedad industrial y moderna (desde finales del siglo XVIII), no existen con anterioridad a ésta.

- **Estructura de clases:** disposición vertical (jerárquica) de las clases sociales de una sociedad.
- Cada paradigma teórico establece criterios propios de estratificación social. De ello, se derivan:
 - El número de clases sociales que existen
 - En función de ello, un modelo concreto de estructura social

2.2. Clases sociales y escolarización

Como ejemplo ilustrativo, En el año 2000, de la cohorte de edad de 26-35 años, acabaron estudios superiores el 14% de hijas/os de trabajadores/as manuales frente al 70% procedentes de la categoría profesional alta. A pesar del incremento generalizado de la escolarización, la desigualdad estructural se mantiene. Las hijas/os de la clase obrera optan por estudios universitarios más cortos. Para Bourdieu esto se debe al choque cultural entre su cultura familiar o de origen y la cultura universitaria. Para Boudon se trata de los costes de oportunidad que supone no sólo seguir gastando mientras se sigue estudiando sino, además, lo que deja de ingresarse al incorporarse más tarde al mercado laboral. ¿Cómo explicar, entonces, que hijas/os de clase obrera pueden triunfar en el sistema educativo? Mariano Fernández Enguita lo explica aludiendo a la identificación expresiva con la educación, esto es, a que las hijas e hijos de la clase obrera internalicen los valores, los ideales y las normas de la cultura escolar.

2.3. Corrientes teóricas

2.3.1. Concepción gradual funcionalista. El Funcionalismo Estructural

Esta corriente, **conservadora y estática**, niega la existencia de clases sociales, por lo que ha sido objeto de crítica desde la II Guerra Mundial. Carece de teoría pero analiza las clases, que no denomina como tales, sino estratos o grupos de estatus, como en Geología. Su concepción distributiva es, pues, la de estratos graduales, teniendo cada estrato una serie de rasgos comunes, dispuestos como una escalera. Adolece de poco poder explicativo sobre la dinámica social pues, al enfatizar el orden social (de ahí su estatismo), obvia el **conflicto social**, que es el que hace posible la dinámica y el cambio de la sociedad, a partir del conflicto entre grupos sociales con intereses contrapuestos. Según esta teoría, todo el mundo parte del mismo punto, todo está por hacer, de manera que la desigualdad de resultados se explica en base al **esfuerzo y mérito individuales**, por lo que destaca la idea de **meritocracia**.

En esta teoría, el referente es Émile Durkheim.

2.3.2. El debate de los años sesenta y setenta: la influencia de la escuela en las desigualdades sociales

- 1966: se publica en Informe Coleman, titulado 'Equality of Educational Opportunity', que desacreditaba una década de intervención educativa en favor de los niños y niñas negras de EEUU.
- 1972: asistimos a la "Black Response" de un grupo de científicos negros contra esos informes desfavorables y conservadores, que atentan contra la igualdad de oportunidades en educación.
- 1972: Jencks, en el informe 'Inequality, The schools and equal opportunity', concluía que las diferencias entre escuelas influye poco en la situación posterior a la graduación.
- 1972: Hunk Levin, entre otros autores, ponía de manifiesto el error de Inequality, afirmando la importancia de las reformas educativas a favor de una redistribución igualitaria.
- 1973, 1979: Jencks se retracta de las tesis defendidas en 1972.
- Todos estos informes en los '70 fueron clave para que, en Europa, más progresista y crítica, se fueran formulando teorías sociológicas en que se cuestiona el papel igualador del sistema educativo en la sociedad.

2.3.3. Escuela como instrumento de dominación de clase. Las teorías de la reproducción social y cultural

Estas **teorías críticas** desde finales de los '70 no son sino fruto de una profunda crisis de los sistemas educativos occidentales, creados a finales del siglo XVIII junto a la construcción de los **Estados-Nación** occidentales, como nuevo modelo de Estado de la **Modernidad**. La escuela moderna está llamada, pues, a producir a los sujetos de la modernidad. A socializarlos según las necesidades y demandas de esa sociedad emergente. Pero en los '70, las teorías críticas van a denunciar que la escuela no está cumpliendo con los ideales democráticos de igualdad y justicia social propios de aquella Modernidad que se fundamenta sobre el **Pensamiento Ilustrado** que apostaba por la **emancipación**, la mayoría de edad de la Humanidad. De ahí que las teorías críticas surjan como reacción contra el funcionalismo-estructural y la meritocracia. La tesis central de estas teorías críticas es que la escuela contribuye a **reproducir** desigualdades sociales. Y lo explican negando que todos los individuos partan del mismo punto y sea su esfuerzo y su mérito el que determina la posición de llegada o la promoción social ascendente. Según las teorías de la reproducción, la posición que cada individuo como miembro de un grupo, o clase social, ocupa en la sociedad (**la posición de clase**) es la que determina las posibilidades de incorporación en la sociedad y de promoción social ascendente, siendo el sistema educativo un mecanismo de reproducción de esas posiciones de clase desigualitarias.

En esta corriente el referente fundamental es la obra crítica de Karl Marx. Dentro de las teorías reproducción encontramos autores como Althusser, Baudelot y Establet, o Bowles y Gintis.

2.3.4. Las teorías de la Resistencia o de la Producción Cultural

Estas teorías se van a desarrollar desde la llamada Nueva sociología de la educación británica, siguiendo corrientes centradas en los Estudios Culturales. Se trata de una reacción contra teorías reproduccionistas, al introducir el subjetivismo en el marxismo, esto es, al fijarse más en los sujetos, lo que hacen, lo que piensan, que en las estructuras de la sociedad. Crítica el hecho de que las teorías de la reproducción olviden la capacidad de actoras/es sociales para interpretar los hechos y elaborar discursos alternativos al dominante. Así, las teorías de la resistencia observan la producción cultural de los sujetos, esto es, la forma en que producen su cultura de clase para dotar de sentido su vida cotidiana. Y concluyen que, en esas formas de producción cultural de clase, las clases obreras terminan reproduciendo su posición de clase al rechazar el introducirse en las dinámicas y las lógicas de las clases dominantes, por ejemplo, de la escuela que está hecha por la clase dominante. De ahí que, al rechazar el sistema educativo, fracasan en ese sistema, reproduciendo su posición de clase.

3. El fracaso escolar

Por todo ello, es importante ser conscientes de que la escuela, como instrucción y formación es clave en la cohesión social. Debe adaptarse a las características sociales y culturales de su público. Integrarse en el medio social y laboral.

El problema es la persistencia del fracaso escolar en la sociedad del conocimiento. En 2009, en Andalucía el 37,5% de jóvenes entre 18-24 años no había superado el segundo ciclo de la secundaria (post-obligatoria); en España la cifra era del 31,2% (MECD, 2011). En 2012, el desempleo en España era del 28,4% (UE: 14,1%) y el juvenil del 48,7% (UE: 28,4%). En 2013 un artículo de La voz de Galicia señalaba que un estudio de la OMS advierte de que el alto desempleo juvenil en España es una emergencia sanitaria, siendo el desempleo del 52 % entre menores de 25 años. A largo plazo, las personas desempleadas sufren «más problemas físicos de salud», hasta el punto de que tienen «un tasa de mortalidad un 20 % más alta» que las personas empleadas.

La UE pretende prevenir el abandono temprano (COM, 2011a), que se define como “cualquier forma de abandono de la educación y la formación antes del final de la educación secundaria superior o formación profesional equivalente” (p.2). Es una prioridad en la estrategia Europa 2020, para “evitar al menos veinte millones de personas en riesgo de caer en la pobreza” (p.3). La desventaja educativa es social, de trabajo y de ciudadanía. Se estima que la mera reducción anual porcentual en un 1% supone a la economía europea un potencial adicio-

nal de casi medio millón de jóvenes trabajadores cualificados cada año. La propuesta es mejorar el acceso a la educación para las y los estudiantes, ayudar a quienes dejan el curso u obtienen malas notas y a crear escuelas de segunda oportunidad (ver el documental de la Fundación Tomillo) para reducir la tasa de abandono escolar en la UE a menos del 10% en 2020 (COM, 2011b), actualmente en el 14%. Para España la expectativa es llegar al 15%.

Tesis de la UE (COM 2011) : "El abandono escolar prematuro no es sólo un problema de educación y sus causas deben abordarse a través de una serie de políticas sociales, la juventud, la familia, la salud, las comunidades locales de empleo, y la educación" (p. 10).

La OCDE (2012) señala en un informe que reducir el fracaso escolar contribuye al crecimiento económico y el desarrollo social. Calidad y equidad son los objetivos en la lucha contra la incidencia del sexo, la etnia, y la posición de la familia en la estructura social. También se busca incentivar la escolarización infantil. Las políticas educativas han de estar alimentadas con otras medidas gubernamentales como la vivienda, el bienestar.

En 2012, la Unesco alertó sobre la condena del desempleo en España entre la población con menor nivel de formación. España es el tercer país de la UE en abandono escolar, detrás de Malta y Portugal. 26,3% de estudiantes habían dejado la escuela en 2011 sin obtener bachillerato o FP.

En España, en 2008 se aprobó el plan de reducción del abandono escolar precoz a través de políticas activas de prevención. Las medidas tomadas por la administración central son:

- Creación de un Comité Permanente sobre abandono en la Conferencia Sectorial.
- Proporcionar al menos 80.000 puestos de cualificación profesional inicial (PCPI) en 2010-2011 en España.
- Que "a corto plazo" el PCPI se convierta en un habitual en todas las instituciones de la ESO.
- Aumento de los ciclos formativos de FP, Artes Plásticas y Diseño y Deportivas.
- Planes de prevención para tercero y cuarto de ESO, facilitando el acceso a bachillerato.
- Programas específicos o centros en áreas con "bolsas profundas" de abandono escolar prematuro (inmigrantes, desfavorecidos y gitanos).
- Creación de un sistema de evaluación con indicadores claros, alineados con la OCDE y la UE, con el fin de medir la eficacia del sistema educativo para los estándares internacionales.

Medidas en Andalucía:

- Convenios con ayuntamientos y entidades privadas para prevenir y controlar la deserción.

- Plan de ayuda a la educación para los romaníes.
- Los educadores/as especiales en zonas de riesgo escolar.
- Los recursos extraordinarios de 7 ZNTS.
- Aumentar las oportunidades de formación para adultos (mixta o a distancia).
- Proporcionar módulos de formación relacionados con el sector productivo para los jóvenes con experiencia laboral para obtener el título de la ESO.

Las autoridades educativas tienen como objetivo estimular la oferta de cualificación profesional inicial (PCPI) como medio de acceso a la formación profesional. En el mundo del trabajo se trata de poner en marcha medidas para armonizar la formación y el empleo. España ha fijado un objetivo de reducción del fracaso de 15% para 2020 (UE=10%) [2007: 30,7%; 2009: 26%].

Según una noticia en El Mundo (14.05.2013), el abandono escolar de los/as jóvenes en España dobla la media europea. El abandono afecta al 28,8% de los chicos frente al 14,5% de Europa. La cifra de las chicas españolas que dejan de estudiar es del 20,8%. La cifra de abandono ha descendido cuatro puntos en dos años por la crisis. Son necesarias acciones sobre el conjunto del sistema. Después de la aprobación de la LOE en 2006 un promedio de 30% de los alumnos no obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a los 16 años. Esto muestra que entre el 15 y el 20% de los jóvenes españoles no ha obtenido el graduado de ESO a los 16 años y continúa la formación a través de la educación no formal o de otros estudios para lograr este título más tarde.

La OCDE (2012) establece **5 medidas pueden ayudar a prevenir el fracaso escolar y facilitar la realización del segundo ciclo de secundaria:**

1. Eliminar la repetición.
2. Informar sobre orientación y selección de estudiantes de secundaria superior.
3. Contextualizar la elección de centro para evitar la segregación y el aumento de la desigualdad.
4. Adaptar las estrategias de financiación a las necesidades de estudiantes y escuelas.
5. Garantizar la equidad en los itinerarios escolares para evitar la deserción.

La COMISION EUROPEA (2011) utiliza el eufemismo abandono escolar, en lugar de fracaso escolar. La contribución clave a la Estrategia Europa 2020 "Uno de los principales objetivos aprobados por el Consejo Europeo es reducir la disminución a menos del 10% de tasa y garantizar que al menos el 40% de la generación más joven tenga un diploma de enseñanza superior o equivalente". A nivel individual el impacto del FE supone una reducción de las oportunidades de participar en la vida social, cultural y económica de la sociedad; aumenta el riesgo de desempleo, la pobreza y la exclusión social; afecta a las retribuciones percibidas durante su carrera y su bienestar y salud, así como a sus hijos;

aumenta las posibilidades de que sus hijos no logren éxito en la escuela. Para la economía y la sociedad en su conjunto supone una baja participación en los procesos democráticos y una ciudadanía menos activa.

Los desajustes entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo pueden aumentar el riesgo de fracaso escolar.

Los sistemas de aprendizaje personalizados y flexibles son particularmente importantes para estudiantes que prefieren "aprender haciendo" y están motivados por las formas activas de aprendizaje.

Algunos mercados de trabajo regionales y estacionales (por ejemplo, el turismo o la construcción) pueden empujar a los jóvenes a abandonar la escuela para los puestos de trabajo no calificados con pocas perspectivas.

El FE también plantea cuestiones de género que requieren más atención. En la UE, el 16,3% de los niños abandonan la escuela prematuramente, contra el 12,5% de las niñas. Ello se deba a la socialización de género, que conduce a las chicas a una identificación expresiva con la cultura escolar mayor que entre los chicos.

4. Desigualdad sexual y de género en educación

4.1. De la desigualdad estructural de género a la coeducación

4.1.1. La construcción social, histórica y cultural de la desigualdad (estructural) de género

¿Por qué estudiar el género y la sexualidad? Para dar respuesta a esta pregunta, se recomienda el visionado del documental 'La maldición de ser niña',² emitido por "La Noche Temática" de La2 el 8 de diciembre de 2007, y disponible en Youtube.

En este apartado intentaremos ilustrar con este ejemplo el proceso por el que se construye la desigualdad sexual y de género en nuestra sociedad. En el siguiente apartado, veremos qué puede hacer la educación para trabajar por la igualdad.

El origen de la subordinación y la opresión de género

La Sociología y la Antropología han buscado dar respuesta a esta pregunta, situando ese origen en el intercambio/tráfico de mujeres entre clanes en el origen mismo de la formación de la cultura y la sociedad (Lévi-Strauss, 1969[1949]; cf. Rubin, 1975; Rubin, 1975; Bourdieu, 2005[1998]).

² Puede ampliarse la información de este apartado con la lectura del artículo de Mar Venegas en la Revista Papers, nº 95, 2010. Las referencias bibliográficas que aparecen en este apartado se corresponden con las de este artículo.

Frente a ese intercambio que convierte a las mujeres en objetos que se intercambian, "el feminismo trata la transformación social de las relaciones de género" (Butler 2001a: 7).

En el documental se nos muestra un grave ejemplo que ilustra el problema de la desigualdad sexual y de género. En Asia faltan 120 millones de mujeres que no han llegado a nacer debido al infanticidio, niñas que han sido muertas por sus madres nada más nacer, y el feticidio, ahora que puede saberse el sexo del feto antes de que nazca.

Esta práctica se realiza, según dice un hombre en el documental, "*en nombre de tradición, creencias, pobreza*". Se entiende que "*las niñas no sirven para nada*" pues "*criar una hija es como regar el jardín del vecino, no sirve para nada*".

Ello se debe a que el matrimonio es una institución basada en la alianza económica y las convenciones socio-familiares, de lo que se deriva el valor de cambio de las mujeres. El proceso sociocultural por el que esto sucede es el proceso de construcción social, histórica y cultural de las desigualdades institucionalizadas del género:

La diferencia biológica ha sido históricamente utilizada como argumento para legitimar la desigualdad socioestructural a cuando esa desigualdad se materializa en instituciones y prácticas concretas se produce la discriminación.

Así, infanticidio y feticidio son dos ejemplos del grave fenómeno de la violencia de género y ésta, en definitiva, es una manifestación de la discriminación de género que se produce a consecuencia de esa desigualdad socioestructural justificada sobre la diferencia biológica.

La **dote** es la causante del **sistema patriarcal de dominación de género**. La familia de la novia entrega la dote a la del esposo como "regalo" (Lévi-Strauss, 1969; cf. Rubin, 1975) para sellar el vínculo marital. Las consecuencias de este intercambio son:

- Una división sexual del trabajo injusta, desigualitaria y socioculturalmente impuesta.
- El privilegio masculino.
- Una forma sutil de subordinación, pero con efectos prácticos: la violencia simbólica (Bourdieu, 2005) y física.

Para **Pierre Bourdieu** (2005) las mujeres en ese intercambio son los bienes simbólicos que se intercambian, los "regalos" o "dones". No son sujetos agentes que participan en el intercambio. Para **Judith Butler (2001)** el valor central de la teoría feminista es el de abrir espacios a las mujeres para reunirse y nuevas formas de producción cultural, esto es, de resistencia. Los procesos de cambio social pueden tener lugar, en este sentido, por dos vías de empoderamiento

1. Grupos de mujeres.
2. Acceso a educación formal (germen de los grandes cambios sociales protagonizados por las mujeres en el siglo XX-el siglo de las mujeres).

4.2. Género y Sexualidad en Educación

Amparto Blat (1994) señala que en el siglo XIX se va gestando la preocupación por la no discriminación e igualdad de oportunidades, así como otros principios fundamentales de la Modernidad: racionalismo, democracia, libertad, derechos ciudadanos, liberalismo económico, clase media. De ahí la emergencia de la perspectiva de la igualdad de oportunidades: *"ofrecer la misma educación a los dos sexos es condición necesaria y suficiente... De ahí surgió la escuela mixta"*.

Desde entonces, han acontecido diversos cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Una nueva concepción del sistema educativo como democrático, igualitario y obligatorio. La educación como derecho de todas las personas y regulado por el Estado.

La educación y la alfabetización devienen indicadores de modernidad política, calidad y nivel de vida. Se empiezan a denunciar las discriminaciones. Así, Blat señala que "En este momento [1994] una de las cuestiones fundamentales que centran el debate sobre la discriminación de las mujeres es la insuficiencia del sistema de la denominada escuela mixta" (necesario, pero no suficiente...).

Diferentes grupos de feministas demandan la necesidad de dar un paso más: una **"escuela coeducativa"**... partiendo de un concepto integral de la persona como ser autónomo y proponiendo una variedad de modelos" para desarrollar la personalidad. Las **investigaciones sobre desigualdad de género en el sistema educativo** han arrojado información sobre una serie de aspectos donde se manifiesta esta desigualdad, tales como:

- Actuaciones políticas y administrativas:
 - Legislación: algunos países favorecen la no discriminación; otros no estimulan políticas de igualdad.
 - Últimos años: legislación positiva mediante Planes Igualdad Oportunidades en España.
 - España: LOGSE (octubre, 1990), varios apartados y transversalidad.
- Recursos económicos:
 - En momentos de crisis: recorte de dotaciones, más precariedad de la escuela pública, tendencia a la privatización de la enseñanza.
 - Entonces, las alumnas se ven más perjudicadas que los alumnos como parte de la comunidad educativa, en general, y por ser mujeres, pues necesitan acciones positivas.
- Recursos personales:
 - Resulta fundamental también nombrar a personas bien formadas, capaces de tomar decisiones e implementar las políticas de igualdad.
 - Formación del profesorado: política imprescindible.
 - Tendencia creciente en los últimos años por parte del profesorado a la sensibilización con la igualdad y el cambio hacia ella.
- Seguimiento y evaluación del sistema:
 - Modelo de arriba-abajo: control democrático del sistema educativo.

- Modelo de abajo-arriba: necesario (aunque aún pendiente) para favorecer la formación integral de las personas, “como seres autónomos, independientes, liberados y sujetos social” (p.140), frente al modelo androcéntrico.

Concluyendo, **coeducación** implicar reflexionar sobre la educación desde su relación con otros ámbitos que le afectan: política, cultura, economía, familia, sociedad. El cambio en las relaciones sociales mujeres-hombres supone la valoración de aspectos como afectividad, autonomía, cotidianidad. Se hace necesario modificar las concepciones androcéntricas de espacio y tiempo, compartir responsabilidades domésticas y laborales. La **meta** es “llegar a la relación entre iguales, defendiendo las diferencias individuales y reconociendo las aportaciones que los distintos colectivos de género, de clase, étnicos y culturales realizan”.

4.2.1. Coeducación en Andalucía

Andalucía es una de las CCAA donde más se ha desarrollado y apostado por la coeducación. **El 25 de noviembre de 2005 Andalucía aprueba su I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación**, que sigue las directrices educativas establecidas por la Ley Integral de Medidas para la Prevención de la Violencia de Género de 2004.

El problema es que la mayor igualdad hoy no viene acompañada de cambios ideológicos ni estructurales. El obstáculo son los modelos culturales de género dominantes. El ritmo de estos cambios hoy ha supuesto una brecha generacional. Conviven modelos diversos, por lo que es necesario redefinir los roles sociales de mujeres y hombres en igualdad. Este Plan propone una intervención global en el marco educativo.

Las relaciones entre hombres y mujeres ante los cambios sociales. A pesar de los cambios (acceso mujeres a espacios públicos), persisten las desigualdades (sin indicios de reducción). **Las mujeres ganan por media un 30% menos a igualdad de cualificación y de tarea.** La segregación es sectorial y profesional. La violencia de género vulnera el derecho a la vida como derecho humano fundamental. Ha habido importantes cambios en los modelos de familia (como se explica en el tema correspondiente). Madres y padres aportan ingresos. La mayoría de familias monoma/parentales con hijos son monomarentales, eso es, están encabezadas por mujeres. En ellas es mayor la vulnerabilidad y la pobreza, de ahí que se hable de feminización de la pobreza. Los cambios en los roles de las mujeres no se han visto acompañados de cambios en los de los hombres: doble y triple jornada de las mujeres. Cambios en el modelo de feminidad tradicional, pero no en el de masculinidad tradicional (temor a perder privilegios). Se hace necesario, pues, convertir la igualdad formal (legislación) en real.

Para ello, se introduce la necesidad de **cambios en el modelo educativo**. La igualdad de derechos es un principio por el que las mujeres, como ciudadanas, deben ser tan libres como los hombres a la hora de decidir y ejercer papeles

sociales y políticos. No es igualitario ni justo tratar igual a quienes son desiguales, de ahí la necesidad de medidas de acción positiva. Hasta bien entrado el siglo XX, se daba un trato educativo diferencial a niñas y niños. La Ley General de Educación (1970) incrementó la presencia de mujeres en secundaria y en la universidad, obteniendo incluso mejores calificaciones que los chicos. En los años '80, se cuestiona la aparente igualdad de la escuela mixta, y van emergiendo con fuerza las voces y los estudios a favor de la coeducación. La LOGSE (1990) considera ilegítima la discriminación sexual, destaca la igualdad de oportunidades, pero obtiene pocos logros en la práctica.

Para ampliar toda esta información, se recomienda visitar la Página de la Colección Plan de Igualdad de la Consejería, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/coleccion-plan-de-igualdad>.

De entre estos magníficos recursos cabe destacar la "Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación" (2006), así como la Guía Didáctica de la asignatura para el 2º ciclo de la ESO "Cambios sociales y género". En este Guía hay un capítulo dedicado también a la Educación Afectivosexual. En España, un tema de la centralidad de éste, más aún en la adolescencia, no tiene cabida en ninguna ley ni política educativa. Sólo la Ley Orgánica de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (BOE jueves 4 marzo 2010) introducía la educación afectivosexual como obligatoria en el currículum escolar. Con la llegada del PP al Gobierno central en 2011, esa ley es puesta en jaque, sometida a fuertes debates ideológicos y, con ello, paralizadas sus iniciativas educativas por la igualdad sexual y de género en relación a la salud reproductiva y sexual.

A pesar de los logros conseguidos en material de igualdad sexual y de género, es mucho lo que queda todavía por hacer. En ello, el sistema educativo juega un papel fundamental.

5. Diversidad e Inclusión en educación

2.1. La sociedad actual, la sociedad de la diversidad

Nuestra sociedad está caracterizada por algunos rasgos definitorios de especial relevancia tales como:

- Globalización.
- TICs-sociedad digital.
- Capitalismo informacional.
- Crisis del Estado de Bienestar.
- Vulnerabilidad, riesgo y exclusión social crecientes.
- Flujos migratorios transnacionales.
- Movimientos sociales de alcance global (derechos civiles, políticos y sociales, ciudadanía), ejemplo: el 15M y los partidos políticos nacidos de ello.

- Lógica de la paradoja.
- Diversidad.

2.2. ¿Qué entendemos por diversidad?

La diversidad es un fenómeno intrínseco a la propia naturaleza humana y social. Las fuentes de esa diversidad son también variadas:

- Clases sociales.
- Género.
- Orientación Sexual.
- Etnicidad.
- Edad.
- Religión.
- Diversidad funcional.

El DRAE define la diversidad como: 1. f. Variedad, desemejanza, diferencia. 2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Por tanto, diversidad no es sinónimo de desigualdad. Pero sí que se trata de un término de moda.

Para la Sociología de la Educación, la diversidad es una herramienta analítica crítica que permite reflexionar sobre esas dimensiones estructurales (clase, género, sexualidad, etnia, religión, edad, capacidades funcionales, etc.) que pueden, y de hecho, generan, desigualdad en la estructura de la sociedad, es decir, en la formación en que la sociedad organiza a los grupos (a partir de cada uno de esos criterios: clase social, género, etc. como se ha visto en los apartados anteriores de este tema) de manera desigualdad. El reconocimiento de todas estas dimensiones en condiciones de igualdad forma parte del reconocimiento de los **derechos de ciudadanía**. Así pues, el reconocimiento de la diversidad nos lleva a hablar de **ciudadanía plural**. Sin embargo... En nuestro imaginario colectivo seguimos equiparando diversidad con sólo la cultural y étnica, como equiparamos género con mujeres.

2.3. Igualdad, diversidad e inclusión

En noviembre de 2001, la UNESCO establece su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, para reconocer el patrimonio común de la humanidad, enfatizando el pluralismo cultural como factor de desarrollo y los derechos humanos como garantes de la diversidad cultural.

La Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (20/10/2005): importancia legítima que los Estados adopten medidas para la protección de su producción y de su diversidad cultural, particularmente frente a la ofensiva comercial de las corporaciones transnacionales en este campo, por ejemplo al otorgar un tratamiento preferen-

cial. La cultura no puede ser reducida a un bien de consumo comercial. Así pues, el patrimonio cultural también puede ser un espacio de diversidad, lo que nos lleva a las Ciudades Educadoras y su relevante papel en este sentido.

2.4. Un pequeño recorrido por la teoría social sobre el concepto de diversidad

El concepto de diversidad se utiliza por primera vez en EEUU en el ámbito de la lucha por los **derechos civiles** entre la población afroamericana. La Ley de Derechos Civiles (1964) va a promover una serie de políticas de inclusión racial. A finales de los '70, encontramos el término diversidad en la jurisprudencia derivada de esta Ley. Sin embargo, en los '80, bajo el gobierno de Reagan, la acción afirmativa basada en los derechos (en el ámbito de la justicia social) se va a ver sustituida por un enfoque instrumental (centrado en los intereses de gestión económica o nacional). Este giro neoliberal experimentado por el concepto de diversidad, que va a llegar desde Norteamérica a Europa, supone el fracaso de las políticas raciales en el marco de una ideología multiculturalista. La diversidad emerge como sinónimo de libertad, igualdad de oportunidades, meritocracia, para ir derivado en una cuestión de gestión de recursos humanos.

En Francia, nos encontramos con la Diversidad del **"vivre ensemble"**. Aquí la centralidad la ocupa el concepto de integración, derivado del carácter pluriétnico de la sociedad francesa (ex-colonias). Se busca reconocimiento y anti-discriminación. En los '80 hay una llegada importante de población magrebí. En los '90, se abre el debate de la diferencia. Se pasa, pues, también de la lucha por la justicia social y los derechos civiles, a un enfoque individualista, neoliberal y meritocrático, que se materializa en las **Cartas de la Diversidad** que se van a diseñar en todos los países europeos, incluyendo España.

El problema es que este nuevo enfoque (neoliberal e individualista) de la diversidad conlleva una **confusión multiculturalista**, es decir, que se pasa a poner el énfasis en las diferencias culturales (identitarias) frente a las desigualdades socio-estructurales. Desde las corrientes críticas con esta cuestión, el objetivo será luchar por igualar las oportunidades de acceso a las posiciones desiguales en la sociedad. Es decir, no tanto los aspectos culturales e identitarios, de la diferencia que da lugar a la diversidad y cuyo reconocimiento es fundamental, como los aspectos socioestructurales que son los que dan lugar a la (des)igualdad.

Para la UE, la lucha contra la discriminación derivada del reconocimiento de la diversidad ha quedado reducida, pues, a (según se anuncia en su web) *"impulsar la gestión de la diversidad orientada a los negocios como parte de una respuesta estratégica a una sociedad más diversificada, basada en el **cliente**, la estructura de mercado, y la fuerza laboral"*. Esto es, a beneficiar la diversificación de la oferta y la demanda por el bien de los intereses comerciales, empresariales y del mercado. El ciudadano, la ciudadana, pasan a ser clientes, tal como los denomina la propia UE. Así, va a hablar del "Negocio de la Diversidad" (**'Business Case for Diversity'**): la gestión de la diversidad es un buen nego-

cio. Así lo van a incorporar todas las Cartas de la Diversidad en Europa, que en España data de 2009.

2.5. España: diversidad, inclusión, educación

En el contexto escolar español la atención a la diversidad queda recogida en el Art. 27 de la Constitución Española (1978): el derecho a la educación. La LOGSE (1990) habla de necesidades educativas especiales, e introduce el enfoque de la escuela inclusiva. La LOCE (2002) elimina el enfoque inclusivo. La LOE (2006) sustituye el término **“alumnado con necesidades educativas especiales”** por el de **“alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”**, es decir, el problema pasa de situarse en el alumnado a hacerlo en las **repuestas educativas a las necesidades de ese alumnado**, lo que está en línea con el concepto de diversidad funcional, frente al de minusvalía, primero, y discapacidad, más tarde. Reconocer la diversidad funcional de las personas significa reconocer la diversidad de funciones que pueden realizar, en lugar de destacar su menor valor o su falta de capacidad. Se trata, pues, de retomar el enfoque de la escuela inclusiva, desde la perspectiva ética que es la de los derechos humanos. Así, con *“las reformas educativas inclusivas (...) el reto escolar (...) un modelo de reestructuración global de la escuela para responder a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas”* (Ministerio de Educación, 2008: 116).

2.6. Haciendo balance para concluir

El reto es compatibilizar el principio democrático de *igualdad* y la diversidad, como demanda social creciente, pero que ha de ser encuadrada en las reivindicaciones democráticas, estructurales y colectivas. De ahí, la necesidad de arrojar luz y sistematizar un concepto cuya naturaleza es ambigua y cuya definición se muestra llena de dificultades. El reto es, pues, cómo introducir la diversidad en la institución escolar, históricamente homogeneizante y, por ello, tendente a la asimilación cultural desde el grupo dominante hacia los grupos originalmente ausentes de ella. A esta función homogeneizadora, central en la construcción de los Estados-Nación de la Modernidad, se suman de manera creciente criterios neoliberales procedentes del llamado New Public Management (o nuevo modelo de gestión, de corte neoliberal), como son eficiencia, eficacia y rentabilidad, más propios del mercado que de la política, educativa o social.

De ahí la necesidad de recordar que la igualdad de oportunidades educativas, garante de la escuela universal, pública, gratuita y base de los sistemas democráticos, no puede ser sinónimo de homogeneización educativa porque, de hecho, la realidad social tampoco es homogénea, y cada vez menos, dada la diversidad social de los públicos asistentes a la escuela.

Se oponen, pues, dos grandes corrientes:

- La **neoliberal**, que impone con fuerza el enfoque de la gestión, acompañado de un individualismo metodológico que psicologiza la respuesta a la diversidad y mantiene el estatus quo apelando a la meritocracia como garante de la igualdad de oportunidades.
- La **social o crítica**, de defensa de la educación pública y cuyo énfasis está en el concepto de desigualdad y el enfoque estructural, crítico, que aborda la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la defensa de la justicia social, los derechos humanos, y las políticas y el derecho anti-discriminatorios: para igualar el desigual acceso a las posiciones sociales.

Ideas clave

En este tema 2, sobre desigualdad estructural y educación, destacan las siguientes ideas:

- La desigualdad estructural es inherente a todas las sociedades. Con la Modernidad emergen las **clases sociales**, que establecen las posiciones que ocupan los individuos como miembros de cada grupo-clase en la estructura de la sociedad. A su vez, esas posiciones de clase determinan en gran medida las posibilidades de acceso y promoción en la sociedad a través del paso de los individuos por el sistema educativo. De ahí la centralidad de la educación en relación a la desigualdad de clase.
- También el **género** y la **sexualidad** condicionan en la misma medida las posibilidades de acceso y promoción de los individuos a la sociedad, teniendo el sistema educativo el mismo papel en ello que en relación con las clases sociales. Conocer las aportaciones de la sociología al análisis de la desigualdad de clase en educación
- Existen, pues, múltiples formas de diferenciación de las personas. Esa **diferenciación** da lugar a la **diversidad**, lo que nos enriquece como personas. Ahora bien, desde el punto de vista estructural, lo que genera es **desigualdad**. La diversidad empieza a utilizarse en la lucha por los derechos civiles, desde el enfoque de la justicia social, para ser engullida por la gestión de los recursos humanos, desde un enfoque neoliberal. El reconocimiento culturalista e individualista de la diversidad no debe fagocitar la lucha por el igual acceso a las posiciones estructuralmente desiguales y en ello el papel de la educación resulta crucial.

Preguntas de autoevaluación

1. La Constitución española reconoce la centralidad de la educación básica para el desarrollo personalidad, estableciendo la escuela obligatoria...
2. En la actualmente llamada Sociedad de la Información y el Concomiendo, la función cualificadora de la escuela deviene fundamental, según se establece en...
3. La relación entre fracaso escolar e inserción sociolaboral es una problemática...
4. Las clases sociales son propias...
5. La Estructura de clases es
6. La concepción gradual funcionalista de la sociedad utiliza...
7. Para las teorías de la reproducción social y cultural...
8. La escuela mixta es lo mismo que la escuela coeducativa...
9. La meta de la coeducación es...
10. Andalucía aprueba su I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación...
11. Las mujeres ganan por media un...
12. El reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones conduce al reconocimiento de...
13. El problema del nuevo enfoque (neoliberal e individualista) de la diversidad...
14. Al pasar, con la LOE (2006), de hablar de "alumnado con necesidades educativas especiales" a "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", el énfasis se pone...
15. La corriente educativa social o crítica...

Referencias bibliográficas

- Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Olmedo Reinoso, Antonio. "Fracaso escolar y exclusión social en la ciudad de Granada", en Enrique Raya Lozano (coord.). *Exclusión / Inclusión social en la ciudad de Granada. Estudios y propuestas del Observatorio sobre Exclusión Social y Políticas de Inclusión (2003-2004): Síntesis*. Granada: Maristán, 2004, pp. 169-244.
- Willis, Paul. "Aprendiendo a trabajar". Madrid: Akal, 1988 [1977].
- Willis, Paul. "Producción cultural y teorías de la reproducción", en Fernández En-guita, Mariano (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, 1999, pp. 640-659.

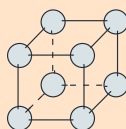
- Willis, Paul. "Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School", en *Harvard Educational Review*, Vol. 73, n. 3 Fall 2003.
- Barragán Medero, Fernando. "Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria". Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer, 1999.
- Brullet, Cristina y Subirats, Marina. "La coeducación". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría del Estado para la Educación, 1991.
- Consejería de Educación, I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Sevilla: Gobierno Andaluz, 2005, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1 (consultado el 15 de febrero de 2006).
- Consejería de Educación. *Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Gobierno Andaluz, 2006.
- McRobbie, Angela. "Working Class Girls and the Culture of Femininity", en *Women's Studies Group: Women take issue*, London: Hutchinson, 1978, pp. 96-108.
- Rubin, Gayle. "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex", en Rayna R. Reiter (ed.). *Toward and Anthropology of Women*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press, 1975, pp. 157-210.
- Subirats Martori, Marina (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 6, septiembre-diciembre 1994, pp. 49-78, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm>
- Subirats, Marina y Cristina Brullet. "Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta", en Ana González Rodríguez; Carlos Lomas García (eds.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, pp. 133-167.
- Venegas, Mar. "I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía", en *Revista de Educación*, n. 345, enero-abril 2008a, pp. 483-497, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_21.pdf
- Venegas, Mar. "La maldición de ser niña. Estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad". *Papers. Revista de Sociología*. 95/1, pp. 139-156, 2010, ISSN 0210-2862, <http://www.raco.cat/index.php/Papers>
- Venegas, Mar. "Diversidad e inclusión social en la sociedad global". Xavier Bonal, Capitolina Díaz y David Luque (coords.). *XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional*. Oviedo 12-13 julio 2012, pp.769-783.
- Venegas, Mar. *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Editorial Comares, 2013.

Tema 3. Nuevos escenarios educativos

Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La LEA (2007). Redes y zonas educativas.
2. Las Ciudades Educadoras.
3. Los Proyectos Educativos de Ciudad.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

En este tema nos acercamos al espacio administrativo de la sociedad local, la comunidad, para conocer su importancia y la materialización de la misma en la forma de Ciudad Educadora y los Proyectos Educativos de Ciudad, como instrumentos que hacen viable la función educadora de la ciudad. Hablaremos también de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras para conocer la dimensión mundial de este fenómeno, entre lo local y lo global.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Conocer las tendencias educativas actuales a caballo entre la globalización y el refuerzo de lo local como espacio más idóneo para la gestión de las necesidades educativas.
- **Objetivo 2.** Conocer las Ciudades Educadoras como tendencia a nivel mundial.
- **Objetivo 3.** Conocer los Proyectos Educativos de Ciudad como instrumentos en que se materializa la filosofía de las Ciudades Educadoras, como ejemplo de esos nuevos escenarios educativos donde se vinculan las dimensiones social, política, económica y humana con la educativa.

Contenidos

1. La LEA (2007). Redes y zonas educativas

La LEA, o Ley de Educación de Andalucía, aprobada en 2007, un año después de la aprobación de la LOE (2006), o Ley Orgánica de Educación, anterior a la actual LOMCE (2013), ha regido hasta el momento la organización del sistema educativo andaluz. **La LEA se hace eco de los nuevos escenarios educativos reforzando el valor de lo local, así como de las redes locales y las zonas educativas.** Así lo plantea en el Título V. Redes y Zonas Educativas. Descentralización y modernización administrativa (ver http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf):

Se favorecerá la creación de redes educativas de profesorado y de centros que promuevan programas, planes y proyectos educativos para la mejora permanente de las enseñanzas (p.121).

La importancia de lo local conlleva un mejor conocimiento y capacidad de respuesta a los problemas, desde la proximidad, así como la reafirmación de la "comunidad". El problema son las escasas competencias municipales en educación, si bien el Art. 25.2 de la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local enfatiza la importancia de...

... participar en la programación de la enseñanza con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en su gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

2. Las Ciudades Educadoras

En línea con esta tendencia, encontramos la iniciativa iniciada a comienzos de la década de 1990, las Ciudades Educadoras (véase <http://www.edcities.org>), aglutinadas en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (véase http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html). **Las Ciudades Educadoras "se inició como movimiento en 1990 con motivo del I congreso Internacional de Ciudades Educadoras**, celebrado en Barcelona, cuando un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de

Ciudades Educadoras. Posteriormente, en 1994 este movimiento se formaliza como Asociación Internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia" (http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html).

3. Los Proyectos Educativos de Ciudad

3.1. Referentes teóricos

La filosofía de las ciudades educadoras (Carta) es actualizada con el planteamiento de la elaboración de los proyectos educativos de ciudad (PEC). Se entiende que la educación es escuela, pero va más allá de ella. Hoy tenemos nuevas **necesidades** y **oportunidades** educativas que nadie como la ciudad puede satisfacer. A ello se suma la "movilización social por la educación" (J. A. Marina), lo que da cuenta de la importancia de la educación en la sociedad y la importancia de la sociedad en la educación, pues educan las interacciones, las experiencias y, en definitiva, toda la sociedad (o lo que llamamos currículum oculto). Así, **un Proyecto Educativo de ciudad es un instrumento del que se dota un municipio o ciudad para implicar a entidades de todo tipo (económicas, sociales, culturales, deportivas, musicales, lúdicas, etc.) en la educación de sus miembros en el marco de la ciudadanía.** La escuela, aunque sigue siendo la institución educativa más importante, no puede dar respuesta por sí sola a los cambios científicos, sociales y culturales que las sociedades contemporáneas plantean. En su versión de 2004 se define como "la voluntad de incidir en la construcción de una red educativa ciudadana" (integral: formal, no formal e informal), capaz de plantearse cuáles son los grandes retos a que se enfrenta hoy la educación, y de poner en marcha de manera intencional y articulada proyectos y acciones que les den respuesta. **Comprende tres conceptos centrales del PEC: Ciudad:** ámbito territorial más apropiado (proximidad); **Educación:** transmisión de valores, actitudes y comportamientos en la ciudad; **Participación:** "activar la educación ciudadana". El PEC es, pues, un instrumento de reflexión, debate, participación, compromiso y consenso para crear sinergias en torno a problemáticas educativas. Busca favorecer la sensibilidad ciudadana hacia los temas educativos y la revalorización social de la profesión docente, así como poner en marcha procesos de conocimiento de la situación y de las dinámicas educativas que están teniendo lugar en la ciudad, para orientarlas de acuerdo con objetivos políticos de progreso, calidad de vida, igualdad y cohesión social. Y todo ello a fin de reducir las desigualdades educativas de género, de edad, de clase y étnicas, para avanzar en la educación para la responsabilidad, el respeto y la autonomía; aumentar el éxito escolar, como garantía de la no-exclusión social y del desarrollo socioeconómico; y mejorar la acogida educativa y la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de la ciudad.

Ideas clave

Las ideas clave de este tema son:

- Cómo la sociedad actual, globalizada, asiste a las tendencias educativas actuales, donde paradójicamente se refuerza el nivel político y social local, desde el sentimiento de comunidad, como espacio más idóneo para la gestión de las necesidades educativas.
- En este refuerzo de lo local, las Ciudades Educadoras emergen como tendencia mundial con el fin de poner de manifiesto el papel educador de la ciudad, de sus recursos, sus espacios, sus miembros, sus redes, etc. La Ciudad educa.
- En este marco, los Proyectos Educativos de Ciudad canalizan los objetivos y la filosofía de las Ciudades Educadoras desde una investigación social que retroalimenta la acción educativa.

Preguntas de autoevaluación

1. La LEA habla de dos aspectos centrales:
2. La LEA se hace eco de los nuevos escenarios educativos reforzando:
3. Las Ciudades Educadoras se dotan de:
4. Un PEC es:
5. Los PEC comprenden tres conceptos centrales:

Referencias bibliográficas

Lectura para completar la información de este tema:

Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Robles Vílchez, Carmen, "Comunidad local y cambio educativo", en Joaquín Giró Miranda, (coord.). *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de sociología de la educación. Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006*. Logroño: Universidad de la Rioja, 2007.

Referencias de interés:

Educating City: http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticques/angles/sec_educating.html

International Association of Educating Cities: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_iaec.html

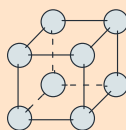
Charter of Educating cities: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_charter.html

Tema 4. Familias y educación

Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Familias y cambios sociales.
2. La familia desde las teorías sociológicas.
3. Familias y educación.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

La familia, en singular, es entendida desde la Sociología como institución social fundamental, eje vertebrador de la sociedad y elemento facilitador de la reproducción de la sociedad de generación en generación. En todo ello, la familia cumple una función educadora, que hace posible esa reproducción. Pero la familia no es estática, como parte de la sociedad, forma parte de sus cambios, los provoca y los recibe, de manera que en la actualidad más que hablar de familia, en singular, debemos de hablar de familias, para dar cuenta de la diversidad de modelos, tanto sociales, como educativos, dependiendo los modelos educativos de las familias de sus modelos y estructuras sociales.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Comprender la función educadora de la familia.
- **Objetivo 2.** Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar y del contexto social en la educación.
- **Objetivo 3.** Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

Contenidos

1. Familias y cambios sociales

1.1. Factores sociales que influyen en la familia como institución social fundamental

- Pautas morales de la sociedad.
- Sanciones sociales: religiosas, legales, económicas, interpersonales.
- Estrecha relación sexualidad, parentesco y regulación social de la familia.
- Matrimonio como alianza económica.
- Mitos del amor romántico.
- Estereotipos y roles diferenciales de género.
- Tabúes sexuales y afectivos.

La consecuencia es un **modelo normativo de familia tradicional patriarcal**, basado en la presión social para la formación de parejas heterosexuales, endógamas y monógamas.

2. La familia desde las teorías sociológicas

2.1. Funcionalismo estructural

La familia se define, desde esta corriente teórica conservadora, como institución para la regulación de las relaciones entre los sexos mediante el matrimonio heterosexual, prerequisite para el mantenimiento del orden y el equilibrio del sistema, sentando las bases de un modelo normativo de relaciones íntimas (Ritzer, 1996).

2.2 Cambios a nivel macrosociológico en el siglo xx. Reivindicaciones feministas para la transformación de la sociedad

2.2.1. Beck y Bekc-Gersheim (2001)

Siguiendo a este matrimonio de sociólogos, **podemos trazar el recorrido de los grandes cambio sociales en torno a la familia a lo largo del siglo XX. Su tesis** es que el **acceso universal de las mujeres al sistema educativo formal** a lo largo del siglo, así como su presencia cada vez mayor en todos los niveles educativos, consiguiendo incluso los mejores expedientes académicos, ha supuesto el aumento de las expectativas y la demanda de **acceso de las mujeres al mercado laboral**. Ello ha supuesto una **reestructuración profunda de**

la familia. De ahí que empezara a hablar de conciliación, primero, y después de corresponsabilidad. Si las mujeres se habían ocupado de la familia, por no estar en la esfera pública, el acceso de las mujeres a la esfera pública deja la esfera privada necesitada de un reparto igualitario de sus tareas y necesidades.

Hoy, sin embargo, la familia asiste a un fuerte individualismo, derivado de la proyección individual de cada persona, de sus deseos y posibilidades de crecimiento personal y laboral, en un mundo que ha roto con los vínculos sociales fuertes. Hay, así, una fuerte contraposición entre familia, amor, libertad personal.

Hemos pasado de la familia extensa-familia nuclear-familia negociada. Las luchas por la emancipación e igualdad de las mujeres contra la familia nuclear basada en la división sexual, es sustituida cada vez más por la familia negociada, fruto de recomposiciones familiares tras el divorcio.

Sin embargo, el gran problema es la dificultad para la conciliación de la vida familiar y laboral, debido al fracaso de una sociedad incapaz de responder a la crisis derivada de esos cambios en la división sexual del trabajo, tanto en la esfera pública, de la sociedad, como en la privada, del hogar.

Los datos muestran que los divorcios aumentan en todos los países. Asimismo, hay una diferenciación mayor de formas de vida antes relegadas a familia y matrimonio. Cada vez más personas optan por vivir solas. El comportamiento sexual es menos rígido pero aún muy normalizado. A pesar de todos estos cambios, el ideal entre personas jóvenes sigue siendo la pareja estable. En el caso de los hombres coinciden individualización económica y comportamiento tradicional. En el caso de las mujeres, estos autores destacan **5 condiciones favorables a su liberación:**

- Liberación demográfica.
- Reestructuración del trabajo doméstico.
- Liberación de la sexualidad femenina (anticonceptivos).
- Aumento de los divorcios (familias recompuestas).
- Incremento de formación, expectativas profesionales y movilidad social (la más destacada).

En todo caso, las hijas/os son un obstáculo para el proceso de individualización al tiempo que la última relación primaria irrevocable y no intercambiable. Constituyen lo que antes era la relación amorosa. Pues en la Modernidad la familia pasa de ser una comunidad de trabajo a ser una comunidad de sentimientos, justo cuando los vínculos tradicionales se vuelven frágiles.

2.3. Cambios a nivel microsociológico. Reivindicaciones feministas para la transformación de la intimidad

2.3.1. Giddens (1992)

Este autor, en línea con los anteriores, recuerda que en la Europa premoderna, los matrimonios eran considerados una empresa contractual de naturaleza

económica, sin necesidad de atracción sexual mutua entre los cónyuges. **A finales SXVIII, la emergencia del amor romántico genera una serie de cambios que afectan principalmente a las mujeres:**

- Creación de la idea (victoriana) de hogar (el más destacado).
- Relaciones entre progenitores y descendencia cada vez más afectiva y menos económica (como describe Philippe Ariès).
- Invención de la maternidad como ideal femenino.

El amor romántico es, pues, incompatible con amor el pasión, donde atracción y deseo sexuales son centrales. Hoy, según este autor, se ha dado paso a una tipo de "pura relación", relación emocional estrecha y elegida personalmente, relacionada con el "amor confluyente", coincidiendo con la frecuencia cada vez mayor de las familias recompuestas. "Los manuales de crianza de niños publicados a comienzos del presente siglo aconsejaban a los padres que no se mostrasen excesivamente amigables con los hijos, ya que su autoridad quedaría debilitada" (p. 95). Hoy, en cambio, la queja central es la "permisividad". **La intimidad es vista, pues, por Giddens, como espacio de democracia, junto al principio de autonomía de los individuos.**

2.3.2. Bourdieu (1998, 2005)

Por su parte, este autor destaca la **eternización de una dominación masculina de naturaleza estructural que, como toda estructura social, tiende a reproducirse, y que se manifiesta mediante formas de violencia simbólica y física**. Así, la familia es una institución que contribuye especialmente a reproducir esas formas de violencia, que son manifestaciones de la desigualdad estructural, de género, en este caso, que ya analizáramos en el tema anterior.

2.3.3. Bauman (2003)

Bauman hace hincapié en la "liquidez", fluidez, falta de arraigo o estabilidad, de las relaciones en la etapa más reciente de la modernidad, incluyendo las relaciones amorosas. Esta etapa ha supuesto un cambio del largo plazo a lo inmediato. De ello se derivan cambios también en los modelos de familia: del "hasta que la muerte nos separe" (matrimonio), al "veremos cómo funciona" (cohabitación), hasta llegar a las "parejas semiadosadas" (reunión de tiempo parcial y flexible). Así, "En nuestra época, los hijos son, ante todo y fundamentalmente, un objeto de consumo emocional (...) deseados por las alegrías del placer paternal que se espera que brinden, un tipo de alegría que ningún otro objeto de consumo, por ingenioso y sofisticado que sea, puede ofrecer" (p. 63).

Así pues, si el amor conduce a la formación de familias en la actualidad, no así en épocas anteriores, será necesario entender el amor para entender los vín-

culos dentro de la familia, con la pareja y con los hijos e hijas, para entender los cambios en la estructura familiar.

3. Familias y educación

3.1. Las relaciones entre la familia y la escuela: ¿una cuestión pendiente? (Garreta, 2008)

Para dar respuesta a esta pregunta, Garreta señala la existencia de intereses contrapuestos entre los colectivos que forman la comunidad educativa, de manera que cada parte busca unos intereses, no siempre coincidentes:

- Escuela: potenciar la implicación de las familias.
- Docentes: su derecho a la libertad de cátedra.
- Progenitores: defender sus intereses y los de sus hijas/os.

Esta relación depende del contexto sociohistórico. Actualmente existe una mayor instrucción, participación y democratización. Cada contexto estará definido por la relación a tres bandas entre familia, escuela y comunidad local.

La familia juega un papel central en el logro escolar de sus hijas e hijos. La diversidad de modelos de familia da lugar a una diversidad de modelos educativos, pues, como hemos visto, es muy importante el impacto de los cambios sociales en la relación entre familia y educación. Antes de los '60, la familia era el espacio donde tenía lugar la socialización primaria, y la escuela donde ocurría la socialización secundaria. Desde los '90, la escuela es el espacio social donde tienen lugar ambas fases de socialización, junto a la familia.

Muchas familias desconocen sus responsabilidades de participación como parte en la educación formal de sus hijas/os, especialmente en contextos desfavorecidos, donde encontramos barreras: lingüísticas, socioeconómicas, culturales, e institucionales.

A menudo, observamos un importante choque entre la cultura escolar y la cultura familiar, como se ha explicado al analizar la clase social.

Uno de los grandes retos de la familia hoy es conciliar vida familiar y vida escolar (horarios, responsabilidades...).

Otro reto es la necesidad de formación permanente de profesorado y familias.

El déficit de participación de las familias es representativo del déficit social de participación. Existe un conflicto entre participación e intrusismo de las familias en la escuela.

A mayor edad de hijas/os, menor implicación de las familias.

Además, existe una clara necesidad de formar a docentes en un conocimiento cercano y profundo de la familia como agencia educativa.

3.2. La educación de los hijos (Meil, 2006)

Por su parte, Gerardo Meil destaca el papel de la familia en la transmisión de valores como convivencia en paz, tolerancia, responsabilidad, éxito social, inserción satisfactoria en la sociedad, esfuerzo individual y trabajo.

Destaca también la implicación de las familias en la educación formal de sus hijas/os, a tenor de la importancia de la educación formal en la sociedad meritocrática. Así, a mayor edad, menor: control e incentivación del estudio (limitado), ayuda con deberes (limitada).

Entre las familias, es importante también reparar en el modelo de autoridad que se sigue: ya sea basado en los refuerzos: castigos y recompensas (conductismo); ya en la estrategia negociadora (familias mayor capital cultural y económico).

Finalmente, Meil diferencia también entre varios **estilos educativos de las familias**:

1. Dialogante y de apoyo

- Promover capacidades cognitivas y razonar.
- Incluir hijas/os en decisiones familiares.
- Superioridad moral de la democracia.

2. Autoritaria

- Padre/madre únicos en tomar decisiones.
- Hijos/os consentidos.
- Obediencia y disciplina para éxito educativo.

3. Desbordada

- Miedo, impotencia, pérdida de respeto.
- Conflictividad intergeneracional.

Y concluye destacan las actuales tendencias de cambio, como se ha señalado en el primer apartado de este tema, una actitud más dialogante y pedagógica, así como orientada a potenciar las capacidades cognitivas, el modelo de familia negociadora, como el predominante, y una mayor conciencia sobre la necesidad de implicarse mejor en la educación de hijos/as.

Ideas clave

- La familia cumple una labor educadora central en la sociedad y es uno de los agentes educativos más destacados de la comunidad educativa.
- Desde el origen de la organización de los individuos en estructuras básicas, hasta el momento actual, la familia, como institución, ha asistido a profundos e importantes cambios estructurales. En la actualidad existe

una diversidad de modelos de familia y cada uno de ellos desarrolla un modelo educativo y de socialización familiar determinado, diferente.

- Para el profesorado es fundamental conocer esta diversidad de modelos de familia, representativa de la diversidad cultural y social de nuestra sociedad actual, y reconocer ese papel educativo fundamental de la familia, a fin de desarrollar habilidades sociales en su relación con las familias y en la propia orientación familiar desde la escuela/instituto.

Preguntas de autoevaluación

1. Entre los factores sociales que influyen en la familia como institución social fundamental se encuentran:
2. El modelo normativo de familia tradicional patriarcal se caracteriza por:
3. La transformación de la familia en la sociedad actual es el triunfo:
4. De las cinco condiciones favorables a la liberación de las mujeres, destacamos la:
5. A finales SXVIII, la emergencia del amor romántico genera una serie de cambios que afectan principalmente a las mujeres:
6. La intimidad es vista por Giddens como:
7. Bourdieu habla de la eternización de una dominación masculina de naturaleza estructural que, como toda estructura social, tiende a reproducirse:
8. Bauman hace hincapié en la "liquidez" de las relaciones de pareja en la actualidad, para referirse:
9. Según Garreta, existen intereses no siempre coincidentes entre:
10. Podemos diferenciar entre varios estilos educativos de las familias, tales como:

Referencias bibliográficas

Lecturas recomendadas para completar la información de este tema:

Bauman, Zygmunt. "Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos". Madrid: Fondo de Cultura económica, 2005 [2003].

Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth. "El normal caos del amor". Barcelona: Paidós, 2001 [segunda edición. Original 1990. Primera edición castellano 1998].

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama, 2005.

Castells, Manuel y Subirats, Marina. "Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?". Madrid: Alianza Editorial, 2007.

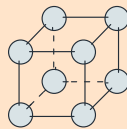
- Garreta, Jordi. *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA, 2008.
- Giddens, Anthony, "La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas". Madrid: Cátedra, 2004 [4.ª edición en español. Libro original en inglés, 1992].
- Meil, Gerardo. *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: La Caixa, 2006.

Tema 5. Profesorado

Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Los retos educativos de la sociedad actual.
2. Aportaciones de la sociología a la formación inicial del profesorado.
3. Profesionalización vs. Proletarización.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

El profesorado ocupa uno de los capítulos centrales de esta materia, en tanto que agente educativo central de la comunidad educativa. Se habla frecuentemente de la necesaria formación permanente del profesorado, al tiempo que se trata de una categoría que, como la familia, es objeto de los profundos procesos de cambio social que acontecen en nuestra sociedad, a caballo entre una mayor profesionalización de su condición profesional, y la proletarización de la misma.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Comprender la función educadora del profesorado.
- **Objetivo 2.** Conocer el debate sociológico actual sobre la condición profesional del profesorado, entre la proletarización y la profesionalización.
- **Objetivo 3.** Desarrollar herramientas en la propia formación del profesorado para fortalecer su autoridad en medio de estos profundos debates y cambios en su condición profesional.

Contenidos

1. Los retos educativos de la sociedad actual

- “Aprender a aprender”.
- El tipo de alumnado al que formará el futuro profesorado.
- La crisis económica, política y social.
- El sistema educativo nacional en el marco de la globalización.
- La relación entre la formación y el empleo. El sociólogo francés Chauvel (2011) señala:
 - El desempleo de masas como experiencia colectiva de toda una generación en la entrada a la vida adulta.
 - Que conlleva un desclasamiento escolar: sobreabundancia de títulos frente a la escasez de posiciones sociales disponibles, con el posible riesgo de psicologización del fracaso escolar.
- Un nuevo escenario educativo, con una mayor democratización y la masificación de la escuela, que conlleva una mayor heterogeneidad (Rayou y van Zanten, 2004).
- **El cambio de modelo educativo hacia una escuela menos pública y más elitista (el más destacado).**

2. Aportaciones de la sociología a la formación inicial del profesorado

La sociología del Profesorado tratar de hacer un diagnóstico sólido de la sociedad actual para favorecer la formación y la profesionalización del profesorado.

Democratizar la educación significa que el profesorado ha de explicar al alumnado por qué son legítimos e imprescindibles los saberes escolares, para que el alumnado pueda reconocerle su autoridad en su labor docente.

El actual Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un planteamiento menos humanista y más tecnocrático, menos humanizado y más eficiente en términos del capitalismo globalizado.

En este contexto, la clave es la mayor profesionalización del profesorado. Redefinir la actividad e identidad docentes en un mundo en cambio, donde las relaciones entre alumnado y profesorado ya no están reguladas por un orden simbólico compartido, de ahí la erosión que sufre hoy el principio de autoridad (Périer, 2009). **El anterior modelo se caracterizaba por el control de los saberes disciplinares. Actualmente, existen tres objetivos:** construir las situaciones de aprendizaje, establecer una relación educativa y trabajar de manera colectiva. Emerge así una “**nueva profesionalidad**” (Guibert, Lazuert y Rimbart, 2008).

Las **competencias** que ha de poseer el profesorado hoy son:

- Comprender la organización y el funcionamiento de la escuela.
- Comprender los cambios científicos, pedagógicos y sociales actuales, para adaptarse a ellos a lo largo de toda la vida.
- Comprender la educación en relación a la sociedad actual.
- Formar, mediante la práctica docente, en el respeto y el fomento de los valores de igualdad, diversidad, democracia y ciudadanía activa, desde el respeto a los derechos humanos y el fomento de un futuro sostenible.
- Desarrollar las habilidades sociales necesarias para la cooperación, la convivencia, la disciplina y la resolución pacífica de los conflictos en el aula, en el centro y en su relación con el entorno.
- Desarrollar la capacidad de colaboración entre la escuela y sus agentes sociales con el entorno social inmediato, incluyendo la relación entre la escuela y la familia.
- Desarrollar la capacidad de reflexión, autonomía y crítica, innovación y mejora constantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Profesionalización vs. Proletarización

El profesorado se define cada vez más como profesional, o 'praticien réflexif' (Rayou y van Zanten, 2004; Maroy, 2006; Tondreau y Robert, 2011). En ello, la sociología aporta al futuro profesorado una actitud crítica frente a la sociedad y la educación como fenómeno social. La **tesis** es que nos encontramos en un momento de transición hacia un nuevo modelo de docente y sus implicaciones en la formación del profesorado, como parte de un cambio estructural más amplio. El **contexto** es el de una **nueva gobernanza en educación**, que se inicia en los '80, junto a un modelo político y económico neoliberal, mercantilista y conservador (Maroy, 2006). **El Siglo XXI, es el de la nueva gobernanza en educación inspirada por el new public management**, cuyo principios son:

- Enfoque basado en el actor social que pasa a llamarse cliente.
- Centralidad de los resultados, la eficacia y la reducción de costes.
- Descentralización de los poderes y de las responsabilidades.
- Gestión por los resultados, control, evaluación e indicadores.
- Imputabilidad y control de cuentas.

El cambio en el oficio docente se deriva de las políticas inglesas centradas en la evaluación y la responsabilidad (Maroy, 2006). Sin embargo, cuanto más hablamos de la autonomía profesional, menos parece manifestarse en la cotidianidad de la escuela y de la clase" (Tondreau y Robert, 2011: 136). La autonomía de los centros que reivindican los sectores más conservadores, a favor de la libre elección de centro por parte de las familias, refleja estas paradojas y complejidades actuales, al tiempo que es fruto de ellas. Se impone una racionalidad tecnocrática, exclusivamente instrumental. La eficacia instrumental

prima sobre el compromiso cívico y solidario. El resultado es una mayor segregación y desigualdad sociales y una individualización creciente.

De todo ello se deriva el cambio de paradigma en torno al profesorado, entre la proletarización, la profesionalización y la fragilización de su condición profesional. El New Public Management busca tener más y mejores resultados con menos recursos, lo que conlleva la precarización y dualización del trabajo docente entre puestos estables y precarios. Con ello, se privatiza la educación pública, destinando la privada sólo al alumnado mejor dotado (Ball y Youdell, 2007) y emerge una escuela de dos velocidades, de manera que 1/3 de los efectivos de cada generación está abocado al fracaso escolar en la escuela pública. Este cambio de paradigma está marcado por importantes consecuencias sobre identidad y prácticas del profesorado. La tendencia a la evaluación del rendimiento del trabajo docente se inscribe en un viraje hacia la racionalidad instrumental de las políticas educativas. Igualmente, dentro de la voluntad dominante de encuadrar el trabajo docente en un modelo de profesionalización calificado como 'tecnológico'. Según este modelo, será profesional el o la docente que controle los saberes curriculares, que posea las técnicas pedagógicas eficaces y que pueda evaluar correctamente el rendimiento de sus estudiantes así como la pertinencia de sus intervenciones (Lessard, 1991; cf. Tondreau y Robert, 2011:90).

La tesis funcionalista de la profesionalización del profesorado refleja el interés de las clases medias por mantener su estatus a través de la profesionalización de la función docente, al otorgarle autonomía para orientarse hacia problemas reales y capacidad de trabajar en equipo y generar su formación continua. Así, según Perrenoud, América ha estado más centrada en la competitividad, mientras Quebec o Europa han seguido más la integración y éxito académico.

Frente a ello, la postura crítica defiende la **tesis de la proletarización y desprofesionalización del profesorado**. Esta tesis marxista se basa en el sentimiento de fragmentación identitaria, descualificación, pérdida de autonomía y tensión entre las competencias técnicas y manageriales y la concepción personal del oficio.

Habría una postura intermedia, que apunta hacia cómo el profesorado asiste a la fragilización de su posición como grupo profesional.

En todo caso, estas tesis persiguen revalorizar la profesión docente. La profesionalización tecnológica del profesorado conduce a su proletarización.

La concepción del trabajo docente basada en la **vocación** se centra en las cualidades morales y el saber disciplinar. La concepción basada en el **oficio** se centra en los saberes técnicos. Al considerarla una **profesión**, la práctica docente se centra en la capacidad de juicio reflexivo de alto nivel. Así, en el contexto francófono, por ejemplo, las políticas de profesionalización descansan sobre el modelo del práctico reflexivo (Tardif y Levasseur, 2010). En este sentido, Maroy (2006) apunta hacia un posible paso de una lógica del compromiso a una lógica del contrato y redefinición del trabajo docente.

Por su parte, Tardif y Levasseur (2010) recuerdan que las tareas ligadas a la socialización y a los vínculos escolares y sociales ganan cada vez más terreno a las de instrucción. Entre los técnicos de la educación que entra en la escuela lo único que existe con mayor homogeneidad es la primacía que dan al individuo por encima de la institución. Asistimos así a una sustitución creciente de la igualdad de oportunidades por una individualización de los servicios de educación: psicologización de las relaciones que se establecen entre la escuela y su alumnado; proliferación de técnicos para suplir déficits personales y sociales del alumnado para adaptarse a la sociedad, en lugar de ver los déficits de la propia sociedad que dificultan la integración de algunos individuos. Los técnicos no inciden en las dimensiones socioestructurales que subyacen al principio de igualdad de oportunidades.

Concluyendo, asistimos a una evidente tendencia global a la profesionalización de una profesión que no cumple algunos de los criterios necesarios para ser considerada como tal, principalmente el de la autonomía, la consideración social, la valoración social y la independencia. La precarización de la condición profesional del profesorado no es, sino, refleja de todos los cambios sociales que han deteriorado la educación pública, las políticas sociales y el Estado de Bienestar, tal como vamos desgranando a lo largo de estas páginas.

Ideas clave

- Es fundamental que el profesorado comprenda bien su función educadora a lo largo de su formación como tal.
- El principal debate actual al que contribuye el análisis sociológico sobre el profesorado señala hacia la tesis entre la proletarización y la profesionalización, quedando una situación intermedia de fragilización. En todo caso, la profesionalidad y la condición profesional del profesorado están siendo seriamente trastocadas.
- Ello tiene una consecuencia directa en la autoridad del profesorado, entendiéndolo por tal el poder socialmente reconocido y legitimado de este grupo profesional, tan relevante para la sociedad como lo es la categoría de médicos y médicas o de juristas. Un Estado democrático y social sólo puede garantizar la igualdad y la justicia social si Educación, Salud y Derecho están garantizados. El cuestionamiento laboral, salarial y social al que se ve sometido continuamente el profesorado no sólo cuestiona su profesionalidad sino que, con ello, cuestiona también su autoridad.

Preguntas de autoevaluación

1. Entre los retos educativos de la sociedad actual destaca:
2. El anterior modelo de profesorado se caracterizaba por:
3. El profesorado se define cada vez más como:
4. El cambio en el oficio docente se deriva de:
5. La "nueva profesionalidad" del profesorado se basa en:
6. La nueva gobernanza en educación:
7. La condición docente en la actualidad se mueve entre dos tesis, señala esas dos de entre las tres siguientes:
8. La tesis funcionalista de la profesionalización del profesorado:
9. La tesis de la proletarización y desprofesionalización del profesorado es una tesis:
10. La tesis de la proletarización y desprofesionalización del profesorado se basa en:

Referencias bibliográficas

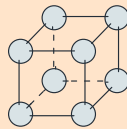
- Venegas, Mar y Fernández Palomares, Francisco (eds.). Monográfico «La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Volumen: 5, Número: 3 (septiembre 2012), pp. 352-539, Editorial: ASE (Asociación de Sociología de la Educación) ISSN 1988-7302, nº <http://www.ase.es>
- Venegas, Mar y Fernández Palomares, Francisco. "La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Volumen: 5, Número: 3 (septiembre 2012), pp. 359-368, Editorial: ASE (Asociación de Sociología de la Educación) ISSN 1988-7302, n. <http://www.ase.es>
- Venegas, Mar. "Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario". *Educatio Siglo XXI*, Volumen: 30, Número: 2 (2012), pp. 403-422, Ediciones de la Universidad de Murcia, ISSN 1989-466X, <http://revistas.um.es/educatio/index>

Tema 6. Estudiantes de secundaria, adolescentes

Módulo 3. Sociedad, familia y educación

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Mar Venegas



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Un breve repaso por algunos conceptos centrales en la formación del sujeto escolar adolescente.
2. La clase: análisis de procesos, dinámicas y fenómenos del estudiantado de Secundaria desde un enfoque estructural.

Ideas clave

Preguntas de autoevaluación

Referencias bibliográficas, webgráficas y audiovisuales

Introducción

En este tema nos proponemos un acercamiento menos teórico y más práctico a la realidad social adolescente del estudiantado de Secundaria, haciendo hincapié en la doble dimensión que implica este momento, como estudiante de Secundaria, y como adolescente en plena pubertad. Por ello, será nuestro interés pensar en los procesos de formación del sujeto adolescente de Secundaria, tanto cómo en reparar en algunas dinámicas centrales de su realidad educativa y social.

Objetivos

- **Objetivo 1.** Comprender los procesos de formación del sujeto escolar – sujeto adolescente a través de los procesos de socialización y subjetivación.
- **Objetivo 2.** Comprender a este colectivo desde el punto de vista institucional, como estudiantes de secundaria.
- **Objetivo 3.** Comprender a este colectivo desde el punto de vista social, como adolescentes, un período vital que se corresponde con la pubertad y

que implica, por tanto, una serie de procesos de cambio a nivel biológico, emocional y social.

- **Objetivo 4.** Desarrollar una visión participativa y activa del estudiantado como agente que ocupa un espacio privilegiado y fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- **Objetivo 5.** Desarrollar estrategias de empatía, como profesorado, para hacer partícipe al estudiantado del proceso descrito en el objetivo anterior.

Contenidos

1. Un breve repaso por algunos conceptos centrales en la formación del sujeto escolar adolescente

Émile Durkheim ofrece por primera vez, en la década de 1920, una **definición social de educación**: “la educación no es, pues, para ella [la sociedad], más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia” (p.49).

Peter Berger y Thomas Luckmann, por su parte, ofrece una definición de **socialización primaria** en la década de 1960 desde la perspectiva de la construcción social de la realidad basada en la internalización de la realidad social que rodea al individuo: “**La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo**” (p.670), esto es, cuando el individuo ha internalizado las reglas que le permiten conocer su sociedad y desenvolverse en ella.

Robert W. Connell (1987) hace una crítica a las visiones más conservadoras de la socialización, porque eluden el análisis de las relaciones de poder que explican la resistencia y el conflicto, el cual hace posible la dinámica y el cambio en la sociedad, porque no explica los procesos de formación de la subjetividad, la agencia de los sujetos ni su creatividad. La solución que él propone es el concepto de personalidad como práctica.

François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), por su parte, van a intentar, por primera vez, poner en relación los procesos de socialización y de **subjetivación**. Así, el actor social es un concepto derivado de la socialización, como proceso pasivo que conduce, facilita o favorece la reproducción social; por su parte, el sujeto es un concepto relacionado con la subjetivación, como proceso activo que hace posible la producción de la sociedad.

Finalmente, nos referiremos a las aportaciones de Judith Butler (2001), quien, habla de sujeción como proceso simultáneo por el que se forma el sujeto, por estar sujeto a (discursos sociales), al tiempo que ser sujeto de (prácticas).

En este brevísimo recorrido por los conceptos y procesos nos acercamos a un fenómeno fundamental para la educación formal, el papel que juega en esos procesos de **formación del sujeto** que son la socialización y la subjetivación, el actor social que se adhiere a las normas, y el sujeto social que construye su subjetividad entre la subordinación y la resistencia a las normas sociales, siendo la **socialización más propia de la educación Infantil y Primaria, y la subjetivación más propia de la Secundaria.**

2. La clase: análisis de procesos, dinámicas y fenómenos del estudiantado de Secundaria desde un enfoque estructural

Para analizar todos estos procesos, así como otras cuestiones que se han ido exponiendo a lo largo de este temario, se recomienda en este punto ver la película *Entre le murs*, o **La clase**, como se ha traducido al castellano del francés, dirigida por el director Laurent Cantet en el año 2008 y que nos ofrece casi un ejercicio de campo, pues nos permite entrar en un centro de educación secundaria, lleno de estudiantes adolescentes caracterizados por la diversidad, y de profesorado, y de sus relaciones con las familias, así como de otros aspectos más propios de la Pedagogía y la Organización Escolar. El visionado de esta película es un ejercicio práctica de esta materia para dar respuesta a una serie de cuestiones, tales como:

- ¿Cómo aparecen Sociedad, Familia y Educación en la película? ¿Qué relaciones hay entre ellas?
- ¿Con qué personaje de los que aparecen en la película te identificas más? ¿Por qué?
- ¿Es realista la película? ¿Distorsiona la realidad educativa y social?

Así pues, vamos a terminar este temario buscando respuesta a estas preguntas, al tiempo que, con ello, retomaremos algunas cuestiones centrales que se han ido planteando en la materia.

Como ejercicio práctico para asimilar los contenidos de esta materia, se recomienda ver la película, intentar dar respuesta o reflexionar sobre los subapartados de este apartado 2 del tema 5 y contrastar después esas reflexiones con la explicación que aquí se ofrece sobre cada uno de ellos. Este ejercicio permitirá, de manera sintética y general, poner en práctica los contenidos de la materia Sociedad, Familia y Educación explicados en este temario.

2.1. Teoría del etiquetaje

La primera cuestión para la reflexión se refiere a lo que en Sociología llamamos Efecto Mateo, Profecía Autocumplida, o Teoría del Etiquetaje. Según esta teoría, la manera en que designamos una realidad concreta termina definiendo esa rea-

lidad llegando a tener consecuencias en la forma en que la hemos definido. Así, si consideramos que un/a estudiante “no puede, no vale, no sabe”, esa persona internalizará su incapacidad y fracasará. Es una escena que aparece en varios momentos en la película. El profesorado ha de ser consciente de este hecho y evitar el etiquetaje negativo del estudiantado. Por el contrario, debería de potenciar aquellas habilidades que el estudiantado sí puede, sí vale, sí sabe llevar a cabo.

2.2. Diversidad cultural. Clase, género y etnia

2.2.1. Choque étnico

La película muestra la demanda del estudiantado al profesor protagonista de que recoja nombres con los que se identifique la gente de la clase, porque siempre utiliza nombres de “chicos” y “blancos” (currículum oculto). Otro ejemplo es el desencuentro entre el profesor y el chico al que le da vergüenza comer delante de la madre de su amigo. Para él, es una costumbre cultural, una deferencia, una muestra de respeto. Para su profesor, algo ridículo que no termina de entender, lo que denota una falta absoluta de empatía. Son dos formas diferentes de acercarse al mismo hecho en las que no se observa ningún interés por que haya un acercamiento para el entendimiento mutuo. Cada cultura entiende la misma situación de una manera diferente.

2.2.2. Choque cultural

En la película se percibe cómo las clases acomodadas son afines a la cultura escrita, a la riqueza lingüística, al manejo con soltura del vocabulario. Por su parte, el alumnado con menos recursos y una situación social menos favorecida tiene serias dificultades para comprender una terminología o un uso del idioma más elevado. Cabría hacerse la pregunta aquí de si es mejor o peor que el profesor no les obligue a leer libros complejos.

2.3. Homofobia

Parte del alumnado de la clase aprovecha un momento que se presta a los comentarios homófonos para cuestionar al profesor. De ese modo, la homofobia misma, como discriminación, es contemplada en el entorno de esa parte del estudiantado como una herramienta despectiva, peyorativa, con la que minusvalorar al profesor. Es una situación que requiere trabajar en pro del reconocimiento de la diversidad, en este caso sexual y de género.

2.4. Resistencia vs. Gamberrismo

Otra de las cuestiones que se sitúan en el centro del análisis sociológico del estudiantado adolescente, y que aparece muy bien recogida en la película, se

refiere a la interacción entre estudiantes y profesor: ¿Cómo planta cara el alumnado al profesorado? ¿Significa una pérdida de autoridad por parte del profesorado? ¿O es un incremento de confianza del alumnado con respecto al profesorado? Constantemente aparecen situaciones que son ejemplos de la resistencia del alumnado al sistema, representado en la autoridad del profesor en el aula y del profesorado en el centro: burla, ironía, desmotivación, erosión al poder del profesor, rebeldía continua, normalización de la rebeldía. Un buen ejemplo de ello es el de la chica de origen subsahariano que cambia de actitud de un curso al siguiente: ¿indisciplina? ¿Un problema personal? Como ya se explicara al analizar la relación entre las clases sociales y la educación, Paul Willis, en "Aprendiendo a trabajar" (1977) y después en "Los soldados rasos de la modernidad" (2003) va desarrollar una sólida teoría sobre la resistencia como práctica de rechazo al sistema educativo y la norma escolar entre escolares que no se identifican con ello pues su cultura y clase social de origen no se corresponde con la cultura escolar. En este sentido, cabe recomendar también la película *Rebeldes* de Francis Ford Coppola (1983).

2.5. Poder, autoridad, disciplina vs. Respeto

En la película vemos escenas en que el profesor requiere al estudiantado que le llame "usted". Es un ejemplo de los conflictos continuos entre profesor y estudiantes (currículum oculto). Es frecuente la tendencia al recurso a los castigos por parte del profesorado o las familias, muestra del dominio de la Psicología conductista, que opta por refuerzos positivos y castigos. En este sentido cabe recomendar la lectura del libro *Walden II*. Frente a todos los problemas del centro derivados de la falta de disciplina, o la indisciplina, una alumna habla al profesor de respeto. Le exige respeto. Pero ¿no trata el profesor con respeto a las y los estudiantes? ¿Son los y las estudiantes quienes no tratan al profesor con respeto? ¿Cómo se pueden construir las relaciones de respeto en el aula? ¿Es el castigo la mejor solución? ¿Tienen sentido los consejos de disciplina? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cuáles pueden ser sus consecuencias? Es importante aquí recordar que la autoridad del profesorado, uno de los elementos más cuestionados por la sociedad actual, sólo puede restituirse dando valor al profesorado desde la propia sociedad. No es una cuestión de leyes, es una consecuencia estructural de reconocer socialmente el trabajo docente, en el salario, en la estabilidad laboral, en sus condiciones de trabajo, etc. Al mismo tiempo, el profesorado ha de encontrar formas de relación con el alumnado basadas en el respeto mutuo que posibiliten al estudiantado el reconocimiento de la autoridad del profesorado. La autoridad es, en definitiva, poder socialmente reconocido y legitimado.

2.6. Transmisión al alumnado del valor social del conocimiento

En la película entra en colisión también la responsabilidad del profesorado frente a la "tiranía" del estudiantado. Se observan serias dificultades para la con-

centración en el estudio en un contexto donde la educación, su valor social, está casi totalmente puesto en cuestión por parte del estudiantado, lo que choca con la actitud de las familias, con especial atención a las familias inmigrantes que ven en la emigración y la educación de sus descendientes posibilidades de promoción social ascendente imposibles en sus países de origen. Este hecho responde al diseño de un proyecto migratorio de promoción social ascendente por parte de esas familias migrantes. Entre el alumnado de contextos sociales como el del liceo de la película es elevado el analfabetismo funcional, esto es, su baja capacidad lecto-escritora. Frente a este vaciado de sentido del conocimiento escolar, otros modelos, como el de la Escuela de Barbiana que se citó en el tema 1, apuestan por dar sentido al conocimiento escolar vinculándolo al contexto en que están insertos los sujetos, esto es, favoreciendo lo que llamamos aprendizaje significativo.

Es también lo que proponen Apple y Beane en su libro *Escuelas democráticas*. En este sentido, como profesorado, hemos de hacernos siempre la pregunta de qué tipo de conocimiento queremos difundir y promover entre el estudiantado con el que trabajamos. ¿Partir de la realidad cotidiana como objeto de partida del conocimiento? ¿O mejor dejarlo fuera?

2.7. Comunidad local

Como se vio en el tema 3, lo local, el sentimiento de comunidad, es central en la construcción subjetiva de los procesos educativos incluyendo la educación en sentido social y el aprendizaje como adquisición de conocimientos. La conciencia de barrio, de ser barrio obrero, de inmigrantes, de diversidad cultural y étnica. Hay una identificación fuerte de las personas con la comunidad local.

2.8. Currículum

Diferenciamos entre currículum:

- **Explícito:** programas educativos concretos de cada una de las materias que llamamos asignaturas: objetivos, metodología, evaluación, etc.
- **Oculto:** el profesor lo define como aquel que "se sabe por intuición". Se refiere a todas las cuestiones relacionadas con la educación formal que no son el currículum explícito: relaciones, interacción, modelos de autoridad, etc.

De nuevo, cabe citar a Apple y Beane en *Escuelas democráticas*, donde hacen un amplio análisis de estas cuestiones.

2.9. Patio de recreo

Se trata de un espacio muy reducido donde pueden analizarse bien las dinámicas y procesos del alumnado, la forma en que se relacionan en los espacios in-

formales, etc. en este sentido, es especialmente relevante atender a las formas de ocupación en función del género. Así, en la película, como ocurre en muchos centros educativos,

- Las chicas se sientan en los bancos, más tranquilas.
- Los chicos, más revoltosos, se pelean, discuten, juegan al fútbol.

2.10. El centro como espacio de dinámicas intra e intergrupales: nosotros vs. otros

Las relaciones entre profesorado y estudiantado son un tipo de **relaciones intergrupales** dentro del colegio. Cabe preguntarse ¿Cómo son esas relaciones? ¿Cómo se construyen? ¿Cómo pueden cambiarse para mejor? ¿Hasta dónde se implica el alumnado? ¿Dónde está el equilibrio para una relación constructiva? ¿Cómo es el trabajo de tutoría?

En esas relaciones, el profesorado comprometido con su práctica docente siente frustración, impotencia, malentendidos que pueden desembocar en conflictos abiertos. ¿Qué hacemos con todo esto? ¿Forma parte de nuestras competencias como profes de secundaria?

Por otro lado, en los centros educativos encontramos también las relaciones entre estudiantes, que son un tipo de **relaciones intragrupalas** dentro de esta institución. Vemos un conflicto constante mediante insultos, ridiculización del resto de compañeros/as de la clase (lo que nos remite, de nuevo, a la teoría de la resistencia).

Es la identidad lo que se pone en juego, la asertividad, el grupo étnico de referencia, la cultura de origen, la defensa propia frente al cuestionamiento que "los otros" hacen del "nosotros". Les diferencia la etnia, el género, pero comparten la misma identidad de clase, obrera. Es muy importante en un contexto multicultural cuidar las formas, el respeto a las otras culturas, para no humillar ni subordinar a nadie (ejemplo cuando el director llega a clase con un estudiante nuevo y les pide que se levanten, que levantarse es una deferencia, una muestra de respeto, pero no una humillación). Se trata, en casos como algunos de la película, de **identidades virtuales, de frontera, en la diáspora**. Importancia de las identidades y los grupos identitarios, aún cuando los referentes residen en la **comunidad de origen**, aún cuando una persona pertenece a un grupo y a un contexto de socialización diferente a esa comunidad con la que se identifica en la distancia. Ejemplo: discusión en torno a los equipos nacionales de fútbol. Solidaridad de grupo, refuerzo de los vínculos cuando es necesario aliarse frente al otro grupo, el del profesorado. Las relaciones inter e intra grupales se van imbricando en la construcción de la cotidianidad escolar. Entre el conflicto y la solidaridad.

En ello, observamos también el síndrome del maestro/a quemado/a, fruto del choque cultural que se produce por el hecho de que profesorado y alumnado no comparten los mismos imaginarios de referencia. Hay, pues, un choque de referentes culturales.

2.11. Familias

¿Qué buscan en la educación de sus descendientes? ¿Tienen el mismo proyecto educativo para sus hijas e hijos las familias de esa ciudad que las inmigrantes? O sea, ¿hay diferencias en función de la clase, de la etnia, del sexo de sus descendientes? ¿Se implican de manera diferente madres y padres? Retomamos aquí lo dicho en el tema 4 dedicado a las Familias. Vemos, pues, el papel clave de las familias en la proyección o el proyecto laboral y vital de sus hijas e hijos. ¿Qué está pasando hoy en la educación por parte de las familias? ¿Dónde están las rupturas entre escuela, profesorado, familias, alumnado y comunidad local? Es necesario reflexionar sobre todo ello y la película *La clase* ofrece numerosas claves al respecto.

2.12. Naturaleza de los centros

Existen dos redes paralelas, dos modelos educativos, dos formas de educar. Los centros privados, de clase alta, y los públicos, donde es mayor la diversidad, riqueza, mezcla. Aquí reside, además, el eterno debate sobre la elección de centro por parte de las familias en función de su origen social, que ya ha sido mencionado en otro lugar en el temario.

2.13. Del fracaso al éxito escolar

Para terminar, cabe recordar aquí la importancia de reforzar lo positivo, minusvalorar lo negativo, hacer creer al alumnado que puede conseguirlo, poner los medios para **favorecer la horizontalidad, la cooperación, la colaboración, en una sociedad cada vez más competitiva**, donde el neoliberalismo penetra con fuerza en el aula.

Ideas clave

- Al pensar en el estudiantado adolescente resulta fundamental comprender los procesos de formación del sujeto escolar-sujeto adolescente a través de los procesos de socialización y subjetivación.
- Una de las claves para el profesorado radica en comprender al estudiantado desde el punto de vista institucional, como estudiantes de secundaria.
- Asimismo, es fundamental entender que muchas de las dinámicas que marcan al estudiantado ocurren fuera de la escuela, o dentro de ella, en los espacios informales, donde el estudiantado construye el sentido de su cotidianidad. Se comprende así desde el punto de vista social, como adolescentes, período marcado por los cambios a nivel biológico, emocional y social.

- Al mismo tiempo, es fundamental que el profesorado desarrolle una visión participativa y activa del estudiantado como agente que ocupa un espacio privilegiado y fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Para, finalmente, desarrollar estrategias de empatía, como profesorado, para hacer partícipe al estudiantado del proceso descrito en el objetivo anterior.

Preguntas de autoevaluación

1. La formación del sujeto tiene lugar a través de:
2. La socialización primaria finaliza:
3. El currículum oculto se refiere a:
4. Las identidades virtuales, de frontera, en la diáspora, son un tipo de identidades propias de la sociedad actual, la sociedad de los grandes movimientos migratorios transnacionales, que consisten en:
5. Para pasar del fracaso al éxito escolar es necesario:

Referencias bibliográficas

Se proponen los siguientes materiales audiovisuales para completar este tema:

Tiempo de Secundaria, en Documentos TV (2006), en <https://www.youtube.com/playlist?list=PL8BFD4713F397EF58>

La Clase (2008), película dirigida por Laurent Cantet.



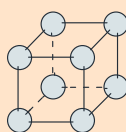
MÓDULO ESPECÍFICO

Guía didáctica para estudiantes

Módulo específico

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

**Elaborada por los/as coordinadores/
as del Programa en colaboración con
el Área de Innovación de la UNIA**



Datos identificativos de módulo

Denominación	Módulo Específico
Número de créditos	22 ECTS
Fecha de impartición	10 julio-14 agosto [todas las materias que componen el módulo se impartirán de forma simultánea]
Área de conocimiento	Ciencias Sociales
Descriptor/ Palabras clave	orientación profesional, aprendizaje, enseñanza, innovación docente, iniciación a la investigación educativa
Programa de pertenencia	Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente
Profesora responsable de módulo	Mar Venegas

Docentes participantes/ tutores

Orientación profesional	José Antonio Marín Marín Manuel García Díaz
Aprendizaje y enseñanza	Francisco Raso Sánchez Miguel Sola Fernández
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	M ^a Luisa Zagalaz Sánchez Isabel M. ^a Ayala Herrera



Fundamentación/ Contextualización de módulo

El módulo de formación específica aporta al estudiantado una visión más específica o concreta de especialización pedagógica en el ámbito de la formación profesional, incidiendo en la formación profesional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación educativa necesaria para la mejora continua de la práctica docente, y la iniciación a la investigación por las mismas razones, permitiendo al estudiantado de este curso entender su práctica profesional docente como un espacio continua de reflexión y cambio para la mejora de la práctica y, con ello, de la formación que ofrezca como docente.

Materias, contenidos y competencias específicas

El módulo se compone de varias materias, cuyos contenidos y competencias específicas se indican a continuación

1. Orientación profesional (6 ECTS)

Contenidos

- Tema 1. Introducción a la Orientación Profesional. Concepto, funciones y principios.
- Tema 2. La formación y el empleo en la Unión Europea.
- Tema 3. La Formación Profesional Inicial y la Formación para el Empleo.
- Tema 4. La Formación Profesional en España. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- Tema 5. La Formación Profesional Básica y Dual.
- Tema 6. Los Centros Integrados de Formación Profesional.
- Tema 7. Las prácticas en centros de trabajo y la cultura emprendedora.

Competencias

- Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida.
- Reconocer la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.

- Valorar los aspectos culturales y formativos vinculados a la formación profesional.

2. Aprendizaje y enseñanza (10 ECTS)

Contenidos

BLOQUE I: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN FORMACIÓN PROFESIONAL.

- Tema 1. Conceptualización Sobre Formación Profesional.
- Tema 2. Organización y Modelos de la Formación Técnico – Profesional y Formación Para el Empleo. Aprendizaje Permanente en la Unión Europea.
- Tema 3. Aprendizaje y Enseñanza de la Formación Profesional Mediante Metodologías Activas.

BLOQUE II: DIDÁCTICA, CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN.

- Tema 4. Enseñanza, Didáctica y Currículum.
- Tema 5. Teorías Curriculares y Nociones Mínimas de Programación Didáctica.
- Tema 6. La Evaluación Didáctica.

BLOQUE III: FUNDAMENTOS DE COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA.

- Tema 7. Algunas Ideas Básicas Sobre la Comunicación Didáctica.
- Tema 8. Sobre el Lenguaje No Verbal Durante la Comunicación Didáctica.
- Tema 9. El Uso de Herramientas Basadas en la Comunicación Dentro del Aula: Algunas Nociones Elementales.
- Tema 10. Algunas Conclusiones Finales.

Competencias

- Transformar los currícula en programas de actividades y de trabajo.
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

3. Innovación docente e iniciación a la investigación (6 ECTS)

Contenidos

- Tema 1. Introducción.
- Tema 2. La investigación e innovación en Educación Secundaria.
- Tema 3. El proceso de la investigación educativa: investigación experimental.
- Tema 4. El proceso de investigación-acción.
- Tema 5. El informe de investigación.

Competencias

- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras.
- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje que pueden aparecer en el aula y plantear alternativas y soluciones.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Metodología y estrategias de aprendizaje

El módulo se impartirá de forma totalmente online, a través del Campus Virtual de la UNIA. Este entorno de enseñanza-aprendizaje virtual incorpora, además de los recursos específicos para el aprendizaje de cada materia (descritos más adelante y diseñados de forma que permitan un aprendizaje activo y significativo), una serie de herramientas que permiten la comunicación y la colaboración con otros/as compañeros/as y con los tutores, el intercambio de ideas y de archivos y el avance, en síntesis, en su proceso de aprendizaje (también se indican más adelante).

Al inicio de cada materia y conforme al cronograma los/as **tutores/as** irán activando los materiales de estudio, avisando, desde los foros correspondientes, a los/as alumnos/as y proporcionándoles las indicaciones y recomendaciones oportunas. También desde estos **foros**, a lo largo de la materia, irán dinamizando y facilitando su aprendizaje en función de sus necesidades/demandas, lanzando los correspondientes avisos sobre las pruebas de evaluación... El Campus virtual dispone, además, de varias herramientas (estadísticas de acceso en participantes; informes personalizados...) que serán usadas por los/as tutores para el seguimiento de la actividad de los/as alumnos/as durante el módulo.

Además, desde el Campus Virtual (Zona del estudiante) se proporciona acceso a distintos recursos (tutoriales, guías...) que le permitirán familiarizarse con el manejo del entorno. Y por parte de la Universidad Internacional de Andalucía, disponen de un **soporte técnico** (), donde podrán remitir consultas relacionadas con esta cuestión.

Bases pedagógicas del modelo de enseñanza-aprendizaje virtual de la UNIA

Se trata, por tanto, de un **modelo de aprendizaje basado en varios principios pedagógicos**:

- **Autoaprendizaje.** Tanto los materiales del curso como gran parte de las actividades prácticas están diseñadas de modo que pueda avanzar a su propio ritmo e ir comprobando, en todo momento, sus progresos. Es decir, **aprender de forma individualizada y autónoma.**
- **Apoyo tutorial online.** El equipo docente irá **guiando al grupo** en dicho proceso de aprendizaje, realizando un **seguimiento individual** de su participación, esfuerzo y resultados a lo largo del curso y **solventando las posibles dudas.**

Medios y recursos didácticos

Recursos generales de ayuda, comunicación y guía

Desde el curso se hallarán disponibles distintas **herramientas de ayuda, comunicación y guía**, que, como se ha adelantado, facilitarán el manejo del campus virtual y el progreso en el curso. Entre éstas, destacan:

- **Recursos de ayuda para el uso del Campus Virtual como alumno.** Desde el menú Zona del Estudiante, ubicado en la parte superior de la web del campus virtual, hay tutoriales sobre la forma de utilizar la plataforma como estudiante, preguntas frecuentes, etc.
- **Calendario:** en el calendario ubicado en el bloque lateral derecho podrá comprobar la temporización exacta de cada materia, así como las fechas de realización de las pruebas de evaluación. Cuando éstas se aproximen, en otro bloque lateral, Eventos Próximos, aparecerán destacadas a modo de recordatorio.
- **Contacto con soporte técnico:** ante cualquier duda, incidencia...relacionada con el manejo del campus virtual los/as estudiantes pueden ponerse

en contacto con los técnicos del Área de Innovación a través del Centro de Atención al usuario.

- **Contacto con coordinadores del programa:** recuerda que, en caso de dudas genéricas sobre el programa, su metodología, sistema de evaluación... puedes dirigirte a los directores de éste desde el foro de consultas ubicado en el curso índice (el que aparece con el nombre del Certificado, una vez accedas a la plataforma, entre tu listado de cursos). También desde este curso hallarás un bloque, en la columna izquierda, llamado Participantes, desde donde puedes localizarlos y enviarles un mensaje privado, en caso de cuestiones individuales. Evita el uso del correo electrónico.

Comunicación con docentes y tutorías online

Es **fundamental que toda comunicación entre tutores y estudiantes se realice online**, a través del espacio correspondiente al módulo en el campus virtual y evitando, como se ha adelantado, el uso de otros sistemas de comunicación en red, como el correo electrónico, o convencionales. Según la naturaleza del mensaje, los/as estudiantes pueden hacer una comunicación grupal (que verán otros/as estudiantes del grupo, además del tutor/a) o individual, tal como se indica a continuación:

- **Mensajes privados.** Para las comunicaciones individuales y privadas con cada tutor/a el/la estudiante debe acceder al bloque **Participantes** (columna izquierda), localizar su nombre, marcarlo y seleccionar, del desplegable inferior, la opción de enviar un mensaje privado. Esta opción también permite enviar un mensaje, seleccionando a más de una persona, a varios destinatarios.
- **Mensajes a tutor/a y a grupo.** No obstante, salvo que sean cuestiones muy personalizadas, se recomienda usar los **foros de tutorías online** que se habilitarán por cada materia, especialmente para aquellas que puedan ser "dudas frecuentes". En este caso, lo publicado lo verán los/as estudiantes del grupo al que pertenezca el alumno/a y el/la tutor/a correspondiente.

¡Recuerda que en las guías citadas sobre el uso del campus virtual como estudiante hay más información en este sentido!

Estas mismas vías serán utilizadas por los/as tutores/as, como se ha adelantado, para la dinamización de la actividad, las respuestas a consultas y, en síntesis, la tutorización a lo largo de la materia.

Recursos específicos para el aprendizaje de las materias

En el campus virtual, los recursos para el aprendizaje se organizan por materias. La naturaleza de estos recursos será similar para cada una de las materias que compone el módulo. Habrá, así:

- **Materiales de estudio.** En un mismo documento fusionado, en formato pdf, se proporcionan los **contenidos básicos** de los distintos temas que componen la materia (aquellos que serán objeto de evaluación); se sugiere la visualización de algunos **recursos complementarios** online para profundizar en determinados conceptos/ideas (webs, vídeos...); y se incluye, al final de cada tema y a modo de **propuesta de actividad de autoevaluación**, un listado de preguntas cuyo objetivo es servir de entrenamiento para la evaluación de la materia, consistente, como se indica a continuación, en la realización de una prueba final tipo test.
- **Prueba de evaluación.** Cada materia incorpora un cuestionario interactivo de preguntas cerradas, tipo test, que será la base para la evaluación de ésta.
 - **Cuándo realizarla.** Es normal que no veas la prueba de evaluación al inicio de cada materia, ya que esta estará disponible para su realización durante la fase final de impartición de ésta. En concreto, **se abrirá del lunes 10 al viernes 14 de agosto de 2015 (fecha ésta última de finalización de las materias del módulo específico)**. Así los/as tutores/as podrán comprobar tus resultados y elaborar las actas académicas.
 - **Características del cuestionario.** Cada prueba de evaluación incorpora **de 20 a 25 preguntas**, según los casos, tipo test, con varias opciones de respuesta. Está construida sobre una base de **preguntas aleatorias**. Dispones de **2 intentos para su realización**, de forma que las preguntas podrán ir variando, y la calificación que se tendrá considerada, a efectos de evaluación, será la **nota más alta** de las obtenidas, en caso de que decidas realizar los 2 intentos (es suficiente, si estás satisfecho/a con los resultados, que hagas uno).
 - **Cómo visualizar nota y resultados.** La puntuación del test se calcula sobre un máximo de 10 puntos. Dicha nota aparecerá en pantalla inmediatamente después de realizar cada intento. Y una vez cerrado el plazo de realización de la prueba, si pulsas de nuevo sobre el título del cuestionario, en la página principal del curso, te aparecerá la nota final obtenida con un enlace. Pulsando sobre éste podrás ver un informe detallado, con las preguntas acertadas y los errores, soluciones...
- **Foro de tutorías y colaboración.** Por cada materia se habilitará un foro que servirá tanto para plantear consultas a los/as tutores/as como para comentar y compartir experiencias con otros/as compañeros/as del curso. Cada foro está configurado como de **suscripción obligatoria**, esto es,

cada participante en el curso recibirá una copia a su email, sin necesidad de acceder al curso y siempre que tenga el sistema de alertas del campus habilitado, como aparece por defecto, de los mensajes publicados en el foro.

Además, hemos organizado el curso en el campus virtual por lo que se llaman **“grupos separados”**, de forma que cada grupo de estudiantes (de unas 25 personas), recibirá únicamente, desde estos foros, los mensajes de su tutor/a, y de los/a compañeros/as de su grupo.

Sistema de Evaluación

La evaluación de la materia se realizará, como se ha indicado, considerando los resultados obtenidos en la prueba final tipo test (en caso de haber hecho varios intentos, se tomará la calificación más alta).

Además de poder comprobar los resultados de una prueba concreta a través de la propia actividad, pulsando sobre la misma, desde el apartado Calificaciones (bloque izquierdo), el/la estudiante podrá ir viendo las notas obtenidas en las distintas pruebas de las materias que componen el módulo.

Los resultados finales, una vez revisados por los correspondientes tutores/as y, en su caso, coordinadores/as del programa, serán trasladados a las actas oficiales de evaluación de cada materia.

Módulo 4

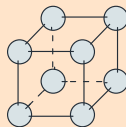
Orientación profesional

Tema 1. Introducción a la orientación profesional. Concepto, funciones y principios

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Introducción a la Orientación Profesional.
2. Concepciones de la Orientación desde una perspectiva histórica.
3. Funciones de la Orientación Profesional.
4. Principios de la Orientación Profesional.
5. Modelos de intervención en Orientación Profesional.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

La Orientación Profesional cumple más de un siglo (sus comienzos se remontan a 1909) en el que se ha dedicado, de la mano de los saberes elaborados y de la experiencia acumulada, a orientar, es decir, a acompañar a las persona en su dimensión profesional y en el campo laboral. En cada momento histórico lo ha intentado hacer de la mejor manera posible como así lo demuestran los múltiples enfoques. El orientador profesional ha ejercido su trabajo bajo los distintos modelos profesionales y organizativos, intentando ejercer de la manera más favorable al caso, a los intereses del ciudadano.

A lo largo del siglo pasado, y de lo que llevamos de éste, el sentido del trabajo ha diferido, y en consecuencia las finalidades de la Orientación Profesional también. Cabe destacar tres formas de entenderlo. Una en la que el trabajo se ve como obligación inversora inevitable; condición laboral ante la que la Orientación Profesional intenta ajustar, de la mejor manera posible, a la persona. Otra, con un sentido social-demócrata, entiende que entre los derechos del ciudadano está el derecho al trabajo; la Orientación Profesional adquiere la función de adecuación. Por último, el sentido marxista entiende que el trabajador resulta explotado y en todo caso alienado; la Orientación Profesional se opone con una finalidad emancipadora. Cada sentido moviliza distintas dimensiones del proceso orienta-

dor-profesional: las dos primeras son las prevalentes pues, dispone la dimensión económica en la posición liberal, en tanto que propone la dimensión formativa de las políticas social-demócratas. Son las dos mismas posiciones las que movilizan, respectivamente, los factores económicos de oferta y demanda; en tanto que los factores socio-educativos se activan desde el referente del usuario.

En nuestro contexto actual, progresivamente complejo y paradójico, sumido en crisis económicas, y en contradicciones personales y culturales, pero a la vez con un potencial que redefine las sociedades, recupera un papel protagonista la triada educación, orientación y empleo; de manera que la persona educada, capaz de autogestionar sus propias decisiones, complementa, en un proyecto vital, la formación con el trabajo.

En síntesis, la finalidad de esta unidad es ofrecer una visión sobre la conceptualización de la Orientación Profesional desde sus inicios hasta nuestros días, incidiendo en las funciones que puede desempeñar y en los principios básicos que sustenta la acción orientadora. Creemos que es primordial comenzar el módulo con esta unidad introductoria para ubicarse correctamente en la temática que se aborda.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Conocer el concepto y los fundamentos de la Orientación Profesional.
- Valorar la necesidad de la Orientación Profesional.
- Reflexionar sobre las diferentes definiciones de la Orientación Profesional desde el momento de su consideración como disciplina científica.
- Conocer los diferentes modelos de intervención más usuales en la Orientación Profesional.

Contenidos

1. Introducción a la Orientación Profesional

La Orientación Profesional, al desempeñar una función continua y dinámica, no presenta una evolución uniforme, causa por la que encontramos dificultad para saber con certeza cuales son los momentos iniciales y los más estelares a lo largo de la historia, porque lo cierto es que no se parte siempre de un mismo significado de lo que es orientar profesionalmente.

Desde su nacimiento en Norteamérica como Vocational Guidance (Orientación Vocacional) en 1909 y con el nombre de Orientación Profesional en el continente

Europeo, se han producido numerosas reformas que han afectado a la Orientación Profesional lo que en cierto modo ha causado confusión en el origen. De todos modos, es importante comprobar que la aparición de la Orientación Vocacional surge en Estados Unidos desde la iniciativa privada, como una preocupación social y educativa, en el momento en que los individuos reclamaban una ayuda que les permitieran afrontar sus necesidades. En este sentido, López Bonelli (1989: 6) sostiene que:

La Orientación Profesional cobró impulsos a fines del siglo XIX y se institucionalizó en tiempos de la Primera Guerra Mundial como respuesta al desempleo en algunas profesiones y a la escasez de personal en otras.

Pero será Parsons (1908) quien, consciente de la situación migratoria de miles de personas que se desplazaban del campo a la ciudad, se dedicó a buscar el modo de atender a estas familias con el fin de posibilitarles un modelo de información y formación para mejorar sus condiciones de vida.

Unos años más tarde, en 1914, Jesse B. Davis recoge el testigo de Parsons y es cuando la orientación fue incorporada al currículo de las escuelas públicas. La inserción de la orientación en el marco educativo se llevó a cabo de dos formas diferentes: una, considerando la orientación como ayuda y ajuste de los estudiantes al sistema escolar y, otra, como función integrada totalmente en la educación.

2. Concepciones de la Orientación desde una perspectiva histórica

Desde la multiplicidad de matices, enfoques y concepciones existentes es difícil poder unificar una definición de lo que se entiende por Orientación Profesional. Por esta razón, vemos conveniente realizar una revisión histórica del término a través de las definiciones que los diferentes autores e instituciones han ido aportando a lo largo del tiempo. Para ello nos basaremos en las definiciones recopiladas por Sebastián Ramos (2003: 52-55):

Definición



1909: "Orientación profesional es la acción de proporcionar a la juventud: 1. Una clara comprensión de las aptitudes (propias y ajenas), de las capacidades, intereses, ambiciones, medios, limitaciones y sus causas; 2. Conocimiento de los requisitos y condiciones de éxito, ventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas en las diferentes clases de trabajos; 3. Una eficaz discusión de las interrelaciones de estos dos grupos de factores" (Parsons, p.5).



Definición

1913: "La Orientación Profesional es la selección de la preparación para y la colocación en la vida laboral. (Fletcher).



Definición

1922: La Orientación Profesional tiene como fin el dirigir a un individuo [...] hacia la profesión que le ofrezca más probabilidades de éxito porque responde mejor a sus aptitudes psíquicas o físicas. La solución de este problema depende de tres factores principales: 1º Conocimiento del individuo que se trata de orientar. 2º Conocimiento de las aptitudes requeridas para las diversas profesiones. 3º Conocimiento del mercado regional de trabajo (E. Claparède, La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos. Madrid, Ediciones de La Lectura, pp. 37-38).



Definición

1934: "La Orientación Profesional comprende, como su nombre indica, el conjunto de procedimientos científicos encaminados a determinar la profesión conveniente a un individuo joven que se incorpora a la vida social, ayudándole así a resolver uno de los problemas más esenciales de su vida. (A. Chleusebaigue 1934), Orientación Profesional, I. Fundamentos y teoría. Barcelona. Labor, p. 15).



Definición

1937: "Orientación Vocacional es el proceso de asistir al alumno para elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella. (National Vocational Guidance Association: NVGA).



Definición

1947: [Orientación profesional es...] "Una actuación científica compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad. (Mira y López, Manual de orientación profesional. Buenos Aires. Kapelusz).

Definición



1949: "La ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado del empleo". (La Conferencia General de la OIT.)

Definición



1951: "Orientación Vocacional es el proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí mismo y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad. Super (1951).

Definición



1959: "La Orientación Profesional se suele definir como el conjunto de conceptos directivos y de métodos que ayudan para indicar a cada uno su deber de trabajo para el que posee las aptitudes y capacidades necesarias y en cuyo ejercicio, consiguientemente, tiene la posibilidad de salir con éxito hasta conseguir los mejores resultados Para utilidad propia y de la misma sociedad (Gemelli, 1959: 8. , Madrid. Editorial Razón y Fe).

Definición



1965: "Por Orientación Profesional se entiende la práctica de las técnicas de Psicología Aplicada encaminadas la exploración de las aptitudes y diagnóstico de la personalidad individual, estudiada en su desarrollo, para mayor aprovechamiento de la enseñanza, acertada elección de profesión y más armoniosa adaptación a la vida profesional y social" (J. Germain).

Definición



1965: "La finalidad de la Orientación Profesional es la integración del hombre en la sociedad en que vive, bajo el punto de vista de su profesión o campo de actividad" (Ojer, 1974).



Definición

1974: "El proceso o programa de asistencia concebido para ayudar al individuo a elegir y adaptarse a una profesión" (Crites, 1974).



Definición

1974: "Entendemos por orientación vocacional las tareas que realizan los psicólogos especializados cuyos destinatarios Son las personas que enfrentan en determinado momento de su vida [...] la posibilidad y necesidad de ejecutar decisiones" (R. Bohoslavsky, *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires, Nueva Visión).



Definición

1983: "La orientación vocacional es un proceso de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda al individuo para facilitar la toma de decisiones vocacionales, con el objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración a través del mundo del trabajo (En Castaño López-Mesas, *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid. Marova. 1983: 1-87).



Definición

1990: "La orientación vocacional puede ser definida como la dimensión de una educación integral que consiste en un proceso único y permanente de ayuda técnica a todas las personas, en especial a las que se encuentran en el período de formación, que les capacite en la construcción de un proyecto unitario personal de vida, en cuyo marco sean capaces de tomar y mantener decisiones vocacionales ajustadas a sus necesidades y características de cara a una realización personal plena". (Sebastián Ramos, 1991: 181)



Definición

1992: "Por gama sistemático de información y experiencias educativa y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar en el desarrollo profesional de una persona" (Rodríguez Moreno. *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona. Barcanova).

Definición



1994: "Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, tomas de decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la Orientación Profesional, dentro del Sistema Educativo, formar al alumno de Formación Profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional" (MEC).

Definición



1995: "Entendemos por Orientación Profesional el proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas Vocacionales) que le preparen para la vida adulta [...]" (Álvarez. *Orientación profesional*, Barcelona, Cedecs, pp. 36-37).

A través de la lectura de estas definiciones, se pone de manifiesto la variedad de ideologías y contextos en que se mueven sus autores, así como la progresiva importancia que se otorgada a la toma de decisiones personales y al valor socioeconómico de la autoorientación.

3. Funciones de la Orientación Profesional

Aunque existan distintas aproximaciones al concepto de Orientación Profesional como se ha podido comprobar, se puede admitir la presencia de un denominador común que ha ido aflorando a través de ellas y que se podría sintetizar en lo que denominaríamos las funciones de la Orientación Profesional.

Estas funciones son las siguientes:

- **Función de ayuda o consejo** a las personas, de forma individualizada, grupal y comunitaria, para que aprendan a discernir sus características personales y las oportunidades laborales y de tiempo libre que la sociedad les ofrece. La finalidad de esa ayuda es que las personas elijan un trabajo o profesión y progresen adecuadamente a lo largo de la vida, facilitando

ayuda y asesoramiento en los momentos de admisión, promoción, cambio de ocupación y planificación de retiro.

- **Función asesora o de consulta.** Está dirigida a todas las personas, de todas las edades y en cualquier contexto, para salir al paso de posibles desajustes y aplicación de medidas correctiva en caso de ser necesarias. Esta función asesora o de consulta estaría encaminada en cuatro ámbitos:
 - En relación con el centro: ayudar a diagnosticar necesidades de Orientación Profesional y fomentar la formación de profesores en aspectos vocacionales.
 - En relación con los profesores: implicar a los profesores en la acción orientadora y otorgarles facilidades y recursos para su realización.
 - En relación con los padres: colaborar en el conocimiento de sus hijos y facilitarles información de sus hijos, creando en ellos un clima de confianza para tomar decisiones.
 - En relación con las organizaciones: promoviendo el cambio de actitudes y mejora de relaciones.
- **Función diagnóstica.** Debe estar coordinada y gestionada por un profesional específicamente cualificado, el orientador profesional, encargado de aunar las actividades de carácter técnico y profesional. Este profesional debe de ayudar a un autoconocimiento del sujeto para así afrontar su toma de decisiones, a que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y de cómo puede desarrollarlas y ponerlas en práctica, a estimular y mejorar las posibilidades de la persona, ayudarle en su proyecto de vida, partiendo de la representación de sí mismo y de lo vocacional. Además, debe colaborar con el tutor en el conocimiento del alumno y con el empleador en el conocimiento del empleado.
- **Función informativa y formativa.** Esta función está encaminada a transmitir a los sujetos el interés y la motivación por informarse. Desarrollar en el sujeto estrategias de búsqueda de información; conocer los recursos que la escuela y la sociedad ponen a su disposición; utilizar los medios tecnológicos como elementos de información y consulta; aproximar al sujeto al mundo del trabajo y planificar los itinerarios de inserción laboral.
- **Función socializadora.** En cuanto contribuye al proceso de socialización de las personas a través de la actividad laboral. Con la elección profesional se busca el mayor beneficio individual y social. Es una actividad integradora a través del mundo del trabajo.
- **Función educativa.** Los sujetos deben aprender a analizar sus características personales, los intereses y valores y a tomar decisiones. Así mismo, deben de descubrir las diferentes opciones formativas y laborales que les presenta la sociedad. Debe de estar integrada en el currículum escolar y en colaboración con todos los agentes educativos y sociolaborales: centro, profesores, padres, orientadores, administradores, organizaciones...

- **Función de evaluación e investigación** de la propia acción orientadora a nivel global y específico. Informándose de las investigaciones más relevantes y utilizando sus conclusiones en su práctica orientadora, así como, la necesidad de investigar sobre la propia intervención orientadora.

4. Principios de la Orientación Profesional

Toda acción orientadora debe de conocer por qué se actúa, cuál es su finalidad, qué se persigue y de qué modo/s se va a proceder en la práctica. Se trata, pues, de entender la justificación y los criterios normativos que rigen dicha intervención ante las personas en los distintos contextos en que éstas se mueven. Las respuestas a estas cuestiones se encuentran en los principios de esta disciplina.

Una revisión de los principales autores que tratan este tema, coinciden en señalar como tres los principios que guían la Orientación Profesional. En nuestro caso utilizaremos la aportación de Álvarez Rojo (1994: 97-118):

1. **Principio de prevención primaria:** esta estrategia de intervención es adoptada del campo de la salud y tiene como metas la intervención anticipatoria a la aparición de los problemas e incrementar los estándares sociales de desarrollo y salud mental. Capplan (1964, citado por Sobrado Fernández, 1990: 33-34) distingue tres tipos de prevención: la primaria, en la que se intenta restringir la incidencia o el número de situaciones no deseables, durante un periodo de tiempo y en una comunidad determinada; la secundaria destinada a restringir la intensidad o el número de casos ya detectados; y la terciaria dedicada a eliminar los efectos residuales de los problemas. En el campo de la educación, este movimiento se dirige a la prevención de desajustes emocionales, de inadaptación y a los problemas de conducta en general. Más tarde este principio se extiende a etapas superiores como es la maduración vocacional, la clarificación de valores, etc.
2. **Principio de desarrollo:** conlleva el acompañamiento de la persona en el análisis y apropiación de los procesos de adquisición del saber, de los conocimientos de sí mismo y del análisis de la realidad exterior. Es decir, a un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona.
3. **Principio de intervención social y ecológica:** es por este principio por el que el orientador y orientado deben de implicarse en el conocimiento de las variables contextuales como son su configuración, limitaciones y posibilidades, y también en su transformación. El calificativo ecológico le viene de sus raíces en el paradigma ecológico por el cual todos los hechos sociales tienen que ver mucho con el contexto y con la reconstrucción de la realidad que la organiza. En este contexto transformador el orientador adquiere la capacidad de «agente de cambio social».

5. Modelos de intervención en Orientación Profesional

Una vez conocidos los principios que sustenta cualquier acción orientadora y las funciones que pueden realizar la Orientación Profesional, el siguiente paso es vertebrar estas acciones de acuerdo a un modelo de intervención determinado. En este sentido, por modelo entenderemos como "representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación" (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 1998).

Para Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) los posibles modelos se pueden situar en cualquier punto de un espacio al cual se le ha definido unos ejes de coordenadas. Desde este punto de vista, cada modelo ocupa un lugar dentro de las coordenadas de cada uno de los ejes que delimita el espacio. Para estos autores los ejes de este espacio hipotético serían:

- Intervención individual-grupal.
- Intervención directa-indirecta.
- Intervención interna-externa.
- Intervención reactiva-proactiva.

En el caso que nos ocupa, los modelos de intervención más utilizados en Orientación Profesional estarían encuadrados dentro de los dos primeros ejes y teniendo como consecuencia la existencia de tres modelos de intervención orientadora (Álvarez González: 2009):

- **Modelo de intervención directa e individualizada** (Modelo Counseling o Clínico) centrado básicamente en la relación orientador-orientado, como uno de los procedimientos de la acción orientadora.
- **Modelos de intervención directa grupal** (Modelo de Servicio, Modelo de Servicios pero actuando por Programas y Modelo de Intervención por Programas) tienen en común que son una acción continua, previamente planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que dan sentido y rigor a la acción.
- **Modelo de Intervención indirecta individual y/o grupal** (Modelo de Consulta) en la que el orientador no solo hace intervención, sino que ha de hacer de formador, consultor, agente de cambio de todos los agentes implicados en la acción orientadora (es una relación entre dos profesionales de diferentes campos: un consultor (orientador) y un consultante (profesor, familia, empleador) para ayudar a una tercera persona (cliente).

Ideas clave

La Orientación Profesional cobró impulsos a fines del siglo XIX y se institucionalizó en tiempos de la Primera Guerra Mundial como respuesta al desempleo en algunas profesiones y a la escasez de personal en otras.

Las funciones de la Orientación Profesional se pueden sintetizar en: Función de ayuda o consejo a las personas, Función asesora o de consulta, Función diagnóstica, Función informativa y formativa, Función socializadora, Función educativa y Función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora.

Los principios que rigen la acción orientadora en la Orientación Profesional son: Principio de prevención primaria: tiene como metas la intervención anticipatoria a la aparición de los problemas e incrementar los estándares sociales de desarrollo, Principio de desarrollo: conlleva el acompañamiento de la persona en el análisis y apropiación de los procesos de adquisición del saber, de los conocimientos de sí mismo y del análisis de la realidad exterior y Principio de intervención social y ecológica: por el que el orientador y orientado deben implicarse en el conocimiento de las variables contextuales como son su configuración, limitaciones y posibilidades, y también en su transformación.

Los modelos de intervención más usuales en Orientación Educativa se encuadran dentro de la intervención individual-grupal indirecta (Modelo consulta), intervención directa individual (Modelo *Counseling* o clínico) y de intervención directa grupal (Modelo de servicio, Modelo de Servicios pero actuando por Programas y Modelo de intervención por Programas).

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. Según López Bonelli, ¿Qué dos causas propiciaron la institucionalización de la Orientación Profesional durante el periodo de la Primera Guerra Mundial?
2. En 1994, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), definía la Orientación Profesional y, entre las competencias que le otorgaba estaba:
3. Entre las funciones de la Orientación Profesional se encuentra:
4. ¿En qué ámbitos está enmarcada la función asesora?
5. La función de evaluación e investigación de la acción orientadora tiene como principales elementos:
6. Según Capplan, el Principio de atención primaria está compuesto por tres tipos de prevención:
7. El Principio de intervención social y ecológica se fundamenta en:

8. Los modelos de intervención en Orientación Profesional son:
9. Dentro de los modelos de intervención en Orientación, ¿en qué dos ejes se encuadrarían las intervenciones más utilizadas en la Orientación Profesional?
10. El modelo de intervención por Programas se sitúa dentro de los modelos de intervención:

Referencias bibliográficas y legislación

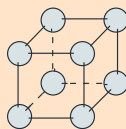
- Álvarez González, M. (2009): "Modelos explicativos de la Orientación Profesional". En Sobrado Fernández, L. M. y Cortés Pascual, A. (Coords.) (2009): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Álvarez Rojo, V. (1994): *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid, EOS.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998): "Los modelos de orientación". En Bisquerra Alzina, R. (Coords.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Editorial Praxis.
- Caplan, G. (1964): *Principles of preventive Psychiatry*. Basic Book. New York.
- Parsons, F. (1909): *Choosing a vocation*. Boston, Houghton Mifflin.
- Sebastián Ramos, A. (2003): "Concepto, principios y necesidad de la Orientación Profesional". En Sebastián Ramos, A. (Coord.): *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, Dykinson.
- Sobrado Fernández, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- Sobrado Fernández, L. M. y Cortés Pascual, A. (Coords.) (2009): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Tema2. La formación y el empleo en la Unión Europea

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Europa 2020.
2. Proyectos europeos sobre la formación y el empleo.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

La crisis económica que comenzó a padecer los ciudadanos de los estados miembros de la Unión Europea a finales del primer decenio del siglo XXI, ha propiciado que desde la Comisión Europea se hayan puesto en marcha importantes iniciativas de apoyo al empleo como por ejemplo, el Plan Europeo de Recuperación Económica. El objetivo de este, como de otros planes y estrategias, es la de supervisión y previsión de las necesidades del mercado laboral, promover el empleo, la reintegración en el mercado laboral de los trabajadores despedidos, la formación y las necesidades de capacidades.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Conocer la estrategia Europa 2020 sobre la formación y el empleo en la Unión Europea.
- Valorar la necesidad de que la Unión Europea lleve a cabo acciones formativas específicas en materia de educación, formación y empleo.

- Reflexionar sobre las diferentes iniciativas propuestas desde la estrategia Europa 2020 para fomentar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.
- Aproximarse a varias iniciativas y agencias de la Unión Europea en materia de educación, formación y empleo.

Contenidos

1. Europa 2020

En el año 2010 la Comisión Europea elabora el documento EUROPA 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, donde propone para la Unión Europea (UE) cinco objetivos cuantificables para 2020 que marcarán la pauta del proceso de recuperación para la creación de más empleo y lograr una vida mejor. Éstos se traducirán en objetivos nacionales:

- a) El empleo.
- b) La investigación y la innovación.
- c) El cambio climático y la energía.
- d) La educación.
- e) La lucha contra la pobreza.

En este documento, Europa 2020, se proponen tres prioridades que se refuerzan mutuamente:

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

Como se puede observar, entre las prioridades que se marca la Unión Europea para el año 2020 está el desarrollo de una economía basada en la formación y en un alto nivel de empleo.

Estas prioridades se traducen en unos objetivos claros y cuantificables que definen el lugar que quiere ocupar la Unión Europea en 2020. Con este fin, la Comisión propone los siguientes objetivos principales:

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada frente al 69% de la actualidad. Con una mayor participación de las muje-

res y los trabajadores más mayores y una mejor integración de los inmigrantes en la población activa.

- El 3 % del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- Debería alcanzarse el objetivo «20/20/20» (reducir las emisiones de gases de efecto invernadero al menos en un 20 % en comparación con los niveles de 1990, incrementar el porcentaje de las fuentes de energía renovables en nuestro consumo final de energía hasta un 20 % y en un 20 % la eficacia energética) en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30 % de la reducción de emisiones si se dan las condiciones para ello).
- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % (actualmente en el 15%) y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos (en el 2010 era del 31%).
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.

Para catalizar los avances en cada tema prioritario, la Comisión propone siete iniciativas emblemáticas:

- **«Unión por la innovación»**, con el fin de mejorar las condiciones generales y el acceso a la financiación para investigación e innovación y garantizar que las ideas innovadoras se puedan convertir en productos y servicios que generen crecimiento y empleo.
- **«Juventud en movimiento»**, para mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.
- **«Una agenda digital para Europa»**, con el fin de acelerar el despliegue de internet de alta velocidad y beneficiarse de un mercado único digital para las familias y empresas.
- **«Una Europa que utilice eficazmente los recursos»**, para ayudar a desligar crecimiento económico y utilización de recursos, apoyar el cambio hacia una economía con bajas emisiones de carbono, incrementar el uso de fuentes de energía renovables, modernizar nuestro sector del transporte y promover la eficacia energética.
- **«Una política industrial para la era de la mundialización»**, para mejorar el entorno empresarial, especialmente para las PYME, y apoyar el desarrollo de una base industrial fuerte y sostenible, capaz de competir a nivel mundial.
- **«Agenda de nuevas cualificaciones y empleos»**, para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida con el fin de aumentar la participación laboral y adecuar mejor la oferta y la demanda de trabajos, en particular mediante la movilidad laboral.
- **«Plataforma europea contra la pobreza»**, para garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y

del empleo sean ampliamente compartidos y las personas que sufren de pobreza y exclusión social puedan vivir dignamente y tomar parte activa en la sociedad.



Importante

RESUMEN EUROPA 2020		
<ul style="list-style-type: none"> – La tasa de empleo de la población de entre 20 y 64 años debería pasar del actual 69 % a, como mínimo, el 75 %. – Alcanzar el objetivo de invertir el 3 % del PIB en I+D, en particular mejorando las condiciones para la inversión en I+D por parte del sector privado y desarrollando un nuevo indicador que haga un seguimiento de la innovación. – Reducir el porcentaje de abandono escolar al 10 % desde el actual 15 % e incrementar el porcentaje de personas de entre 30 y 34 años con estudios superiores completos del 31 % a, como mínimo, un 40 %. – Reducir el número de europeos que viven por debajo del umbral nacional de pobreza en un 25 %, liberando de la pobreza a 20 millones de personas. 		
CRECIMIENTO INTELIGENTE	CRECIMIENTO SOSTENIBLE	CRECIMIENTO INTEGRADOR
<p>INNOVACIÓN Iniciativa emblemática de la UE: «Unión por la innovación». Mejorar las condiciones generales y de acceso a la financiación destinada a investigación e innovación con el fin de reforzar la cadena de innovación e impulsar los niveles de inversión en toda la Unión.</p> <p>EDUCACIÓN Iniciativa emblemática de la UE: «Juventud en movimiento». Reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la educación superior europea.</p> <p>SOCIEDAD DIGITAL Iniciativa emblemática de la UE: «Una agenda digital para Europa». Acelerar la implantación de internet de alta velocidad y beneficiarse de un mercado único digital para familias y empresas.</p>	<p>CLIMA, ENERGÍA Y MOVILIDAD Iniciativa emblemática de la UE: «Una Europa que aproveche eficazmente los recursos». Ayudar a desligar crecimiento económico y uso de recursos, reduciendo las emisiones de carbono de nuestra economía, incrementando el uso de energías renovables, modernizando nuestro sector del transporte y promoviendo un uso eficaz de la energía.</p> <p>COMPETITIVIDAD Iniciativa emblemática de la UE: «Una política industrial para la era de la mundialización». Mejorar el entorno empresarial, especialmente para las PYME, y apoyar el desarrollo de una base industrial fuerte y sostenible que pueda competir mundialmente.</p>	<p>EMPLEO Y CUALIFICACIONES Iniciativa emblemática de la UE: «Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos». Modernizar los mercados laborales facilitando la movilidad de los trabajadores y el desarrollo de cualificaciones a lo largo de la vida, con el fin de incrementar la participación en el empleo y de adecuar mejor la oferta a la demanda.</p> <p>LUCHA CONTRA LA POBREZA Iniciativa emblemática de la UE: «Plataforma europea contra la pobreza». Garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y del empleo lleguen a todos y de que las personas afectadas por la pobreza y la exclusión social puedan vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad.</p>

Cuadro 1. Resumen de la estrategia Europa 2020.

De estas siete iniciativas, para el caso que nos ocupa, nos centraremos en la segunda y la quinta: **la Juventud en movimiento y Agenda de nuevas cualificaciones y empleos.**

A continuación recogemos las acciones que para estas dos iniciativas se plantean en el documento Europa 2020 y que en la actualidad se están llevando a cabo (Comisión Europea, 2010).

Iniciativa emblemática: «Juventud en movimiento»

Mediante la promoción de la movilidad de estudiantes y aprendices, su objetivo es reforzar los resultados y el atractivo internacional de las instituciones de enseñanza superior de Europa, incrementar la calidad general de todos los niveles de educación y formación en la UE, combinando excelencia y equidad, y mejorar la situación laboral de los jóvenes.

A escala de la UE, la Comisión trabajará con el fin de:

- Integrar e incrementar los programas de la UE relativos a movilidad, universidad e investigación (como Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus y Marie Curie) y ligarlos a los programas y recursos nacionales.
- Establecer la agenda de modernización de la educación superior (currículo, gobernanza y financiación) incluyendo la evaluación comparativa de los resultados de las universidades y de los sistemas educativos en un contexto general.
- Explorar las formas de promover el espíritu emprendedor mediante programas de movilidad para jóvenes profesionales.
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.
- Lanzar un Marco de Empleo de los Jóvenes que subraye las políticas destinadas a reducir la tasa de desempleo de los jóvenes. Dicho Marco debería promover, junto con los Estados miembros y los interlocutores sociales, el acceso de los jóvenes al mercado laboral mediante el aprendizaje, períodos de prácticas y otros trabajos o experiencias, incluido un programa («Tu primer trabajo EURES») destinado a incrementar las oportunidades de empleo de los jóvenes al favorecer la movilidad dentro de la UE.

En su respectivo nivel, los Estados miembros necesitarán:

- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación a todos los niveles (desde el preescolar al universitario).
- Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, Formación Profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.
- Reforzar la apertura y relevancia de los sistemas educativos estableciendo un marco de cualificaciones nacionales y acoplado mejor los resultados educativos con las necesidades del mercado laboral.
- Mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo mediante una acción integrada que incluya, entre otros aspectos, orientación, asesoramiento y prácticas.

Iniciativa emblemática: «Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos»

El objetivo es crear condiciones para modernizar los mercados laborales con objeto de incrementar los niveles de empleo y garantizar la continuidad de nuestros modelos sociales. Esto significa habilitar a las personas mediante la adquisición de nuevas cualificaciones con el fin de que la población activa actual y futura se adapte a las nuevas condiciones y a potenciales cambios de carrera; reducir el desempleo; e incrementar la productividad laboral.

A escala de la UE, la Comisión trabajará con el fin de:

- Definir y ejecutar, junto con los interlocutores sociales europeos, la segunda fase de la agenda de «flexiguridad», para concretar las mejores formas de gestionar las transiciones económicas, de luchar contra el paro y de incrementar las tasas de actividad.
- De acuerdo con los principios de una regulación inteligente, adaptar el marco legislativo a las nuevas modalidades del trabajo (por ejemplo, jornada laboral, trabajadores desplazados) y a los nuevos riesgos para la higiene y la seguridad laboral.
- Facilitar y promover la movilidad laboral en el interior de la UE y adaptar mejor la oferta laboral a la demanda con un apoyo financiero apropiado de los fondos estructurales, especialmente el Fondo Social Europeo (FSE), y promover una política de inmigración laboral prospectiva y general que responda con flexibilidad a las prioridades y necesidades de los mercados de trabajo.
- Reforzar la capacidad de los interlocutores sociales y hacer un uso pleno del potencial de resolución de problemas que ofrece el diálogo social a todos los niveles (europeo, nacional, regional, sectorial y de empresa), y promover la cooperación reforzada entre las instituciones del mercado de trabajo, como los servicios públicos de empleo de los Estados miembros.
- Dar un fuerte impulso al marco estratégico de cooperación en educación y formación con participación de todos los interesados. En concreto, esto debería traducirse en la aplicación de los principios del aprendizaje permanente (en cooperación con los Estados miembros, los interlocutores sociales y expertos) inclusive a través de vías de aprendizaje flexibles entre distintos sectores de educación y formación y reforzando el atractivo de la educación y la formación profesional. Los interlocutores sociales a nivel europeo deben ser consultados con vistas al desarrollo de una iniciativa propia en este ámbito.
- Asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y desarrollar un lenguaje común y un instrumento operativo para la educación, la formación y el trabajo: un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO).

En su respectivo nivel, los Estados miembros necesitarán:

- Ejecutar planes nacionales de «flexiguridad», según lo acordado por el Consejo Europeo, con objeto de reducir la segmentación del mercado laboral y facilitar las transiciones, así como facilitar la conciliación entre vida laboral y familiar.
- Revisar y controlar regularmente la eficiencia de los sistemas impositivos y de beneficios de forma que el trabajo sea atractivo, prestando una atención particular a los trabajadores poco cualificados y eliminando los obstáculos a la actividad por cuenta propia.
- Promover nuevas formas de equilibrio entre la vida laboral y familiar y políticas de envejecimiento activo e incrementar la igualdad entre sexos.
- Promover y controlar la aplicación efectiva de los resultados del diálogo social.
- Dar un fuerte impulso a la aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones, mediante el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones.
- Garantizar que las competencias requeridas para proseguir la formación y el mercado laboral sean reconocidos en toda la educación general, profesional, superior y de adultos, incluyendo el aprendizaje no formal e informal.
- Desarrollar colaboraciones entre el mundo educativo y de formación y el mundo laboral, en especial mediante la implicación de los interlocutores sociales en la planificación de la educación y la impartición de formación.

2. Proyectos europeos sobre la formación y el empleo

A la vista de las propuestas que realizó la Comisión Europea en la estrategia Europa 2020, la Unión Europea ha ido desarrollando una serie de instrumentos para unas políticas comunes que permitan la actualización, movilidad, transferencia y orientación en educación y formación. A continuación haremos referencia a aquellas que creemos que son más relevantes para el caso que nos ocupa, pudiendo ampliar la información a través de las diferentes páginas web de instituciones europeas como el **Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)** o **Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE)** o la **Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA)**.

Entre los proyectos que la Unión Europea tiene en activo sobre la formación y el empleo cabe destacar:

- **EUROPASS:** es un sistema de documentación común, que permite a los ciudadanos europeos presentar sus capacidades y cualificaciones de una manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa. Su página web

incluye herramientas interactivas que, por ejemplo, permiten a los usuarios crear un curriculum vitae en un formato común europeo.

- **EURES** (European Employment Services, Servicios Europeos de Empleo): es una red de cooperación formada por los servicios públicos de empleo. Los sindicatos y las organizaciones patronales también participan como socios. El objetivo de la red EURES es facilitar la libre circulación de los trabajadores dentro del Espacio Económico Europeo (EEE) (los 27 miembros de la Unión Europea, más Noruega, Liechtenstein e Islandia) y Suiza.
- **ERASMUS+** (2014-2020): programa de la Unión Europea que tiene como objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad y modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil. Se destina 14.700 millones de euros durante siete años.
- **ELGPN** (European Lifelong Guidance Policy Network, Red Europea de Políticas de Orientación a lo largo de la vida): red que identifica y propone estructuras adecuadas así como mecanismos de apoyo para la puesta en marcha de las prioridades identificadas en la "Resolución del Consejo de la UE sobre cómo mejorar la integración de la Orientación a lo largo de la vida en las estrategias del Aprendizaje a lo largo de la vida" (Bruselas, 21 noviembre 2008):
 - Favorecer la adquisición permanente de las habilidades de gestión de la propia carrera personal, formativa y profesional.
 - Facilitar el acceso de todos los ciudadanos a los servicios de orientación.
 - Desarrollar los sistemas de garantía de calidad en los servicios de orientación.
 - Fomentar la coordinación y la cooperación entre los diversos proveedores de la orientación, a nivel nacional, regional y local.
- **Euroguidance**: es una red de colaboración entre 65 centros nacionales de recursos de Orientación Profesional distribuidos en 32 países europeos. La red tiene como objetivo apoyar a los orientadores en la promoción de la movilidad europea y en la difusión de la dimensión europea en la educación y la formación. Euroguidance establece puntos de unión entre los Sistemas de Orientación Europeos. Coopera con orientadores y asesores de los sectores educativo y laboral en toda Europa.

Ideas clave

La estrategia EUROPA 2020 promovida por la Comisión Europea tiene como cinco objetivos cuantificables: el empleo, la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza. Estos objetivos están enfocados para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

Para llevar a cabo EUROPA 2020, desde la Comisión Europea se han propuesto siete iniciativas emblemáticas:

1. «Unión por la innovación».
2. «Juventud en movimiento».
3. «Una agenda digital para Europa».
4. «Una Europa que utilice eficazmente los recursos».
5. «Una política industrial para la era de la mundialización».
6. «Agenda de nuevas cualificaciones y empleos».
7. «Plataforma europea contra la pobreza».

De estas siete iniciativas, para el caso que nos ocupa, nos centraremos en la segunda y la quinta: la Juventud en movimiento y Agenda de nuevas cualificaciones y empleos.

- **Iniciativa emblemática: «Juventud en movimiento».** Promoción de la movilidad de estudiantes y aprendices, con el objetivo de reforzar los resultados y el atractivo internacional de las instituciones de enseñanza superior de Europa, incrementar la calidad general de todos los niveles de educación y formación en la UE, combinando excelencia y equidad, y mejorar la situación laboral de los jóvenes.
- **Iniciativa emblemática: «Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos».** El objetivo es crear condiciones para modernizar los mercados laborales con objeto de incrementar los niveles de empleo y garantizar la continuidad de nuestros modelos sociales.

Tanto para una como para otra iniciativa emblemática, el documento propone acciones específicas para la Comisión Europea como para los Estados miembros.

De los Proyectos europeos sobre la formación y el empleo que se están llevando a cabo actualmente cabe destacar:

- **EUROPASS:** es un sistema de documentación común, que permite a los ciudadanos europeos presentar sus capacidades y cualificaciones de una manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa.
- **EURES** (European Employment Services, Servicios Europeos de Empleo): es una red de cooperación formada por los servicios públicos de empleo.
- **ERASMUS+** (2014-2020): programa de la Unión Europea que tiene como objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad y modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil.
- **ELGPN** (European Lifelong Guidance Policy Network): Red Europea de Políticas de Orientación a lo largo de la vida.
- **Euroguidance:** es una red de colaboración entre 65 centros nacionales de recursos de Orientación Profesional distribuidos en 32 países europeos.
- **CEDEFOP:** Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- **EURYDICE:** Red Europea de Información sobre Educación.
- **EACEA:** Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Cuestiones sobre el tema

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver:

1. ¿Qué tres prioridades se plantean en el documento EUROPA 2020?
2. Entre los objetivos nacionales que se persiguen con la estrategia EUROPA 2020 están:
3. Uno de los objetivos principales de la estrategia EUROPA 2020 es que la población de 20 a 64 años esté empleada en un:
4. ¿Qué significa alcanzar el objetivo "20/20/20"?
5. De las siete iniciativas emblemáticas que se proponen en la estrategia EUROPA 2020, ¿cuáles son las más afines a la educación, formación y empleo?
6. ¿En qué iniciativa emblemática se encuentran los programas de la Unión Europea Erasmus Mundus, Tempus y Marie Curie?
7. ¿En qué iniciativa emblemática los Estados necesitaran mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo mediante una acción integrada que incluya, entre otros aspectos, orientación, asesoramiento y prácticas?
8. De las siguientes redes, ¿Cuál es la red de cooperación formada por los servicios públicos de empleo?
9. Desde la estrategia EUROPA 2020 se insta a los Estados miembros a promover nuevas formas de equilibrio entre la vida laboral y familiar. ¿En qué iniciativa emblemática se hace esa demanda?

Referencias bibliográficas y legislación

Comisión Europea (2010): *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.

CEDEFOP: <http://www.cedefop.europa.eu/>

EUROPASS: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/home>

ERASMUS+: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm

ELGPN : <http://www.elgpn.eu/>

EURES: <https://ec.europa.eu/eures/public/es/homepage>

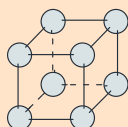
Euroguidance: <http://euroguidance.eu/>

Tema 3. La formación profesional inicial y la formación para el empleo

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La Formación Profesional Inicial.
2. La Formación Profesional para el Empleo.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

La Formación Profesional en España se define como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Formada a su vez por dos subsistemas: por las enseñanzas propias de la Formación Profesional Inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas (Formación para el Empleo), que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (Art. 39 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Desde esta consideración de dos subsistemas de formación, a continuación vamos a estudiar las diferentes características que los definen y las finalidades que pretenden, concretando los puentes de intercambio de acciones formativas.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Identificar las características más relevantes del subsistema de Formación Profesional para el empleo.

- Analizar y valorar dichas características y su incidencia en el mercado laboral.
- Reflexionar sobre los procesos actuales de Formación Profesional en el sistema educativo y en la Formación Profesional para el empleo.
- Conocer y delimitar las características del subsistema de Formación Profesional inicial.

Contenidos

1. La Formación Profesional Inicial.

La Formación Profesional en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de Formación Profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta Formación Profesional (FP) está formada por los ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior, con una organización modular, de duración variable, que integra los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales; Obteniendo los títulos de Formación Profesional referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que veremos en la siguiente unidad.

Antes de pasar a describir los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior (los de Formación Profesional Básica se estudiarán en el tema 5 de este módulo formativo) creemos oportuno incorporar un esquema-gráfico donde se pueda observar donde se encuentran situados éstos (circunscritos por una línea roja) dentro de las enseñanzas del sistema educativo español. ([Ver el organigrama del sistema educativo español.](#))

Como se puede comprobar, las enseñanzas de Formación Profesional de grado medio forman parte de la educación secundaria postobligatoria y las de Formación Profesional de grado superior forman parte de la educación superior.

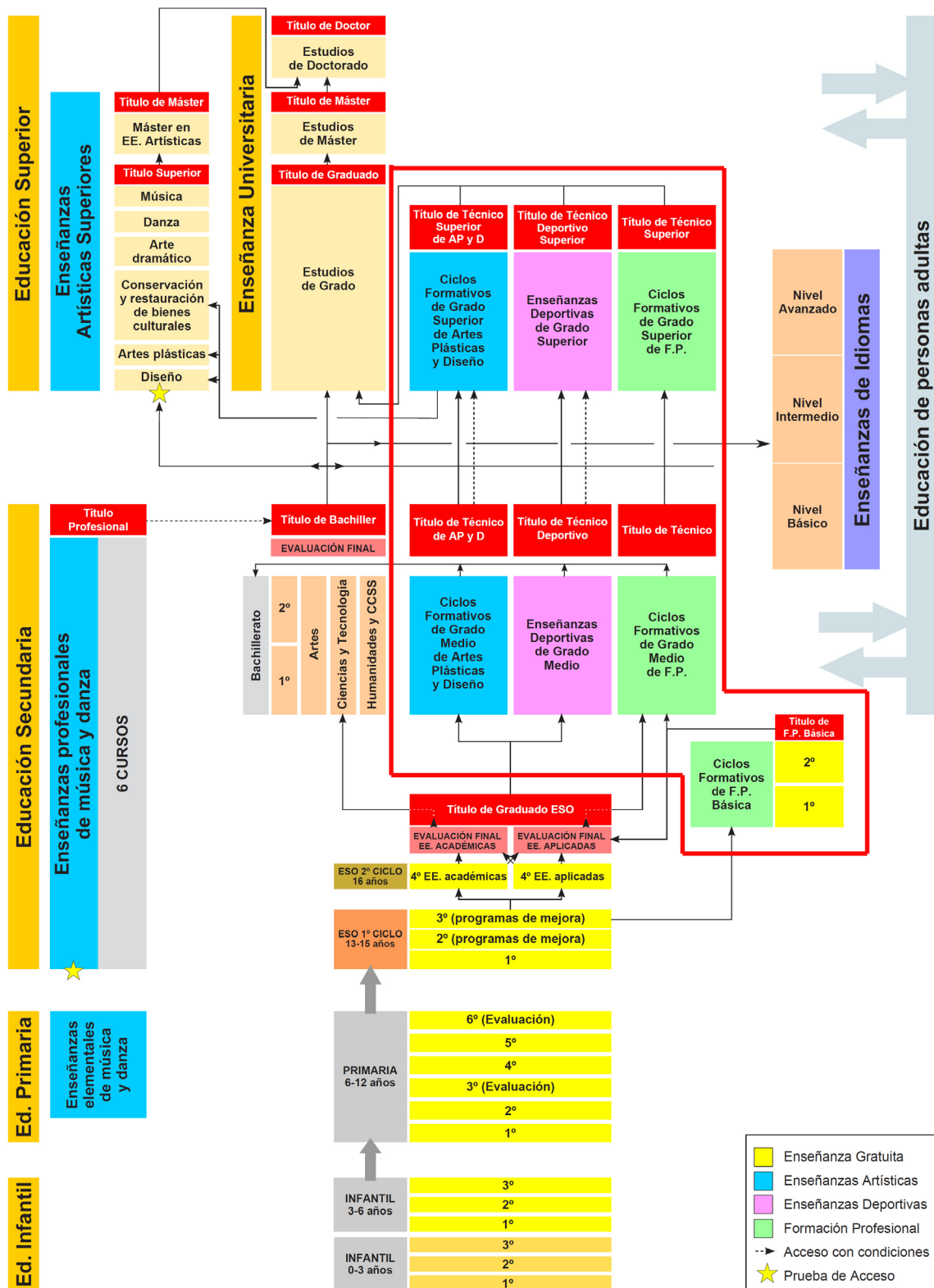
1.1. Objetivos de la Formación Profesional

Los objetivos que se persigue con los estudios de FP en el sistema educativo está encaminados a contribuir a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan:

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.

Organigrama del Sistema Educativo Español

SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.



- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.
- i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

Y además, para los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio, se contribuirá a:

- a) Ampliar las competencias de la enseñanza básica adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida.
- b) Progresar en el sistema educativo.
- c) Incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía.

1.2. Modalidades de estudio

Las enseñanzas de Formación Profesional inicial se pueden impartir en las modalidades:

- a) Presencial.
- b) Semipresencial.
- c) A distancia.

1.3. Acceso y admisión

En el artículo 41 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa, establece diferentes requisitos para el acceso y admisión para los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio y superior.

En el caso del acceso a los **Ciclos Formativos de Grado Medio**, el acceso a los mismos se podrá hacer a través de una de las siguientes vías:

- a) Estar en posesión de al menos uno de los siguientes títulos:
 - Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que el alumno o alumna haya superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas aplicadas.
 - Título Profesional Básico.
 - Título de Bachiller.
 - Un título universitario.
 - Un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional.
- b) Certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.
- c) Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio y tener 17 años cumplidos en el año de finalización del curso.
- d) Haber superado una prueba de acceso y tener 17 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba.

Para los **Ciclos Formativos de Grado Superior** se deberá reunir una de las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller.
- b) Un Título universitario.
- c) Un Título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional
- d) Certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.
- e) Haber superado una prueba de acceso y tener 19 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba.

La admisión a ambos ciclos formativos estará determinada por la demanda de plazas y si ésta supera la oferta de las Administraciones educativas. Cuando no existan plazas suficientes en el centro solicitado, se tendrá en cuenta la nota media del expediente académico de la titulación que les da acceso o la nota final de las pruebas de acceso, respectivamente. En el caso específico de los ciclos de grado superior, la valoración del expediente estará referida a las modalidades y materias vinculadas para cada título al que se quiere acceder.

1.4. Estructura de los ciclos formativos y organización modular

A la hora de diseñar un título de formación profesional, este debe de cumplir con una serie de elementos mínimos que lo definen y estructura. Estos son:

- a) Identificación del título o curso de especialización:
 - Denominación.
 - Nivel en el sistema educativo.
 - Duración.
 - Familia o familias profesionales.
 - Nivel en el Marco Español de Cualificaciones y, para los ciclos formativos de grado superior, además, nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y sus correspondencias con los marcos europeos.
- b) Perfil profesional. Competencia general, competencias profesionales, personales y sociales. Relación de cualificaciones profesionales y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas.
- c) El entorno profesional, que incluye, entre otros, las ocupaciones y puestos de trabajo.
- d) La prospectiva en el sector o sectores.
- e) Enseñanzas:
 - Objetivos generales.
 - Módulos profesionales, en los términos previstos en el artículo siguiente.
- f) Los parámetros básicos de contexto formativo. Se concretarán: los espacios y los equipamientos mínimos, adecuados al número de puestos escolares, así como las titulaciones y especialidades del profesorado, y sus equivalencias a efectos de docencia.
- g) La correspondencia, en su caso, de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación.
- h) Convalidaciones, exenciones y equivalencias.
- i) Información sobre los requisitos necesarios según la legislación vigente para el ejercicio profesional.
- j) Para los títulos de grado superior, la modalidad y materias del Bachillerato que faciliten la admisión en caso de concurrencia competitiva.

De igual modo, cada uno de los módulos formativos que componen un título de Formación Profesional (art. 22 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo) debe de contemplar los siguientes aspectos:

- a) Denominación y código.
- b) Los objetivos expresados en resultados de aprendizaje.
- c) Criterios de evaluación.
- d) Contenidos básicos del currículo, que quedarán descritos de forma integrada en términos de procedimientos, conceptos y actitudes. Se agruparán en bloques relacionados directamente con los resultados de aprendizaje.

- e) Orientaciones pedagógicas.
- f) Duración mínima en horas del módulo profesional en la modalidad presencial.
- g) Número de créditos ECTS de cada módulo profesional en los ciclos formativos de grado superior y cursos de especialización.
- h) Requisitos del profesorado.

1.5. Evaluación y titulación

La evaluación del aprendizaje del alumnado de las enseñanzas de Formación Profesional se realiza por módulos profesionales. La evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos, expresados en resultados de aprendizaje, y los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales, así como los objetivos generales del ciclo formativo. Los procesos de evaluación de estos módulos profesionales se adecuarán a las adaptaciones metodológicas de las que haya podido ser objeto el alumnado con discapacidad y se garantizará su accesibilidad a las pruebas de evaluación.

Cada módulo profesional podrá ser objeto de evaluación en cuatro convocatorias, excepto el de formación en centros de trabajo que lo será en dos. Con carácter excepcional, las Administraciones educativas podrán establecer convocatorias extraordinarias para aquellas personas que hayan agotado las cuatro convocatorias por motivos de enfermedad o discapacidad.

La calificación de los módulos profesionales, excepto el de formación en centros de trabajo, será numérica, entre uno y diez, sin decimales. Y para la superación de estas enseñanzas requerirá la evaluación positiva (igual o mayor de cinco puntos) en todos los módulos profesionales que las componen. La nota final del ciclo formativo será la media aritmética expresada con dos decimales.

Si un módulo profesional es evaluado positivamente, la calificación obtenida de éste será trasladable a cualquiera de los ciclos en los que esté incluido.

En cuanto a la titulación de las enseñanzas de formación profesional, los estudiantes que supere en su totalidad las enseñanzas de un ciclo formativo obtendrán un título de formación profesional:

- a) El correspondiente título de **Técnico**, si supera las enseñanzas de Formación Profesional de grado medio.
- b) El correspondiente título de **Técnico Superior**, si supera las enseñanzas de Formación Profesional de grado superior.

En aquellos casos en los que no se supere en su totalidad las enseñanzas del ciclo formativo, se podrá solicitar un certificado académico que acredite la superación de módulos profesionales concretos. En él se hará constar la relación entre módulos profesionales superados y las unidades de competencia acreditadas del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2. La Formación Profesional para el Empleo

Tradicionalmente, se ha venido hablando de Formación Profesional Ocupacional (formación no reglada, destinada a todas aquellas personas que están en situación de desempleo y que necesitan adquirir o perfeccionar su nivel de conocimientos en un determinada ocupación) y por un lado, y por otro de Formación Continua (formación que se desarrolla para mejorar tanto las competencias y cualificaciones de los profesionales en formación como la recualificación de los profesionales ocupados). Este modelo tradicional de Formación Profesional es superado por un nuevo modelo que integra, en un único subsistema, toda la Formación Profesional que se desarrolla en el ámbito de la administración laboral, que pasa a denominarse Formación Profesional para el Empleo (FPE).

El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, lo define como el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, es el Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía, en él se establecen los objetivos de la FPE (art. 3). Siendo estos:

- a) Cualificar y recualificar a las personas trabajadoras, tanto desempleadas como ocupadas, con el fin de contribuir a mejorar la competitividad de los sectores productivos y la productividad de las empresas a través de la formación.
- b) Contribuir a la consecución del pleno empleo de calidad.
- c) Facilitar una mayor conexión y mejor adecuación entre la oferta formativa y las necesidades del mercado de trabajo y las empresas, favoreciendo la mejora de la empleabilidad de las personas trabajadoras, ocupadas o desempleadas, especialmente de las que tienen mayores dificultades de empleo o de inserción laboral.
- d) Fomentar la formación a lo largo de la vida promoviendo la adaptación permanente de la población activa a las cualificaciones demandadas en el entorno laboral, mejorando su capacitación profesional y permitiéndoles su realización personal y social.
- e) Posibilitar el reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de las vías formativas, así como a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación, en coordinación con la Consejería de Educación.
- f) Promover la realización de acciones que favorezcan la mejora de la formación profesional, su desarrollo y evaluación.

Para la consecución de estos objetivos, la norma establece que la oferta de Formación Profesional para el Empleo se realizará a través de acciones formativas. Éstas se podrán agrupar en Planes de Formación, en Proyectos formativos o en Itinerarios formativos.

Las tipologías sobre las que versarán las acciones formativas estarán centradas en cuatro iniciativas:

- a) La formación de **oferta destinada a la población activa, tanto ocupada como en situación de desempleo**, y que se impartirá a través de planes de formación, proyectos formativos, acciones formativas o itinerarios formativos.
- b) Los **programas de acciones formativas con compromiso de contratación, los itinerarios formativos, los programas específicos dirigidos a colectivos con especiales dificultades**, así como otros programas que se desarrollen en base a las necesidades del mercado laboral.
- c) Los **programas públicos de empleo-formación**.
- d) Las **acciones de investigación, innovación y acompañamiento** dirigidas a conseguir una mayor calidad, eficacia y adecuación de la Formación Profesional para el Empleo a las necesidades del mercado de trabajo.

2.1. Destinatarios

Los destinatarios y colectivos prioritarios para participar en las diferentes acciones formativas de la FPE serían:

- a) Los jóvenes, para los que se establecerán programas específicos de inserción laboral, formación y promoción profesional.
- b) Los colectivos con una especial dificultad en el acceso al empleo, tales como las personas con discapacidad, las afectadas y víctimas del terrorismo, de la violencia de género, personas desempleadas de larga duración, las mayores de 45 años y las personas en riesgo de exclusión social.
- c) Las personas inmigrantes, que cuenten con la autorización de trabajo y estén residiendo legalmente en España.
- d) Las personas ocupadas en pequeñas y medianas empresas.

2.2. Modalidades de impartición

La normativa contempla cuatro modalidades de impartición de la FPE:

- Presencial.
- Convencional a distancia.
- Mediante teleformación (aquella en la que el proceso de aprendizaje de las acciones formativas se desarrolla a través de medios telemáticos, po-

sibilitando la interactividad del alumnado, tutores y recursos situados en distinto lugar).

- Mixta.

2.3. Evaluación y certificado de profesionalidad

El alumnado que participe en acciones formativas pertenecientes a la FPE, deberá superar un proceso de evaluación para obtener la calificación de apto, que se ajustara a los criterios de objetividad y rigor técnico que garantice la fiabilidad y validez de la formación recibida.

Aquellas acciones formativas que estén vinculadas a la obtención de los Certificados de Profesionalidad, se realizará mediante modelos formativos, y en su caso, por unidad formativas, con el objeto de comprobar los resultados del aprendizaje y, en consecuencia, la adquisición de las competencias profesionales.

Cuando la formación no esté vinculada a la oferta formativa de los Certificados de Profesionalidad, deberá entregarse al alumnado que haya finalizado la acción formativa, un certificado de asistencia a la misma y, cuando el participante haya superado la formación con evaluación positiva un diploma.

2.4. Información y Orientación profesional

La Orientación Profesional en la FPE estará integrada por la Red de Orientación del Servicio Andaluz de Empleo. Este sistema integrado de información y Orientación Profesional pretende:

- a) Asegurar el asesoramiento de la población activa, informando y asesorando sobre las diversas ofertas formativas.
- b) Ofrecer una atención individualizada a través de los Itinerarios Personalizados de Inserción.
- c) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores y trabajadoras, su inserción y reinserción laboral.
- d) Desarrollar el espíritu emprendedor y el apoyo a iniciativas empresariales y de autoempleo.
- e) Fomentar la movilidad laboral en el mercado de trabajo.

Ideas clave

La Formación Profesional en España está formada por dos subsistemas: por las enseñanzas propias de la Formación Profesional Inicial y la Formación para el Empleo (las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas).

La Formación Profesional Inicial está formada por los ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior, con una organización modular, de duración variable, que integra los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales; Obteniendo los títulos de Formación Profesional referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que veremos en la siguiente unidad.

Las modalidades de estudio son: presencial, semipresencial y a distancia.

Para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio es necesario poseer una titulación igual o superior al título de la ESO o haber superado un curso de formación específico y tener 17 años o haber superado una prueba de acceso y tener 17 años.

Para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior es necesario estar en posesión del título de Bachiller o superior o haber superado una prueba de acceso y tener 19 años.

Los módulos profesionales de los ciclos formativos podrán evaluarse hasta en cuatro convocatorias, excepto el de formación en centros de trabajo que lo será en dos.

La calificación de los módulos profesionales, excepto el de formación en centros de trabajo (apto/no apto), será numérica, entre uno y diez, sin decimales.

La titulación que se obtiene al finalizar positivamente los estudios de Grado Medio y Superior será, respectivamente, Técnico y Técnico Superior.

La Formación para el Empleo se define el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, es el Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, el que regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo (FPE) en Andalucía.

Las tipologías sobre las que versan las acciones formativas son: oferta destinada a la población activa, tanto ocupada como en situación de desempleo, programas de acciones formativas con compromiso de contratación, los itinerarios formativos, los programas específicos dirigidos a colectivos con especiales dificultades, programas públicos de empleo-formación y acciones de investigación, innovación y acompañamiento.

Las modalidades de impartición son: presencial, convencional a distancia, mediante teleformación y mixta.

Las acciones formativas que están vinculadas a la obtención de los Certificados de Profesionalidad se realizan mediante módulos formativos con el objeto de comprobar los resultados de aprendizaje y la adquisición de las competencias profesionales.

Cuando la formación no esté vinculada a la oferta formativa de los Certificados de Profesionalidad, deberá entregarse al alumnado que haya finalizado la acción formativa, un certificado de asistencia a la misma y, cuando el participante haya superado la formación con evaluación positiva un diploma.

La Orientación Profesional en la FPE estará integrada por la Red de Orientación del Servicio Andaluz de Empleo.

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. La Formación Profesional en el sistema educativo está integrada por:
2. Entre los objetivos que se persiguen con la Formación Profesional en el sistema educativo, para los ciclos formativos de grado medio, específicamente, se contribuirá a:
3. Las modalidades de impartición de las enseñanzas de Formación Profesional inicial son:
4. Entre las vías de acceso a los ciclos formativos de grado medio está:
5. ¿Cuáles de los siguientes elementos debe de aparecer exclusivamente en un módulo formativo de grado superior?
6. Con carácter general, ¿cuántas convocatorias de evaluación podrá ser objeto el módulo de formación en centros de trabajo?
7. A la hora de realizar la evaluación de los módulos profesionales, ésta se realizará...
8. La formación que se desarrolla en el ámbito de la administración laboral se denomina:
9. Entre los objetivos de la Formación Profesional para el Empleo está:
10. Entre los destinatarios y colectivos prioritarios para participar en las acciones formativas están:
11. ¿Qué modalidades contempla la normativa para llevar a cabo la Formación Profesional para el Empleo?
12. Cuando una actividad formativa no esté vinculada a la oferta formativa de los Certificados de Profesionalidad, al alumnado que sea evaluado positivamente, se le entregará:
13. ¿Quién integra el sistema de Información y Orientación Profesional de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía?

Referencias bibliográficas y legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo.

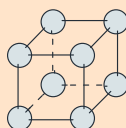
Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía.

Tema 4. La formación profesional en España: el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
 - 1.1. Principios y fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
 - 1.2. Instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación. En esta línea modernizadora, a finales de la última década del siglo XX, en España se aprobó un nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) que definía las directrices básicas que deberían de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua. En esta tendencia de modernización y mejora se inscribe la aprobación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que tiene como finalidad la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que dote de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad, con el fin de facilitar la integración de las distintas vías de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.

Este Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) está inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la Formación Profesional y de participación de los agentes sociales con los poderes públicos, fomen-

tando la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofertas formativas e instrumentando el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea.

Como aspectos fundamentales que se promueven desde este Sistema está:

- La información y la orientación profesional.
- La evaluación permanente del sistema para garantizar su calidad.
- En el caso de la Orientación Profesional se destaca la necesidad de asesorar sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación para facilitar la inserción y reinserción laboral.

Y por otro lado, la evaluación del sistema debe de conseguir la adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Delimitar y valorar el papel de las cualificaciones y de las competencias en la conformación de las profesiones, así como de los mecanismos de evaluación, certificación y acreditación.
- Reconocer la importancia y utilidad del estudio de las profesiones en el campo de la Orientación Profesional.
- Conocer y valorar la necesidad de la evaluación y actualización del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- Analizar y relacionar los diferentes elementos que componen el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

CONTENIDOS

1. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional como:



Definición

El conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

1.1. Principios y fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Todo sistema se compone por una serie de elementos que se encuentran interrelacionados entre sí. Para que exista cohesión y coherencia en los objetivos o fines que se persiguen con el mismo, es necesario que se establezcan unos de principios rectores que den sentido y articulen su puesta en marcha o funcionamiento.

En el caso que nos ocupa, los principios que rigen el SNCFP quedan recogidos en el art. 2.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, y son los siguientes:

- a) La Formación Profesional estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- b) El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.
- c) La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.
- d) La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.
- e) La participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.
- f) La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo.

De acuerdo a estos principios, los objetivos o fines que se persiguen con este SNCFP son:

1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.

2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
3. Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de Formación Profesional y cualificaciones para el empleo.
4. Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.
5. Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
6. Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

1.2. Instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Para la consecución de los objetivos que se persiguen con el SNCFP, la Administración ha establecido una serie de instrumentos y acciones específicas como aparecen en el siguiente cuadro:



Cuadro 1. Instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

1.2.1. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y Catálogo Modular de Formación Profesional

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) se aprueba por Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, donde se define como el instrumento del SNCFP que ordena sistemáticamente las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y establece, mediante un catálogo modular, la formación asociada a aquellas atendiendo a los requerimientos del empleo. De esta forma, el catálogo determina así el marco para establecer los títulos y los certificados de profesionalidad, que constituirán las ofertas de Formación Profesional referidas a aquel, así como, para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.



Cuadro 2. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Las 26 familias profesionales en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales responden a criterios de afinidad de la competencia profesional y son:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Agraria 2. Marítimo-pesquera 3. Industrias alimentarias. 4. Química. 5. Imagen personal. 6. Sanidad. 7. Seguridad y medio ambiente. 8. Fabricación mecánica. 9. Instalación y mantenimiento. 10. Electricidad y electrónica. 11. Energía y agua. 12. Transporte y mantenimiento de vehículos. 13. Industrias extractivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Edificación y obra civil. 15. Vidrio y cerámica. 16. Madera, mueble y corcho. 17. Textil, confección y piel. 18. Artes gráficas. 19. Imagen y sonido. 20. Informática y comunicaciones. 21. Administración y gestión. 22. Comercio y marketing. 23. Servicios socioculturales y a la comunidad. 24. Hostelería y turismo. 25. Actividades físicas y deportivas. 26. Artes y Artesanías.
--	---

Los 5 niveles de cualificación profesional establecidos atienden a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad desarrollada. En la actualidad, existen 664 cualificaciones profesionales aprobadas por el Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial del Estado. Estos 5 niveles quedan definidos según criterios en el anexo II del Real Decreto que regula el CNCP.

Nivel 1

Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

Nivel 2

Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Nivel 3

Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Nivel 4

Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

Nivel 5

Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

1.2.1.3. La Cualificación Profesional

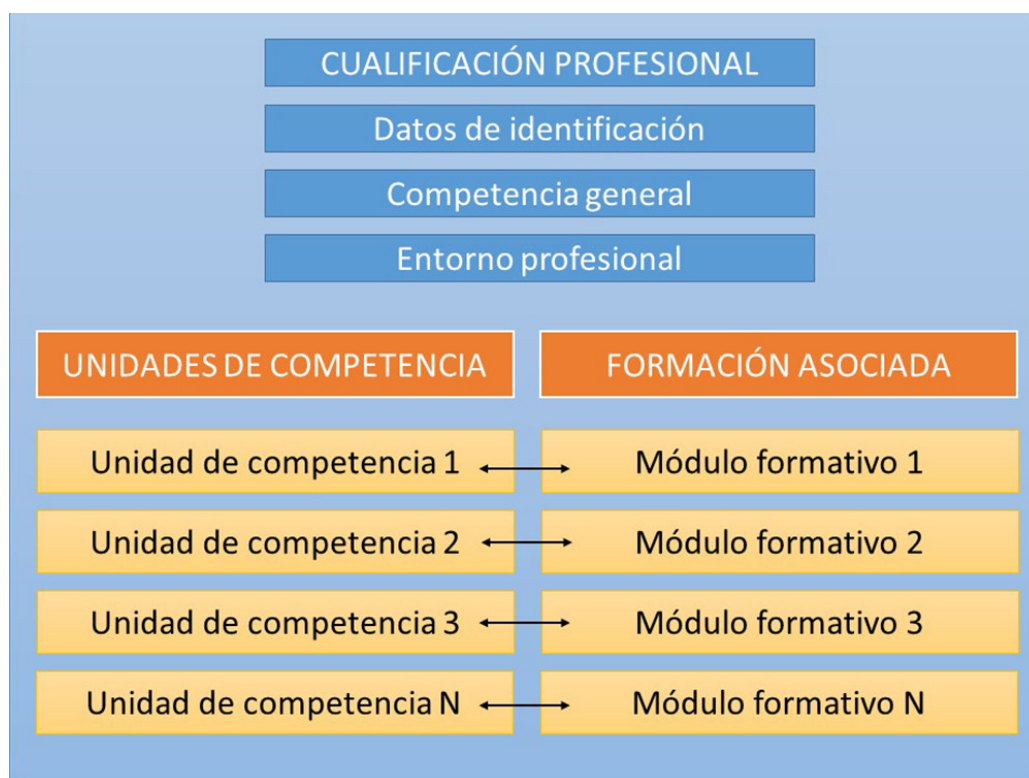
Como se puede observar en la matriz elaborada a partir de las familias profesionales y de los distintos niveles de cualificación profesional, la entidad resultante es la Cualificación Profesional que se define como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.

A su vez, se entiende como Competencia Profesional el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

En este sentido, el CNCP incorpora tanto las competencias técnicas -las específicas de esa cualificación y las transversales a otras- como también las competencias clave. Las competencias clave son aquellas que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante: permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales. Constituyen pues, la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro.

Una persona está cualificada cuando en el desarrollo de su trabajo obtiene unos resultados que están al nivel demandado por el sistema productivo. La cualificación no regula la profesión.

En el siguiente gráfico se sintetiza la estructura de una Cualificación Profesional y en el que se puede comprobar cómo ésta se organiza en unidades de competencia (UC), y como, cada una de las UC lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.



Cuadro 3. Estructura de una Cualificación Profesional.

1.2.1.4. La Unidad de Competencia

Dentro de la cualificación profesional aparece un nuevo elemento no definido hasta ahora y que identifica esa cualificación profesional con los distintos módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional. Este nuevo elemento vertebrador de la Cualificación Profesional son las unidades de competencia. Éstas se definen como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.



Sabías que...

Cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación -denominación, nivel, código alfanumérico- y las especificaciones de esa competencia.

La unidad de competencia se expresa como realizaciones profesionales que establecen el comportamiento esperado de una persona en forma de consecuencia o resultados de las actividades que realiza. Cada realización profesional es evaluable a través de un conjunto de criterios de realización que expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional.



Cuadro 4. Estructura de la Unidad de Competencia.

Otro de los elementos asociados a la cualificación profesional, y relacionado directamente con las unidades de competencia, es el Catálogo Modular de Formación Profesional que se constituye como el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y proporciona un referente común para la integración de las ofertas de Formación Profesional que permita la capitalización y el momento del aprendizaje a lo largo de la vida.

Mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se promueve una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de progresión profesional y desarrollo personal. Además, atiende a las demandas de cualificación de los sectores productivos, por lo que pretende generar un aumento de la competitividad a través del incremento de la cualificación de la población activa.

Todas las ofertas formativas vinculadas al Catálogo Modular de Formación Profesional, asociado al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, pueden impartirse en los Centros Integrados de Formación Profesional. También se pueden impartir ofertas en Centros de Educación y Formación autorizados y en los Centros de Referencia Nacional.

A modo informativo, en el año 2008, el número de módulos formativos por niveles de cualificación era el siguiente:

N.º Módulos Formativos (marzo 2008)	
Nivel 1	137
Nivel 2	603
Nivel 3	615
Total	1355

Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones.

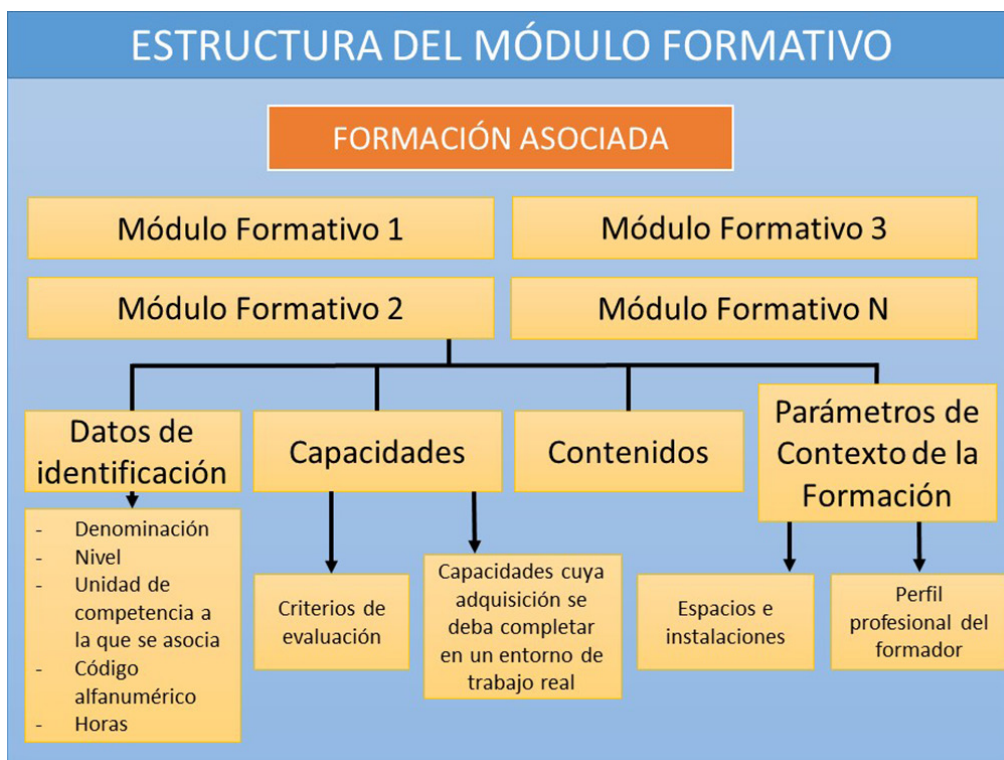
1.2.1.5. El Módulo Formativo

El módulo formativo es el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación. Cada módulo formativo constituye la unidad mínima de Formación Profesional acreditable para establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Formación Profesional y los certificados de profesionalidad.

Cada módulo formativo tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación y las especificaciones de la formación. Estas especificaciones se incluyen en las ofertas formativas, conducentes a la obtención de títulos de Formación Profesional y certificados de profesionalidad, referidas al CNCP. (Ver **Cuadro 5**).

Las ofertas formativas pueden graduar, para su impartición, la duración del módulo formativo en función del colectivo destinatario, la modalidad de la formación, el número de alumnos y otros criterios objetivos.

Las especificaciones de la formación se expresan a través de las capacidades y sus correspondientes criterios de evaluación, así como los contenidos que per-



Cuadro 5. Estructura del Módulo Formativo.

mitan alcanzar dichas capacidades, identificándose aquellas capacidades cuya adquisición deba ser completada en un entorno real de trabajo.

Las capacidades son la expresión de los resultados esperados. A cada capacidad le corresponde un conjunto de criterios de evaluación que delimitan el alcance, el nivel y el contexto en el que va a ser evaluada la capacidad.

Para finalizar este apartado dedicado al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y del Catálogo Modular de Formación Profesional cabe señalar que la institución encargada de elaborar y mantener actualizado este Catálogo es el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL).

1.2.2. Procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales

El artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, determina que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo, en todo caso, criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. Indica, asimismo, que las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de Formación Profesional o certificado de profesionalidad, se reconocerán a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado.

El Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 5/2002.

Este procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales se entiende como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Y tiene como fines:

- a) **Evaluar las competencias profesionales que poseen las personas**, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación, mediante procedimientos y metodologías comunes que garanticen la validez, fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.
- b) **Acreditar oficialmente las competencias profesionales**, favoreciendo su puesta en valor con el fin de facilitar tanto la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo, como la progresión personal y profesional.
- c) **Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional**, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de Formación Profesional o certificado de profesionalidad.

Este procedimiento se rige por los principios de:

- a) **Respeto de los derechos individuales:** la igualdad de oportunidades en el acceso y la transparencia del proceso de evaluación proporcionarán a las personas que participen oportunidades adecuadas para que puedan demostrar su competencia profesional en las correspondientes unidades de competencia. El acceso al procedimiento tendrá carácter voluntario y los resultados de la evaluación serán confidenciales.
- b) **Fiabilidad:** se fundamentará en criterios, métodos, e instrumentos que aseguren resultados comparables en todas las personas participantes, independientemente del lugar o momento en el que se desarrolle la evaluación de la competencia profesional.
- c) **Validez:** los métodos de evaluación empleados, y su posible concreción en pruebas, deberán medir adecuadamente la competencia profesional de las personas que se inscriban en el procedimiento.
- d) **Objetividad:** en la evaluación y reconocimiento de la competencia profesional se asegurará el rigor técnico, la imparcialidad de las comisiones de evaluación y se permitirá la revisión del resultado de las evaluaciones.

- e) **Participación:** la definición, planificación y seguimiento del procedimiento se realizarán con la participación de los interlocutores sociales más representativos.
- f) **Calidad:** un mecanismo de verificación interno y externo asegurará la calidad, el rigor técnico y la validez del mismo.
- g) **Coordinación:** se garantizará la adecuada coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes responsables de su desarrollo, con el fin de conseguir la máxima eficacia y eficiencia en su implementación.

1.2.2.1. La Evaluación

La evaluación, en el marco definido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio (art. 5), es el proceso estructurado por el que se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones y criterios especificados en las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El referente de la evaluación y la acreditación son las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que estén incluidas en títulos de Formación Profesional y/o en certificados de profesionalidad. Para la evaluación de la competencia profesional en una determinada unidad de competencia, se tomarán como referentes las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional incluidos en cada una de ellas, de acuerdo con los criterios que se fijen en las correspondientes guías de evidencias de los instrumentos de apoyo para la evaluación y la acreditación. Cada unidad de competencia será la unidad mínima de acreditación.



Importante

Los instrumentos a los que se hace referencia en el epígrafe anterior son:

- a) Un manual de procedimiento que comprenderá una guía de las personas candidatas y guías para las figuras del asesor y del evaluador.
- b) Cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia.
- c) Guías de evidencias de las unidades de competencia como apoyo técnico para realizar el proceso de evaluación.

1.2.2.2. Requisitos de participación en el procedimiento

Por último, haremos referencia a los requisitos que la normativa establece para participar en el procedimiento de evaluación y acreditación. Las personas que deseen participar en este procedimiento deberán de:

- a) Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.
- b) Tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción, cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años para los niveles II y III.
- c) Tener experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se quieren acreditar:
 - 1) En el caso de **experiencia laboral**. Justificar, al menos 3 años, con un mínimo de 2.000 horas trabajadas en total, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán 2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1.200 horas trabajadas en total.
 - 2) En el caso de **formación**. Justificar, al menos 300 horas, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán al menos 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos asociados a la unidad de competencia que se pretende acreditar contemplen una duración inferior, se deberán acreditar las horas establecidas en dichos módulos.

En el caso de las personas mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral o formativa indicados en el párrafo anterior, y que no puedan justificarlos mediante los documentos requeridos, éstas podrán solicitar su inscripción provisional en el procedimiento mientras presentan la justificación a través de alguna prueba admitida en derecho, de su experiencia laboral o aprendizajes no formales de formación, que serán estudiadas por asesores y asesoras de las administraciones públicas, que emitirán un informe sobre la procedencia o no de la participación del aspirante en el procedimiento. Si el informe es positivo, se procederá a la inscripción definitiva.

1.2.2.3. Documentación acreditativa profesional y/o formativa

Según la vía por la que se quiera ser evaluar y acreditar una unidad de competencia, los documentos justificativos de la misma son diferentes.

En el caso de la experiencia laboral se hará con los siguientes documentos:

- a) **Para trabajadores o trabajadoras asalariados:** Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social, del Instituto Social de la Marina o de la mutualidad a la que estuvieran afiliadas, donde conste la empresa, la categoría laboral (grupo de cotización) y el período de contratación, y contrato de trabajo o certificación de la empresa donde hayan adquirido la experiencia laboral, en la que conste específicamente la duración de los

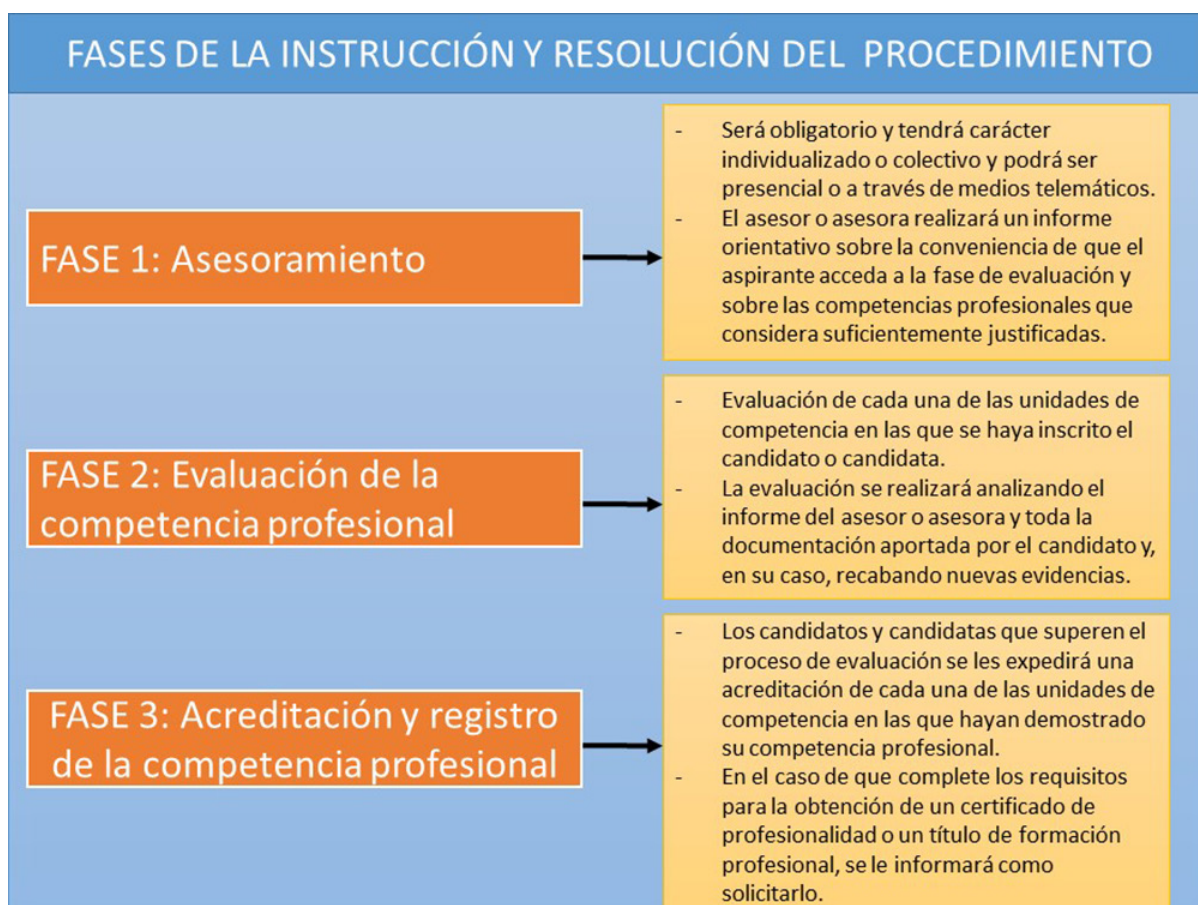
periodos de prestación del contrato, la actividad desarrollada y el intervalo de tiempo en el que se ha realizado dicha actividad.

- b) **Para trabajadores o trabajadoras autónomos o por cuenta propia:** Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social o del Instituto Social de la Marina de los períodos de alta en la Seguridad Social en el régimen especial correspondiente y Descripción de la actividad desarrollada e intervalo de tiempo en el que se ha realizado la misma.
- c) **Para trabajadores o trabajadoras voluntarios o becarios:** Certificación de la organización donde se haya prestado la asistencia en la que consten, específicamente, las actividades y funciones realizadas, el año en el que se han realizado y el número total de horas dedicadas a las mismas.

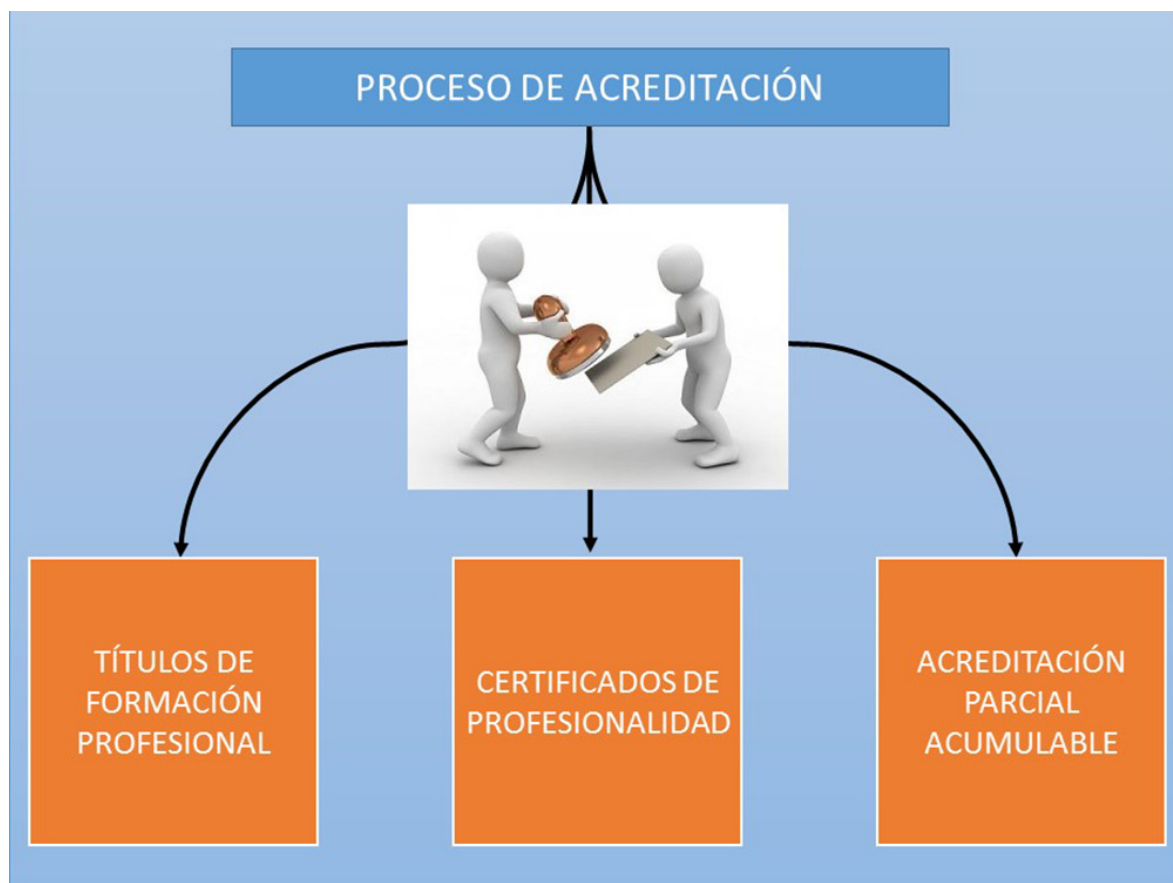
Para las competencias profesionales adquiridas a través de **vías no formales de formación**, la justificación se realizará mediante documento que acredite que el aspirante posee formación relacionada con las unidades de competencia que se pretendan acreditar, en el que consten los contenidos y las horas de formación.

Cada administración pública con competencias en la materia de Educación realizará convocatorias de evaluación y acreditación de competencias para determinados sectores o colectivos.

Las fases que componen la instrucción y resolución del procedimiento son:



Cuadro 6. Fases de la instrucción y resolución del procedimiento.



Cuadro 7. Proceso de acreditación.

1.2.3. Información y Orientación Profesional en materia de formación y empleo

El tercer pilar de los instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es la información y orientación profesional. Esta tiene como finalidad:

1. Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.
2. Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

Y entre sus objetivos dentro del sistema educativo cabe destacar:

- a) Informar y difundir las ofertas de estas enseñanzas, así como sobre los requisitos académicos establecidos y las posibilidades de acceso a las mismas, atendiendo a las condiciones, necesidades e intereses de las personas que demanden la información.

- b) Informar y orientar sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, la mejora en el empleo, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.
- c) Informar sobre las titulaciones académicas y orientar sobre las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales requeridas en el mundo laboral.
- d) Orientar al alumnado hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, de manera que la opción elegida les permita superar los objetivos de los módulos profesionales y terminar la totalidad del ciclo formativo, y sin que suponga riesgo para su integridad física ni la de los demás.

En el proceso de información y Orientación Profesional están implicados los servicios de las Administración educativa y laborales, los de la Administración local y los de los agentes sociales. Todos estos deben de cooperar y coordinarse para proporcionar información al alumnado del sistema educativo, las familias, los trabajadores desempleados y ocupados y a la sociedad en general. Asimismo, se establecerán las medidas e instrumentos necesarios de apoyo y refuerzo para facilitar la información, orientación y asesoramiento a los colectivos con riesgo de exclusión, personas que abandonan pronto el sistema educativo, de escasa cualificación profesional, desempleadas, emigrantes o con discapacidad.

1.2.4. Evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

La finalidad de la evaluación del SNCFP es la de garantizar la eficacia de las acciones incluidas en el mismo y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

Su establecimiento y la coordinación de los procesos de evaluación corresponden al Gobierno, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias atribuidas a las Comunidades Autónomas.

La Unión Europea está desarrollando numerosas iniciativas en materia de calidad de la formación profesional. Entre ellas, se ha elaborado un documento que recoge el llamado Marco Común de Aseguramiento de la Calidad para la Formación Profesional en Europa (Common Quality Assurance Framework CQAF-for VET in Europe).

Por otra parte, se ha conformado la Red Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Formación Profesional, cuya constitución se aprobó en una Conferencia celebrada en Dublín el 3 de octubre de 2005. Finalmente, si se desea mantener informado, es recomendable darse de alta en la Comunidad Virtual del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) sobre Quality Assurance in VET.

Ideas clave

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional tiene como finalidad la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que dote de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad, con el fin de facilitar la integración de las distintas vías de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales. Y lo define como “el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo”.

Para la consecución de los objetivos que se persiguen con el SNCFP, la Administración ha establecido una serie de instrumentos y acciones específicas como: El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y Catálogo Modular de Formación Profesional, Procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, información y orientación en materia de Formación Profesional y empleo y evaluación y mejora de la calidad del SNCFP.

El CNCP es el instrumento del SNCFP que ordena sistemáticamente las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y establece, mediante un catálogo modular, la formación asociada a aquellas atendiendo a los requerimientos del empleo. De esta forma, el catálogo determina así el marco para establecer los títulos y los certificados de profesionalidad, que constituirán las ofertas de Formación Profesional referidas a aquel, así como, para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales está constituido por 26 familias profesionales y por 5 niveles de cualificación teniendo en cuenta criterios de la Unión Europea.

A partir de las familias profesionales y de los distintos niveles de cualificación profesional, la entidad resultante es la Cualificación Profesional que se define como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.

Una Cualificación Profesional se organiza en unidades de competencia (UC) y cada una de las UC lleva asociado un módulo formativo donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

Una Unidad de Competencia se define como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

El Catálogo Modular de Formación Profesional se constituye como el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y proporciona un referente común para la integración de las ofertas de Formación Profesional que permita la capitalización y el momento del aprendizaje a lo largo de la vida.

El módulo formativo es el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación. Cada módulo formativo constituye la unidad mínima de Formación Profesional acreditable para establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Formación Profesional y los certificados de profesionalidad.

El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales se entiende como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

El tercer pilar de los instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es la información y orientación profesional. Y tiene como finalidad:

- 1) Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.
- 2) Informar y asesorar sobre las diversas ofertas e itinerarios de formación para la inserción y reinserción laborales, así como para la movilidad profesional.

En el proceso de información y Orientación Profesional están implicados los servicios de las Administración educativa y laborales, los de la Administración local y los de los agentes sociales.

La finalidad de la evaluación del SNCFP es la de garantizar la eficacia de las acciones incluidas en el mismo y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. Como aspectos fundamentales que se promueven desde el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional está la información y la Orientación Profesional entendida como:
2. Entre los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional está...

3. Los instrumentos o acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional son:
4. ¿Cuántos niveles de cualificación profesional están definidos actualmente?
5. ¿De cuántas familias profesionales se compone el CNCP?
6. Se define Competencia Profesional como...
7. Cada Unidad de Competencia está asociada a...
8. Se define Unidad de Competencia como...
9. Una Unidad de Competencia está compuesta por...
10. El bloque coherente de formación asociado a una de las unidades de competencia que configura la cualificación es:
11. La institución encargada de elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y del Catálogo Modular de Formación Profesional es:
12. El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales se entiende como...
13. ¿Qué instrumentos permiten dotar de fiabilidad al procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales?
14. Entre los requisitos que debe reunir una persona para participar en el procedimiento de evaluación y acreditación esta poseer experiencia laboral que se acreditará mediante:
15. ¿En qué fase de la instrucción y resolución del procedimiento el asesor realizará un informe orientativo sobre la conveniencia de que le aspirante acceda a otras fases del procedimiento?
16. En el proceso de acreditación se pueden dar tres posibilidades:

Referencias bibliográficas y legislación

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

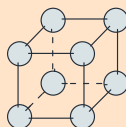
Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

Tema 5. La formación profesional básica y dual

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La Formación Profesional Básica.
2. La Formación Profesional dual.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

Una de las características de nuestro sistema de Formación Profesional en relación con los de otros países y en las que nos diferenciamos, es en el número especialmente bajo de alumnos y alumnas que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes. Para revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema, en 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que tiene como uno de sus objetivos estratégico este aspecto.

Para alcanzarlo, se propone la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, planteando como novedad importante la Formación Profesional dual, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. También se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica con el que se flexibilizan las vías de acceso desde ésta hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior

En los siguientes apartados veremos las características de estas dos modalidades de Formación Profesional y las posibilidades que ofrecen para la inserción educativa y laboral.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Analizar y valorar los nuevos ciclos formativos de Formación Profesional Básica.
- Conocer las características que definen la Formación Profesional Dual o en Alternancia.
- Reflexionar sobre la importancia de la Orientación Profesional a la hora de ofrecer y dar a conocer diferentes opciones formativas y de inserción e reinserción en el sistema educativo y laboral.

Contenidos

1. La Formación Profesional Básica

Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica (CFFPB) se crean mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su apartado tres del artículo único, añade un nuevo apartado (10) en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, situándolos dentro de la Formación Profesional del sistema educativo; como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Estos ciclos incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales que permiten a los alumnos y las alumnas alcanzar y desarrollar las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria postobligatoria.

Con la creación de esta modalidad formativa desaparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial que creaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y que a grandes rasgos tenía una función parecida.

Los fines y objetivos que se persiguen con esta Formación Profesional Básica, además de los recogidos para la Formación Profesional en general, es la de contribuir a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente. Y podríamos sintetizarlos en:

- a) Obtención de titulación mínima básica "Título Profesional Básico" que permita proseguir estudios en la Formación Profesional específica de grado medio y/o lograr el título de "Graduado en Educación Secundaria", presentándose a las pruebas de evaluación final de la ESO.

- b) Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, mediante la adquisición de las competencias profesionales correspondientes a una cualificación de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Estos Ciclos de Formación Profesional se consideran dentro de la formación básica siendo, y por tanto, de oferta obligatoria y de carácter gratuita.

La organización de la Formación Profesional Básica se encuentra regulada mediante el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

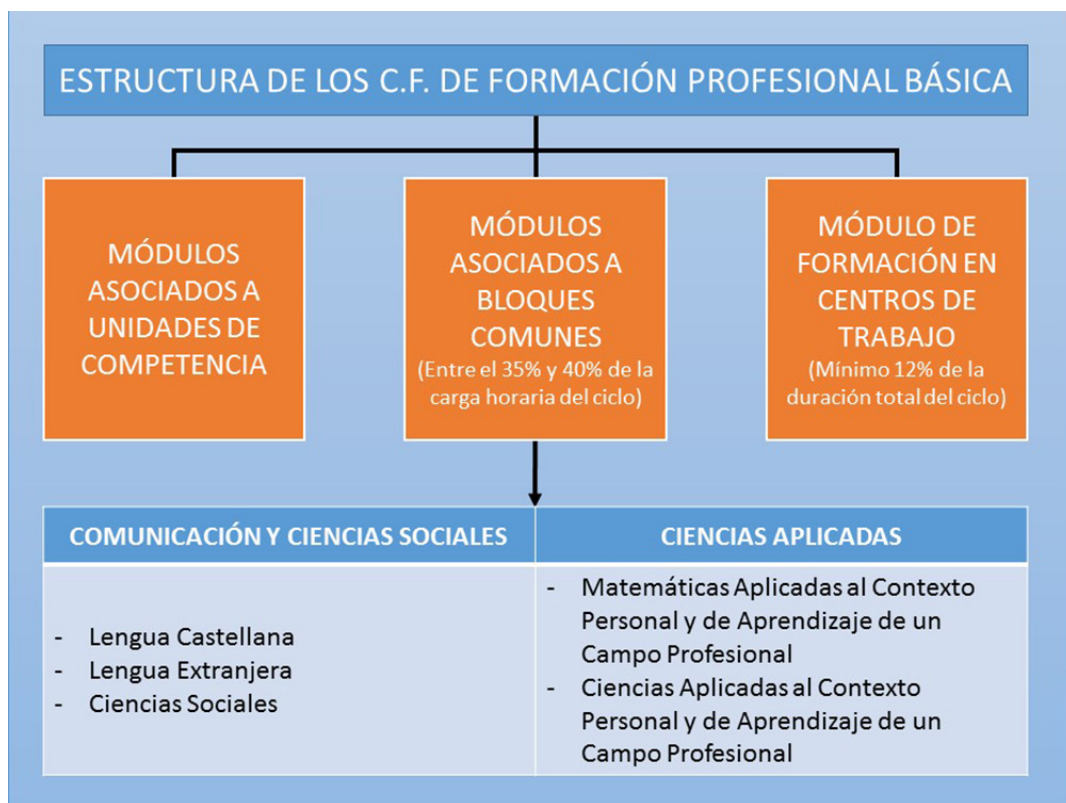
Las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y deben responder a un perfil profesional. El perfil profesional incluirá al menos unidades de competencia de una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, ordenándose en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable. La duración de un ciclo Formativo de Formación Profesional Básica será de dos cursos académicos con una duración de 2000 horas. Pudiendo permanecer cursando estos estudios como máximo cuatro años.

Los módulos profesionales de estas enseñanzas están constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

1.1. Estructura

La estructura de estos ciclos formativos se organiza en tres tipos de módulos formativos:

- a) **Módulos asociados a Unidades de Competencia:** Aportan la formación necesaria para obtener una o más Cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- b) **Módulos asociados a Bloques Comunes:** Aportan la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente, equivalentes a las de la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) **Módulo de formación en centros de trabajo:** La duración de este módulo profesional representará, con carácter general, un mínimo del 12% de la duración total del ciclo formativo.



Cuadro 1. Estructura de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica.

1.2. Competencias y contenidos de carácter transversal

Las enseñanzas de Formación Profesional Básica incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al:

- a) Trabajo en equipo.
- b) Prevención de riesgos laborales.
- c) El emprendimiento.
- d) La actividad empresarial.
- e) La orientación laboral de los alumnos y las alumnas.

Así mismo, tendrán un tratamiento transversal las competencias relacionadas con:

- a) La comprensión lectora.
- b) La expresión oral y escrita.
- c) La comunicación audiovisual.
- d) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- e) La Educación Cívica y Constitucional.

Estas competencias y contenidos de carácter transversal se incorporarán a la programación educativa de los módulos profesionales que configuran cada una

de las titulaciones de la Formación Profesional Básica quedando identificadas con claridad el conjunto de actividades de aprendizaje y evaluación asociadas a dichas competencias y contenidos.

1.3. Organización y metodología de estas enseñanzas

La organización de estas enseñanzas tienen carácter flexible para adaptarse a las distintas situaciones presentadas por los alumnos y las alumnas, por lo que se deberá procurar que el número de profesores y profesoras que impartan docencia en un mismo grupo de Formación Profesional Básica sea lo más reducido posible. Además, la metodología de estas enseñanzas tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales, adaptándola a las necesidades de los alumnos y las alumnas y a la adquisición progresiva de las competencias del aprendizaje permanente, para facilitar a cada alumno y alumna la transición hacia la vida activa y ciudadana y su continuidad en el sistema educativo.

1.4. La atención a la diversidad en los CFFPB

Las medidas de atención a la diversidad dentro de estas enseñanzas están orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título. Todo esto dentro del derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Un aspecto importante que se hace referencia en la normativa de los CFFPB sobre la atención a la diversidad, es la posibilidad de desarrollar medidas metodológicas para la adquisición de las competencias lingüísticas del alumnado que presente dificultades en su expresión oral.

1.5. La tutoría

En los ciclos formativos de Formación Profesional Básica, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración en la organización del ciclo formativo. La acción tutorial tiene como función orientar el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuir a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional.

Para el desarrollo de esta acción tutorial, cada grupo de Formación Profesional Básica contará con una tutoría de al menos una hora lectiva semanal en cada uno de los cursos. En la programación de los contenidos de esta tutoría, el tutor o la tutora realizará una programación anual donde se de especial relevancia a actividades específicas de información y orientación que garanticen al alumnado

una adecuada toma de decisiones sobre su itinerario educativo y profesional al término del ciclo de Formación Profesional Básica.

1.6. El acceso a los CFFPB



Importante

Para el acceso a estos ciclos formativos de Formación Profesional Básica el alumnado debe de cumplir los siguientes tres requisitos:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Propuesta del equipo docente, a través del consejo orientador, a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje.

1.7. Titulación

Al superar positivamente la evaluación positiva en todos los módulos y materias y bloques que los componen, el alumnado obtendrá el Título Profesional Básico permitirá, a su vez, el acceso a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional del sistema educativo. Además, las personas mayores de 22 años que tengan acreditadas las unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico, bien a través de certificados de profesionalidad de nivel 1 o por el procedimiento de evaluación y acreditación establecido, recibirán de las Administraciones educativas, también, el título Profesional Básico.

La posesión de un título Profesional Básico da la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones, de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, mediante la superación de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la nota obtenida en esta prueba.

A continuación se presentan los títulos de Formación Profesional Básica aprobados por el Consejo de Ministros.

- Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias.
- Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras.

- Título Profesional Básico en Agro-jardinería y Composiciones Florales.
- Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería.
- Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales.
- Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.
- Título Profesional Básico en Artes Gráficas.
- Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.
- Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.
- Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.
- Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.
- Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias.
- Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.
- Título Profesional Básico en Informática de Oficina.
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.
- Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.
- Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios.
- Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.
- Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.
- Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinajes.
- Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.

2. La Formación Profesional dual

Una de las novedades que introduce la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es la creación de la Formación Profesional dual a través del artículo 42 bis. En él se la define como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

La normativa que regula a nivel estatal este tipo de formación es el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual. Aunque esta normativa es anterior a la Ley Orgánica, esta última la incluye como una oferta más de formación dentro del sistema educativo.

El desarrollo de esta Formación Profesional se realiza a través de proyectos de Formación Profesional dual teniendo como finalidades:

- a) Incrementar el número de personas que puedan obtener un título de enseñanza secundaria postobligatoria a través de las enseñanzas de formación profesional.
- b) Conseguir una mayor motivación en el alumnado disminuyendo el abandono escolar temprano.

- c) Facilitar la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas.
- d) Incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la formación profesional.
- e) Potenciar la relación del profesorado de Formación Profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos.
- f) Obtener datos cualitativos y cuantitativos que permitan la toma de decisiones en relación con la mejora de la calidad de la formación profesional.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, este tipo de formación se la ha denominado Formación Profesional en Alternancia y su implantación se realiza a través de proyectos experimentales regulados por Órdenes con vigencia de un curso escolar.

Para el próximo curso, es la Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía para el curso 2015/2016, la que establece el marco para la solicitud y ejecución de proyectos de Formación Profesional en alternancia en Andalucía.

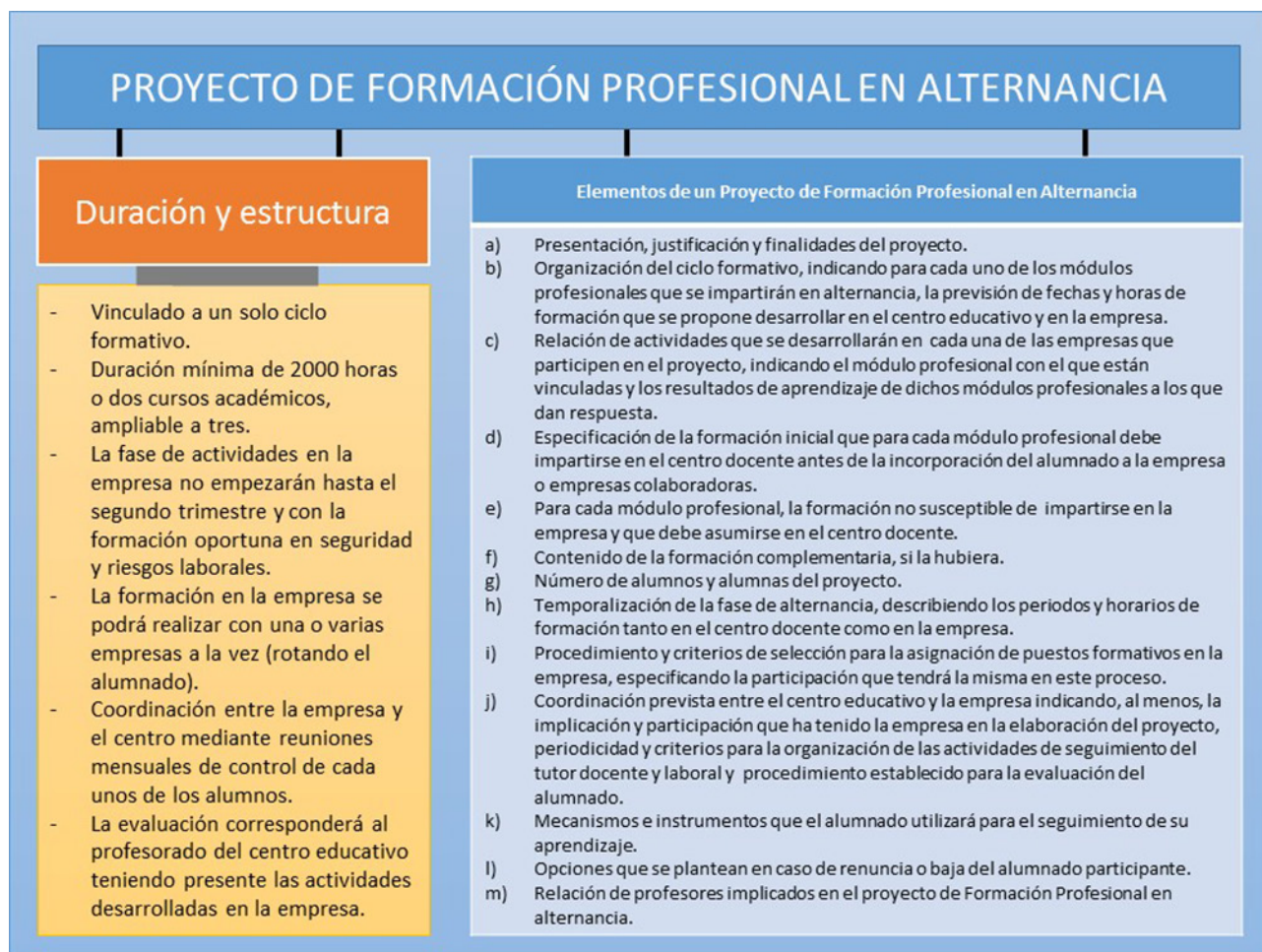
En esta Orden se define como proyecto de Formación Profesional en alternancia el documento realizado por el centro docente que contiene la planificación de las actuaciones que se desarrollarán conjuntamente con las empresas para desarrollar ciclos formativos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior.

Estos proyectos deben estar íntimamente asociados al entorno real del centro educativo que los solicita, a sectores relevantes en el tejido empresarial o institucional de Andalucía o a sectores emergentes con prospectiva de futuro, y contemplarán el mínimo del 33% de las horas de formación establecidas en el título con la participación de la empresa o entidad, debiendo quedar al margen de este cómputo las horas del módulo profesional de formación en centros de trabajo que han de responder más a criterios integradores de las competencias. Para los proyectos de Formación Profesional Básica, este mínimo será del 25%.

En el **Cuadro 2** se esquematiza la duración, estructura y elementos que componen un proyecto de Formación Profesional en alternancia.

Respecto a la evaluación de estos proyectos, la normativa contempla que las Administraciones educativas se responsabilizarán de realizar su seguimiento y evaluación. Para tal fin, los instrumentos de la evaluación de cada proyecto deberán recoger, al menos:

- a) La información sobre los alumnos participantes.
- b) Los alumnos que abandonan y los alumnos que culminan con éxito el programa de formación previsto
- c) Los alumnos que continúan en la empresa al término de los dos años posteriores a la finalización del proyecto desempeñando funciones relacionadas con el ciclo formativo cursado, entre otros.



Cuadro 2. Proyecto de Formación Profesional en Alternancia.

2.1. Modalidades de desarrollo de la Formación Profesional Dual

Para el desarrollo de la Formación Profesional dual, la normativa contempla cinco modalidades:

- a) **Formación exclusiva en centro formativo**, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- b) **Formación con participación de la empresa**, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.
- c) **Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación**, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.
- d) **Formación compartida entre el centro de formación y la empresa**, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de

enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estar adscrita al centro con el que comparta la formación.

- e) **Formación exclusiva en la empresa**, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa si dispone de instalaciones adecuadas y personal con formación técnica y didáctica adecuada a los efectos de la acreditación de la competencia o cualificación profesional.

Ideas clave

Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica (CFFPB) se crean mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa situándolos dentro de la Formación Profesional del sistema educativo; como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

Los fines y objetivos que se persiguen con esta Formación Profesional Básica, además de los recogidos para la Formación Profesional en general, es la de contribuir a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente.

La estructura de estos ciclos formativos se organiza en tres tipos de módulos formativos: Módulos asociados a Unidades de Competencia, Módulos asociados a Bloques Comunes y Módulo de formación en centros de trabajo.

El número de profesores y profesoras que impartan docencia en un mismo grupo de Formación Profesional Básica debe ser lo más reducido posible. Además, la metodología de estas enseñanzas tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales, adaptándola a las necesidades de los alumnos y las alumnas.

La tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración en la organización del ciclo formativo. La acción tutorial tiene como función orientar el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuir a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional.

El acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica (CFFPB) se hará cumpliendo los tres requisitos: tener cumplidos los 15 años, haber cursado el primer ciclo de la ESO y ser a propuesta del equipo docente.

Al finalizar positivamente los CFFPB se obtendrá el título de Profesional Básico con un nivel de cualificación 1.

La Formación Profesional dual se define como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

El desarrollo de esta Formación Profesional se realiza a través de proyectos de Formación Profesional dual.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, este tipo de formación se la ha denominado Formación Profesional en Alternancia.

Existen cinco modalidades de desarrollo de la Formación Profesional dual: Formación exclusiva en centro formativo, Formación con participación de la empresa, Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, Formación compartida entre el centro de formación y la empresa y la Formación exclusiva en la empresa.

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica se han creado como...
2. De acuerdo a lo que establece la normativa vigente, un ciclo formativo de Formación Profesional Básica debe responder a un perfil profesional que incluirá unidades de competencia de una cualificación completa de...
3. Las enseñanzas de la Formación Profesional Básica están compuestas por:
4. Dentro de los contenidos que se incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo formativo están:
5. Una de las características organizativas y metodológicas de las enseñanzas de la Formación Profesional Básica es:
6. Dentro de la organización del ciclo formativo de Formación Profesional Básica tendrá una consideración especial la tutoría y la orientación educativa y profesional. ¿Cuántas horas lectivas se le dedicaran a esta tarea?
7. Con el título Profesional Básico te permite el acceso a:
8. La Formación Profesional dual es aquella que...
9. En la Comunidad autónoma de Andalucía, ¿Cómo se conoce a la Formación Profesional Dual?
10. ¿Qué porcentaje será el mínimo que se podrá realizar en la empresa sin contar las horas del módulo de formación en centros de trabajo en un proyecto de Formación Profesional dual?
11. La modalidad de desarrollo de un proyecto de Formación Profesional dual que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que ese lleva a cabo en la empresa se denomina:

Referencias bibliográficas y legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual.

Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo.

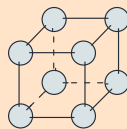
Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía.

Tema 6. Los Centros Integrados de Formación Profesional

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Los Centros Integrados de Formación Profesional.
 - 1.1. Tipologías.
 - 1.2. Fines.
 - 1.3. Funciones.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

Los Centros Integrados de Formación Profesional aparecen por primera vez recogidos en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En ella se da cabida a este tipo de Centros con la idea de ser un referente orientador para el sector productivo y formativo de su entorno, facilitar la integración de las ofertas de Formación Profesional y rentabilizar los recursos humanos y materiales disponibles.

En este tema veremos qué se entiende por Centros Integrados, sus tipologías, los fines que persiguen y sus funciones.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Conocer y analizar las características y funciones de los Centros Integrados de Formación Profesional.

- Identificar los diferentes Centros Integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía así como la oferta formativa que ofrecen.

Contenidos

1. Los Centros Integrados de Formación Profesional

La creación de Centros Integrados de Formación Profesional responde a la necesidad de asegurar una nueva oferta integrada que capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y sirva de recurso formativo permanente a la población adulta para mejorar sus condiciones de empleabilidad. El Centro integrado se concibe como una institución al servicio de los ciudadanos y del sector productivo y debe contribuir a la cualificación y recualificación de las personas, acomodándose a sus distintas expectativas profesionales. El Centro integrado pretende, asimismo, atender a las necesidades de cualificación inmediatas y emergentes del sistema productivo, ser un referente orientador para el sector productivo y formativo de su entorno, facilitar la integración de las ofertas de Formación Profesional y rentabilizar los recursos humanos y materiales disponibles. Para cumplir los fines citados, los Centros Integrados de Formación Profesional deben tener autonomía y flexibilidad organizativa, versatilidad en la programación de su oferta formativa y capacidad de respuesta formativa a las necesidades del mundo laboral como consecuencia de los rápidos cambios tecnológicos, organizativos y materiales.

En la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, en el artículo 11.4, establece que las Administraciones públicas, en el ámbito de su competencia, podrán crear y autorizar Centros Integrados de formación profesional. Con el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional, se definen los fines y funciones de los Centros Integrados, las características de su funcionamiento, las condiciones de su creación y autorización, la definición de sus órganos de gobierno y participación, así como las condiciones de su gestión y financiación. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, es el Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, el que regula los Centros Integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En él se definen como: aquellos que, reuniendo los requisitos básicos establecidos en este real decreto, impartan todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que conduzcan a títulos de Formación Profesional y Certificados de Profesionalidad de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas.

Estos centros incluyen entre sus acciones formativas las enseñanzas propias de la Formación Profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores y las de formación permanente dirigida a la población tra-

bajadora ocupada. Del mismo modo que, podrán impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de Formación Profesional y de certificados de profesionalidad, de forma modular y en unidades de menor duración, evaluables de forma independiente y capitalizables para la obtención de las acreditaciones correspondientes, de acuerdo con lo que determinen las Consejerías competentes en materia de educación y de empleo.

Estos Centros Integrados de Formación Profesional poseen varias características distintivas. La primera de ellas es que, estos centros realizan una oferta formativa y desarrollan el resto de sus actividades vinculadas a un único sector productivo y no pueden impartir enseñanzas del sistema educativo distintas de la Formación Profesional inicial. La otra, es que incorporarán servicios integrados de información y orientación laboral que proporcionen un servicio sistemático y no discriminatorio que garantice que todas las personas puedan tomar decisiones informadas respecto a sus posibilidades y necesidades de formación profesional.

1.1. Tipologías

Los Centros integrados de Formación Profesional pueden ser:

1. Centros públicos integrados de Formación Profesional cuyo titular sea una administración pública.
2. Centros privados integrados de Formación Profesional cuya titularidad sea una persona física o jurídica de carácter privado. Estos centros podrán acogerse al régimen de conciertos legalmente establecido.

1.2. Fines

Los Centros integrados de Formación Profesional contribuirán al desarrollo del Sistema nacional y andaluz de cualificaciones y Formación Profesional y, en consecuencia, tienen los siguientes fines:

- a) **La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida**, mediante el establecimiento de una oferta de Formación Profesional modular, flexible, de calidad, adaptada a las demandas de la población y a las necesidades generadas por el sistema productivo andaluz.
- b) Cuando proceda y, en el marco de los sistemas nacional y andaluz de cualificaciones y formación profesional, **contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales** adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo.
- c) La prestación de los **servicios de información y Orientación Profesional** a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de Formación Profesional en relación con el entorno

productivo en el que se desenvuelven, en el marco del sistema de Orientación Profesional que se establezca por las Consejerías competentes en materia de educación y de empleo.

- d) El establecimiento de un **espacio de cooperación entre el sistema de Formación Profesional y el entorno productivo sectorial y local** para desarrollar y extender una cultura de la formación permanente, contribuyendo al prestigio de la formación profesional.
- e) **El fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.**
- f) El impulso de la **movilidad de los trabajadores en el marco europeo** unificado de cualificaciones profesionales.
- g) **La promoción de la cultura emprendedora.**

1.3. Funciones

Las funciones que realizan estos Centros integrados en la Comunidad Autónoma de Andalucía son:

- a) Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de Formación Profesional y certificados de profesionalidad de la familia o área profesional que tengan autorizadas y otras ofertas formativas que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo andaluz.
- b) Promocionar la cultura emprendedora a través de la formación necesaria y el asesoramiento a la población andaluza en la creación de empresas.
- c) Adaptar los sistemas de Formación Profesional a colectivos con dificultades de aprendizaje, dando respuesta a las personas con discapacidad, a la población inmigrante y a los colectivos con riesgo de exclusión social.
- d) Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación del alumnado en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, Orientación Profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores.
- e) Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con las Administraciones competentes en materia de educación y de empleo.
- f) Contribuir al conocimiento de realidades productivas de otros países, especialmente de los de la Unión Europea. Para ello, podrán organizar la realización de formación en centros de trabajo y otras prácticas formativas en empresas de otros países, favoreciendo así la ciudadanía europea y la movilidad de los trabajadores y trabajadoras.

- g) Promover una formación que evite la segregación ocupacional en razón de género.
- h) Implantar sistemas de gestión de calidad y mejora continua.

Además de las funciones establecidas en el punto anterior, la normativa andaluza permite a los Centros públicos integrados de Formación Profesional y los Centros integrados privados concertados que cuenten con autorización administrativa, desarrollar, además, estas otras funciones:

- a) Impartir Formación Profesional por la modalidad a distancia, mediante materiales adaptados a las tecnologías de la información y de la comunicación.
- b) Participar en programas europeos de innovación, investigación y movilidad en formación profesional.
- c) Informar y asesorar a otros centros que impartan formación profesional.
- d) Colaborar con los Centros de referencia nacional, con el sistema de prospección permanente del mercado de trabajo de Andalucía, con el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales y con otras entidades, en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo del entorno.
- e) Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros.
- f) Colaborar en la promoción y el desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación.
- g) Participar en la aplicación de los procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
- h) Potenciar el uso de otras lenguas impartiendo Formación Profesional en idiomas de otros países de la Unión Europea.
- i) Promover la integración de la población inmigrante en el sistema productivo andaluz, a través de programas de formación para su inserción profesional en condiciones de igualdad.
- j) Participar en el trabajo en red de los Centros públicos integrados de Formación Profesional de Andalucía, que posibilite una cultura de colaboración en diversos proyectos, referidos a la formación, a la innovación y a la gestión.

Está previsto que para llevar a cabo estas funciones, los Centros integrados de Formación Profesional puedan desarrollar acuerdos y convenios con empre-

sas, instituciones y otros organismos y entidades para el aprovechamiento de las infraestructuras y recursos disponibles y contribuyan a la calidad de la formación que prestan.

Lo visto en los párrafos anteriores se concretará, de acuerdo a su contexto, su capacidad de gestión, organización y autonomía pedagógica, a través del Proyecto funcional de centro que tendrá una duración de cuatro años, y en el que se recogerá sus objetivos, el sistema organizativo, los procedimientos de gestión y el proyecto formativo que incluirá, entre otros, el plan de acción tutorial y las programaciones didácticas de los módulos conducentes a títulos y certificados de profesionalidad u otras ofertas formativas vinculadas al Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales. Este proyecto funcional será objeto de seguimiento y evaluación final.

En resumen, las acciones formativas que realizan los Centros integrados de Formación Profesional se pueden esquematizar en cuadro anterior (**Cuadro 1**).

En Andalucía los Centros Integrados de Formación Profesional existentes son:



Cuadro 1. Esquema de las acciones formativas que puede realizar un CIFP.

Hostelería y Turismo	
Consortio Escuela de Hostelería "La Laguna" Hacienda La Laguna	Puente del Obispo. 23529 Baeza. Jaén Tlf.: 953 76 50 84 Fax: 953 77 10 01 e-mail:
Centro Integrado de Formación Profesional "Hurtado de Mendoza"	C/ Francisco Palau y Quer, 17 CP 18006 Granada Tlf.: 958 894 637
Madera, mueble y corcho	
Consortio Escuela de la Madera de Encinas Reales	Ronda de la Manga, 12 14913 Encinas Reales, Córdoba Tlf.: 957 598 297 Fax: 957 598 443 E-mail:
Industrias extractivas	
Consortio Escuela del Mármol de Andalucía	Polígono Industrial de las Cruces Parcela VI 04869 Fines, Almería Tlf.: 950 44 42 92 Fax: 950 44 41 65 E-mail:
Marítimo-Pesquera	
Centro integrado de Formación Profesional "Marítimo Zaporito"	De la Magdalena s/n 11100 San Fernando, Cádiz Tlf.: 956 243 449 Fax: 956243466 E- mail:
Química, Administración y Gestión, Electricidad y electrónica, Edificación y Obra Civil, Instalación y Mantenimiento	
Centro Integrado de Formación Profesional "Profesor Rodríguez Casado"	Ctra. De la Rábida s/n Campus Universitario 21819 Palos de la Frontera, Huelva

Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía (2015).

Ideas clave

La creación de Centros integrados de Formación Profesional (CIFP) responde a la necesidad de asegurar una nueva oferta integrada que capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y sirva de recurso formativo permanente a la población adulta para mejorar sus condiciones de empleabilidad.

Los CIFP se definen como aquellos que impartan todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que conduzcan a títulos de Formación Profesional y certificados de profesionalidad de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas.

Estos centros incluyen sus acciones formativas las enseñanzas propias de la Formación Profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores y las de formación permanente dirigida a la población trabajadora ocupada. Del mismo modo que, pueden impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de Formación Profesional y de certificados de profesionalidad, de forma modular y en unidades de menor duración, evaluables de forma independiente y capitalizables para la obtención de las acreditaciones correspondientes.

Los fines de los CIFP son: la cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida, contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, prestación de servicios de información y orientación profesional, un espacio de cooperación entre el sistema de Formación Profesional y el entorno productivo sectorial y local, el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, la movilidad de los trabajadores en el marco europeo y la promoción de la cultura emprendedora.

El Proyecto Funcional de Centro (PFC) tendrá una duración de cuatro años y en él se recogerá los objetivos, el sistema organizativo, los procedimientos de gestión y el proyecto formativo, e incluirá, además, el plan de acción tutorial y las programaciones didácticas de los módulos conducentes a títulos y certificados de profesionalidad u otras ofertas formativas vinculadas al Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales.

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. Una de las características distintivas de los centros integrados de Formación Profesional es que:
2. Los fines de los Centros Integrados de Formación Profesional son:

3. Las funciones que tiene encomendadas los Centros Integrados de Formación Profesional son:
4. ¿A través de qué documento se concretará los fines y funciones de los Centros Integrados de Formación Profesional atendiendo a su contexto, su capacidad de gestión, organización y autonomía pedagógica?
5. ¿Cuántos Centros Integrados de Formación Profesional existen en la actualidad en Andalucía?

Referencias bibliográficas y legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual.

Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo.

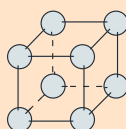
Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía.

Tema 7. Las prácticas en centros de trabajo y la cultura emprendedora

Módulo 4. Orientación profesional

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
José Antonio Marín Marín



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Formación en centros de trabajo.
2. Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
3. La cultura emprendedora en el sistema educativo.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, establece en el artículo 22 las tipologías de los módulos profesionales que constituirán la estructura formativa de los ciclos formativos. Estos son:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b) Módulo de formación y orientación laboral.
- c) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
- d) Módulo de formación en centros de trabajo.
- e) Módulo de proyecto, sólo para ciclos formativos de grado superior.

De acuerdo al título de esta unidad, en este caso nos centraremos en estudiar los módulos de empresa e iniciativa emprendedora y el de formación en centros de trabajo.

Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad son:

- Valorar la importancia de realizar prácticas en centros de trabajo durante la Formación Profesional Inicial.
- Conocer los diferentes tipos de módulos profesionales que componen un ciclo formativo de Grado Medio y Superior.
- Sintetizar las ideas principales que están detrás del espíritu emprendedor y de la cultura emprendedora dentro del sistema educativo.
- Valorar la necesidad de promover la cultura emprendedora dentro del sistema educativo para capacitar al alumnado en las competencias necesarias para tener iniciativa emprendedora.
- Analizar las funciones que tienen los módulos formativos de prácticas en centros de trabajo y empresa e iniciativa emprendedora.

Contenidos

1. Formación en centros de trabajo

El currículo de los ciclos formativos incluye siempre un módulo profesional de formación en centros de trabajo, cuya superación es requisito imprescindible para obtener el título. Este módulo tiene carácter formativo, y no laboral y, por tanto, no conlleva relación contractual entre el alumno y la empresa. Es decir, el estudiante no ocupará un puesto de trabajo sino que pasará por distintas ocupaciones, de acuerdo con el plan de formación que hayan diseñado para él conjuntamente el tutor del centro educativo y su tutor en la empresa.

Las finalidades que se persiguen con este módulo profesional se encuentran recogidas en el artículo 25.2 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, y son:

- a) Completar la adquisición de competencias profesionales propias de cada título alcanzadas en el centro educativo.
- b) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadoras para el aprendizaje a lo largo de la vida y para las adaptaciones a los cambios que generen nuevas necesidades de cualificación profesional.
- c) Completar conocimientos relacionados con la producción, la comercialización, la gestión económica y el sistema de relaciones sociolaborales de las empresas, con el fin de facilitar su inserción laboral.

- d) Evaluar los aspectos más relevantes de la profesionalidad alcanzada por el alumno en el centro educativo y acreditar los aspectos requeridos en el empleo que para verificarse requieren situaciones reales de trabajo.

Para poder cursar este módulo profesional será necesario alcanzar la evaluación positiva en todos los módulos profesionales realizados en el centro educativo. En la evaluación de este módulo profesional colaborará con el tutor del centro educativo, el tutor designado por el correspondiente centro de trabajo para el periodo de estancia del alumno. Dicho módulo profesional se calificará como apto o no apto. Este módulo profesional de formación se realizará al final del ciclo formativo y supondrá un 25% del tiempo (400 horas) de enseñanza de dicho ciclo.

1.1. Exención parcial o total de la Formación en Centros de Trabajo (FCT)

Una de las peculiaridades de este módulo formativo es la posibilidad de solicitar la exención parcial o total recogida en el artículo 42.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. De esta manera, podrán quedar exentos de la realización de este módulo profesional quienes acrediten una experiencia laboral relacionada con los estudios profesionales que están cursando.

La norma que regula las exenciones del módulo profesional de formación en centros de trabajo en los ciclos formativos es la Orden de 28 de septiembre de 2011, por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

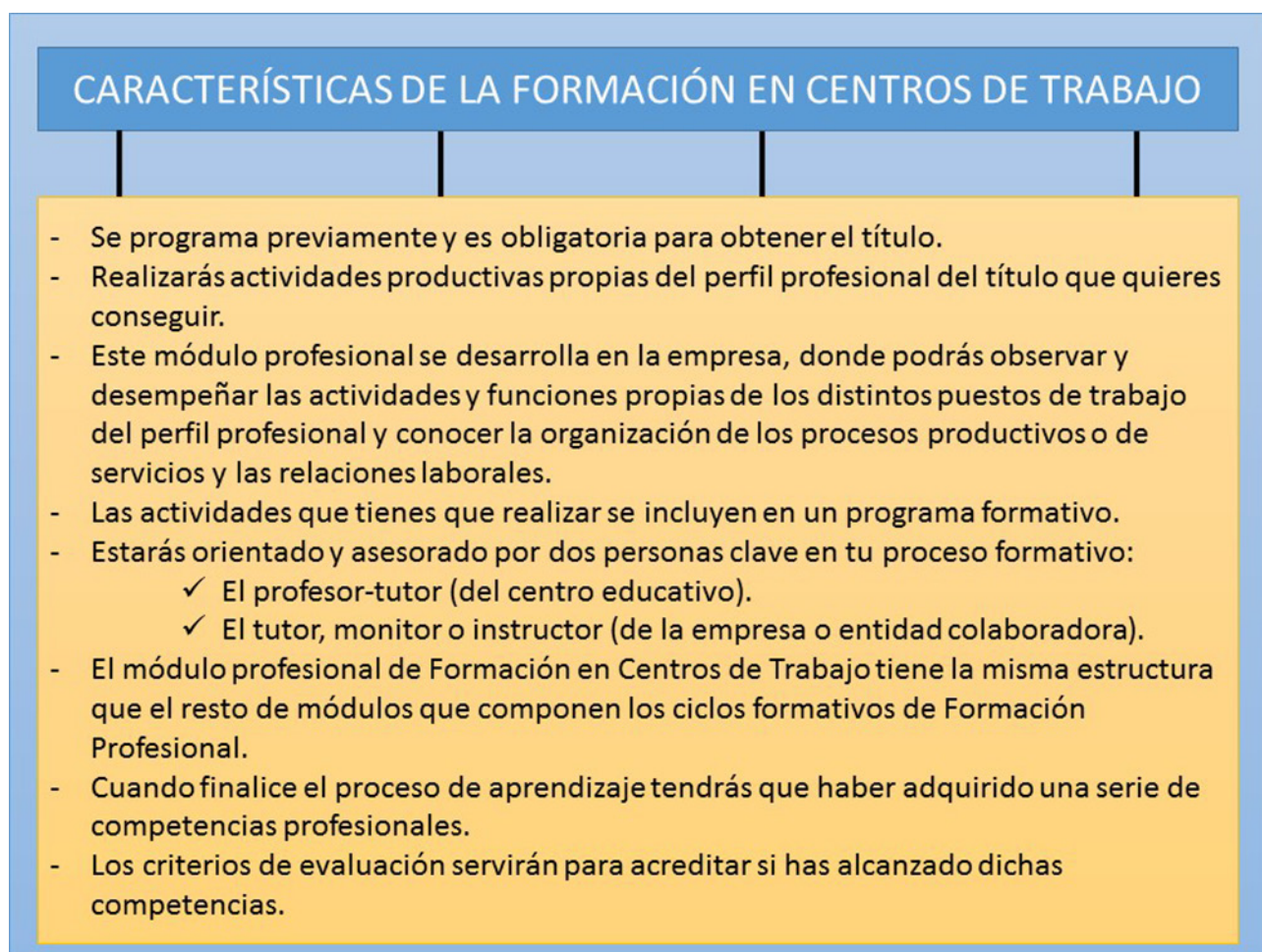
Para solicitar, tanto para la exención total como para la parcial, se debe acreditar una experiencia laboral equivalente al trabajo a tiempo completo de, al menos, un año, que permita demostrar que la persona solicitante tiene adquiridos los resultados de aprendizaje del módulo profesional de formación en centros de trabajo. La experiencia laboral debe garantizar que el alumno o alumna tiene adquiridos los resultados de aprendizaje recogidos en el currículo del módulo profesional de FCT. En el caso de contratos a tiempo parcial, los días de cotización deberán ser equivalentes a un año a tiempo completo.

La documentación que se deberá presentar será diferente según la relación laboral del solicitante.

- a) Trabajadores por cuenta ajena:
- Certificado de la empresa o empresas donde haya adquirido la experiencia laboral, en el que figure la duración del contrato, el o los puestos de trabajo desempeñados y la actividad desarrollada en el ejercicio profesional.
- b) Trabajadores por cuenta propia:

- Certificado de alta en el Impuesto de Actividades Económicas y/o certificado del periodo de cotización en el régimen especial de trabajadores autónomos.
 - Declaración del interesado o memoria de las actividades desarrolladas en su ejercicio profesional.
- c) Para trabajadores voluntarios o becarios:
- Certificación de la organización donde se haya prestado la asistencia en la que consten, específicamente, las actividades y funciones realizadas, el año en el que se han realizado y el número total de horas dedicadas a las mismas.

La resolución de la misma la realizará la dirección del centro a la vista del informe emitido por el equipo docente, resolviendo la solicitud sobre la exención total o parcial del módulo profesional de FCT. Ésta se comunicará por escrito al interesado para su conocimiento donde se indicará si se trata de una exención total y parcial y, en este último caso, las actividades que debe realizar, y se incorporará copia en el expediente de la alumna o el alumno, una vez informado debidamente el tutor del módulo profesional de FCT.



Cuadro 1. Características de la formación en centros de trabajo.

A modo de resumen, en el anterior cuadro (**Cuadro 1**) se recogen las características más definitorias del módulo profesional de formación en centros de trabajo.

2. Módulo de empresa e iniciativa emprendedora

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social. Para lograr este objetivo, se proponía que los sistemas de educación y formación debían adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Uno de los componentes básicos de esta propuesta era la promoción de destrezas básicas entre las que se incluía el espíritu emprendedor.

En este Consejo Europeo se define el espíritu emprendedor como una competencia que tiene un componente activo y pasivo: la capacidad para provocar cambios y la habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos. Es decir, la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito.

Esta competencia está compuesta por conocimientos, destrezas y actitudes como a continuación se muestra.

Conocimientos	Destrezas	Actitudes
De oportunidades existentes con el fin de identificar aquellos más aptos para los proyectos personales, profesionales y/o de negocios.	Para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y anotar, para el desarrollo e implementación de proyectos, para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo, para identificar las virtudes y defectos de uno mismo, para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios y para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario.	De disposición para mostrar iniciativas propias, positivas hacia el cambio y la innovación y de disposición para identificar áreas en las cuales la persona pueda demostrar la totalidad de capacidades emprendedoras, por ejemplo: en el hogar, en el trabajo y en la comunidad.

En el contexto andaluz, han sido diversos los programas y proyectos sobre el fomento del espíritu emprendedor que se han venido gestionando en el marco de su sistema educativo (escuelas y universidades): proyecto «Carabela», iniciativa «Emprender en mi escuela», los programas «ICARO», «Jóvenes emprendedores solidarios», «Empresa joven europea», «Emprende Joven», «Concurso de empresas virtuales», «Creando empresas», «Emprender en Europa», programa «SEFED», simulación de empresas con fines educativos, «Music hero», o «Emprende tu reto».

En el año 2011, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en Europa (OCDE) ha evaluado el vigor de la iniciativa empresarial en Andalucía, y ha concluido que el nivel cultural empresarial de la región es bajo pero que está en un proceso continuo de mejora. Una de sus principales recomendaciones ha sido la necesidad de fomentar la cultura empresarial desde las escuelas.

La recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente considera que el «sentido de la iniciativa y espíritu de empresa» es una de las ocho competencias clave que se han de inculcar en todas las fases de la educación y la formación. En esta línea, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el artículo 2 apartado f), establece que uno de los fines a los que el Sistema Educativo debe orientarse es al...



Legislación

... desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

En esta misma Ley, en el artículo 40 apartado h) dedicado a los objetivos de la Formación Profesional en el sistema educativo, establece que ésta contribuirá a “afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales”.

Para llevar a cabo este objetivo, el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, concreta, en el artículo 13, que...



Legislación

... todos los ciclos formativos incluirán formación dirigida a conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la creación y gestión de empresas y el autoempleo, la organización del trabajo y las relaciones en la empresa, a conocer la legislación laboral básica, la relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, así como los derechos y debe-

res que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral.

Además, se especifica que esta formación se impartirá en uno o varios módulos profesionales específicos.

De esta forma, en cada Ciclo Formativo, tanto de Grado Medio como Superior, se estudia el módulo profesional "Empresa e iniciativa emprendedora" que posibilita:

- Reconocer las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora, analizando los requerimientos derivados de los puestos de trabajo y de las actividades empresariales.
- Definir la oportunidad de creación de una pequeña empresa, valorando el impacto sobre el entorno de actuación e incorporando valores éticos.
- Realizar actividades para la constitución y puesta en marcha de una empresa, seleccionando la forma jurídica e identificando las obligaciones legales asociadas.
- Realizar actividades de gestión administrativa y financiera de una PYME, identificando las principales obligaciones contables y fiscales y cumplimentando la documentación.

Facilitándoles a su vez:

- Explotar las oportunidades.
- Desarrollar una idea determinada con la perspectiva de un producto o servicio.
- Atreverse a enfrentarse a los problemas y a resolverlos.
- Crear redes con otros estudiantes y adultos.
- Aceptar las consecuencias de sus propias elecciones.
- Considerar el empleo por cuenta propia una opción profesional valiosa.
- Gestionar los recursos y el dinero de un modo responsable.
- Entender cómo funcionan las organizaciones en la sociedad.

Todo esto, con la finalidad de que los estudiantes que deseen poner en marcha una actividad propia después de acabar los estudios puedan adquirir competencias más específicas como:

- Ser capaces de elaborar un plan de negocio.
- Conocer los procedimientos administrativos asociados a la creación de una empresa.
- Entender los principios de la contabilidad y la legislación comercial y fiscal.
- Ser conscientes de la ética empresarial y la responsabilidad social.
- Comprender los mecanismos del mercado.
- Estar familiarizados con las técnicas de venta.

Los contenidos que se desarrollan en este módulo profesional giran en torno a:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Comprensión del funcionamiento de una empresa.• Principios básicos de economía.• Elaboración de estudios de mercado.• Elaboración de un plan empresarial.• Gestión de recursos humanos.• Conocimientos financieros• Presupuesto y asignación de recursos• Movilización de fondos a través de acciones, patrocinios o préstamos.• Cálculo del coste y beneficio de un producto.• Contabilidad. | <ul style="list-style-type: none">• Comercialización.• Publicidad de un producto y/o servicio.• Organización de una exposición.• Técnicas de ventas y compras.• Procedimientos administrativos.• Comprensión de los temas de seguridad e higiene.• Redacción de correspondencia comercial.• Desarrollo y gestión de contactos comerciales.• Dirección de reuniones de empresa. |
|--|--|

Un aspecto muy importante que se señala en el Informe final de expertos sobre el Espíritu Empresarial en la Educación y la Formación Profesionales (2009) de la Comisión Europea - Empresa e Industria, es la formación del profesorado. En él se menciona que los profesores adolecen de falta de competencias específicas para enseñar espíritu empresarial. E insiste en que, la mayor parte de los profesores actuales no han recibido formación en espíritu empresarial. Señalando a la formación inicial y permanente del profesorado como el sistema prioritario para su aprendizaje. Por ahora, la educación en el espíritu empresarial aún no se incluye sistemáticamente en los programas de formación para profesores.

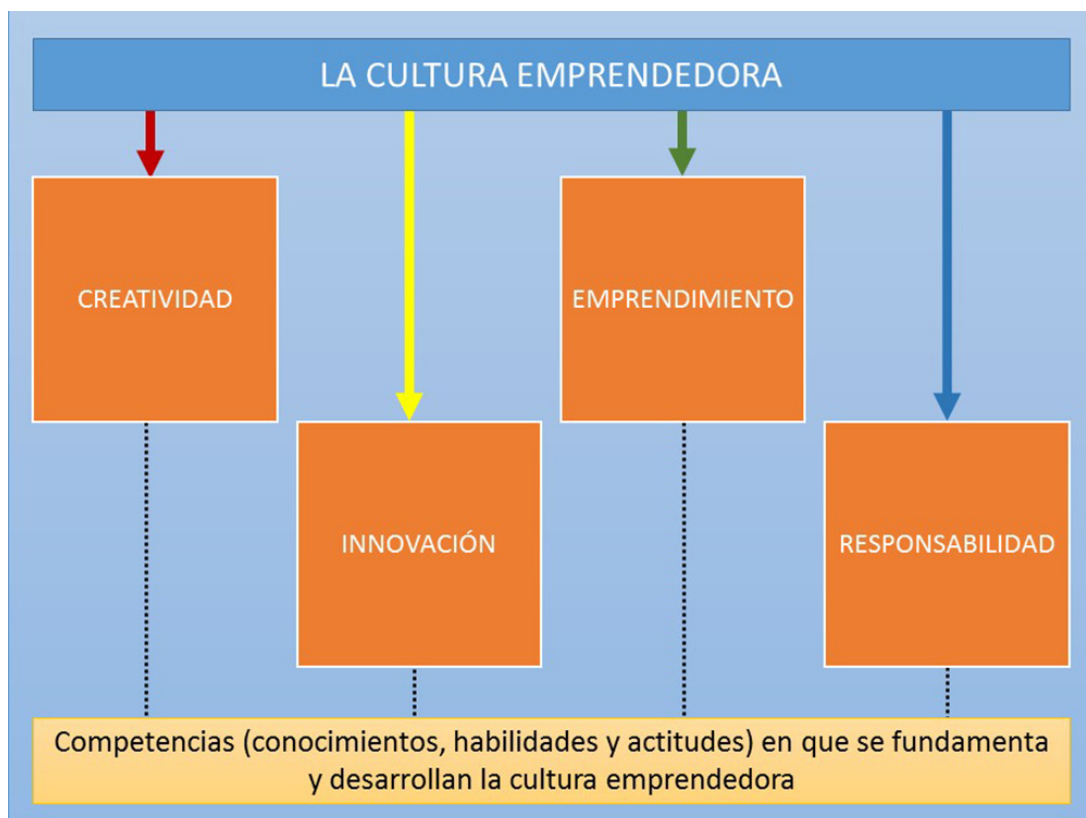
3. La cultura emprendedora en el sistema educativo

La importancia social y económica que para la Comunidad Autónoma de Andalucía tiene la implantación del espíritu emprendedor y la cultura emprendedora como uno de los motores esenciales para la mejora del modelo productivo y el crecimiento económico de la región, ha propiciado que en el 2011 se aprobara por Decreto 219/2011, de 28 de junio, el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía.

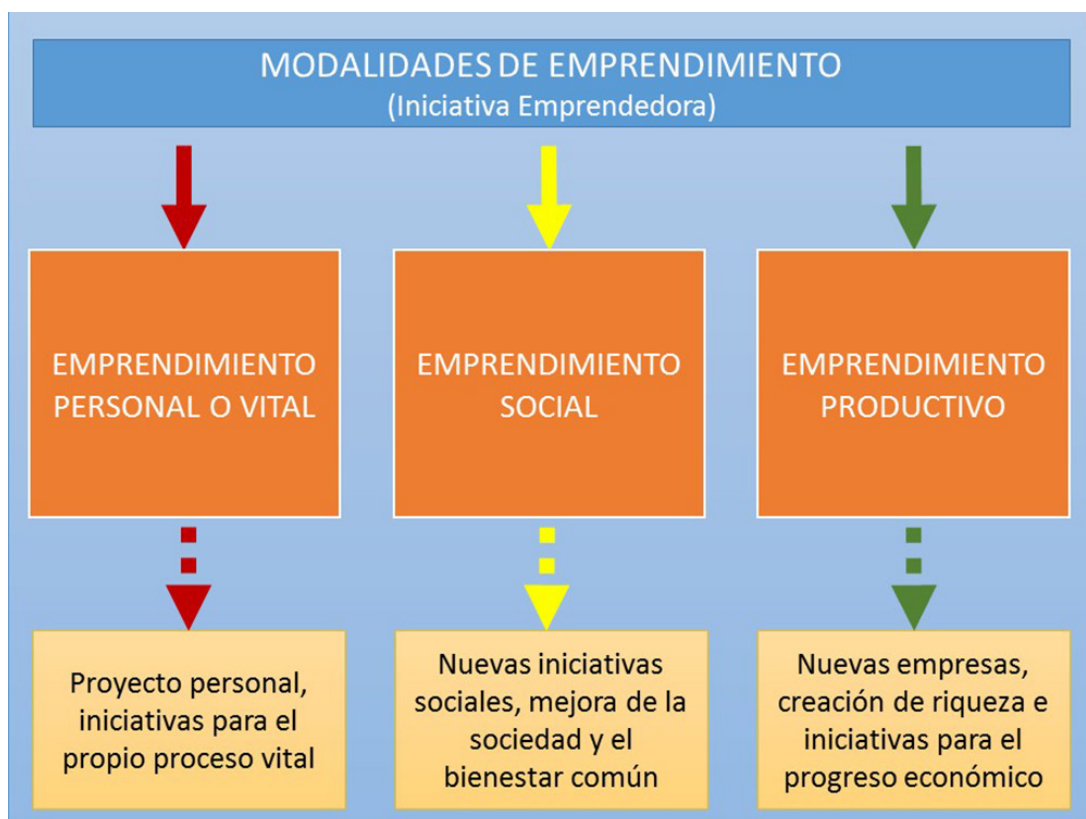
El objetivo primordial de este plan es promover los valores de la cultura emprendedora, especialmente la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento, en todos los niveles educativos de Andalucía. Que se concreta en ocho objetivos generales:

1. **Promover la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento**, como valores destacados dentro del conjunto de valores de la cultura emprendedora, en todos los niveles educativos de Andalucía.
2. **Impulsar los centros docentes y formativos y las universidades** como lugares donde profesoras, profesores y estudiantes se impliquen en el pensamiento y el conocimiento creativo, la innovación, la responsabilidad y las iniciativas emprendedoras durante toda la vida.
3. **Favorecer el papel del profesorado como factor clave del aprendizaje**, impulsando su propia capacidad de emprender e innovar, incorporando metodologías y recursos educativos innovadores.
4. **Facilitar al alumnado las competencias para construir y hacer realidad su proyecto de vida**, ejercer la ciudadanía proactiva, explorar y desarrollar sus talentos y potencialidades en el espacio productivo y social, consolidando su autonomía e identidad personal (emprendimiento vital, social y productivo).
5. **Reconocer y valorar las vocaciones de emprendimiento** más relevantes, a las personas y proyectos más creativos e innovadores, estableciendo dispositivos de apoyo específico al talento y la calidad emprendedora, dentro de un modelo en el que todo el alumnado tenga garantizada la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y valores propios de la cultura emprendedora.
6. **Crear cauces estables y firmes de interconexión entre el sistema educativo y el sistema productivo**, propiciando que las personas emprendedoras se conviertan en referentes a tener en cuenta para las nuevas generaciones de andaluces y andaluzas.
7. **Crear un marco de diálogo y cooperación entre entidades e instituciones** que, contando con los agentes sociales y económicos, permita fomentar y desarrollar una cultura emprendedora, que fomente las distintas formas de emprendimiento, potencie y facilite la creación de empresas y el trabajo autónomo, e incluya y refuerce los valores propios de la responsabilidad social empresarial.
8. **Implicar al conjunto de la sociedad**, incorporando con especial intensidad a la familia, los medios de comunicación y las corporaciones locales, para que contribuyan a fomentar una cultura de la creatividad, la innovación, la responsabilidad y el emprendimiento en Andalucía.

De estos objetivos se desprenden una serie de ideas muy importantes sobre la cultura emprendedora y que no debemos dejar pasar. La primera de ellas es que la cultura emprendedora supone un conjunto de valores y comportamientos individuales y colectivos, relacionados con determinadas competencias susceptibles de ser aprendidas y entrenadas (**Cuadro 1**).



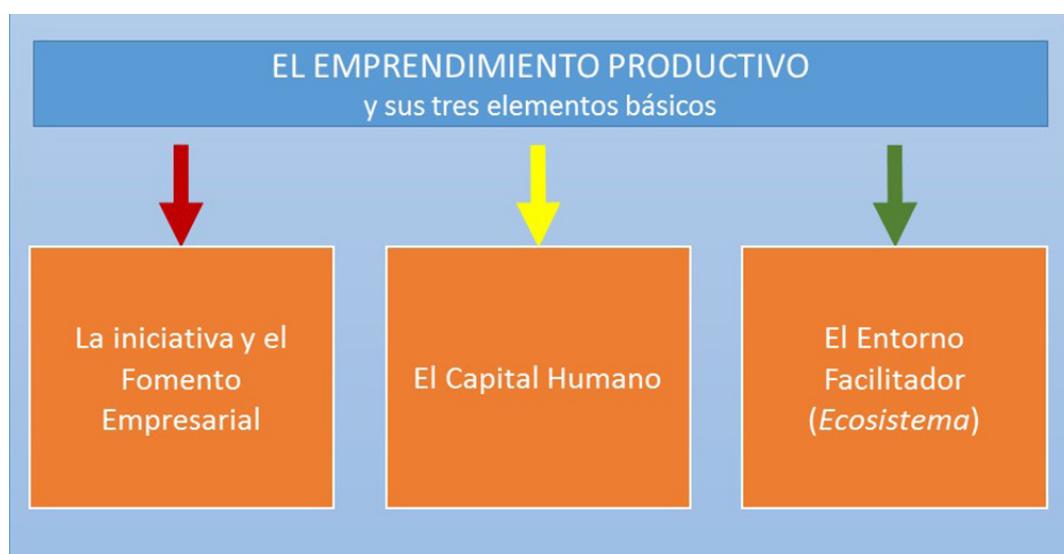
Cuadro 1. Valores de la cultura emprendedora.



Cuadro 2. Modalidades de emprendimiento.

Segundo, que estos valores y capacidades del emprendimiento deben ocupar, de forma integral, una parte importante del proceso de formación de cada alumno y alumna, contemplando las distintas opciones o modalidades del emprendimiento: personal, social y productivo (**Cuadro 2**).

Tercero, que de éstas modalidades, la modalidad de emprendimiento productivo, que crea riqueza e iniciativa para el progreso económico, se desarrolla y sostiene en base a tres pilares: la iniciativa empresarial (creación y fomento de empresas), la optimización y mejora del capital humano y las condiciones de un entorno facilitador de innovación, la competitividad y el valor empresarial añadido (**Cuadro 3**).



Cuadro 3. Elementos básicos del emprendimiento productivo.

Además, este Plan propone reforzar el diseño del modelo educativo impulsando la cultura emprendedora en todos los ámbitos y niveles de la educación, teniendo como pilares básicos para su integración (**Cuadro 4**).

Ante las limitaciones de espacio de este trabajo y la densidad del Plan que estamos comentando, finalizaremos esta unidad recogiendo la metodología de trabajo diseñada para el desarrollo del mismo y, concretada en una serie de acciones específicas que, en nuestro caso, hemos limitado a los niveles de Ciclos de Formación Profesional (Grado Medio y Superior) y Formación para el Empleo y a lo largo de la vida (**Cuadro 5**).



Cuadro 4. Pilares básicos para integrar la cultura emprendedora en el sistema educativo.



Cuadro 5. Modelo de trabajo para el diseño y desarrollo del Plan de fomento de la cultura emprendedora.

Ideas clave

Los ciclos formativos incluyen siempre un módulo profesional de formación en centros de trabajo cuya superación es requisito imprescindible para obtener el título. Este módulo tiene carácter formativo, y no laboral y, por tanto, no conlleva relación contractual entre el alumno y la empresa.

Para poder cursar este módulo profesional será necesario alcanzar la evaluación positiva en todos los módulos profesionales realizados en el centro educativo. Este módulo profesional de formación se realizará al final del ciclo formativo y supondrá un 25% del tiempo (400 horas) de enseñanza de dicho ciclo.

Para solicitar, tanto para la exención total como para la parcial, se debe acreditar una experiencia laboral equivalente al trabajo a tiempo completo de, al menos, un año, que permita demostrar que la persona solicitante tiene adquiridos los resultados de aprendizaje del módulo profesional de formación en centros de trabajo.

Los fines del módulo profesional "Empresa e iniciativa emprendedora son: reconocer las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora; Definir la oportunidad de creación de una pequeña empresa; Realizar actividades para la constitución y puesta en marcha de una empresa; y realizar actividades de gestión administrativa y financiera de una PYME.

Por el Decreto 219/2011, de 28 de junio, se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía. Este Plan tiene como objetivos: promover la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento; Impulsar los centros docentes y formativos y las universidades; Favorecer el papel del profesorado como factor clave del aprendizaje; Facilitar al alumnado las competencias para construir y hacer realidad su proyecto de vida; Reconocer y valorar las vocaciones de emprendimiento; Crear cauces estables y firmes de interconexión entre el sistema educativo y el sistema productivo; Crear un marco de diálogo y cooperación entre entidades e instituciones; E implicar al conjunto de la sociedad.

Cuestiones sobre la unidad

Contesta a las siguientes preguntas sobre la unidad que acabamos de ver.

1. ¿Cuántas tipologías de módulos profesionales tienen los Ciclos Formativos de grado Superior?
2. Cuando un alumno o alumna está realizando el módulo profesional de formación en centros de trabajo, ¿el estudiante ocupa un puesto de trabajo?

3. La evaluación del módulo profesional de formación en centros de trabajo correrá a cargo de:
4. La calificación final del el módulo profesional de formación en centros de trabajo será:
5. ¿Qué porcentaje del ciclo formativo corresponderá al el módulo profesional de formación en centros de trabajo?
6. ¿Es posible que un becario pueda solicitar la exención de parte o de la totalidad del módulo profesional de formación en centros de trabajo?
7. El espíritu emprendedor se define como:
8. De los siguientes programas y proyectos sobre el fomento del espíritu emprendedor ¿cuál no trata este tema?
9. ¿En qué artículo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala que la Formación Profesional en el sistema educativo contribuirá a “afianzar el espíritu emprendedor para el desarrollo de actividades e iniciativas empresariales”?
10. ¿Cómo se denomina el módulo profesional que se estudia en los ciclos formativos de Formación Profesional inicial dedicado al espíritu emprendedor y a la cultura emprendedora?
11. ¿En qué año se aprobó el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en Andalucía?
12. ¿Qué cuatro valores promueven la cultura emprendedora?

Referencias bibliográficas y legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

Decreto 219/2011, de 28 de junio, el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía.

Orden de 28 de septiembre de 2011, por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Módulo 5

Aprendizaje y enseñanza

Tema 1. Conceptualización Sobre Formación Profesional

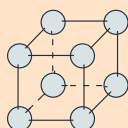
Módulo 5. Aprendizaje y enseñanza

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docentes:

Francisco Raso Sánchez

Francisco Javier Hinojo Lucena



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Conceptualización sobre formación profesional.
2. Organización y modelos de la formación técnico-profesional y formación para el empleo. Aprendizaje permanente en la Unión Europea.
3. Aprendizaje y enseñanza de la formación profesional mediante metodologías activas.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

Los ciclos formativos de Formación Profesional se ha convertido en los últimos años en una opción paralela a la Universidad que atiende a la demanda de la sociedad y ofrece una formación cualificada con unos elevados niveles de inserción laboral, máximo en épocas de crisis. Así los datos vienen dando un aumento a este tipo de estudios, en casi todos los ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

En este sentido, cabe indicar que la inserción profesional de este alumnado se encuentra entre un 67% el 70%, superando el 90% en algunas Comunidades Autónomas en Familias Profesionales como Fabricación Mecánica, Madera y Mueble, Mantenimiento y Servicios a la Producción, entre otras (Hinojo-Lucena, 2006).

Los continuos cambios que se están produciendo en estos niveles del sistema educativo debido a la transformación del mercado laboral y el presumible auge de este tipo de formación, tanto a nivel nacional como europeo, para dar una respuesta rápida y de calidad a esos cambios profesionales, que permita la conexión entre el mundo productivo y el sistema educativo, el ajuste entre las cualificaciones profesionales y los requerimientos del mercado laboral.

En el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (UNESCO, 1996: 111) se

menciona que *nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse.*

El desarrollo de una Formación Profesional de calidad cobra sentido si responde a las necesidades de ésta y concretamente, a las demandas del sistema productivo.

Para Ferrández (1996), la formación es *un proceso siempre inacabado, que se ajusta a las necesidades individuales y sociales de la persona humana a lo largo y ancho de su desarrollo existencial.*

Estas opiniones son precisadas por Monclús (2000: 9) cuando plantea que *la formación parece una especie de Guadiana que surge, toma protagonismo, y desaparece, para volver a ser reclamada nuevamente en otra fase y de otra manera.*

Para Caspar (1998), la formación cumple las siguientes funciones:

- a) Función *política*, ejercida por los responsables de formación que traducen en objetivos de formación los retos y las grandes orientaciones de sus organizaciones, dirigen los equipos de formación permanente u ocasional, y gestionan los presupuestos.
- b) Función *técnica*, o lo que algunos llaman ingeniería de la formación. Se refiere a la concepción, al montaje, a la planificación, a la gestión, al seguimiento y a la evaluación de los dispositivos y de las acciones de formación. Se trata de una función importante puesto que dispone de una cada vez más amplia gama de herramientas o instrumentos tanto en el seno de las organizaciones de formación como en las estructuras específicas encargadas de su realización.
- c) Función *pedagógica*, que inscribe la formación en la realidad de las personas y de las organizaciones. Encargados del cara-a-cara entre aquellos que aprenden y los que conciben y crean las condiciones de un aprendizaje exitoso. Aquí también se ha producido una importante evolución, puesto que los métodos pedagógicos han progresado, en particular la toma en consideración de las dificultades de aprendizaje cognitivos y afectivos y la vinculación entre métodos, contenidos, públicos y situaciones profesionales.
- d) Función *orientadora*, puesto que en períodos de cambios, de restricciones y de complejidades, las divisiones tradicionales entre las estructuras de producción, de difusión y de utilización del saber se confunden. Los laboratorios ya no son sólo monopolios de la innovación y de la investigación, sino que cada vez más la formación, ya sea formal o no formal traspasa los límites anteriormente establecidos para llegar a las empresas, las administraciones nacionales o territoriales, que implican una relación cada vez más estrecha entre el mundo del trabajo y la formación.

Cada día surgen nuevos modos de impartir formación debido a que las necesidades de las personas que la requieren son distintas.

En este sentido, con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), la Formación Profesional pasa a primer plano en importancia, dando más flexibilidad e impulsando definitivamente este tipo de formación.

Objetivos

El estudio del presente tema pretende conseguir, entre otros, los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer la formación profesional, desde su propia conceptualización hasta su organización y modelos existentes.
- Concienciar acerca de la formación para el empleo como un eje transversal a la vida profesional de cada persona, teniendo presente el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Utilizar estratégicamente los distintos componentes del lenguaje no verbal para mejorar la comunicación docente y, por ende, los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado.
- Distinguir entre los diferentes subsistemas de formación profesional y valorar cada uno de ellos.
- Conocer las diferentes familias profesionales así como los distintos ciclos de grado medio y grado superior, analizando y diferenciando entre Formación Profesional de Base y Dual.
- Distinguir las diferentes metodologías activas para la planificación de la enseñanza en formación profesional así como discriminar herramientas, instrumentos y métodos para programar la actuación formativa mediante competencias en los diferentes ciclos formativos.

Contenidos

1. Conceptualización de formación profesional

1.1. Breve recorrido histórico-legislativo

La primera vez que se intentó crear un sistema de enseñanza profesional a nivel nacional fue en 1928 con el Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional, el cual implantó una red de centros para dar respuesta a las necesidades de formación de los trabajadores después del proceso de reindustrialización producido tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

En la década de los cuarenta, concretamente en el año 1949, se constituyó la Ley de Enseñanza Media y Profesional a partir de la cual se creó el Bachillerato Técnico.

El Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional fue sustituido en 1955 por la Ley de Formación Profesional Industrial la cual se encargaba de impulsar las enseñanzas profesionales como parte del sistema educativo. Con esta ley se constituyen las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial las cuales se denominarían, en un futuro, Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos.

Bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo, en 1957 se crea la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada que establece unos centros donde mediante cursos breves e intensos, se capacita para especialidades muy concretas.

En 1970 se establece la Ley General de Educación (LGE). En dicha ley, la Formación Profesional se organizaba en tres grados, pero el último de estos grados no tuvo mucha repercusión y se implantó de forma aislada, denominándose popularmente como "Módulo III". El primer grado (FPI) comprendía de los 14 a los 16 años, y a su finalización se obtenía el título de Técnico Auxiliar en una rama profesional concreta; el segundo grado (FPII), comprendía de los 16 a los 19 años, y se obtenía el título de Técnico Especialista en una profesión específica dentro de una rama profesional. En esta ley, los estudios de Formación Profesional estaban estructurados de forma paralela al Bachillerato.

La Creación del Instituto Nacional de Empleo fue en el año 1978. Éste sustituyó a los servicios creados años anteriores como el Servicio de Acción Formativa en 1973 y el Servicio de Empleo y Acción Formativa en 1976.

En 1986, se creó el Consejo General de la Formación Profesional con el objeto de que se encargará de la propuesta al Gobierno de la aprobación del Programa Nacional de Formación Profesional y de informar y evaluar todo lo relacionado con la Formación Profesional.

Durante la década de los ochenta se produjo una situación de crisis de la Formación Profesional provocada por diversos motivos. Estos fueron descritos por Jabonero (1993: 185):

- a) La tradicional separación entre los sistemas de formación general y los de Formación Profesional, dando lugar a una doble oferta que se traduce en una marginación de esta última, considerándose como oferta de segunda categoría y generando, por consiguiente, efectos negativos.
- b) Escasa cualificación de la Formación Profesional, con poca valoración desde el ámbito empresarial y alejado de las necesidades reales del desarrollo económico y social.
- c) Un sistema de Formación Profesional ajeno a la participación de otros agentes, especialmente sindicatos y empresas que no han intervenido en la definición de los contenidos ni en la planificación de la oferta formativa de la Formación Profesional.

Con objeto de dar respuesta a la situación descrita anteriormente, se efectuó en 1990, la reforma del sistema educativo con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para poder afrontar el nuevo contexto en el que vive la sociedad caracterizado por el cambio y la adaptación.

Una de las novedades de la LOGSE es la ampliación de la edad de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, y también la reforma de la Formación Profesional que supone un acercamiento a las necesidades del mercado productivo. La estructura de esta formación comprende dos ciclos formativos, el de grado medio y el de grado superior. Más adelante se desarrollará todo lo concerniente a la Formación Profesional en la LOGSE.

El Gobierno, asesorado por el Consejo General de la Formación Profesional, aprobó en 1993 el Primer Programa Nacional de Formación Profesional. Con éste, se cumplía un objetivo histórico en el desarrollo de la Formación Profesional española que consistía en articular en un todo coherente el conjunto de iniciativas en este terreno, contando con el consenso de los agentes sociales y de las Administraciones educativas y laborales. Su duración fue de cuatro años, hasta 1996. Dos años más tarde, concretamente en marzo de 1998, el Gobierno aprueba el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional donde queda configurado el actual sistema de Formación Profesional compuesto por tres subsistemas:

- Formación Profesional Reglada.
- Formación Profesional Ocupacional.
- Formación Profesional Continua.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Esta Ley tuvo como referencia el Programa Nacional de Formación Profesional, por lo tanto integra los tres subsistemas. Las principales razones por la que se redactó esta Ley son las siguientes:

- Adaptar la FP a la rápida evolución de las nuevas profesiones.
- Reclamo por parte de la U.E. de acciones formativas que capaciten profesionalmente a las personas al mundo laboral cambiante y cada día más tecnificado.
- El sistema de FP en España no estaba aún a la altura del resto de sistemas europeos.
- La evolución de la FP en España mostraba la necesidad de una normativa con rango de Ley que regulará conveniente dichas enseñanzas y las integre.
- Desajuste entre el sistema productivo y las enseñanzas de FP, además de una preocupación cada vez mayor por el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.

En resumidas cuentas, la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002), fue la primera que con carácter exclusivo regula las enseñanzas

de Formación Profesional en España ha sido elaborada por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales. La Ley pretende adecuar las ofertas de formación con las necesidades del mercado de trabajo, con el fin de lograr una mayor cualificación de las personas para una mejor inserción laboral. También se trata de aumentar las vías de formación de las personas a lo largo de toda su vida, permitiendo al conjunto de la sociedad española la adaptación continua a las cambiantes circunstancias del mercado de trabajo. Con esta Ley, se pretende, además, adaptar las titulaciones a las nuevas directrices europeas en esta materia.

Es necesario mostrar las líneas generales de la Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002) para entender su posterior desarrollo normativo y los cambios producidos:

- Mediante esta Ley, la Formación Profesional se adaptará a las cambiantes demandas del mercado laboral, facilitando una formación dirigida al empleo y posibilitando la formación a lo largo de toda la vida.
- La Ley tiene como referencia el Programa Nacional de FP, aprobado en marzo de 1998 y consensuado con los agentes sociales y las Comunidades Autónomas.
- Se crea un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- El nuevo sistema integra los tres subsistemas de FP: Formación Reglada, Formación Ocupacional y Formación Continua.
- Las titulaciones españolas serán homologadas a las existentes en la Unión Europea, facilitando la movilidad.
- Permite reconocer las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la experiencia laboral de las personas.
- Se crea un sistema de información y orientación para que los alumnos, familias y trabajadores conozcan las cualificaciones que se requieren en el mercado laboral y los centros en los que se puede obtener la formación correspondiente.
- Se establece un sistema de evaluación y calidad externa para garantizar la adecuación permanente del sistema de FP a las necesidades de la sociedad.

Posteriormente, entró en vigor la Ley de Formación para el Empleo, impulsando nuevamente la Formación Profesional en todas sus dimensiones. Así se ratificó en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006 y posteriormente en la LOMCE (2013), donde se modifica sustancialmente algunos aspectos importantes, y da un fuerte empujón a la Formación Profesional Dual y la denominada Formación Profesional Básica, incorporando esta última a la Educación Secundaria como formación técnico-profesional inicial. No obstante, se siguen manteniendo la estructura modular para los ciclos formativos de grado medio y grado superior.

1.2. Conceptualización de Formación Profesional

Por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

Para el propio M.E.C.D., la Formación Profesional del Sistema Educativo está formada por un conjunto de Ciclos Formativos, de Grado Medio y Grado Superior, que preparan a los jóvenes, y a la ciudadanía en general, para el desempeño de los diferentes puestos de trabajo que demanda el mercado laboral. Esta formación otorga, además, un nivel académico, y combina adecuadamente no sólo el aprendizaje de las competencias propias de los perfiles profesionales asociados, sino también de otras competencias personales y sociales que contribuyen a la formación integral del individuo como ciudadano activo.

En un sentido más amplio, Weinberg (1996), propone una redefinición del concepto de formación para el trabajo y le atribuye tres dimensiones relevantes:

- a) La formación y su relación con el sistema de relaciones laborales.
- b) La formación entendida como parte del proceso de transferencia tecnológica.
- c) La formación para las competencias como superadoras de las simples calificaciones.

La educación es una condición previa para el empleo y quizá el activo más importante de un ser humano al enfrentarse a un futuro incierto. Una buena formación preparará al estudiante para afrontar las demandas de la sociedad futura y de su sistema económico (Giarini y Liedtke, 1998: 124).

García Flecha (1990: 105), declara que un elevado nivel de educación básica y una formación preprofesional suficientemente general posibilitan a una persona desempeñar el rol de un trabajador polivalente para diversas ocupaciones y competente para la asimilación de sucesivos procesos recurrentes de formación.

2. Organización y modelos de formación técnico-profesional y formación para el empleo aprendizaje permanente en la Unión Europea

2.1. La organización de la formación Técnico-Profesional y para el empleo en la Unión Europea

Los principios básicos de la Formación Profesional en la Unión Europea son los siguientes (Caballero, 1999: 35):

- Posibilidad de que toda persona pueda recibir una Formación Profesional dentro de los derechos de elección de la misma y del lugar de su realización.
- *Conjunto de objetivos fundamentales que definen la Formación Profesional de la Unión Europea, dichos objetivos son:*
 - *Derecho a una Formación Profesional adecuada.*
 - *Garantía de medios y recursos para una Formación Profesional.*
 - *Integración de la Formación Profesional en la educación general.*
 - *Capacitación técnica y cualificación de actividades profesionales.*
 - *Reconversión y readaptación de la Formación Profesional; posibilidades de acceso a un nivel de Formación Profesional superior.*
 - *Interrelación de la Formación Profesional con los sectores económicos y empresariales.*

Actualmente, en la Unión Europea se han desarrollado un gran número de programas sobre educación y Formación Profesional, persiguiéndose diferentes fines educativos. Los programas que se ponen en funcionamiento en la Unión Europea están destinados (Aznar, 2000: 27), principalmente a:

- *Desarrollar la dimensión europea de la enseñanza con una mayor difusión de las lenguas de Europa.*
- *Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.*
- *Avanzar en el reconocimiento mutuo de títulos académicos y profesionales.*
- *Animar la cooperación entre centros docentes.*
- *Mejorar la preparación de los jóvenes para el mercado de trabajo.*
- *Estimular el intercambio de experiencias y la información sobre los sistemas educativos.*

2.1.1. Programa Leonardo da Vinci

Con el programa Leonardo da Vinci se agrupan, por primera vez bajo un solo marco, todas las acciones que habían sido objeto de los programas comunitarios (Force, Eurotecnet, Lingua, Petra, Commett, Red Iris, ...). Este programa pretende contribuir a la creación de un espacio educativo europeo que favorezca el desarrollo de la educación y la formación a lo largo de la vida y que asegure la continuación de la cooperación comunitaria entre las personas relacionadas con la Formación Profesional. Para desarrollar una política de FP en la Unión Europea se persiguen fundamentalmente los siguientes objetivos:

- Mejorar las aptitudes y competencias individuales, especialmente de los jóvenes, a través de la Formación Profesional inicial a todos los niveles; este objetivo podrá conseguirse mediante la formación profesional y el aprendizaje en alternancia con el trabajo con vistas a facilitar la inserción profesional.

- Mejorar la calidad de la Formación Profesional Continua y de la adquisición de aptitudes y competencias a lo largo de la vida, así como el acceso a las mismas, con vistas a incrementar y desarrollar la capacidad de adaptación.
- Promover y reforzar la contribución de la Formación Profesional al proceso de innovación a fin de mejorar la competitividad y el espíritu empresarial.

Para alcanzar los objetivos del programa, se contemplan las siguientes medidas:

- Apoyo a la movilidad transnacional, tanto de alumnos como de docentes y responsables.
- Apoyo a proyectos piloto.
- Promoción de las competencias lingüísticas en el marco de la Formación Profesional.
- Apoyo al desarrollo de redes de cooperación transnacionales para compartir e intercambiar experiencias.
- Elaboración y actualización de la documentación comunitaria.

A este programa podrán acceder, en general, todos los organismos e instituciones públicas y privadas que participen en acciones de Formación Profesional y en particular:

- Los establecimientos, centros y organismos de formación a todos los niveles, incluidas las Universidades.
- Los centros y organismos de investigación.
- Las empresas y agrupaciones empresariales, en particular las PYME.
- Las organizaciones profesionales, incluidas las cámaras de comercio.
- Las organizaciones de interlocutores sociales a todos los niveles.
- Las entidades y los organismos locales y regionales.
- Los organismos asociativos y las organizaciones no gubernamentales.

2.1.2. Programa de Aprendizaje Permanente

Se trata de un "Macroprograma" integrado que engloba los programas Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, programa transversal y Jean Monnet. La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006 (Comisión, Codecisión COD/2004/0153), se propone que se establezca, para el período 2007-2013, un programa integrado en materia de aprendizaje permanente que incorpore en un único programa el conjunto de los programas europeos existentes sobre educación y formación. El programa se basa en los actuales programas Sócrates, Leonardo da Vinci y en eLearning, en la iniciativa Europass y en las diversas acciones financiadas por el programa de acción comunitario.

La finalidad del programa integrado en materia de aprendizaje permanente es contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de sociedad avanzada del conocimiento. Pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial. Sus objetivos quedan establecidos de la siguiente forma:

- Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad.
- Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de aprendizaje permanente disponibles en los Estados miembros.
- Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la realización personal, la cohesión social, la ciudadanía activa, la igualdad entre hombres y mujeres y la participación de las personas con necesidades especiales;
- Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el desarrollo del espíritu empresarial;
- Favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades;
- Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística;
- Reforzar el papel que representa el aprendizaje permanente en la creación de un sentimiento de ciudadanía europea;
- Promover la cooperación en materia de aseguramiento de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación de Europa;
- Aprovechar los resultados, los productos y los procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa integrado.

Los cuatro programas sectoriales Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig presentan la misma estructura. El cambio más importante respecto a los programas actuales es que la Formación Profesional de Grado Superior se transfiere de Leonardo da Vinci a Erasmus. Todas las acciones admiten la incorporación de elementos relativos a los idiomas y a las nuevas tecnologías.

El programa transversal constituye una de las innovaciones principales del programa integrado. Aplica, en especial, actividades que van más allá de los programas sectoriales. El programa Jean Monnet tiene por objeto el ámbito académico de la integración europea y el apoyo a los centros y asociaciones activos en educación y formación a escala europea.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos del proyecto conjunto entre el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en colaboración con la Fundación Europea de la Formación (FEF) relativo a la importancia y a los retos de la Formación Profesional (Informe Conferencia Europea, 2001) resaltaron la necesidad de llevar a cabo una serie de estrategias en los próximos años, que serían prioritarias por su especial relevancia:

- Reforzar la dimensión social (y ambiental) de la Formación Profesional, en comparación con la dimensión económica y competitiva; combatir la polarización y marginación social y asegurar la igualdad de oportunidades en la FP, facilitando el acceso a las cualificaciones más altas posibles para todos, y/o estableciendo una discriminación positiva a favor de grupos, regiones o sectores desfavorecidos; desarrollar las instituciones responsables de la FP, lo que comporta una cooperación entre las empresas de comercio e industria y autoridades estatales, entre escuelas y empresas, etc; fomentar el surgimiento de asociaciones entre instituciones educativas públicas internas y externas a las escuelas, particularmente a escala local, regional y sectorial.
- Crear una estructura transparente de cualificaciones educativas y de FP y los correspondientes sistemas adecuados de certificación y acreditación a escala sectorial, nacional y europea; establecer posibilidades de conexión entre las cualificaciones obtenidas a través de la formación inicial y de la continua, y facilitar un marco común de referencia para las diversas vías y contenidos educativos y formativos; promover normas europeas para el desarrollo de cualificaciones y métodos de certificación o acreditación en algunos sectores, y para la cooperación permanente en el fomento de innovaciones, herramientas y métodos que permitan adaptar la FP, la oferta y las cualificaciones.
- Organizar, reorganizar y modernizar el trabajo, acompañando esta labor con mejoras en la calidad del trabajo y de la vida; marchar hacia la mejor integración de las horas de formación y las horas de trabajo, facilitando tiempo para la educación y el reconocimiento de los aprendizajes informales u obtenidos por experiencia; incrementar la participación de los agentes sociales, promover convenios salariales flexibles y formas de trabajo adecuadas para las divergentes condiciones y requisitos de vida y de trabajo; hacer posible que pueda combinarse el trabajo y la formación durante toda la vida laboral, implicando modernización, descentralización, personalización y mayor flexibilidad de opciones y estructuras de oferta, acompañadas de un ascenso en la categoría que ocupan en el mercado los alumnos de FP.

En este sentido y siguiendo a Tiana (2005: 15), el informe sobre los objetivos futuros concretos de los sistemas de formación y enseñanza, respaldado en el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001, identificaba diferentes áreas de actuación para poder llegar a los objetivos establecidos en Lisboa. Las mismas están basadas en tres objetivos fundamentales:

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de enseñanza y formación.
- Facilitar el acceso a los sistemas de enseñanza y formación.
- Abrir los sistemas de enseñanza y formación al mundo.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, Bainbrigde, Murria, Harrison y Ward (2003: 18) proponen una serie de objetivos para la mejora de la Formación Profesional en la Unión Europea. Estos quedan enunciados de la siguiente forma:

- Mejorar la calidad de los sistemas educativos y formativos: transformar estructuras y proceso y proporcionar una información mejor a maestros y formadores.
- Adaptar más la enseñanza y la formación a las necesidades del mercado de trabajo: acentuar los aspectos profesionales en los programas de estudios de numerosos países y establecer una cooperación más estrecha entre instituciones educativas y el sector empresarial, a fin de satisfacer las necesidades de los mercados de trabajo locales o regionales.
- Impartir capacidades básicas en Tecnologías de la información y la comunicación para corresponder a la importancia que cobra la sociedad del conocimiento, e insistir particularmente en los grupos sociales más vulnerables.
- Fomentar la formación a escala individual o de la empresa mediante incentivos de financiación.
- Incrementar el reconocimiento de aprendizajes formales y no formales, lo que implica necesariamente la creación de algún sistema de reconocimiento o validación de formaciones y experiencias de carácter no formal.
- Incrementar la transparencia de las cualificaciones profesionales y mejorar las oportunidades de movilidad para las personas en fases de formación.

2.2. Modalidades en los sistemas de formación profesional en la Unión Europea

La formación, como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones, juega un papel fundamental en el desarrollo económico y cultural de la sociedad europea, hecho que en los últimos años, en los Estados miembros de la Unión Europea, ha propiciado el logro de un amplio consenso sobre la importancia del capital humano. Al mismo tiempo, indicar que esta formación resulta un apoyo fundamental al mejor funcionamiento de los mercados de trabajo, destacando su papel en un marco transnacional al acercar y reforzar los procesos que llevan a la mejora de la cualificación de los recursos humanos, y con ello a la promoción social de las personas. Es por ello que todos los países miembros están realizando un gran esfuerzo en potenciar el desarrollo de la Formación Profesional.

En este sentido, cabe destacar que cada país tiene adoptado un modelo particular para llevar a cabo este tipo de formación, dependiendo, entre otras cosas, de una serie de rasgos históricos, culturales, sociales, etc. Esta circunstancia no es exclusivamente de la Formación Profesional, sino que se puede extrapolar a

la formación en general y al aprendizaje en particular. No obstante, para entender las diferencias que persisten entre cada uno de los sistemas nacionales de Formación Profesional, sus modos de trabajar consolidados y reconocidos en las diferentes sociedades, es necesario realizar un análisis exhaustivo de los diferentes modelos. Estos modelos se pueden agrupar de muchas formas.

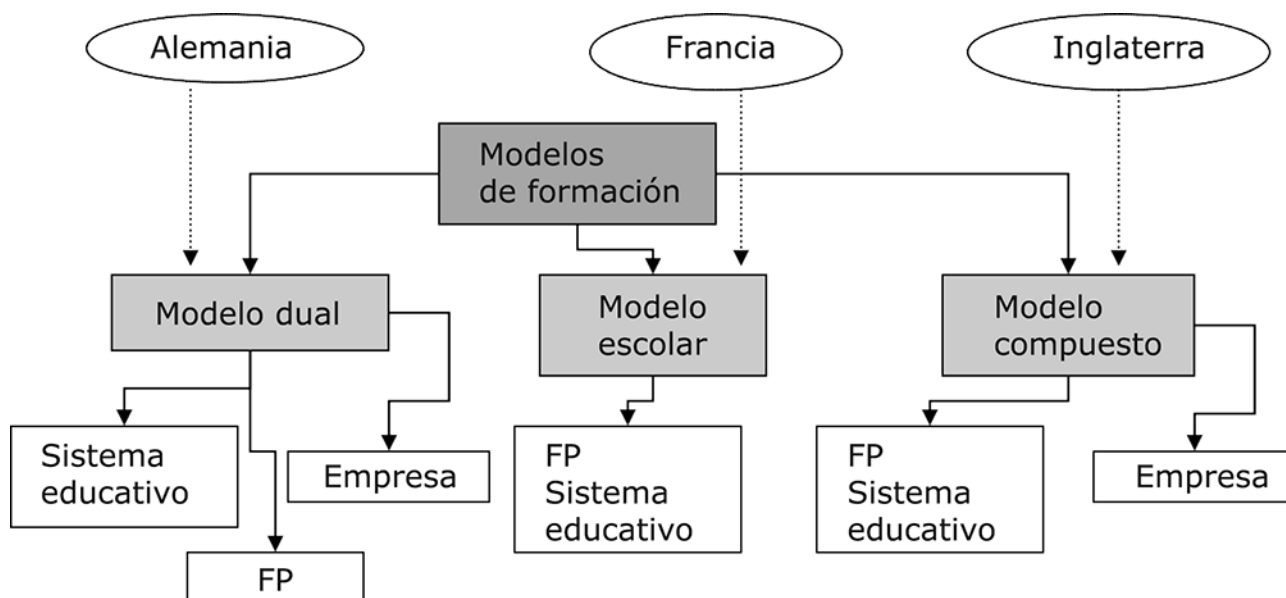
La clasificación más ampliamente difundida entre la literatura existente es la que nos presenta el profesor Borja (1990: 75):

- *Modelo Escolar*: Está regido por una lógica de la diversidad, donde el Estado institucionaliza formas diversas de selección de la mano de obra para diferentes colectivos y donde se introducen modificaciones en el modelo según cambian los gobiernos, las prioridades políticas o la necesidad de hacer pasar mensajes a la sociedad. Claro exponente de este modelo es Francia. Igualmente países como Bélgica, Italia, Grecia, Portugal y España lo tienen adoptado con sus respectivas diferencias.
- *Modelo Dual*: El claro exponente es el sistema nacional de Formación Profesional alemán. Como principales características destacamos las siguientes: regido por una lógica de profesionalidad, con participación activa del Estado y la sociedad civil (sindicatos, patronal e instituciones). Pertenecen a este modelo Austria y Dinamarca.
- *Modelo Compuesto*: En la actualidad, el Reino Unido es el mejor ejemplo de este modelo, donde se aplica una lógica de intercambiabilidad profesional, en un contexto políticamente muy marcado. Entre los países que siguen este modelo, con algunas diferencias, tenemos a Holanda, Luxemburgo e Irlanda.

Pasamos a describir brevemente cada uno de estos modelos, realizando para ello, un análisis de los tres sistemas de Formación Profesional más representativos de la Unión Europea, concretamente el que siguen países como Alemania, Francia e Inglaterra.

De forma gráfica, esta clasificación de modelos o sistemas de Formación Profesional en la Unión Europea queda representada con sus distintas estructuras como se detalla a continuación:

En España, con la LOMCE (2013), se acerca más al modelo alemán (DUAL), aunque se puede decir que en la actualidad se comparte un modelo mixto, en el que la Formación Profesional es llevada por el sistema educativo, pero cada Ciclo Formativo tiene aparejado un número importante de horas dedicadas a la Formación en Centros de Trabajo (FCT), a modo de prácticas tutorizadas y supervisadas, tanto por personal de la institución educativa como por personal de la empresa donde el alumno realiza ese período de formación práctica.



Modelos de Formación Profesional. Adaptado de Aznar Díaz (2003: 133).

2.3. Impulso de la Formación Profesional en la LOMCE. Estado actual

Nos encontramos ante un sistema flexible ya que debe de estar actualizándose constantemente para poder así responder a las demandas y necesidades del sistema productivo.

En este sentido, la Formación Profesional se organiza actualmente mediante ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos formativos de Grado Superior, es lo que comúnmente se denomina Formación para el empleo. Además, con la LOMCE (2013), se establece la Formación Profesional Dual (mitad con jornada académica y prácticas profesionales remuneradas) y la Formación Profesional Básica que viene a sustituir a los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

En este sentido, quedan establecidos 21 títulos de Formación Profesional Básica:

- Actividades Agropecuarias.
- Actividades Marítimo-Pesqueras.
- Agro-jardinería y Composiciones Florales.
- Alojamiento y Lavandería.
- Aprovechamientos Forestales.
- Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.
- Artes Gráficas.
- Carpintería y Mueble.
- Cocina y Restauración.
- Electricidad y Electrónica.

- Fabricación y Montaje.
- Industrias Alimentarias.
- Informática y Comunicaciones.
- Informática de Oficina.
- Mantenimiento de Vehículos.
- Peluquería y Estética.
- Reforma y Mantenimiento de Edificios.
- Servicios Administrativos.
- Servicios Comerciales.
- Tapicería y Cortinajes.
- Vidriería y Alfarería.

El alumno/a debe haber cursado 3º de ESO para poder acceder a este tipo de formación. Igualmente, la superar un Ciclo de Formación Básica permite la obtención del título de Técnico Profesional Básico de la familia correspondiente, como también de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

En cuanto al Catálogo de títulos de Formación Profesional está compuesto actualmente por cerca de 150 títulos profesionales de Grado Medio y de Grado Superior, repartidos en 26 Familias profesionales. Actualmente los ciclos Formativos se pueden cursar de forma presencial, A distancia (en su mayoría, algunos solo de forma parcial), y con pruebas libres específicas de acreditación de competencias (a cargo de cada Comunidad Autónoma).

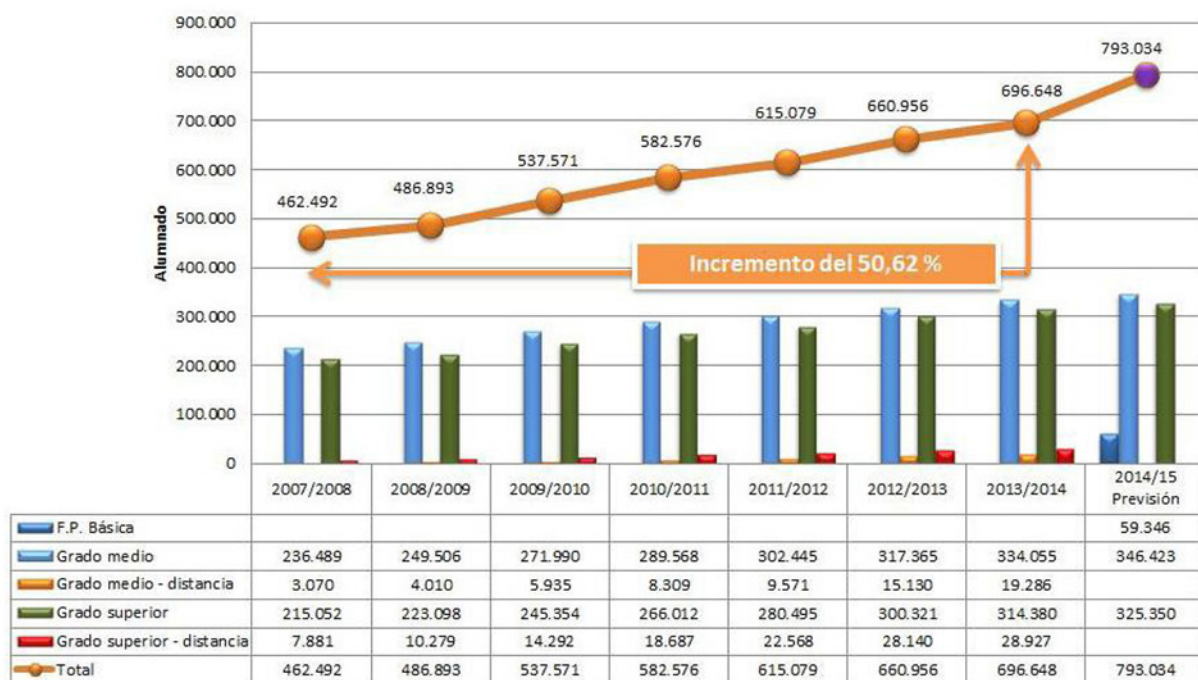
Según datos del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015), el alumnado matriculado en Formación Profesional de grado medio y grado superior, se ha incrementado en un 43,6 % desde el curso 2007-2008 hasta el actual curso 2013-2014, pasando de 451.541 alumnos a 648.435 respectivamente.

En cuanto a la Formación Profesional a Distancia, en este mismo periodo ha pasado de 10.951 alumnos a 48.213, con una oferta de 101 títulos a través e la Plataforma E-Learning.

En el curso 2013/14, 639.503 alumnos/as están cursando Bachillerato (65,94%) frente a 330.212 que estudian Formación Profesional de Grado Medio (34,06 %). El crecimiento de la demanda, tanto por parte de los alumnos como de las empresas, se ve compensado con el aumento de los estudios y de las plazas en FP.

En este sentido, de forma gráfica se puede ver el aumento del alumnado en este tipo de estudios, siendo de alta cualificación técnico-profesional, demandados por las empresas una vez realizado el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT o prácticas en empresa):

Evolución del Alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias – MECD. Nota: los datos correspondientes al curso 2013/2014 son de avance

Legislatura actual

3. Aprendizaje y enseñanza de la formación profesional mediante metodologías activas

El aprendizaje y la propia enseñanza en Formación Profesional es demasiado específico dependiendo de la familia profesional y más concretamente, del propio título profesionalizador, utilizándose además una metodología abierta y flexible en función del tipo de grado medio o superior. En este sentido, existen algunos lineamientos - que si debemos tener presente a la hora de programar acciones formativas en Formación Profesional.

Algunos de los principios básicos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Formación Profesional para la adquisición de competencias son los siguientes:

- Nivel madurativo del alumnado.
- El aprendizaje debe ir de lo más sencillo a lo más complejo, desde lo más próximo a lo más lejano, en palabras de Vygotsky, estaríamos en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).
- Aprendizaje desde la vivencia, de forma manipulativa y experimentado sobre las propias practicas profesionales.
- Aprendizaje funcional, aplicado a cualquier situación de la vida, aprovechando el conocimiento y adaptándose a cada situación y circunstancia.

- Partir de los propios conocimientos previos y de la experiencia previa. En palabras de Ausubel: el aprendizaje significativo, relacionando lo que se sabe con el conocimiento nuevo.
- La planificación y organización del aula-clase vendrá definido por el tipo de materia a impartir y teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que pueda tener cualquier alumno, con ayudas personales y/o materiales.
- Favorecer el espíritu crítico y emprendedor mediante actividades que desarrollen la creatividad y la innovación sobre sus propias prácticas profesionales.
- Trabajar con mayor esfuerzo los contenidos procedimentales, dando significado a los contenidos actitudinales de la propia profesión objeto de aprendizaje.
- El uso y buenas prácticas con TIC, aplicándolas al desarrollo de la labor profesional.
- Tener una buena orientación desde la propia tutoría o servicios de orientación, enfocada fundamentalmente a la orientación vocacional y/o profesional.

El método expositivo y demostrativo, es el más utilizado dentro de las aulas técnico-profesionales, donde el aprendizaje por observación e imitación cobran gran importancia. En cuanto a las técnicas metodológicas más utilizadas en Formación Profesional, tendríamos, entre las más utilizadas, las siguientes:

- Expositivas: Exposición oral.
- Socializadoras: Debates, grupos de discusión, Phillips 6/6, bola de nieve, estudios de caso, lluvia de ideas, foros, role-playing...
- Últimamente, se ha ido incorporando una serie de recursos tecnológicos a las aulas, entre las que cabe destacar los siguientes:
- TV, videos / DVD, tablets, mobile Learning, ordenadores con conexión a internet, Cine, radio, prensa digital, libros digitales...

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se ha ido incorporando paulatinamente a la enseñanza de los contenidos en distintas ramas y ciclos formativos de Formación Profesional, analizándose casos prácticos y reales y dándoles soluciones varias para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas (en definitivas competencias) de cara a tener una salida profesional satisfactoria con la incorporación al mundo laboral lo más preparado posible. Igualmente, se ponen en practica también proyectos relacionados con las comunidades de aprendizaje mediante entornos virtuales, teniendo gran éxito entre el alumnado, aunque requiera de cierta preparación didáctica y metodológica por parte del profesorado.



Tareas

A continuación se te propone que contestes a las siguientes preguntas de autoevaluación para ver si has asimilado correctamente los contenidos propuestos en este bloque temático:

1. La primera vez que se intentó crear un sistema de enseñanza profesional a nivel nacional fue:
 - Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).
 - Tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918).
 - En 1928, con el Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional.
2. ¿Cuál de los siguientes títulos de Formación Profesional Básica no existen en la actualidad?
 - Imagen y Sonido.
 - Servicios Administrativos.
 - Servicios Comerciales.
3. Según Borja (1990: 75), los principales modelos de Formación Profesional que hay actualmente en la Unión Europea son:
 - Escolar y Dual.
 - Escolar, Dual y Compuesto.
 - Dual y Compuesto.
- 4.- Según Caballero (1999: 35), los principios básicos de la Formación Profesional en la Unión Europea son los siguientes:
 - Garantía de medios y recursos para una Formación Profesional.
 - Capacitación ideológica de actividades profesionales.
 - Adaptación a un mercado de trabajo estático y poco flexible.

Referencias bibliográficas

- Acero, E. (1995): Certificaciones de cualificaciones en vigor en la Unión Europea. *Profesiones y Empresas*, nº 2. pp. 10-32.
- Aznar, I. (2000): Los Programas Comunitarios de Formación Profesional dentro del Ámbito de la Unión Europea. En D. González, et al. (Coords.). *El Psicopedagogo en la Organización y Gestión de programas de Formación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Aznar, I. (2001): La Formación Profesional y la Orientación Ocupacional a partir de la Prensa. *Revista COMUNICAR*, nº 16. pp.: 177-180.
- Aznar, I. (2002): Selección de contenidos en Internet sobre la nueva Ley de formación profesional y las cualificaciones profesionales de España. En J. A.

- Ortega (Coord.): *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz*. Granada: GEU.
- Aznar, I. (2003): Investigación descriptiva sobre la Formación Profesional Ocupacional en Andalucía. En J. A. López y F. J. Hinojo (Dir.). *Investigación y Estudios Avanzados en Didáctica y Organización Escolar en Andalucía*. Granada: Centro UNESCO Andalucía.
- Aznar, I. (2003): *Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Aznar, I. (2004): Reflexión y análisis sobre la importancia de una Formación Profesional de calidad en la Unión Europea. En *Herramientas: revista de formación y empleo*, nº 7. pp. 10-15.
- Aznar, I. & HINOJO, F. J. (1999): Análisis de la organización de la formación profesional reglada emanada de la L.O.G.S.E. En M. Lorenzo et al. (Coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales. Vol. II*. Granada: GEU. pp.: 489-494.
- Bainbridge, S.; Murray, J.; Harrison, T. y Ward, T. (2003): *Formarse para el empleo. Segundo informe sobre la política de la Formación Profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Borja, A. (1990): Nuevas tendencias de la Formación Profesional en los países europeos. En *Jornadas Técnicas Internacionales "La formación en los años 90"*. Vitoria: Universidad del País Vasco. pp.: 71-95.
- Caballero, J. (1999): *La formación profesional ocupacional en España*. Tesis Doctoral Inédita.
- Caspar, P. (1998): *Bilan et perspectives en formation continue*. En J.C. Ruano-Borbalaín (Dir.): *Eduquer et former*. París: Sciences Humaines.
- EURYDICE & CEDEFOP (1995): *Estructuras de los Sistemas Educativos y de Formación Inicial de la Unión Europea*. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las Comunidades Autónomas.
- Ferrández, A. (1996): Educación y mundo laboral. La formación Ocupacional. En J. Gairín y A. Ferrández. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
- García Flecha, R. (1990): *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Hinojo Lucena, F. J. (2000): Organización de la Formación Profesional: El sub-sistema de la formación continua. En M. Lorenzo et al. (Eds.). *Actas del VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Granada, diciembre de 2002: G.E.U. pp.:2521-2529.
- Hinojo Lucena, F. J. y Alonso García, S. (2005): Modelos directivos en la formación superior: El contexto europeo. En M. A. Pereyra-García et al (Eds). *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*. Granada: G.E.U.

- Hinojo Lucena, F. J. & Aznar Díaz, I. (2004): Fundamentos teóricos para educar en la convivencia y la paz en los centros de Formación Profesional. En B. Quintero et al. (Coords.). *Poniendo en Práctica la Cultura de Paz*. Granada: COM.ED.ES y centro UNESCO de Andalucía. I.S.B.N.: 84- 921660-9-6. (Publicación Digital, CD).
- Hinojo Lucena, F. J. y Caceres Reche, M^a. P. (2004): Presente y futuro de la Formación Profesional en España: Discriminación de subsistemas. En *Revista Publicaciones*, vol. 34, 161-175.
- Hinojo Lucena, F. J.; Aznar Díaz, I. y Fernández Martín, F. D. (2003): Formación Profesional en Andalucía: evolución y desarrollo normativo. En M. Lorenzo y otros (Coords). *Organizando los contextos educativos diferenciales: innovaciones y experiencias*. Granada: La Montaña.
- Informe Conferencia Europea. (2001): *Proyecto CEDEFOP/FEF*. Tallin. (Dirección Electrónica del Cedefop: <http://www.trainingvillage.gr>).
- Jabonero, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y el sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 2. pp.: 179-204.
- Jato, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto Europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jiménez, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- Ley Orgánica 10/2002, de 19 de junio, *de Calidad de la Educación* (BOE 24/12/02).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (BOE 04/05/06).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, *de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE 20/06/2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE 10/12/2013).
- Monclús, A. (Coord.) (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Editorial Comares.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica.
- Tiana, A. (2005): Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y sus retos actuales. En J. Tejada y A. Navío (Coords). *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. IV Congreso de Formación para el trabajo, noviembre*. Zaragoza: Grupo CIFO. pp.: 11-19.
- Weinberg, D. (1996): Innovaciones recientes en el mundo de la formación. En *Revista Herramientas*.

Tema 2. Didáctica, currículum y evaluación

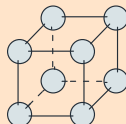
Módulo 5. Aprendizaje y enseñanza

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docentes:

Francisco Raso Sánchez

Francisco Javier Hinojo Lucena



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Enseñanza, didáctica y currículum.
2. Teorías curriculares y nociones mínimas de programación didáctica.
3. La evaluación didáctica.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

La actual revolución social, económica, política y tecnológica que trae consigo el incipiente modelo de Sociedad de la Información y el Conocimiento que estamos promoviendo se está centrando en muchos y muy diversos ejes, a saber: el desarrollo de las comunicaciones y el intercambio de información hasta límites y cantidades inimaginables, el establecimiento de nuevas formas de interacción personal entre los seres humanos, la emergencia de transformaciones y alternativas de trabajo muy distintas a las existentes en el mercado laboral, etc., de ahí que, ante tanto, tan repentino y tan drástico cambio se haga necesario, por no decir imprescindible, elevar nuevas demandas al sistema educativo, en pro de preparar a una ciudadanía más acorde con este nuevo mundo global que nos está tocando vivir.

En ese sentido y, por encima de otras cuestiones, el principal eje sobre el que se asienta nuestra actual forma de gestionar la actividad educativa es la enseñanza, sobre todo formal y, más concretamente, sobre las nuevas estrategias didácticas que pretenden asumir una tarea, la enseñanza, que, pese a ser tan antigua como el mundo, tiene, ahora más que nunca, que responder a otras exigencias sociales totalmente distintas de las que ha tenido hasta la presente, lo cual supone un nuevo y excitante desafío.

No son pocas las presiones que se ejercen actualmente sobre la enseñanza desde la sociedad, y no sólo por los diversos y novedosos requerimientos que



tanta transformación revolucionaria está trayendo consigo, sino porque, a la postre, hemos descubierto que las nuevas generaciones, sencillamente y, a la luz de haber crecido bajo la senda de un *modus vivendi* totalmente distinto al nuestro, ahora presentan un perfil personal que poco o nada tiene que ver con el nuestro y que, sencillamente, no parece conectar bien con la escuela tal y como nosotros la hemos conocido, lo que nos obliga, nos guste o no, a reinventarnos como docentes desde el punto de vista didáctico en aras de dar una respuesta profesional y eficaz a las nuevas necesidades de estos jóvenes que cada vez se encuentran más desubicados en un mundo excesivamente global y difuso.

La Formación Profesional ha adquirido, a la postre, un papel harto relevante en la Sociedad de la Información, por cuanto se nos pide una actividad didáctica menos teórica y profunda, pero al mismo tiempo, más práctica y utilitarista, para que nuestros hijos no tengan problema en acceder a un mercado laboral que exige la capacidad constante de autoadaptación a nuevas exigencias y el poder redefinirnos a nivel personal y profesional de una forma rápida y eficaz cada vez que la situación lo requiera, hecho que, dicho sea de paso, ocurre diariamente con más frecuencia, dada la velocidad vertiginosa de los cambios que se suceden a nuestro alrededor.

Con ese espíritu de renovación e innovación surge el presente bloque temático que, aunque intenta dar unas pinceladas de pedagogía tradicional a los futuros docentes de Formación Profesional, lo que en realidad pretende es dar una mínima formación técnica a estos enseñantes para que, como punto de partida, les sirva como impulso para la creación de una enseñanza más eficaz y de un nuevo ciudadano más feliz, más acorde a los nuevos tiempos y, sobre todo, con mayor capacidad de trabajo, habida cuenta de esta nueva realidad. Vaya por delante el mejor de los deseos de que así sea.

Objetivos

El estudio del presente tema pretende conseguir, entre otros, los siguientes objetivos didácticos:

- Construir una definición personal de enseñanza a partir de sus rasgos más elementales y comunes.
- Conocer las diferentes orientaciones epistemológicas que existen actualmente en el campo de la Didáctica, así como las fundamentaciones de las cuales han surgido.
- Estar familiarizado con el currículum como elemento de trabajo educativo esencial, así como con sus componentes y estructura de cara a la planificación.
- Presentar visiones complementarias de la evaluación más que de enfrentamiento.

- Proporcionar un breve marco de referencia sobre las distintas técnicas de evaluación didáctica.

Contenidos

1. Enseñanza, didáctica y currículum

¿Qué responderías si te preguntaran ahora mismo qué es la enseñanza?

¿Un profesor con unos alumnos dando clase? ¿Hay enseñanza sin clase? ¿Hay aprendizaje sin clase? ¿Es lo mismo enseñanza que aprendizaje? ¿Se puede aprender fuera de la escuela?

En realidad, aunque todo el mundo parece tener bien claras las respuestas a todas estas preguntas, lo cierto es que la cosa se complica cuando se trata de formalizar las contestaciones a las mismas, por cuanto la frontera conceptual que delimita el significado teórico de estos términos no parece tan clara como aparece en nuestro cerebro o en nuestra conciencia colectiva, de ahí que tengamos que recurrir a una disciplina que se encargue específicamente de preocuparse por tan relevantes cuestiones. Estamos hablando, como te puedes imaginar, de la Didáctica.

Antes de hablar de esta rama del conocimiento, vamos a facilitarte un poco las cosas a nivel semántico, y, desde ya, vamos a aclarar todas las diferencias existentes, no sólo entre los términos "enseñanza" y "aprendizaje", sino también entre otros dos que se les parecen bastante: "instrucción" y "formación". En ese sentido y, como el discurso es amplio y sería demasiado extenso para abordarlo en toda su complejidad, hemos optado por incluirte un esquema que, en su día, elaboró el profesor Sáenz (2000), y que creemos que integra bastante bien las principales ideas que giran en torno a todos estos conceptos. Fíjate bien en él:

Principales diferencias entre enseñanza, aprendizaje, instrucción y formación

Enseñanza

1. Núcleo básico de la Didáctica.
2. Insuficiencia actual del sentido etimológico:
 - En unos casos no cubre todo el ámbito de lo didáctico.
 - En otros lo desborda.
 - Acentúa el protagonismo del profesor.
 - Enfatiza la transmisión de información.
3. Adquiere sentido cuando se contempla desde el "acto didáctico global" porque obliga a contemplarla como:
 - Proceso interactivo profesor-alumno-contexto.
 - Actividad instrumental orientada al aprendizaje.
 - Acción intencional.



	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso inicial de comunicación, pero más que ella. • Carácter "mediacional".
<p>Aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No existe relación causal entre enseñanza y aprendizaje, aunque si la hubiera de tipo ontológico. 2. Desborda la mera acción transmisora del profesor. 3. Recuperación del protagonismo del estudiante. 4. Subraya la importancia de lo que hay entre la presentación de información y el rendimiento. Consecuencias: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno como agente de su propio aprendizaje. • El aprendizaje no es el resultado único de lo que hace el docente. • Métodos de presentación y estrategias de aprendizaje, tienen la misma importancia. 5. La acción privilegiada del alumno obliga a la Didáctica a tomar en consideración: <ul style="list-style-type: none"> • Las capacidades de aprendizaje. • La práctica. • Utilización de estrategias cognitivas. • Expectativas de profesorado y alumnado. 6. Nuevo papel del profesor: enseñar a aprender.
<p>Instrucción</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo intelectual. 2. Preparación técnica y especializada. 3. El aprendizaje disciplinar como instrumento para codificar la realidad. 4. Conocer es ser capaz de hacer o producir. 5. Formación específica que la escuela suministra. 6. Construcción y orden intelectual (in - struere). 7. Específica de facto y llena de contenido, la conexión entre enseñanza y aprendizaje. 8. Acción educativa especializada.
<p>Formación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención a la dimensión humana: logro de la plenitud personal. 2. Confiere a lo didáctico un carácter axiológico. 3. Reflexión emancipadora del aprender mismo. 4. Autorrealización personal. 5. Sustrato doctrinal que da forma y sentido a los diversos planteamientos de la Didáctica como disciplina. 6. Añade una importante dimensión cualitativa a la acción didáctica.

Fuente: *Elaboración Propia a Partir de Saénz (2000).*

Como puedes apreciar, las diferencias entre los términos son bien claras, sobre todo porque los conceptos "enseñanza" y "aprendizaje" tienen, tal y como se aprecia en el cuadro, una dimensión mucho más amplia que "instrucción" y "formación", que se centran, sobre todo, en procesos de desarrollo intelectual, axiológico y personal, por lo que nos centraremos en estos últimos en otra ocasión más propicia. En ese sentido y, dado que el principal objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza, vamos a darte una definición formal de la misma, mitación profesional. Así:

Definición



"Enseñar es mostrar bien un objeto, bien el signo primario o secundario de ese objeto (el objeto de su representación real o verbal), bien una acción o movimiento, bien una relación, bien una estructura, un problema o una situación abierta" (Fernández, 1973).

La didáctica, hecha esta aclaración y, para que nos entendamos, no es sino, en palabras de Lorenzo (2011: 22): "*Una ciencia de la educación que estudia la enseñanza*". Esta definición puede parecerte excesivamente sintética, pero, si lo piensas detenidamente, está llena de gran profundidad, por cuanto:

- Es una Ciencia de la Educación. Lo que quiere decir que no estudia un objeto que se agota en sí mismo, sino que está al servicio de un objetivo superior y más complejo: la educación. En este sentido, la Didáctica conoce, explica y dictamina partes de acción de tipo instructivo, de formación, sobre todo intelectual, como medio y camino que contribuye a la educación y desarrollo integral de la persona.
- Estudia e investiga un campo concreto. No es la orientación profesional del estudiante, no es tampoco la buena disposición de los elementos materiales de un centro escolar.. Es la enseñanza, prioritariamente encarnada por el profesor, siempre que produzca aprendizaje en los alumnos. No es, por tanto, la enseñanza en sí misma o para sí misma.
- También en el lenguaje común "*ser una persona culta*" es sinónimo de "*persona instruida*". Y es que la enseñanza que ocupa y preocupa a la Didáctica, ésa que educa a través de la instrucción, busca la interiorización de la cultura (conocimientos, procesos, habilidades, competencias, etc...) y de modelos de conducta sancionados como positivos por la comunidad.

El gran problema de la didáctica, como puedes deducir, a tenor de lo dicho, no es realmente la enseñanza, en sí, sino todo lo que actualmente implica el término, es decir, un fenómeno, social, económico, complejo, polisémico, e incluso polémico si nos apuras, ya que incluso los grandes gobiernos están en la actuali-

dad más preocupados por los resultados que se obtienen en el sistema educativo que por otros problemas igualmente relevantes para la sociedad.

Realmente, no se les puede culpar, ya que la enseñanza es un constructo tan sumamente amplio que no puede sustraerse a ciertas características que la configuran como un objeto único de estudio. Más concretamente (Sáenz, 2000; Lorenzo, 2011: 23):

- *Complejidad*: La enseñanza es un sistema que interactúa con otros como la familia, pero en el que, además, interacciona entre sus propios componentes. En este sentido, no sólo hay interacción profesor – grupo clase, sino con cada estudiante; del alumno, uno a uno o todos como grupo, con los profesores; los alumnos entre ellos... Estamos, en definitiva, ante un ecosistema en el que cualquier elemento interacciona con los demás y cualquier modificación de uno modifica la situación general.
- *Autonomía*: El alumno es siempre capaz de determinar sus actos. La enseñanza, el interés del profesor puede chocar contra la autonomía del estudiante.
- *Dualidad Estructural*: En el sentido de que la acción docente, por ejemplo, estructura una determinada reacción de la clase, que a su vez orquesta la actitud del profesor.
- *Regulación*: La enseñanza formal no es errática.
- *Intencionalidad*: Ya que siempre busca un propósito de mejora.
- *Subjetividad*: La enseñanza, se puede decir que no es un fenómeno reductible a términos matemáticos.

Tampoco vamos a engañarnos: la didáctica tampoco es una disciplina especialmente joven, pues, aunque esté sistematizada desde hace algo más de dos siglos, lo cierto es que el hombre se ha preocupado por la enseñanza y su influencia en las personas desde su implantación, esto es, desde el albor de los tiempos.

Para que te hagas una idea de todo lo recorrido por esta rama del conocimiento, vamos a sintetizarte un poco las principales etapas de su construcción a lo largo de la Historia, y podrás hacerte una idea más amplia de lo que te estamos diciendo (Sáenz, 2000; Fernández, 1973, Lorenzo, 2011, Zabalza, 1990)

- *Espontánea*: La enseñanza es un modo natural, la vida misma como ejemplo los niños y jóvenes.
- *Objetiva – Intencional*: Aparece ya una clara intención de educar según las pautas del grupo para que los jóvenes se incorporen, mediante la enseñanza difusa y asistemática de los adultos, a su cultura.
- *Intencional-Sistemática*: La actividad se realiza en las sociedades, no sólo con intencionalidad transmisora de valores, pautas y conocimientos, sino de manera regulada, sistematizada, con determinados formatos de espacio y tiempo, a través de recursos y medios específicos, etc.

- *Científica*: Nace la preocupación por demostrar epistemológicamente las normas y estrategias de enseñanza puestas en juego.

A día de hoy, con la disciplina ya bien solidificada, y a pesar de lo compleja que es la enseñanza en la actualidad, el principal instrumento de trabajo de la Didáctica es el currículum. Y no, no te estamos hablando del currículum vitae que presentas cuando buscas un empleo o una promoción profesional, sino de otra cosa bien distinta. Se trata más bien de una hoja de ruta del profesorado que garantiza, dentro de su libertad y autonomía, que se impartan las mismas enseñanzas a los estudiantes, con independencia y la debida distancia respecto a los lugares donde se imparten, culturas autóctonas, creencias personales, profesionales y colectivas, etc. Es, por decirlo de una manera un poco burda y, no demasiado estricta que digamos, una especie de manual de trabajo del docente para que sepa a qué atenerse en todo momento; pero si lo que quieres es una definición estricta del término... ¿qué mejor que la nos ofrece actualmente la L.O.M.C.E. (2013), que es la ley que regula el sistema educativo en España?

Definición



“Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley” (L.O.M.C.E., 2013)

Pese a ser algo un poco caótico como un mapa, lo cierto es que el currículum tiene fuentes de origen muy sólidas y basadas en el conocimiento y la ciencia, por lo que no debemos cometer el error de pensar que se trata de un simple invento que, sin más, ha surgido de la espontaneidad y libre albedrío mental de unos pocos teóricos de la Pedagogía. Desde este punto de vista y, para que te hagas una idea su complejidad, mira la actual lista de fundamentaciones sobre las que se asienta este importante instrumento de la Didáctica (López, 2011: 44 – 45; Sáenz, 2000):

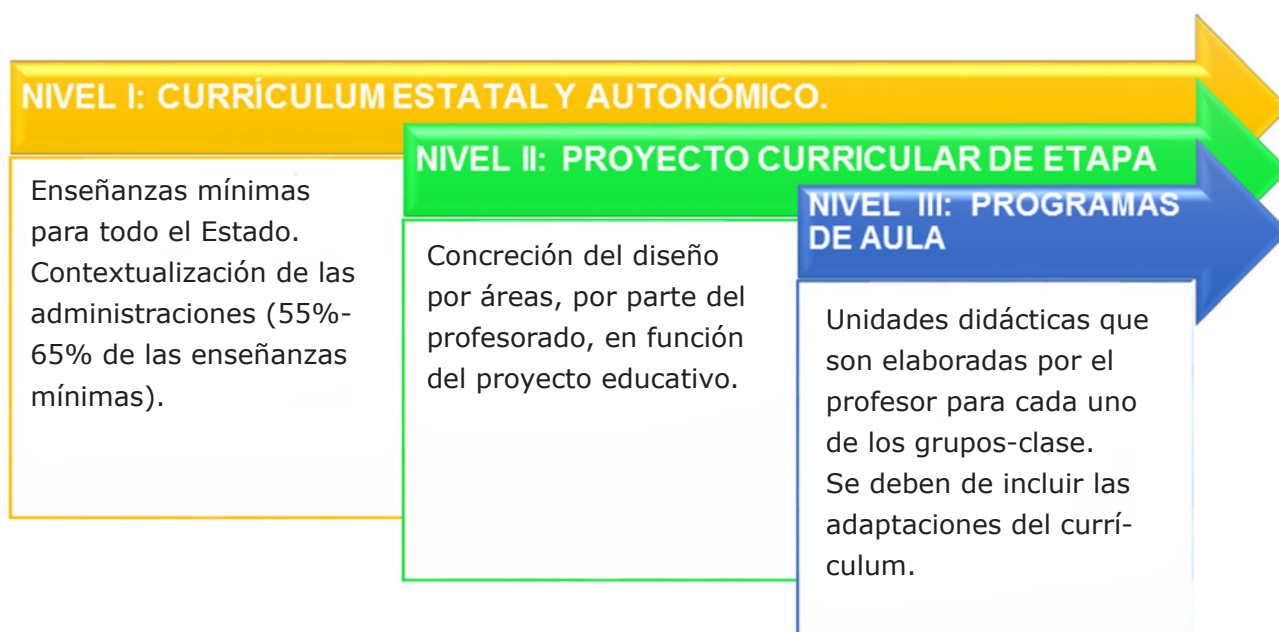
- *Fundamento Sociológico*: Mediante el cual el currículum va a reflejar en cada momento histórico las demandas sociales exigibles a cualquier sistema educativo. ¿Qué espera la sociedad o qué demanda a nuestro sistema pedagógico? ¿Qué requisitos son necesarios para que nuestros alumnos se desenvuelvan en la sociedad actual? Son muchos los ejemplos que pueden tener cabida bajo este fundamento. Por ejemplo, la preparación y formación en T.I.C. que han sido incluidas en el currículum de la E.S.O.
- *Fundamento Psicológico*: En el que se toman posicionamientos en torno a las opciones psicológicas que explican el aprendizaje escolar. En nuestro caso, la Psicología constructivista ha prevalecido sobre la conductista. Bajo este fundamento se han introducido en la actual ley educativa el



término de "competencia básica", o el papel de mediador del profesor en los aprendizajes del alumnado, o el concepto de aprendizaje significativo. Todo esto son ejemplos sobre cómo este fundamento ha influido en el actual desarrollo curricular.

- *Fundamento Pedagógico*: Mediante el cual se le ha dado, por ejemplo, una gran importancia a la práctica dentro del aula o la introducción de grupos flexibles y heterogéneos.
- *Fundamento Epistemológico*: Que hace referencia a la estructura interna y epistemológica de cada una de las disciplinas escolares. Un ejemplo sencillo puede ser que los alumnos aprenden primero a sumar y restar para después pasar a la multiplicación y la división. Es decir, se sigue el orden lógico de las Matemáticas como disciplina científica.

Tan estructurado está este instrumento, que no sólo tiene estructura propia, sino que se va redefiniendo y afinando por niveles de concreción, esto es, a medida que cerramos el círculo de aplicación desde el Ministerio de Educación hasta el aula donde queremos llevarlo; así, los diferentes estamentos que nos vamos a ir encontrando en cada una de sus etapas de perfeccionamiento puedes verlos gracias al siguiente esquema:



Fuente: Adaptado a Partir de Blázquez (2011).

Tal y como habrás podido deducir, a tenor de todo lo dicho y, en palabras de Blázquez (2011: 61), en este laborioso proceso entran en juego tres elementos de trabajo fundamentales. Concretamente:

- La *sociedad* con sus estructuras y su dinámica de ideologías, poder político, económico, clases y grupos dominantes, etc., cuya influencia inne-

gale se va a plasmar necesariamente en las propuestas del gobierno al respecto.

- La *escuela* como institución que traduce y reinterpreta las propuestas oficiales de currículum.
- El *aula*, ecosistema de la práctica más directa y de experimentación y contraste de las propuestas de las anteriores esferas.

Además y, para que comprendas cómo se usa, es necesario, no sólo que te aclaremos su estructura, sino para qué sirven cada uno de los elementos que la componen. En ese sentido, sólo tienes que fijarte en la siguiente tabla:

Estructura básica de los elementos curriculares	
Interrogantes	Elementos del currículum
¿Qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos. • Contenidos. • Competencias.
¿Cuándo enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenación, secuenciación de objetivos y contenidos, ciclos, cursos, etapas, etc...
¿Cómo enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades. • Metodología. • Recursos.
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación.
¿Por qué esas opciones en el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos filosóficos, sociales, epistemológicos y psicopedagógicos del currículum.

Fuente: Adaptado a Partir de Lorenzo (2011).

Como puedes ver, la idea más simple no puede ser: en función de las preguntas que te formulas como profesor acerca de tu labor de enseñanza, has de acudir a un elemento curricular o a otro, que es donde encontrarás la información pertinente que te ayudará a responder con eficacia a esos interrogantes.

No obstante, el currículum como instrumento de trabajo, es algo más que un compendio de estructuras de objetivos y contenidos y, en ese sentido y, para que abras tu mente, creemos que, antes de ponerte a planificar nada, deberías leer el siguiente apartado...

2. Teorías curriculares y nociones mínimas de programación didáctica

El estudio del currículum y la planificación didáctica no puede realizarse efectivamente sin considerar el contexto en el cual estos se realizan. Al hablar de entorno no sólo se hace referencia al físico y social, sino también al ideológico, y es ahí cuando entran en juego los paradigmas de investigación (López, 2011; Lorenzo, 2011; Raso, 2015).

El proceso de evolución de estas concepciones filosóficas es relativamente reciente, pues hasta los años setenta aproximadamente, la mayoría de las preguntas que los pensadores formulaban se hacían desde supuestos meramente positivistas. El enfoque dominante hasta ese momento era el conocido como cuantitativo – positivista – racionalista (Hernández, 2001: 5), y se centraba en las siguientes ideas acerca de la visión de la realidad y su conocimiento (López, 2011; Lorenzo, 2011; Raso, 2015):

1. El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
2. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar sus fenómenos y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor con los métodos más adecuados.
3. El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre.
4. El proceso hipotético-deductivo es el utilizado como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
5. Apuesta por la existencia de un grado homogéneo de orden y uniformidad en la naturaleza y en sus fenómenos.
6. Utilización predominante de técnicas de trabajo basadas en metodología cuantitativa y técnica: análisis estadísticos, estudios, programaciones, etc.

A modo de síntesis se podría decir que la idea central de este modelo radica en el supuesto de que:

Sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos (Arnal et al., 1994: 35).

Estos postulados, traducidos a la actividad didáctica, se pueden sintetizar en el siguiente esquema (López, 2011):

Teoría positivista: racionalidad técnica o instrumental

Realidad educativa	Elementos del currículum	Desarrollo curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Única. • Medible. • Objetiva. • Independiente del observador. • Actividad técnica. • El profesor es visto como un técnico. • Se programa, se realiza y se evalúa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia total de los objetivos para la planificación. • Se programan tareas para alcanzar dichos objetivos. • Evaluación final de corte sumativo. • Los contenidos son un pretexto para alcanzar todos los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una labor técnica realizada por expertos. • Está basada en la consecución de los objetivos didácticos. • Psicología de corte conductista.

Principales críticas a la teoría

- En el proceso de desarrollo curricular el alumno es una tábula rasa. Sólo los técnicos intervienen en ese proceso.
- División fragmentada del currículum, no existe la interdisciplinariedad.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se puede equiparar a la producción industrial.
- Lo importante son los resultados sin tener en cuenta todo el proceso desarrollado.

Fuente: Adaptado a Partir de López (2011).

Con la llegada, hacia los años setenta, de pensadores procedentes de áreas como la Sociología, la Antropología, la Psicología, etc. y el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, que empieza a ser concebida como una realidad sociocultural mucho más compleja y menos cuadrículada que la que describen los postulados del enfoque positivista, surge el paradigma naturalista-cualitativo -interpretativo-simbólico, en inmediata reacción a su predecesor, y con una serie de planteamientos radicalmente opuestos al mismo.

Entre los supuestos que engloban a este nuevo modelo podemos destacar los siguientes (Arnal et al., 1994; López, 2011; Lorenzo, 2011; Raso, 2015):

1. Búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como pauta de evidencia el acuerdo intersubjetivo y la exploración de criterios de eficacia en el entorno educativo.
2. Cuestionamiento generalizado sobre el hecho de que los comportamientos de los sujetos estén gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes, de ahí que la ciencia no sea algo abstracto

y aislado en el mundo, sino que todo es susceptible de ser investigado según los contextos sociales.

3. La realidad es dinámica, múltiple y holística, se cuestiona la existencia de un escenario externo y valioso para ser analizado.
4. Las teorías son relativas. Si admitimos que cada sociedad dispone de unos valores específicos que cambian con el tiempo, hemos de asumir igualmente este relativismo para la validez universal objetivo de la cientificidad.
5. Utilización predominante de técnicas de trabajo basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc.

Sobre las características de este paradigma de investigación, es Shulman (1989: 47) quien, citando a Geertz (1983), señala que:

La explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés científico social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc. Como resultado, no produce leyes como las de Boyle-Mariotte, ni fuerzas como las de Volta, ni mecanismos como los de Darwin, sino construcciones como las de Burkhardt, Weber o Sigmund Freud: análisis sistemáticos del mundo conceptual.

Huyendo un poco del lenguaje técnico, López (2011), con miras ya centradas en el discurso meramente disciplinar de la Didáctica, opta por reunir los postulados de este nuevo modelo en el siguiente esquema que pasamos a reproducir a continuación:

Teoría interpretativa: racionalidad hermenéutica		
Realidad educativa	Elementos del currículum	Desarrollo curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretable por los implicados. • Importancia que los sujetos atribuyen a los significados. • Cambiante. • Dependiente del observador (juicios, valores, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia total de la práctica diaria. • Los procesos dentro del aula se tornan en fundamentales. • Evaluación final de corte sumativo e inicial y formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la cultura. • Está basada en procesos de seria interpretación de la realidad educativa. • Psicología de corte constructivista.

<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que no se regula desde el punto de vista técnico. • El profesor es visto como un mediador entre la cultura y el alumno. • Se diseña teniendo en cuenta todos los elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los elementos curriculares tienen importancia ya que todos forman parte del proceso para la reconstrucción de la cultura. 	
Principales críticas a la teoría		
<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esa reconstrucción de significados, se olvidan otras variables de importancia como la histórica o la política, las cuales, a la postre, sesgan esa interpretación de tal forma que lo que se produce es una reproducción de los estándares fijados por la sociedad. 		

Fuente: Adaptado a Partir de López (2011).

Por si esto no fuera suficiente, a principios de los años ochenta, y en respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo, surgen una nueva serie de enfoques teóricos que, basados en la tradición alemana de la Escuela de Frankfurt, y con un interés claramente orientado hacia la aportación de una alternativa a los modelos dominantes de la fenomenología y el neopositivismo, conciben la existencia de una ciencia social no estrictamente restringida al empirismo y que tampoco asume plenamente la dimensión comprensiva y holística del paradigma interpretativo. Estas visiones han sido agrupadas bajo la denominación de paradigma sociocrítico (Popkewtiz, 1998; Arnal et al., 1994; López, 2011; Lorenzo, 2011; Raso, 2015).

De entre los principales rasgos que caracterizan al paradigma sociocrítico conviene centrarse en los siguientes (Popkewtiz, 1998; Shulman, 1989; Arnal et al., 1994; López, 2011; Lorenzo, 2011; Raso, 2015):

1. Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son totalmente asépticos, ni puros ni objetivos, pues siempre existen agentes mediatizados por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana, por lo que la ciencia sólo ofrece un determinado tipo de conocimiento entre otros.
2. Cuando aplicamos una metodología desde las ciencias críticas es imprescindible usar la crítica ideológica. Cuando indagamos por medio del enfoque crítico, debemos centrarnos en un planteamiento de ideología dominante y predefinido (el psicoanálisis, la autorreflexión) que nos permitirá

tomar conciencia de cada una de las expectativas e intereses propuestos en cada iniciativa de trabajo.

3. Atracción por conocer y comprender la realidad como praxis.
4. Unión de la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores.
5. Orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.
6. Implicación del docente a partir de la autorreflexión.
7. Utilización predominante de técnicas de trabajo basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc., y también participativa: grupos de discusión, etc.

Hablando ya en términos estrictamente didácticos, López (2011) vuelve a redefinir y sintetizar los postulados de este modelo de la siguiente forma:

Teoría sociocrítica: racionalidad emancipatoria		
Realidad educativa	Elementos del currículum	Desarrollo curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Mediatizada por los hechos políticos, sociales e históricos. • Importancia de la concienciación del alumnado. • Susceptible de promover cambios. • Emancipación. • Actividad de amplia reconstrucción social y política. • El profesor como un constructor de una realidad social mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la negociación. • Las actividades son constructivas y encajinadas a la crítica social. • Evaluación como toma de conciencia social. • Los contenidos han de tener una gran significatividad de corte social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la cultura. • Está basada en procesos de seria emancipación social. • Psicología de corte constructivista. • Se basa en la negociación.
Principales críticas a la teoría		
<ul style="list-style-type: none"> • Se le critica la oportuna influencia que ejerce entre todos aquellos que desean una didáctica más auténtica y una enseñanza más educadora desde un enfoque de valores de justicia, igualdad, libertad y solidaridad. 		

Fuente: Adaptado a Partir de López (2011).

No te vengas tampoco a engaños, que, por mucho que queramos asumirlo, aunque las ideologías docentes influyen en la educación, lo cierto es que, a la hora de planificar nuestra labor, todos obramos de la misma manera, esto es, siguiendo el típico esquema de los formatos didácticos y organizativos que nos encontramos en las instituciones oficiales. En ese sentido y, para que tengas, al menos, algunas mínimas nociones de esta cuestión, te adjuntamos un protocolo básico de elaboración de planificaciones mediante unidades didácticas que creemos que te será útil. Ahí va:

1. *Descripción y Justificación de la Unidad Didáctica:* En este primer apartado, se elige un tema importante, de actualidad, corto y atrayente, y, sobre todo, deben figurar aspectos como el motivo de su elección, su finalidad y relación con otras programaciones, etc.; puede ser igualmente adecuado incluir un breve análisis del contexto de aplicación como el perfil del alumnado destinatario, los recursos del centro para la implementación de la programación, etc.
2. *Objetivos Didácticos:* Que deben venir expresados en términos de capacidades y habilidades, enunciados con verbos en infinitivo y, sobre todo, distinguiendo, de acuerdo con Blázquez (2011) y Lorenzo (2011), entre objetivos generales y específicos, para comprender el verdadero alcance de cada uno. Un buen ejemplo puede ser: "*Conocer el propio cuerpo y sus posibilidades de acción e iniciarse en el control de las propias acciones*" (Decreto 4 / 2008 de 11 de Enero por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil).

Igualmente, es importante que, en materia de redacción de estos objetivos, no te olvides de que:

- Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a conceptos suelen formularse con verbos del tipo: definir, explicar, señalar, identificar,...
 - Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a procedimientos suelen formularse con verbos del tipo: simular, construir, aplicar, debatir,...
 - Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a actitudes suelen formularse con verbos del tipo: aceptar, valorar, apreciar, colaborar, disfrutar,...
3. *Contenidos:* Los contenidos que se seleccionen para ser trabajados en cada unidad deben contribuir a responder de manera adecuada a las diferencias individuales entre los alumnos. En este sentido y, siguiendo a Blázquez (2011), deben caracterizarse por:
 - Ser una selección relevante de los conocimientos de una sociedad.
 - Estar organizados en niveles y áreas de conocimiento.
 - Estar debidamente formulados y con el correcto grado de adecuación a las características intelectuales y afectivas de los alumnos a los que van dirigidos.

En este sentido, y tal y como ocurría con los objetivos, Blázquez (2011: 77) recomienda distinguir entre tres tipos de contenidos fundamentales:

- *Contenidos Conceptuales:* Referidos a hechos, datos, conceptos, principios y teorías que constituyen el saber de una ciencia. Los contenidos conceptuales cumplen a menudo un papel de soporte.
- *Contenidos Procedimentales:* Que hacen referencia a acciones ordenadas y orientadas hacia una meta (no deben confundirse con una metodología). Tienen que ver con el saber hacer.
- *Contenidos Actitudinales:* Que guardan relación con las tendencias o disposiciones adquiridas, relativamente persistentes en el comportamiento ante determinadas situaciones, sucesos o personas (Zabalza, 1998).

Hay que hacer notar, además, que la selección de contenidos no se puede hacer de una forma baladí, sino que debe atenerse a ciertos criterios fundamentales (Blázquez, 2011: 78):

- De tipo social, por lo que habrá que atender a los valores y temas que se consideran de relevancia social en cada época.
 - Frente a esta opción se encuentra la de los valores universales, permanentemente vigentes, independientes del momento histórico y que hacen alusión a la vida, la libertad, la convivencia, la democracia, la paz,..., que siempre han de formar parte de los contenidos curriculares.
 - Si hacemos caso a la perspectiva de las competencias en los sistemas educativos actuales, a la hora de seleccionar los contenidos, habrá de ponerse el acento en los conocimientos básicos a través de los que el alumnado pueda ir adquiriendo las pertinentes habilidades.
4. *Metodología y Secuencia de Actividades:* En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad. Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.
 5. *Recursos Materiales:* A estas alturas, suponemos que ya no tenemos que decirte que conviene señalar los recursos específicos para el desarrollo de la unidad, porque si no, su puesta en marcha podría resultar plenamente inviable.
 6. *Evaluación:* Aunque nos ocuparemos de ella en el siguiente apartado, ya es necesario que sepas que las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situados todos en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Asimismo, es

muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Además y, en orden a valorar igualmente el diseño que se ha realizado de las unidades didácticas, hemos de tener igualmente presentes las siguientes cuestiones de relevancia:

- Si las unidades recogen las capacidades que se ha decidido desarrollar en el ciclo, es decir, si guardan coherencia con los objetivos.
- Si en las unidades se establece una secuencia de aprendizaje adecuada (se acota el tema, se parte de las ideas previas de los alumnos, se comparten los objetivos de aprendizaje, se realiza un plan de trabajo, se prevé la actividad reflexiva por parte del alumnado...).
- Si las actividades permiten distintos ritmos en su ejecución y por tanto grados diferentes de desarrollo de capacidades.
- Si los recursos didácticos y las situaciones de aprendizaje programadas (materiales elaborados por el profesorado, libros de texto, trabajo por talleres, en rincones, salidas extraescolares, etc.) guardan coherencia con los acuerdos de orden metodológico por los que se ha optado.
- Si existe una presencia equilibrada de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Si la unidad prevé instrumentos de evaluación que permitan al profesorado obtener información sobre el proceso de sus alumnos y alumnas y sobre el proceso de enseñanza, y al alumnado reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Aun así, creemos que la evaluación, cuando menos de los aprendizajes del alumnado, *per se*, se merece un trato más personalizado por nuestra parte. Vamos a verla con detalle en el siguiente apartado...

3. La evaluación didáctica

¿Te has planteado seriamente alguna vez lo que significa evaluar al alumnado? ¿Crees que es tan sólo la corrección de un examen o asignar una calificación a un determinado tipo de ejercicio? Si es así, no sabes cuán equivocado estás, porque, por lo pronto, te juegas el destino de una persona con algo tan aparentemente nimio como una valoración numérica. No es oro todo lo que reluce, te lo aseguramos...

Piénsalo fríamente... ¿qué pasa si, con motivo de un suspenso temporal que has puesto a un estudiante por una mala valoración, se le niega el título de F.P., esto es, la única certificación de conocimiento que suele poseer una persona que, como norma general, ya ha tenido malas experiencias con el sistema educativo y que, ahora, se ve privada también de una mínima acreditación profesio-

nal para poder acceder a un cada vez más exigente mercado laboral? ¿De verdad estarías dispuesto a jugarle la vida de una persona por algo tan aparentemente inofensivo como una valoración personal? Si la respuesta es no, vas por buen camino en el terreno de la docencia, pero ahora el problema que tienes es decidir exactamente qué vas a entender por "evaluar".

De momento, no te podemos engañar, el término al que intentas dar significado es, en palabras de Beltrán y Rodríguez (2000), muy complejo, polémico, e incluso político. Las definiciones formales que se han intentado dar al mismo son de todos los tipos y abarcan todas las características posibles del concepto, si bien ninguna parece describir con total exactitud su pleno significado. Si no nos crees, basta con que eches un vistazo al siguiente cuadro que te adjuntamos:

Revisión del concepto de evaluación	
Autor	Definición
Tyler (1950)	"El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currícula de enseñanza".
Cronbach (1963)	"La recogida y uso de la información para la toma de decisiones sobre un programa educativo".
Stufflebeam (1973)	"Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas".
Mager (1975)	"La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona".
Lafourcade (1979)	"Una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación".
Nevo (1983)	"Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones".
Benedito (1990)	"Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes principales en general".

Casanova (1995)	“Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente”.
-----------------	---

Fuente: *Elaboración Propia a Partir de Castillo & Cabrerizo (2003) y Beltrán & Rodríguez (2000).*

Como puedes ver, las definiciones son para todos los gustos: desde quienes piensan que evaluar es simplemente contrastar si se han cumplido los objetivos previamente fijados para la enseñanza como Tyler (1950) o Lafourcade (1979), pasando por quienes intentan mejorar al alumno o la calidad de los procesos educativos como Benedito (1990), hasta quienes se centran únicamente en la recogida de información con la única finalidad de tener criterios para la toma específica de decisiones pedagógicas como Stufflebeam (1973) y Cronbach (1963). Es un absoluto caos en el que nadie parece tener interés en ponerse de acuerdo con los demás, de ahí que hemos optado por proponerte una definición que, sin ser la mejor, si parece ser la que más genérica y acertadamente aborda la cuestión de acuerdo a la actual situación de la educación en nuestro país...

Definición



“La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las distintas situaciones de enseñanza” (Rodríguez, 2001)

Pese a esta realidad, lo cierto es que el concepto de evaluación educativa, te centres en el autor que te centres, tiene siempre una serie de características inamovibles que debes de tener en cuenta, una serie de rasgos que, si lo piensas fríamente, no difieren esencialmente de un punto de vista a otro. Concretamente y según Cardona (1994) y Castillo y Cabrerizo (2003), estamos hablando de:

- *Integralidad y Comprensividad:* Ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
- *Carácter Indirecto:* Ya que, a su juicio, las variables en el terreno educativo sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
- *Cientificidad:* Tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información.

- *Referencialidad*: Ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
- *Continuidad*: Es decir, integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
- *Cooperatividad*: Ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales intervinientes en la persona.

Tampoco podemos ignorar las funciones que, a juicio de Beltrán y Rodríguez (2000: 205) desempeña la evaluación educativa actualmente y que, de acuerdo a sus consideraciones, podrían resumirse de la siguiente forma:

- Ofrecer al docente la posibilidad de dominar ciertas técnicas que le permitan procesar la evidencia necesaria acerca del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza misma.
- Poseer un conocimiento inicial de las capacidades de los alumnos lo más exacto posible, al estar apoyadas en instrumentos de diagnóstico tipificado.
- Asignar las calificaciones de forma objetiva, al utilizar instrumentos de medida científicos.
- Asignar un puesto a cada alumno (no un lugar físico en el aula, sino un lugar ordinal en una escala determinada) por comparación al resto de los chicos de la clase, apoyándose, no sólo en la parte alcanzada de la meta final, sino también en los procesos individuales de aprendizaje.
- Reformular las metas y objetivos específicos para una determinada disciplina y un nivel concreto, a partir de los objetivos intermedios que se vayan cumpliendo.
- Determinar el grado en que los alumnos evolucionan en las formas deseadas.
- Controlar la calidad y eficacia de cada etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Efectuar los cambios que deben ser realizados a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin de asegurar su eficacia de forma puntual y a la vez progresiva.
- Poner en práctica ciertos modelos alternativos de enseñanza con los menores riesgos posibles al disponer de instrumentos de comprobación de la rentabilidad educativa de los mismos.

En el ámbito escolar, además, existen distintos tipos de evaluación a tener en cuenta de cara a su aplicación, algunos de ellos son (Castillo y Cabrerizo, 2003):

1. En orden a la determinación del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en donde se distingue la tipología:
 - *Formativa*: Que tiene como objetivo mostrar al profesor y a su alumno qué progresos tuvo este último. También, señalar qué fracasos hubo durante los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y, por

- último, analizar las conductas del alumno a lo largo del transcurso de aprendizaje para ver hasta qué punto fueron alcanzados los objetivos.
- *Diagnóstica*: En esta evaluación se busca demostrar si los alumnos están en condiciones de comenzar a estudiar un determinado tema o unidad, la situación personal del alumno en una determinada etapa del curso, ya sea familiar, física o incluso emocional. Y por último, muestran en qué nivel los alumnos lograron los objetivos propuestos.
 - *Sumativa*: Esta clase de evaluación valoran los comportamientos finales de los alumnos hacia el final de un determinado proceso, permiten verificar si se han alcanzado o no las metas propuestas y hacer una reseña de los contenidos tratados a lo largo de un curso. Por último, sirven para integrar en un juicio de valor todo aquello que se ha dicho sobre una persona a lo largo del curso.
2. En virtud de la extensión del proceso evaluador:
- *Parcial*: Estas evaluaciones permiten valorar determinados contenidos de un programa educativo así como también verificar el rendimiento de los educandos.
 - *Global*: Esta evaluación, en cambio, busca evaluar en su totalidad los contenidos del programa y las dimensiones de los alumnos también de forma completa.
3. Según el momento de realización de la evaluación:
- *Inicial*: Estas evaluaciones se aplican en inicio del curso, cuando se implementa un nuevo programa o bien, cuando se inaugura una entidad académica. Son útiles para determinar los objetivos, realizar algún cambio educativo o bien, para compararlos con los resultados obtenidos una vez que finalice el proceso y ver si se lograron o no los objetivos.
 - *Procesual*: Se aplica por medio de la recolección de datos de manera continua y sistemática, a lo largo de un periodo determinado para alcanzar algún objetivo. Este tipo de valoración puede ser de la eficacia de un alumno o profesor, del programa educativo o de la institución en sí.
 - *Final*: Llevada a cabo toda vez que terminó el tiempo previsto para alcanzar un objetivo o bien para la realización de un trabajo, curso, programa, etcétera.

No obstante, la cosa es más complicada aún: no sólo se trata de conceptualizaciones, sino de visiones filosóficas y percepciones individualizadas de la realidad que condicionan, no sólo el enfoque que vamos a dar a nuestra propia evaluación, sino el método que vamos a utilizar para llevarla a cabo. En ese sentido, y, como habrás podido deducir hábilmente, tenemos que echar mano nuevamente de los paradigmas para comprender a qué nos estamos refiriendo...



Ejemplo

Por si aún no tienes claro el significado del concepto de evaluación didáctica...



Ver también...

¿Por qué no ves el siguiente vídeo que se te ofrece en este link de YouTube?
<https://www.youtube.com/watch?v=mlgIQ9KaJqY>

Puedes completar toda esta información en el siguiente enlace de Wikipedia:
<http://es.wikipedia.org/wiki/Evaluaci%C3%B3n>

La discusión en esta ocasión, pese a lo profundo de la misma, es más técnica que otra cosa: ¿evaluaciones cualitativas o cuantitativas? Evidentemente hay opiniones para todos los gustos, si bien lo cierto es que, más que optar por una opción, parece que lo más correcto es coger un poco de las dos para poder disfrutar del potencial de ambas. De hecho, Cook y Reichardt (1986), defensores a ultranza de esta idea y, para que se pueda entender mejor, apuestan por sintetizar los rasgos de cada modelo en el siguiente cuadro y dejan al lector la posibilidad de elegir su propia visión del concepto:

Modelos de evaluación tradicionales	
Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de personas.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro.	Al margen de datos: perspectiva desde fuera.

Modelos de evaluación tradicionales	
Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético. Deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos reales, ricos y profundos.	Fiable: datos sólidos y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	Generalizable: Estudio de casos múltiples.
Holista: abarca todos los aspectos.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: Elaboración Propia a Partir de Cook y Reichardt (1986).

A decir verdad, existe una amplia y jugosa polémica en la cual se enfrentan quienes consideran que no existen razones para no aunar metodológicamente los principios de todos los paradigmas en una evaluación, frente a quienes creen que es imposible la unidad epistemológica de los mismos. En este sentido, Martín (1991: y Pérez (1994: 64-65) sintetizan ambas posturas de la siguiente forma:

1. Posturas en Pro del Equilibrio
 - Porque ninguno de los paradigmas es completamente erróneo.
 - Porque ninguno puede por sí solo resolver todos los problemas actuales de la educación.
 - Porque hay que mantener el rigor de uno y la creatividad de otro.
 - Porque hay que aprovechar las ventajas de ambos, y porque tienen más en común que diferencias.
2. Posturas que Señalan la Inadecuación del Paradigma Subjetivista o Artístico
 - Porque el investigador, al utilizarse como instrumento, sesga y limita la validez de las conclusiones establecidas en la investigación.
 - Porque no atiende los problemas de efectividad que son de gran relevancia en un área aplicada.
 - Porque no logra generar teoría científica.

- Porque lo que proporciona son hipótesis y elementos inductivos de interés.
- Porque la intuición y la interpretación no bastan para demostrar la verdad de las ideas, y porque este paradigma, la única validez que aporta, es su sensibilidad al dato simbólico del contexto; en cambio, el paradigma positivista permite la predicción.
- Porque las metáforas artísticas tienen muchos inconvenientes que no pueden ni deben ser ignorados: su número y variedad, amén de no ser compartidas por los propios expertos.

Para Alvira (1986), sin embargo, esta polémica es, de hecho, un sinsentido que está viciado de raíz pues, de acuerdo con sus palabras:

- Se identifica cada método con un paradigma distinto y opuesto.
- Se afirma la radical oposición entre ambos paradigmas a la vista de unos presupuestos metateóricos.
- Se oculta la posibilidad de utilización conjunta de los métodos cualitativos y cuantitativos.

De acuerdo con Anguera (1985: 133), este debate es realmente innecesario, ya que la unión epistemológica de ambas concepciones, en general, aporta a la evaluación muchas más ventajas que inconvenientes. En este sentido:

Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia.

En esta misma línea y, para concluir a esta discusión se sitúan Cook y Reichardt (1986) cuando señalan las principales aportaciones y ventajas que se pueden obtener mediante la utilización conjunta de ambos métodos, a saber (Cook y Reichardt, 1986: 43; Pérez, 1994: 61 – 62):

- *Objetivos Múltiples:* Una investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado obtenido. En todo proceso de esta índole se dan por lo menos tres aspectos a considerar: comprobación, valoración y explicación causal. No cabe la menor duda de que, para lograr esto con eficacia, se necesita el empleo conjunto de ambos métodos.
- *Vigorización Mutua de los Tipos de Métodos:* En un sentido fundamental, los métodos cualitativos pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras que los métodos cuantitativos se podrían concebir como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto.

- *Triangulación*: A través de operaciones convergentes. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquiera de ellos de forma individual. Cabe la posibilidad de emplear conjuntamente varios métodos para triangular la verdad subyacente. Cada tipo de método puede enseñar a otros a detectar y disminuir el sesgo.

Importante



NO LO OLVIDES: Evaluar no es calificar por mucho que veas a tu alrededor. Poner nota es parte de la evaluación, pero no constituye su esencia real desde ningún punto de vista.

¿Y qué hay de las técnicas? ¿Qué herramientas podemos usar para evaluar al alumnado? ¿De qué instrumentos realmente objetivos disponemos para tan importante proceso? En realidad la respuesta a esta pregunta es: muchos y condicionados, y no sólo por el paradigma del cual queramos hacer uso, sobre todo si es de ambos, sino también por el tipo de información que queramos conseguir y la viabilidad real para hacerlo. En ese sentido y, dado que la clasificación es amplia, hemos querido ofrecerte, por parecernos de las más completas, la que ofrecen Castillo y Cabrerizo (2003: 172), que sintetiza todos medios en el siguiente cuadro:

Técnicas e instrumentos de evaluación	
1.- Observación sistemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de incidentes significativos y anecdóticos. • Listas de cotejo o control. • Escalas de calificación. • Cuestionarios.
2.- Trabajos en clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de clase. • Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc. • Trabajos de los alumnos. • Grabaciones en vídeo o audio. • Cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje.
3.- Exámenes escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de desarrollo de un tema. • Preguntas de respuesta breve.

4.- Pruebas objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • De respuesta única y de completar. • De verdadero o falso, sí o no, etc... • De elección múltiple. • De agrupación por parejas.
5.- Exámenes orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de un tema. • Exposición y debate. • Entrevista.

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003: 172).

Como comprenderás, abordarlas todas sería objeto incluso de una tesis doctoral. De ahí que nos hayamos centrado sobre todo en las más habituales e importantes en la Formación Profesional. De esta manera, vamos a pasar ahora a hablar de (Castillo y Cabrerizo, 2003: 177):

1. *La Observación:* La base de las técnicas de evaluación didáctica. Se centra en la obtención de información sobre las conductas y los acontecimientos normales de los alumnos, entendiendo por conducta un amplio espectro de manifestaciones, actividades y situaciones que reflejan la forma de ser y de actuar de los alumnos a la que no es posible acceder mediante pruebas estandarizadas. Puede ser participante o no participante, decidiendo el evaluador si quiere tomar parte en el proceso valorado o no.

Ventajas de la Observación: Básicamente y, siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2003: 180), se puede decir que las principales bondades que presenta la observación como sistema de evaluación son las siguientes:

- Su aplicabilidad es muy amplia en evaluación educativa, en ciencias sociales y del comportamiento.
- La objetividad en el registro está garantizada si se sigue una serie de requisitos e incluso se graban las sesiones.
- Permite obtener información directa de la conducta de los sujetos sin que exista ningún tipo de orden o mandato (típicos a la hora de realizar un test o entrevista), proporcionando datos sobre su comportamiento libre y espontáneo.
- Proporciona información sobre el entorno en el que se producen las conductas. En ocasiones, el análisis del contexto (hechos que acontecen, personas con las que interaccionan, etc...) es crucial para comprender las manifestaciones del sujeto.

Inconvenientes de la Observación: Que, siguiendo nuevamente a Castillo y Cabrerizo (2003: 180), pueden ser sintetizados en los siguientes aspectos:

- Esta técnica está limitada al estudio de conductas que sean perceptibles mediante el sentido de la vista o del oído (comportamientos, gestos, movimientos, gritos,...). Por tanto, no será adecuada a la hora de evaluar procesos cognitivos.
 - Es apropiada para aplicarla a un solo sujeto o un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada del observador.
 - Se precisa de tiempo para obtener varios registros observacionales. Es necesaria una continuidad temporal hasta conseguir los datos suficientes y poder realizar el análisis.
 - La presencia del observador puede generar un efecto de reactividad. El sujeto, al saberse observado, puede no comportarse de manera natural o espontánea.
2. *Los Exámenes:* Parece que claro que constituyen el instrumento de evaluación más frecuente en las valoraciones docentes del alumnado. Presenta dos modalidades: orales y escritos, si bien, antes de proceder a este sistema, es casi imprescindible destacar algunas ideas fundamentales que todo buen profesor debe tener presente. En ese sentido (Castillo y Cabrerizo, 2003: 207 - 208):
- La prueba escrita tipo ensayo es la más clásica de todas, y consiste en la redacción de un tema tratando de articularlo de forma lógica y ordenada, y reflejando todos los contenidos importantes. Para elaborar este ejercicio hay dos posibilidades de ejecución: contar con el apoyo de material escrito o elaborarlo sin él.
 - Generalmente los docentes optan por un examen escrito sin ayuda de material, ya que demandan de los alumnos la transcripción de un tema o punto, siguiendo el orden establecido en los apuntes de clase o en los libros de texto. En este caso es evidente que la presencia del material anularía la utilidad de la prueba, pues la labor del alumno se limitaría a copiar. Estos exámenes son adecuados para comprobar el grado de memorización de los contenidos y su comprensión.
 - Los exámenes de desarrollo con ayuda de material son adecuados en caso de demandar a los alumnos la exposición de los contenidos siguiendo un nuevo criterio que no se estableció previamente durante la clase. En este caso el interés no recae tanto en la memorización de la información, sino en analizar la capacidad del estudiante para transformar contenidos que ya domina, y elaborar, a partir de estos, nuevas categorizaciones o relaciones.
 - La prueba de aplicación exige que los alumnos dominen los contenidos y sepan transferirlos a nuevas situaciones. Es necesario que establezcan relaciones entre los conceptos aprendidos y las nuevas situaciones en las que deben aplicarlos. Esta modalidad permite confirmar si el sujeto verdaderamente comprende los contenidos, si realmente ha encontrado sentido y aplicación a lo aprendido en el aula. La elección de

la modalidad concreta (comentario de texto, resolución de un caso o traducción) dependerá en gran medida de los contenidos compartidos y de la materia.

- Los comentarios de textos se emplean en las áreas de Lenguaje, Literatura, Historia y Filosofía.
- La resolución de un caso es útil en el campo de las ciencias aplicadas (ciencias con un carácter eminentemente práctico) como la Psicología Diferencial o la Didáctica.
- Las traducciones son apropiadas para evaluar el dominio de las lenguas (inglés, francés, alemán, etc...).
- Los exámenes de respuesta corta surgen para paliar uno de los inconvenientes de las pruebas escritas: el influjo del azar en cuanto a la determinación de un tema. Cuando se examina sobre un contenido extenso y diferentes temas pero sólo se selecciona uno para evaluar, existe la posibilidad de que el examen del estudiante no represente realmente lo que ya sabe. Puede tener suerte y ser un tema que domine bien (pero puede ser el único que conozca) o tener mala suerte y no dominarlo (y sin embargo el resto del temario lo conoce a la perfección). Para evitar focalizar la atención en un solo aspecto se emplean preguntas más cortas, pero que abarcan un campo mayor de conocimiento. De este modo se garantiza la objetividad del instrumento de evaluación.
- Las frases incompletas son oraciones a las que les faltan términos o conceptos clave que el alumno debe rellenar. Es una herramienta adecuada para comprobar la memorización de conceptos y definiciones. También es útil para identificar las partes o componentes de un sistema, órgano, aparato, etc.

Ventajas del Examen: El examen escrito, en cualquiera de sus modalidades, tiene ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas se pueden citar (Castillo y Cabrerizo, 2003: 208):

- Es un instrumento insustituible para comprobar cómo organiza el alumno los conocimientos asimilados, cómo los expresa y dispone.
- Permite averiguar cuáles son los hábitos de trabajo del alumno.
- Permite apreciar la capacidad para emitir juicios críticos y para apreciar valores.
- Permite valorar el estilo, la ortografía y la construcción gramatical.
- Proporciona datos sobre la originalidad de pensamiento y la creatividad.
- El alumno puede revelar su expresión personal con más libertad.
- Permite hacer comparaciones en muchos aspectos del aprendizaje.
- Posibilita el análisis de la evaluación y progresos del alumno.

Inconvenientes del Examen: Algunas de las principales desventajas que se desprenden de su uso pueden ser (Castillo y Cabrerizo, 2003: 208):

- Resultan complejos de calificar.
- La formulación de las preguntas pueden dar lugar a errores o interpretaciones incorrectas.
- En ocasiones, una misma pregunta, puede responderse de diferentes maneras y resultar correctas diferentes contestaciones.
- No pueden ser sometidas a procesamiento estadístico.
- Permiten que el docente ponga en juego elementos subjetivos al calificar.

3. *La Entrevista:* Las entrevistas son situaciones en las que se establece un diálogo entre personas (profesor – alumno, profesor – padres, etc.) a fin de conseguir unos datos informativos concretos. No es una conversación ordinaria, ya que persigue ciertos fines pedagógicos para profundizar en diversos aspectos tales como: intereses, problemas de aprendizaje, actitudes, resolución de conflictos, etc. De ella dicen Arnal et al. (1995: 307):

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

La finalidad principal de la entrevista es que, mediante una serie de preguntas dirigidas a los actores intervinientes en el proceso de indagación, el profesor sea capaz de encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc. (citar (Castillo y Cabrerizo, 2003, Raso, 2015), elementos que escapan a la fría realidad cuantitativa. Los datos obtenidos son, en consecuencia, de naturaleza cualitativa, y sirven como justificado complemento a la información altamente objetiva recolectada por los tests o las pruebas estándar, generando así una visión más global de la realidad estudiada (Castillo y Cabrerizo, 2003, Raso, 2015).

Para Ruiz (1996), la entrevista es una técnica que trata de conseguir que alguien transmita oralmente al entrevistador su definición personal de una situación. De acuerdo con esta concepción, el procedimiento comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, sobre el cual influyen inequívocamente las características personales del entrevistador (culturales, sociales, psicológicas, biológicas, etc.) de la misma forma

En ese sentido y, trasladando ya estas visiones al campo de la evaluación educativa, las entrevistas pueden realizarse para conseguir diferen-

tes fines (, entre los cuales merece la pena destacar (Castillo y Cabrerizo, 2003: 196; Sawin, 1970; Raso, 2015):

- Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada a cada persona.
- Ayudar a los miembros de la comunidad educativa a fijarse metas para conseguir progresos.
- Ayudar los miembros de la comunidad educativa a preparar un proyecto especial.
- Enfrentarse con un problema de disciplina.
- Realizar un examen oral.
- Averiguar los intereses y motivaciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
- Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
- Obtener información para el estudio de un caso en el cual colaboren activamente varios agentes.
- Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad escolar, etc.

De acuerdo con estos autores, los principales rasgos que caracterizan a la entrevista son los siguientes (Castillo y Cabrerizo, 2003: 197; Sawin, 1970; Raso, 2015):

- Es una *vía de comunicación bidireccional* y generalmente oral.
- Se establece *entre dos o más personas* que tienen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos *objetivos prefijados y conocidos* por todos los participantes.
- *Existe una adopción de roles diferenciados* que conllevan el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una *relación interpersonal*, lo que implica que la entrevista sea algo más que la aplicación mecánica de una técnica de investigación.

No obstante y, tal y como ocurre con todas las técnicas de evaluación educativa, la aplicación de la entrevista como procedimiento de recogida de datos ciertamente presenta una serie de ventajas e inconvenientes que deben de ser seriamente sopesadas por el docente durante la planificación del proceso, y siempre antes de su puesta en marcha. En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2003: 197-198) sintetizan todos estos pros y contras de la siguiente manera:

1. Ventajas de la Entrevista

- Es el *medio más adecuado para poner en relación* a los distintos sujetos que participan en la educación (profesores, alumnos y padres). Permite establecer relaciones cercanas y hace sentir a todos los agentes que son parte en el proceso formativo, que son importantes, y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes y propuestas.
- Implica una *relación personal*. Promueve la individualización de la enseñanza y la adaptación a las necesidades educativas de cada alumno.
- *Es un instrumento flexible*, que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
- En un medio que proporciona gran *variedad de información*, permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger *información de carácter subjetivo*, (emociones, opiniones, percepciones...) y de tipo biográfico (trayectoria vital, conflictos...).
- Es apropiada para *evaluar a personas* que no podrían ser examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (sujetos con hándicaps, necesidades educativas especiales, casos excepcionales, etc.).

2. Inconvenientes de la Entrevista

- Tiene un *coste relativamente elevado* de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
- El riesgo *de no ser un medio objetivo* de recogida de información, pues puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.
- El entrevistador debe ser un *agente con experiencia*, audaz, perspicaz y sensible. Sólo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil.

A tenor de todas estas consideraciones y, siguiendo las premisas marcadas por otros muchos autores acerca del tema, Reyes (2005) y Aguirre (1995) optan por recoger y sintetizar una serie de factores que, a su juicio, siempre se deben de tener en cuenta a la hora de la realización de una entrevista, pues...

... las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto (Reyes, 2005: 204).

Estos factores que hemos mencionado en los párrafos anteriores, pueden ser clasificados de la siguiente forma (Reyes, 2005: 204-205; Aguirre, 1995; Raso, 2015):

1. Factores en Relación al Entrevistador

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comporta toda entrevista por sí misma.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no emplear palabras demasiado técnicas.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable, mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- Se debe controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando se estime necesario y oportuno, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- No se debe ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

2. Factores en Relación al Entrevistado

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista.
- Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- Importancia de la facilidad de expresión del entrevistado, pues la torpeza o el registro restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- El conocimiento de roles, en tanto que ayuda al buen desarrollo de la entrevista.
- La motivación por parte del entrevistado es vital de cara a fomentar la implicación de este en la entrevista.

3. Factores Ligados a la Situación

Se trata de variables que pueden afectar significativamente al desarrollo de la entrevista, pudiendo incidir tanto en su fiabilidad como en su validez. En este sentido, estos autores se refieren tanto al lugar como a la duración de la entrevista, destacando:

- Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación de tipo no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante a tener en cuenta para la adecuada cooperación del entrevistado.

En síntesis, se puede decir que, a la hora de realizar una entrevista, no debemos ignorar ciertas directrices inmediatas en lo que a la puesta en marcha de esta técnica se refiere. En ese sentido debemos de (Castillo y Cabrerizo, 2003: 201; Raso, 2015):

- *Evitar juzgar a la persona:* no se deben emitir juicios de valor sobre los actos, decisiones, opiniones, etc. del entrevistado. Esto condiciona la comunicación y hace que la persona se sitúe a la defensiva o prefiera eludir ciertos aspectos. Debemos de comprender la situación del otro, pero no juzgarla.
- *Permitir que la persona hable:* debemos de escuchar todo lo que nos quiere decir, sus inquietudes, preocupaciones, ideas... Es importante que el entrevistado perciba libertad para expresarse, que lo que dice es tenido en cuenta y que se consideran todas sus aportaciones como valiosas.
- *Mostrar interés:* hay que promover una escucha activa, ya que no sirve sólo con dejar hablar al otro. Es preciso mantener una actitud receptiva, prestar atención a lo que nos están diciendo.
- *Ser simpáticos:* la empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. No se trata de justificarle, sino de intentar sentir lo que él siente, de vivir las experiencias bajo su punto de vista personal y subjetivo.

Es igualmente conveniente, como conclusión a este apartado, que conozcas algunas otras técnicas e instrumentos de evaluación que pueden resultarte bastante útiles en tu práctica docente diaria, y que, desde luego no debes ignorar si quieres ser un buen profesor. En ese sentido, vamos a acabar mencionando (Castillo y Cabrerizo, 2003: 170):

- *El Análisis de los Trabajos y Actividades del Alumnado:* Como la carpeta de trabajo individual en la que se recogen los trabajos del día a día de las actividades escolares y extraescolares.
- *Las Conversaciones y Debates Programados:* En los que se presta mayor atención a la observación, a la expresión de sentimientos, emociones y actitudes de los alumnos.
- *El Diario del Profesor:* Donde el docente va registrando los datos significativos que considera de alguna importancia para las evaluaciones formativas y final de muchos de los aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos.
- *El Juego:* Las escenificaciones, las simulaciones y otras situaciones donde los alumnos se manifiestan con espontaneidad.
- *Los Informes:* Y los documentos que registran hecho y datos de especial trascendencia en la biografía y en el historial del estudiante.
- *Las Técnicas Audiovisuales:* Que ayudan a mantener la perdurabilidad de observaciones y registros, a la vez que posibilitan nuevos procedimientos en su realización.

- *Las Actividades Coevaluadoras:* En las que el enjuiciamiento del proceso y de los logros obtenidos se realiza entre los propios compañeros de estudio.
- *La Autoevaluación:* A través de la cual se enfrenta cada profesor y cada alumno con el hecho de valorar su propia actuación, y que contribuye en gran medida a garantizar el carácter orientador y la significatividad de la evaluación.



Idea

A raíz de los resultados que obtengas en la Ventaja de Johari que se te propone, intenta mejorar tu estilo comunicativo y vuelve a aplicarte la prueba, comprueba si mejoras tu puntuación y, sobre todo, si mejora tu capacidad de dirigirte a tu alumnado.

A continuación se te propone que contestes a las siguientes preguntas de autoevaluación para ver si has asimilado correctamente los contenidos propuestos en este bloque temático:

1. La Didáctica como disciplina:
 - a) Es la Ciencia de la Educación que estudia la enseñanza.
 - b) Es la ciencia que estudia la enseñanza.
 - c) Es la ciencia que estudia el aprendizaje.
2. La importancia de la práctica dentro del aula, constituye uno de los principales fundamentos del currículum de tipo:
 - a) Sociológico.
 - b) Pedagógico.
 - c) Epistemológico.
3. En la Teoría Racional – Tecnológica de la Didáctica:
 - a) Importa la práctica diaria.
 - b) Importa la negociación.
 - c) Importan los objetivos para la planificación.
4. Una de las principales ventajas de la entrevista como instrumento de evaluación es que:
 - a) El entrevistador debe ser un agente con experiencia.
 - b) El protocolo de entrevista requiere de una gran elaboración.
 - c) Es un instrumento flexible.



Tareas

Tarea de aprendizaje optativa: A continuación se te pide que respondas al siguiente cuestionario anexo asignando una puntuación entre 0 y 10 a cada una de las afirmaciones que se le presentan, según si estás de acuerdo o en

desacuerdo con ellas. El 0 significaría “completamente en desacuerdo” y el 10 “completamente de acuerdo”, pudiendo asignar valores medios entre 0 y 10. Del resultado que obtengas, sigue aplicando los

Ideas clave

- La enseñanza es un proceso complejo y ecléctico que requiere de un estudio científico y pormenorizado, y es ahí donde entra la Didáctica, que no es sino la Ciencia de la Educación que estudia los procesos de transmisión de conocimiento.
- El gran instrumento de trabajo de la didáctica es el currículum, esto es, un compendio sistematizado de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de las diferentes áreas y materias que se encuentran a disposición del alumnado en el sistema educativo; en teoría es abierto y flexible, pero la realidad es que quizá es excesivamente rígido aunque está muy bien estructurado y fundamentado a nivel psicológico, sociológico, epistemológico, etc...
- También las ideologías tienen cabida entre los profesionales a la hora de concebir la enseñanza, la didáctica y el currículum, de ahí que se haga necesario echar mano nuevamente de los paradigmas para entender cómo se enfocan en muchos casos los conceptos educativos más elementales. Pese a ello, se trata de visiones complejas y, como norma general, lo habitual es que se haga uso de diferentes rasgos de cada una de ellas para obtener, así, sus mejores aportaciones y minimizar el impacto de sus posibles limitaciones.
- Las planificaciones didácticas de la enseñanza, aunque también sufren la influencia de estas ideologías, se suelen ceñir a un esquema básico de objetivos, contenidos, metodología y evaluación, lo que nuevamente nos retrotrae al paradigma racional – tecnológico. En cualquier caso, la formulación de objetivos y la selección de contenidos son tareas de suma importancia para la enseñanza que no deben ser jamás realizadas a la ligera por el profesorado, por cuanto peligra la validez de la programación que se ha realizado y el efecto en los discentes puede ser, cuando menos, desastroso.
- Evaluar es un concepto complejo, polémico y polisémico que implica muchos matices técnicos que van más allá de la mera valoración numérica de ejercicios y que, sobre todo, se asienta sobre una visión complementaria de visiones personales y filosóficas del profesor que la aplica, de ahí que sea un concepto que, aún a día de hoy, no haya alcanzado totalmente su significado para ningún autor.
- Las técnicas de evaluación son numerosas y de muy diversas categorías en función de factores como el número de alumnos, el tipo de información y evaluación a realizar, el tiempo, los objetivos prefijados, etc. En ese



sentido, además del ya consabido examen nos podemos encontrar con la observación, la entrevista, el trabajo de aula, los tests, las listas de control, los cuadernos de clase, los debates, etc.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, S. (1995): *Entrevistas y Cuestionarios*. En AGUIRRE, A. (Coord.) (1995): *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. pp. 171-180. Boixareu. Barcelona.
- Alvira, F. (1986): *La Investigación Sociológica*. En DEL CAMPO, S. (Coord.) (1986): *Tratado de Sociología*. Taurus. Madrid.
- Anguera, M.T. (1985): *Posibilidades de la Metodología Cualitativa Versus Cuantitativa*. En Revista de Investigación Educativa (R.I.E.), 3 (6), pp. 127-144.
- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. y Sans, A. (1995): *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Barcelona.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994): *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Labor. Barcelona.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J.L. (2000): *Evaluación del Currículum*. En SÁENZ, O. (2000): *Didáctica General: Un Enfoque Curricular*. Marfil. Alcoy.
- Benedito, V. (1990): *Evaluación Aplicada a la Enseñanza*. CEAC. Barcelona.
- Blázquez, F. (2011): *El Currículum: Niveles y Componentes. Las Competencias Básicas*. En LORENZO, M. (Coord.) (2011): *Didáctica Para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas. Madrid.
- Cardona, J. (1994): *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Sanz y Torres. Madrid.
- Casanova, M.A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. La Muralla. Madrid.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003): *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Pearson. Madrid.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986): *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid.
- Cronbach, L.J. (1985): *Fundamentos de la Exploración Psicológica*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Fernández, J. (1973): *Acepciones y Divisiones de la Didáctica*. En MAÍLLO, A. (Dir.) (1973): *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. Labor. Barcelona.
- Hernández, F. (2001): *Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa*. En BUENDIA, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. pp. 2-60. McGraw-Hill. Madrid.
- Lafourcade, P. (1985): *Evaluación de los Aprendizajes*. Cincel. Madrid.
- Lorenzo, M. (2011): *La Didáctica: ¿Estudio de la Enseñanza o Estudio del Currículum?* En Lorenzo, M. (Coord.) (2011): *Didáctica Para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas. Madrid.

- Martín, F. (1991): *El Método: su Teoría y Práctica*. Dykinson. Madrid.
- Nevo, D. (1983): The Conceptualization of Educational Evaluation. En *Review of Educational Research*, 1, pp. 117 – 128.
- Pérez, M.G. (1994): *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. La Muralla. Madrid.
- Popkewitz, T. (1988): *Paradigma e Ideología en la Investigación Educativa*. Mondadori. Madrid.
- Raso, F. (2015): *Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en la Provincia de Granada: Estudio Evaluativo*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Reyes, M.L. (2005): *La Música en Educación Primaria: Una Perspectiva Desde el Maestro Especialista*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Rodríguez, J.L. (2001): *La Jerga de la Reforma Educativa*. Ariel. Barcelona.
- Ruiz, J.I. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Sáenz, O. (2000): *Construcción Epistemológica de la Didáctica y Teoría del Currículum*. En SÁENZ, O. (2000): *Didáctica General: Un Enfoque Curricular*. Marfil. Alcoy.
- Sawin, F.I. (1970): *Técnicas Básicas de Evaluación*. Magisterio Español. Madrid.
- Shulman, L.S. (1989): *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea*. En WITTROCK, M.C. (1989): *La Investigación en la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós. Barcelona.
- Spitzer, M. (2006): *Aprendizaje: Neurociencia y la Escuela de la Vida*. Omega. Barcelona.
- Stufflebeam, D.L. i Shinkfield, A.J. (1993): *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*. Paidós – M.E.C. Madrid.
- Tyler, R.W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago. Chicago.
- Zabalza, M.A. (1998): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea. Madrid.

Caso práctico

Gestión de la comunicación en docencia y la ventaja de Johari

Competencias: capacidad de comunicación

ABRIENDO BOCA... Sara llega al colegio y le dice a la maestra que hoy es el cumpleaños de su padre y de su abuelo y que ambos tienen la misma edad. La maestra dice que eso es imposible, pero Sara insiste en que tiene razón. ¿Puede ser?

Cuestionario básico de comunicación

A continuación se le pide que responda al siguiente cuestionario asignando una puntuación entre 0 y 10 a cada una de las afirmaciones que se le presentan, según si está de acuerdo o en desacuerdo con ellas.

El 0 significaría "completamente en desacuerdo" y el 10 "completamente de acuerdo", pudiendo asignar valores medios entre 0 y 10.

Ítems	Escala de valoración										
1. Si estuviese en una reunión e ignorase el tema que se está discutiendo (y todos los demás pareciesen comprenderlo), confesaría mi ignorancia cuanto antes y pediría que me lo explicasen.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Si me diese cuenta de que uno de mis mejores alumnos estaba llegando tarde una o dos veces a la semana, llamaría a esa persona y le diría que me he dado cuenta.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Si el director de mi centro me diese una orden directa para hacer algo que creyera innecesario, le preguntaría por qué quiere que se haga.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ítems	Escala de valoración										
4. Si uno de mis alumnos me dijese: "Bueno, ino eres un profesor tan terrible!", le alentaría todo lo posible a que me hablase más de sus sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Si una persona con la que trabajo regularmente hiciese varias cosas que realmente me disgustan, le hablaría inmediatamente sobre mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Si uno de mis compañeros pareciese estar evitándome por alguna razón, le preguntaría qué es lo que va mal entre nosotros para poder arreglarlo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Si estuviese conduciendo una entrevista de evaluación con un buen alumno y hubiese un par de pequeños puntos negativos que podía mencionar, se los diría aun cuando pudiesen sentarle mal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Si escuchase de una buena fuente que se me había desconsiderado para un ascenso o promoción en el centro, le preguntaría al director sobre el rumor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Si tuviese que asignar una tarea a un estudiante y sospechase que no le agradaba, le preguntaría cómo se siente con la asignación de ese trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ítems	Escala de valoración										
<p>10. Si me diese cuenta de que uno de mis alumnos estaba más serio y silencioso de lo habitual en él, le preguntaría cuanto antes cuál es el problema.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>11. Si tuviese conocimiento sobre un problema entre dos de mis mejores alumnos, los llamaría y les diría cómo veo que sus problemas afectan al trabajo que están haciendo.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>12. Si uno de mis alumnos mencionase que se había dado cuenta de que parecía no gustar a alguien con quien trabajaba, le pediría que me contase más.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>13. Si tuviese que asignar de prisa una tarea a última hora a un estudiante y él me preguntara por qué lo había hecho de ese modo, yo le explicaría todo lo que supiese sobre el asunto.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>14. Si yo recibiese una nota por conducto interno del director de mi centro diciéndome que hiciese algo que yo creyera que es innecesario, le diría lo que pensaba de su decisión.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>15. Si uno de mis alumnos estuviese siendo considerado para una tarea para la cual yo creyera que no está capacitado aún, le mencionaría lo que creo al director del centro educativo.</p>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ítems	Escala de valoración										
16. Si uno de mis estudiantes estuviese abiertamente en desacuerdo conmigo en una clase o reunión, le alentaría a contarme más detalles sobre su discrepancia.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Si el director de mi centro me asignase una tarea que yo creyera que estaba por debajo de mi capacidad personal o profesional, hablaría inmediatamente con él sobre esta cuestión.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Si uno de mis estudiantes se rebelase en materia de algún asunto de pequeña importancia, procedería a preguntarle inmediatamente por qué.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Si yo tuviese una polémica acalorada con uno de mis estudiantes y sospechase que aún se sentía mal sobre ello, le preguntaría al estudiante cómo se sentía.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Si yo tuviese problemas personales que pareciesen estar perturbando abiertamente mi trabajo, buscaría a alguien para hablar sobre ellos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Ahora traslade las respuestas del instrumento al espacio apropiado de abajo y itenga cuidado!, ya que la numeración de las preguntas no está en orden...

Ítem	Puntuación	Ítem	Puntuación
2		1	

Ítem	Puntuación	Ítem	Puntuación
5		3	
7		4	
10		6	
11		8	
13		9	
14		12	
15		16	
17		18	
20		19	
Puntuación de dar (total)		Puntuación de solicitar (total)	

- Proceda a trazar su ventana de Johari en el cuadro que sigue. Para ello, marque en la línea vertical del lado izquierdo (A) su puntuación total en "dar". Trace una línea horizontal hasta el lado vertical de la derecha.
- Marque en la parte superior (B) su puntuación total en "solicitar". Trace una línea vertical hacia el lado inferior del cuadrado. Esto completa su ventana de Johari.

		(B) Solicitar feedback								
		10	20	30	40	50	60	70	80	90
(A) dar feedback	10									
	20									
	30									
	40									

(B) Solicitar feedback									
50									
60									
70									
80									
90									

4. Y sobre todo, para el análisis, no se olvide de la síntesis de esta herramienta cognitiva hecha en el siguiente cuadro por Joseph Luft y Harry Ingham (1955)...

La ventana de johari	Yo conozco	Yo desconozco
Los demás conocen	(A) persona pública	(C) punto ciego
Los demás Desconocen	(B) persona privada	(D) Lo desconocido e inconsciente

Tema 3. Fundamentos de comunicación y enseñanza

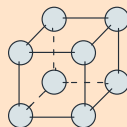
Módulo 5. Aprendizaje y enseñanza

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docentes:

Francisco Raso Sánchez

Francisco Javier Hinojo Lucena



Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Algunas ideas básicas sobre comunicación didáctica.
2. Sobre el lenguaje no verbal durante la comunicación didáctica.
3. El uso de herramientas basadas en la comunicación dentro del aula: algunas nociones elementales.
4. A manera de conclusión.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

Uno de los aspectos más esenciales que se han de tener en cuenta cuando se aborda el estudio científico de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula es el de la comunicación. Sin comunicación, sencillamente, no habría escuela, y, desde luego, no habría ningún tipo de evolución de nuestra especie.

Habida cuenta de este hecho, este tema en particular ha cobrado un especial relieve dentro del estudio de la Pedagogía, por cuanto los avances sociales y técnicos de los últimos veinte años se han centrado, precisamente, en el desarrollo de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), nuevos instrumentos que, no sólo han revolucionado las formas en las cuales transmitimos contenidos, sino que han cambiado de manera radical nuestro *modus vivendi* Y nuestra forma de entender la educación, dándole un giro copernicano nunca antes conocido en la historia de la humanidad.

Al estudio de la implementación de estas herramientas dentro del aula hay que añadirle una nueva corriente de la Psicología que se ha centrado en la importancia del lenguaje no verbal como sistema comunicativo de carácter inconsciente y que, según las más recientes investigaciones y, de forma totalmente contraria a la que se creía hasta ahora, parece ser el principal factor de intercambio de información en los procesos de interacción humana, por cuanto ya somos más

o menos conscientes de que más del 80 % de aquellos mensajes que hacemos llegar a nuestros semejantes, directamente no ha salido de nuestra boca, sino de nuestros gestos, la forma de nuestra voz, nuestros movimientos, etc... de ahí que resulte irrenunciable considerar este tema en algo tan fundamental como el estudio formal de la enseñanza en las aulas.

El presente bloque temático, a tenor de todo lo dicho con anterioridad, se hace precisamente eco de todos elementos e instrumentos de la comunicación didáctica, por cuanto resulta esencial, no sólo conocer las formas más tradicionales que, hasta ahora, hemos tenido de tratar con el alumnado en la escuela, sino que hay que hacer un necesario y obligatorio hueco, tanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como al estudio de la comunicación no verbal, precisamente por la gran influencia que, de acuerdo a las últimas investigaciones, no sólo parecen estar teniendo ambos sobre todos los miembros de la comunidad educativa, sino también sobre el currículum oculto como agente de transmisión inconsciente de aprendizajes no siempre intencionales o deseados. A todas estas cuestiones se pretende dedicar nuestra energía en las próximas páginas.

Objetivos

El estudio del presente tema pretende conseguir, entre otros, los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer la diferencia entre comunicación ordinaria y comunicación didáctica.
- Concienciar acerca de la importancia de la comunicación didáctica como un componente de la interacción humana caracterizado por desarrollarse en un nivel intermedio entre los extremos de la formalización y la espontaneidad.
- Conocer y valorar los distintos tipos y elementos que configuran el lenguaje no verbal, de cara a su utilización en el aula.
- Utilizar estratégicamente los distintos componentes del lenguaje no verbal para mejorar la comunicación docente y, por ende, los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado.
- Distinguir las ventajas e inconvenientes de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de cara a su planificación didáctica.

Contenidos

1. Algunas ideas básicas sobre comunicación didáctica

¿Te has planteado alguna vez qué pasaría si no hubiera comunicación dentro del aula? ¿Se podría dar realmente clase? ¿Sería posible aprender algo realmente efectivo?

Evidentemente, la respuesta a todas estas preguntas es NO, porque, para que haya comunicación, no sólo es necesaria la presencia de las personas, sino que, además, precisamos de una serie de elementos incontestables cuya presencia es vital para que se desarrolle el acto comunicativo. Concretamente (Torres, 2011):

- *Emisor:* O fuente a partir de la cual se transmite la información que se pretende comunicar. En el caso de la educación, suele ser generalmente el profesor.
- *Receptor:* O sujeto encargado de captar y procesar los contenidos participantes en el proceso comunicativo. Normalmente, el alumnado del aula.
- *Mensaje:* La información que se pretende transmitir. En nuestro ejemplo puede ser la lección que se está impartiendo.
- *Canal:* Que no es sino el elemento físico que establece la conexión entre el emisor y el receptor. Tomemos como ejemplo el micrófono y los altavoces que usa el profesorado de universidad para llegar a todos los alumnos.
- *Código:* Es un conjunto de signos sistematizado junto con unas reglas que permiten utilizarlos. Permite al emisor elaborar el mensaje y al receptor interpretarlo, siempre y cuando ambos agentes utilicen el mismo código. El lenguaje es uno de los códigos más utilizados para establecer la comunicación entre los seres humanos.
- *Contexto:* Relación que se establece entre las palabras de un mensaje y que nos aclaran y facilitan la comprensión de lo que se quiere expresar.

Pues bien, en el caso de la educación, esa comunicación es, si cabe, todavía más importante, porque su finalidad última no sólo es la transmisión de información, sino también lograr el aprendizaje efectivo de los estudiantes, cosa que no sólo se consigue por el simple hecho de querer hacer llegar ciertos contenidos a una o varias personas...

Piénsalo seriamente por un instante... ¿se te ha ocurrido considerar qué se puede aprender de una situación en la que profesores y alumnos se comunican mensajes sin ningún tipo de estructura? ¿Realmente crees que se produciría algún tipo de enseñanza eficaz? No. Resulta obvio que no, de ahí que sea necesario hablar de la comunicación didáctica...



Definición

“La comunicación didáctica puede ser entendida como un tipo de comunicación humana (ya que requiere un contexto de relación grupal) que viene dada por la interacción de diversos roles, con unas reglas establecidas y condicionadas por un clima institucional, cuya finalidad es la enseñanza efectiva a través de un proceso de aprendizaje óptimo” (Torres, 2011: 143)

En términos generales y, para que nos entendamos, la comunicación didáctica no es sino una formalización reglada del proceso de comunicación que lo busca es gestionar a esta de forma que se consigan resultados reales en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, para que este acto pueda tener realmente esta especial consideración, es necesario que se cumplan determinadas características esenciales. A saber (Rosales, 2000; Torres, 2011):

- Carácter institucional, al producirse en los centros educativos, bien en actividades escolares o extraescolares.
- Carácter interpersonal y grupal. Sin la presencia de personas la comunicación no es posible. Si la comunicación profesor - alumnos es la más importante, también lo es las distintas formas de comunicación grupal.
- Intencionalidad perfectiva, al ser ésta la finalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sin olvidar que dicha intencionalidad debe ser, al menos, bidireccional, porque lo ideal sería que fuera pluridireccional, extrapolando la intencionalidad a contextos más amplios de los estrictamente escolares.
- Participación. De la intencionalidad perfectiva se deriva el compromiso espontáneo de participación en el intercambio, no sólo para emitir los diferentes tipos de contenidos, sino para asimilarlos aplicarlos y extrapolarlos.
- Feedback. Es uno de los componentes más estudiados. Se le atribuyen efectos positivos sobre la motivación, el aprendizaje y el ajuste de las expectativas personales: aumento de la motivación futura, corrección de los errores, modificación de las actitudes personales, creación de autoexpectativas positivas, percepción ajustada de sí mismos, etc...
- Tratamiento tecnológico u ordenación racional. La comunicación se planifica, se implementa y se evalúa, utilizando recursos especialmente diseñados para favorecer la comunicación.
- Carácter prescriptivo. Los objetivos, los contenidos, las personas, el espacio, el tiempo... son componentes de la comunicación impuestos.
- Nivel intermedio entre la espontaneidad y la formalización. La formalización de la comunicación didáctica se establece en función de las finalidades educativas y el currículum para alcanzarlas, así como de los roles

profesor - alumnos y sus normas de relación, estando la espontaneidad en función de la mayor o menor afinidad entre profesores y alumnos y de la influencia de la vía relacional del profesor.

- Es bidireccional, el emisor se convierte en receptor y éste en emisor.
- El lenguaje ha de adaptarse al de los alumnos.

Importante



Para que haya verdadera comunicación en el aula el emisor y el receptor deben utilizar el mismo código. ¿Crees que funcionaría una clase impartida por un profesor en esperanto cuando el alumnado sólo habla español?

Ejemplo



Por si aún no tienes claro el significado del concepto de comunicación didáctica... ¿Por qué no ves el siguiente vídeo que se te ofrece en este link de YouTube? <https://www.youtube.com/watch?v=YTxEad8VH4>

Ahora bien, no te podemos negar el hecho de que, aunque todos somos capaces de comunicarnos con un mínimo de eficacia, pues de lo contrario no podríamos siquiera sobrevivir, no todos tenemos capacidad de comunicación didáctica, de ahí que, por mucho que queramos negarlo, no todo el mundo está verdaderamente cualificado para ser un buen profesor. No, la pregunta parece residir en el hecho de qué dificultades podemos encontrarnos para desarrollar nuestras dotes comunicativas didácticas y, sobre todo, cómo podemos superarlas correctamente. En ese sentido, Torres (2011), haciendo uso de un modelo de trabajo previo sintetizado por Camacho y Sáenz (2000: 13-22), parece responder a nuestra pregunta de antemano con una eficacia ciertamente inusitada. Más concretamente:

Problemas	¿Qué hacer?
Si el docente tiene escasa confianza en sí mismo, el mensaje resulta poco convincente.	Adquirir una progresiva confianza como emisor eficaz en situaciones variadas. Este entrenamiento puede ir desde la observación y análisis de su comportamiento hasta ensayos privados o con un grupo de personas de confianza (con o sin vídeo).

Problemas	¿Qué hacer?
Si no tiene claro para qué comunicar, los mensajes carecen de valor.	Planear con delicadeza los propósitos de la comunicación, teniendo en cuenta que deben ser alcanzables y formulados de manera concreta.
Si se transmite algo diferente de lo que se piensa o no se cree en su valor, resulta igualmente poco convincente.	Revisar y tener una idea clara de lo que se quiere comunicar y proceder honestamente.
Si se pretende comunicar algo desconocido, puede provocar errores y la credibilidad menoscabada.	Asegurarse de que la información a comunicar es correcta, y en caso de errar, no pasa absolutamente nada por reconocerlo.
Si el mensaje contiene mucha información que supera la capacidad de asimilación del alumnado, será incomprensible. Si tiene mucha información superflua, será escuchado sin interés.	Aclarar el significado de los términos o conceptos de mayor dificultad en su comprensión. Posibilitar que el alumnado interroge sobre los significados dudosos. Dosificar el caudal de nueva información apoyándose en las experiencias y conocimientos previos del alumno.
Si no se insiste en los aspectos esenciales del mensaje, será difícil que el alumnado diferencie claramente lo esencial de lo secundario.	Repetir los conceptos fundamentales, resumir los aspectos clave y sacar conclusiones. Si fuese necesario, explicarlo con otras palabras.
Si no se eligen los signos adecuados para transmitir las ideas, o incluso se emiten mensajes contradictorios, será confuso e inteligible y provocará desconcierto y perplejidad.	Conocer las potencialidades de los lenguajes expresivos, verbal y no verbal. Seleccionar y adecuar el lenguaje cerciorándose que se corresponde con los propósitos de la comunicación. Esforzarse para que todas las formas expresivas refuercen el mensaje que se ha emitido.
Si no se aprovecha la retroalimentación que envía el alumnado, no se podrá verificar si el mensaje ha llegado claramente y con precisión.	Establecer procedimientos para que el alumnado informe del nivel de captación de la información. Prestar atención a las señales no verbales.

Problemas	¿Qué hacer?
Si se tiene tendencia a imponer las ideas o que prevalezca la posición dominante del docente, puede provocar actitudes de defensa, y hasta de rechazo, en el alumnado.	Expresar ideas con vigor sin llegar a la arrogancia, admitiendo que pueden existir otros puntos de vista tan válidos o más convenientes. Adoptar una actitud de naturalidad en las relaciones.
Si se elige un canal inapropiado para transmitir el mensaje o se satura con excesiva información, se hará disminuir la eficacia comunicativa.	Dosificar el caudal de información, incluso apoyándose en el uso de manera correcta de los canales técnicos o recursos didácticos.

Sabías que...



Las scilatas son unos de los primeros medios utilizados para encriptar mensajes. Su descubrimiento se produjo en Esparta hacia el 431 a.C. fecha en la que se inició la Guerra del Peloponeso, que enfrentó a atenienses y espartanos. Se trataba de unas varas de madera exactamente iguales de grosor. El mensaje que se quería encriptar se escribía en una tela enrollada a la scitala. Una vez escrito se desenrollaba de la vara y se transportaba hasta su destinatario. Si el mensaje era interceptado solo sería legible si fuera enrollado en otra scitala del mismo grosor que sobre la que se encriptó el mensaje.

Es este mismo autor quien, además, entiende que, en aras de un provechoso desarrollo y evolución de la capacidad de comunicación didáctica, no sólo hay que tener en cuenta las potenciales dificultades antes mencionadas, sino que también existen otros elementos de reflexión que igualmente deben ser tenidos en cuenta a la hora de mejorar este aspecto de la profesionalidad docente. Vamos a verlos rápidamente (Torres, 2011: 137 – 142; Haverkate, 1994; Cros, 2003; Vilá, 2005; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007):

1. *El Profesor:* Pues, de lo contrario, no considerar a la persona "per se" y a sus singularidades sería un reduccionismo intolerable que obviaría muchos elementos sustanciales a tener en cuenta para mejorar los procesos comunicativos. En ese sentido, se ha prestar también atención a los siguientes hechos:
 - No es lo mismo un profesor adulto que un profesor joven. Cada uno se encuentra en una etapa diferente de su vida, con experiencias y vivencias distintas que le hacen enfocar el proceso de enseñanza-apren-

- dizaje de maneras muy diferentes, lo que se nota a la hora de enfrentarse al aula.
- El género, nos guste o no, también parece tener influencia sobre este tema en particular, pues, si bien el cerebro femenino es más susceptible de la emotividad de cualquier situación, sobre todo educativa, el masculino está más enfocado hacia la concentración y la racionalización de los procesos de aprendizaje, lo cual determina nuevamente la acción comunicativa del docente.
 - La formación y la experiencia son dos elementos especialmente condicionantes de la capacidad comunicativa didáctica, por cuanto esta está relacionada de forma directamente proporcional con los años que se llevan ejerciendo la tarea y el grado de conocimiento del profesional.
 - La primera impresión o "*efecto de primacía*" de Atkinson y Shiffrin (1968), es un factor esencial a la hora de tratar con el alumnado, que queda automática e involuntariamente "etiquetado" en el cerebro del profesor en función de impresiones, actitudes previas, lenguaje no verbal inicial, etc..., lo que, sin lugar a dudas, va a ser un serio condicionante de la forma en la cual se va a comunicar con los estudiantes en el futuro.
 - La personalidad del profesor y sus rasgos de naturaleza individual también tienen una influencia decisiva, no sólo en los procesos educativos, sino también en los productos más inmediatos de los mismos.
 - La actitud del propio enseñante y, sobre todo, su estilo docente (autoritario, democrático, *laissez - faire*), también son determinantes a la hora de interactuar con el alumnado durante el acto de enseñanza, etc...
2. *El Alumnado*: Del cual hay que subrayar, también, los siguientes aspectos:
- La edad, un factor especialmente determinante de la comunicación didáctica, puesto que las formas que utilizamos para dirigirnos a niños de Educación Primaria, difieren considerablemente de las que utilizamos para tratar con estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior, que son ya adultos incipientes.
 - La ratio de estudiantes por aula, que condiciona un tono más o menos personal de interacción con el alumno según la cantidad de personas a las que va dirigida nuestra acción docente.
 - El género del alumnado, pues, son totalmente claras las diferencias que existen a la hora de tratar con un grupo totalmente feminizado, masculinizado o mixto, y dentro de este último, además, hay que considerar la proporción de chicos y chicas para poder ser eficaces en la tarea docente.
 - La formación y experiencia discente, pues aunque los niños de Primaria tienen, todavía, poca experiencia con la actividad didáctica, dada su más que evidente falta de presencia en el sistema educativo, un

- universitario, sin embargo, por todo el bagaje vivencial acumulado, conoce bien las sutilezas del mismo, lo que exige un trato más profundo y específico.
3. *El Agrupamiento:* Ni qué decir tiene que la distinción organizativa entre agrupamientos verticales (enseñanza graduada y no graduada) y horizontales (grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles), tiene afectación casi directa en el proceso comunicativo, por cuanto este viene condicionado en función de la forma en la que distribuimos a los alumnos, ¿o acaso es lo mismo dirigirse a una clase de rendimientos académicos diversos frente a una de superdotados, por poner un ejemplo claro?
 4. *Los Elementos del Currículo:* El acto didáctico queda igualmente supeditado a los objetivos, contenidos, actividades y su secuenciación, metodología y evaluación, pues no todos los temas pueden ser tratados con el mismo estilo comunicativo, ni todas las cuestiones evaluadas con los mismos instrumentos de transmisión de la información.
 5. *El Contexto:* Dentro del cual se aprecia, en palabras de Torres (2011), y de Sánchez, Rojas, Fernández y Torres (1999), una cultura dominante que, de alguna manera, marca las pautas de actuación de los miembros que viven en su seno, los cuales, a su vez, determinan con su *modus vivendi*, el estilo comunicativo que ha de asumir el docente en el transcurso del acto didáctico.

Por si todo esto no fuera bastante, amén de todos estos factores esenciales, el lenguaje docente va más allá de la mera oralidad, de ahí que se haga necesario considerar el hoy llamado “*Lenguaje No Verbal*”, o lo que es lo mismo: todos los elementos comunicativos que toman cuerpo en el proceso de transmisión de información, pero que no salen de nuestra boca. De ellos nos vamos a ocupar en el siguiente apartado...

Idea



¿Has probado alguna vez a analizar detenidamente todos aquellos aspectos (entonación, contenido, gestualización, etc...) que intervienen en las conversaciones que tienes directamente con las personas o con los miembros de la comunidad educativa? Te invitamos abiertamente a que hagas una lista de todas aquellas cuestiones que, a tu juicio, son importantes en este sentido, y que valores sistemáticamente si se presentan o no cada vez que interactúas con los demás.

2. Sobre el lenguaje no verbal durante la comunicación didáctica

Resulta difícil imaginar una clase en la cual el profesor no habla. Sería casi inconcebible, por cuanto el lenguaje oral es precisamente el principal medio por el cual transmitimos los contenidos a enseñar durante el acto docente.

No obstante, la oralidad no es la única vía a través de la cual transmitimos algo. Existen ciertos elementos no verbales que igualmente sugieren cosas al educando pero que, hasta hace relativamente poco, no significaban demasiado para el profesorado, por cuanto este tradicionalmente se centraba en la fuerza de su discurso sin atender a cualquier otro aspecto que se saliera de esta regla. Sin embargo, esta forma de actuar es un grave error que no considera la importancia de los elementos no verbales en el proceso comunicativo, ya que, como bien sostiene Givens (2000: 4):

Quando hablamos o escuchamos, nuestra atención se centra en las palabras más que en el lenguaje corporal. Aunque nuestro juicio incluye ambas cosas. Una audiencia está procesando simultáneamente el aspecto verbal y el no verbal. Los movimientos del cuerpo no son generalmente positivos o negativos en sí mismos, más bien, la situación y el mensaje determinarán su evaluación.

Entonces... ¿qué es el lenguaje no verbal?, ¿cómo podemos definirlo para no ignorar en el acto didáctico todas esas sutilezas que estamos mencionando y que tanta influencia parecen tener también en nuestros aprendizajes?



Definición

“Lenguaje no verbal es el proceso mediante el cual cualquiera de los cinco sentidos envía o recibe un mensaje sin emplear explícitamente el habla” (Altesor, 2007: 46)

Lo cierto es que la comunicación no verbal en la enseñanza es tan sumamente compleja que, por no poder, no podemos ni controlarla de manera totalmente consciente, ya que, si bien hay signos que manejamos deliberadamente para transmitir ciertos tipos de mensaje, hay otros que manifestamos de manera inconsciente y que envían otras informaciones que, a la postre, influyen en el alumnado, sin que ni siquiera tengan que ser realmente verdícas (Sánchez, 2009, Torres, 2011). En ese sentido, Sánchez (2009) considera que algunos de los canales no verbales que, como mínimo, se han de tener en cuenta en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, son los siguientes:

1. Para el profesor como emisor principal:
 - Cara: ceño, sonrisas, muecas.
 - Ojos: la dirección de la mirada, las alteraciones pupilares.

- Cuerpo: la postura, la posición de brazos y piernas, el grado de distanciamiento.
 - Voz: el tono, el ritmo.
2. Para el alumnado como receptor preferente del proceso de comunicación:
- Vista: La percepción de las formas, los colores, el tamaño de las cosas.
 - Oído: La captación de los sonidos y la distinción real entre si son fuertes, débiles, agudos o graves.
 - Olor: La apreciación de los aromas y la discriminación de unos y otros.
 - Tacto: La percepción del frío, el calor, la suavidad o la aspereza de las cosas, los contrastes de temperatura.

No obstante, la cosa no parece tan sencilla: aparte de los factores ya considerados por Sánchez (2009), existen otros elementos constitutivos del lenguaje no verbal que también tienen una denodada influencia sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje, y que no podemos ignorar. Pasemos a verlos a continuación (Torres, 2011: 152-158):

Ver también...



Puedes completar toda esta información en el siguiente enlace de Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n_no_verbal

1. *La Quinésica*: Que no es sino el estudio de los significados de los gestos y del lenguaje corporal que complementan al lenguaje verbal, tengan o no intención comunicativa consciente o inconsciente. Dentro de esta rama es necesario distinguir entre los siguientes elementos (Camacho y Sáenz, 2000):

- La Postura Corporal: Las posiciones y orientación de nuestro cuerpo muestran la intención y predisposición de la persona a interactuar con los demás seres humanos y la forma de hacerlo, bien sea de forma abierta, o poniendo barreras subconscientes con el cierre de brazos, piernas, giro de la espalda, etc...



Fuente: Google Images.

- La Gesticulación: Que no son sino acciones que realizamos con alguna parte del cuerpo (manos, brazos, piernas y cabeza), y expresan emociones y sentimientos. Hay que distinguir, como caso especial de gesticulación a los *emblemas*, que no son sino gestos particulares que expresan, de forma cultural, palabras o frases (levantar el pulgar, para decir vida o que todo va bien, sacar la lengua para expresar burla, etc...).



Fuente: Google Images.

- La Expresión Facial: En las propias palabras de Torres (2011), la cara es el espejo del alma, de ahí que ciertas expresiones del semblante susciten multitud de estados de ánimo y emociones, lo que hace regular la interacción comunicativa por incidir abiertamente en el contenido del mensaje.



Fuente: Google Images.

- La Mirada: Una parte esencial de la expresión facial por la gran relevancia expresiva y comunicadora que posee. La forma en la que miramos a los demás, bien sea a los ojos o no, sin duda dicen muchas cosas acerca del tipo de relación que estamos entablando (amor, odio, amistad, etc...), de ahí que, de ninguna forma pueden ser ignoradas por el docente.



Fuente: Google Images.

- La Sonrisa: Aparte de su gran potencial expresivo particular, que también lo posee, la sonrisa aporta efectos terapéuticos que posibilitan, no sólo una manifestación más completa de nuestras emociones personales, sino una mejor calidad en lo que al estado de las relaciones con otros seres humanos se refiere.



Fuente: Google Images.

- El Cuerpo: Factor este que, en los últimos años, ha adquirido especial relevancia por cuestiones meramente culturales como la belleza exterior, que condiciona el atractivo o repulsa de las demás personas, la complexión, el color de la piel, el olor corporal, el grado de presencia del pelo, la ropa o la forma en la que gestionamos ciertos complementos (gafas, tatuajes, joyas, etc...).



Fuente: Google Images.

- El Tacto: El tacto desempeña un papel comunicativo esencial, ya que aporta con gran intensidad emociones diversas a la interacción humana como pueden ser la ternura, el entusiasmo, la rabia, la brusquedad, la antipatía, etc... Importa a quién tocamos, dónde lo hacemos, cómo y cuándo lo hacemos y, sobre todo, con qué intenciones. Hay diversas situaciones que pueden facilitar abiertamente o trabar de forma considerable la conducta táctil, por lo que el momento, la frecuencia y el tipo de contacto mantienen, a todas luces, una estrecha relación que es imposible ignorar hoy en día, sin mencionar, por supuesto, el importante componente cultural que lleva aparejado consigo.

Fuente: Google Images.



- El Entorno: De acuerdo con Torres (2011), el ambiente evoca siempre emociones en las personas y las hace sentirse con mayor o menor bienestar dependiendo de la situación. En ese sentido, cabe destacar el medio natural, la presencia de otras personas en el contexto, e incluso el diseño y configuración del mismo (color, sonidos, iluminación, objetos móviles, estructura, ornamentos, etc...).



Fuente: Elaboración Propia.

2. *La Proxémica*: De acuerdo con Hall (1959), la proxémica es la parte de la semiótica dedicada al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística. Para ser más exactos, se podría decir que, la proxémica estudia las relaciones de proximidad, de alejamiento, etc. que se establecen habitualmente entre las personas y los objetos durante la interacción, las posturas adoptadas y la existencia o ausencia de contacto físico.
3. *El Paralenguaje*: Jiménez (2008) y Torres (2011) conciben el paralenguaje como el estudio de las variaciones no lingüísticas dentro del contexto del discurso que se está emitiendo. En ese sentido, es donde se hace el componente vocal de un discurso, una vez que le hemos eliminado su contenido. No es importante el qué se dice, sino el cómo se dice, de ahí que, dentro del paralenguaje se tengan siempre en cuenta el volumen de la voz, la entonación, el ritmo, las pausas y que también sea utilizado en la expresión escrita para que sea entendible el texto. En otras palabras, es un tipo de comunicación no verbal que ayuda a la comunicación verbal.
El paralenguaje, según Keidar (2006: 28) debe tener en cuenta siempre los siguientes elementos:
 - Velocidad del Discurso: Muy alto, fluido, mediano, lento, muy lento, vacilante, etc.
 - Acento: Indicando si se es local o foráneo.
 - Tono Alto o Bajo: Pudiendo denotar confianza o complejo de inferioridad, bien por énfasis o cancelación de las cualidades distintivas de las cuerdas vocales.
 - Modulación: Variaciones en el tono de la voz, el rango de tonalidades refleja sentimientos o intenciones no expresadas en las palabras habladas, tales como ansiedad, obstinación, confianza, estrés mental, agresión, etc.
 - Ritmo: Rápido, lento, sin cambio, variante.
 - Impacto Natural: En armonía o en confusión con el mensaje verbal.
 - Claridad: Inteligible u obscura resonancia y timbre de voz que emana de la boca fuerte o débil.
 - Impedimentos del Habla: aclarar la garganta, toser, temblores, todos estos signos señalan tensión o incertidumbre en la transmisión del mensaje.
4. *La Cronémica*: Que, de acuerdo con Torres (2011) y Keidar (2006), no es sino es la concepción, estructuración y uso del tiempo que hace el ser humano, especialmente durante los procesos de comunicación.

Ahora bien, ¿cómo debemos utilizar todos estos elementos dentro del aula?

¿Realmente es posible conjugarlos de forma eficaz para mejorar los procesos comunicativos en el aula y, por ende, los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado?

Lo cierto es que la gran mayoría de autores considerados parece tenerlo bien claro: la respuesta es sí (Torres, 2011; Jiménez, 2008; Haverkate, 1994; Cros,

2003; Vilá, 2005; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Camacho y Sáenz, 2000). Si bien, ninguno, con la excepción de Keidar (2006), parece estar dispuesto a dar algunas directrices concretas sobre este particular.

En aras de mejorar precisamente la capacidad de transmisión de los futuros profesores durante sus clases, parecía interesante reproducir aquí algunas de esas sugerencias, que se detallan a continuación (Keidar, 2006: 46 – 66):

1. En lo Referente al Uso del Contacto Visual

- Mirar a cada persona dentro de aula.
- Establecer contacto visual directo con cada persona del grupo de tiempo en tiempo durante la clase. Dedicar la atención, constantemente y por igual, a sus estudiantes, tanto a los más destacados como a los más rezagados.
- Abarcar con la mirada a todos los estudiantes en cada rincón del aula cuando el mensaje sea particularmente importante. Debe ser el espejo de sus palabras.
- Levantar la mirada y contemplar ocasionalmente a toda la clase cuando tiene que leer un texto.
- Recorrer la mirada de un lado a otro y encontrarse con los ojos de los estudiantes permitiéndoles pesar el impacto de sus palabras en ellos por la expresión de sus caras. Las pupilas dilatadas revelan interés, mientras que los ojos sin foco o inexpresivos señalan aburrimiento, fatiga, fastidio, falta de concentración, desatención, divorcio mental y emocional del tema de la clase.
- Dedicar toda la atención a quienes están interviniendo en clase, como cuando el estudiante responde a una pregunta. Pero debe retirar, momentáneamente, su mirada del alumno para dirigirla al resto del grupo como queriendo decir que el resto todavía importa. De este modo, la comunicación con la clase no se corta.
- Mantener un contacto visual bondadoso, expresivo pero no conminatorio, para incentivar la autoexpresión de sus estudiantes.
- No dejar desviar su atención por acciones tales como mirar el reloj, consultar las notas, limpiar el escritorio, etc. No se puede dejar de enfatizar la importancia de un contacto visual fijo con un estudiante individual mientras éste habla. La suspensión del contacto visual cara a cara detiene el flujo de la comunicación entre un ser humano y otro.
- No asumir un papel de mando por mirar con desdén a sus estudiantes. En este caso se levanta un bloqueo impenetrable entre el profesor y su clase.

2. En lo Referente a los Movimientos de la Cabeza, las Cejas y los Labios

- Movimiento a la izquierda o a la derecha generalmente implica negación desacuerdo, condolencia.
- Movimientos hacia arriba y abajo significan consentimiento o aceptación de un mensaje.

- Inclinación de la cabeza a un lado cerca del hombro, puede ser un signo de atención pero también puede significar indiferencia y desatención. Debería ser posible distinguir entre estas interpretaciones por asociar el movimiento con otros factores como ubicación de los ojos y el cuerpo.
 - Inclinación de la cabeza a un lado con el mentón hacia delante indicaría contrariedad y desacuerdo. Movimientos hacia delante y a los lados con el oído dirigido hacia el profesor revelan interés y atención.
 - Apoyo de la cabeza sobre la palma de la mano puede indicar aburrimiento o molestia, la interpretación correcta depende de la expresión facial y el uso de los ojos.
 - Sostener la frente y los temporales con las manos es un signo de concentración o alto interés en las palabras del hablante.
 - Cuando se elevan las cejas indican sorpresa, duda, curiosidad, excitación y ocasionalmente, en circunstancias específicas, sarcasmo.
 - Cuando se frunce el ceño indica pensamiento profundo, no entendimiento, insatisfacción.
 - Una sonrisa en el momento idóneo, y en el lugar adecuado, es el elemento más importante en las relaciones humanas. El profesor debe comprender esto y reservarse una sonrisa ocasional para el estudiante individual así como para toda la clase.
 - Labios fruncidos irradian amenaza, antagonismo, aislamiento y mal temperamento. Una persona que se muerde o chupa los labios denota tensión y estrés emocional o intento extraordinario de concentración.
3. En lo Referente al Movimiento de Manos y Piernas
- Mostrar la palma de la mano abierta indica comunicación e invita a la discusión, es amigable.
 - Mostrar el dorso de la mano suspende la comunicación, es abrupta y aleja a la gente.
 - Señalar a alguien con un dedo es amenazante e inhibitorio.
 - Las expresiones verbales que acompañan a los gestos con la debida consideración de las costumbres locales, la situación, la audiencia, adquieren un énfasis adicional y asumen una imagen tridimensional. Tales gestos contribuyen a darle vitalidad a las palabras del hablante, a mayor efectividad del mensaje y a una continuidad mental y emocional.
 - Una posición erguida con las plantas de los pies firmemente puestas sobre el suelo denota determinación y autoconfianza.
 - Un movimiento incesante generalmente significa que una persona está nerviosa e insegura.
 - Frotar un pie contra otro denota vergüenza, pérdida de la confianza en sí mismo, timidez.

- Cuando está sentada, una persona con las piernas fuertemente cruzadas demuestra gran tensión, inquietud, carencia de autoconfianza, retiro y ocasionalmente rabia.
 - Igualmente, al estar sentados, un movimiento continuo del pie denota nerviosismo, incomodidad, impaciencia, aburrimiento, estrés emocional. Cuando el profesor confronta a los estudiantes, debe estar seguro que sus pies están firmemente puestos en el suelo. Debe evitar balancearse de un lado a otro, transferir el balanceo de un pie al otro. La postura rígida es prueba de fuerza y propósito, lo cual crea lazos enfáticos entre el tema del discurso del profesor y la manera como lo emite.
4. En lo Referente al Paralenguaje
- Su dicción debe ser clara.
 - Sus palabras deben ser completamente audibles.
 - Debe hacer pausas en los sitios correctos y debe usar signos de puntuación.
 - Los tonos de su voz, en armonía con sus palabras, deben ser fuertes y claros.
 - El profesor debe evitar la monotonía vocal. Es necesario elevar y bajar la voz de acuerdo con las necesidades de la situación y del alumnado para reforzar sus palabras o reducir el énfasis en otras.
 - El profesor debe determinar la velocidad de emisión de las palabras. No deber ser pronunciadas ni muy rápido ni muy lento.
 - El profesor debe hacer una pausa ligera, de no más de diez segundos después de dar cada uno de sus puntos, a fin de permitir que sus palabras se sedimenten. Su silencio, si es medido, es bueno, conduce a un peso emocional fuerte de la idea que ha definido.
 - El discurso docente debe ser siempre fluido, no debe ser interrumpido por vacilaciones, impedimentos, aclaraciones de la garganta o por un exceso visible de interjecciones como eh... este... hum... o expresiones de incertidumbre.
5. En lo Referente al Contexto
- La enseñanza en los grupos que forman círculos promueve la forma más cercana forma de comunicación entre el profesor y el estudiante, entre alumnos y alumnos. Durante las clases de corte esencialmente práctico, como demostraciones al lado de la cama del paciente, es más productivo para el discente estar en círculo o al menos en semicírculo. Esto asegurará la igualdad de contacto visual para cada persona y la libertad de acceso a la escena de la demostración y comprensión de la situación y el lenguaje explicativo del profesor.
 - Es deseable crear condiciones para la intimidad, cooperación, actividad de grupo y debate. Pero determinados tipos de muebles o enseres como los escritorios no deben ser colocados como barreras entre el

- alumnado. Por otro lado, cuando se requiere mayor formalidad, los miembros de la clase colocados o sentados detrás de sus pupitres deberían ser ubicados lo más adecuadamente posible.
- La ventilación del aula debe ser controlada correctamente, las aulas de clase deberían tener aire acondicionado o ser ventilados apropiadamente. Cuando la temperatura apreciada por el individuo es agradable, éste puede comprender y pensar más claramente. El profesor debe insistir en la paz y tranquilidad del aula. Los ruidos dan lugar a tensión y sabotean el pensamiento y la concentración.
 - La iluminación debe ser cálida, clara y agradable en lugar de excesivamente brillante que agite al sistema nervioso, causando tensión y alejamiento. La luz suave difunde comodidad y relajación, algo esencial para desarrollar reflexiones de calidad, por lo que no es necesario que te digamos abiertamente que es buena para que los estudiantes puedan aprender y se dediquen al estudio.
 - Se recomienda que las paredes del aula sean pintadas en colores pastel. Las paredes blancas alimentan esterilidad emocional. Los colores cálidos invitan a una cálida participación emocional.
6. En lo Referente a la Apariencia Externa y al Vestido
- Sus ropas no deben estar fuera de lugar en el contexto del aula.
 - Debe sentirse lo suficientemente cómodo para mover sus miembros a voluntad y naturalmente.
 - Los colores deberían ser agradables a la vista, en lugar de colores de fiesta como amarillo brillante, anaranjado o púrpura. Los colores llamativos hacen que los escuchas se pongan tensos, nerviosos e incómodos. Los colores cálidos, agradables incentivan la creatividad, aguzan la imaginación en los observadores, lo que da por resultado cooperación y un grado alto de la actividad grupal. El profesor debe llevar ropas en colores apropiados que estimulen las asociaciones de ideas cargadas eléctricamente en las cabezas de sus alumnos, promoviendo procesos de pensamiento originales y no convencionales.
 - No deben usarse adornos llamativos y extravagantes. Son un dolor para los ojos. Una plétora de joyas, broches gigantes, brazaletes, correas de reloj llaman la atención y disminuyen la concentración de los estudiantes. Se debe preferir adornos pequeños no pretenciosos para romper con la monotonía del atuendo.
 - Los profesores deberían vestir sobriamente, no presentarse con ropas inapropiadas.
 - La limpieza y el orden en el vestir deben ser lo habitual dentro de cualquier entorno pedagógico.
 - No deben aplicarse esencias y perfumes que emiten olores fuertes.
 - Los objetos personales como bolsos, libros, carpetas deben tener una apariencia sobria.

En términos generales y, como breve conclusión a este apartado tan importante, casi se podría decir, guardando, por supuesto, las debidas distancias, que ignorar el lenguaje no verbal en cualquier proceso comunicativo de mínima trascendencia como es la docencia, es casi un acto de profunda irresponsabilidad por parte del futuro profesor en tanto en cuanto puede que nuestra planificación controle lo que queremos decir pero nuestros gestos transmiten más de lo que podemos desear. En ese sentido, hay que concienciar al lector de que, incluso en los actuales debates políticos de trascendencia, como los que llevan aparejados unas elecciones generales, ya no se ignora la comunicación no verbal, por cuando los diversos estudios sobre el particular demuestran que su relevancia es capital (Torres, 2011; Jiménez, 2008; Haverkate, 1994; Cros, 2003; Vilá, 2005; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Camacho y Sáenz, 2000; Keidar, 2006), de ahí que, habida cuenta de que se trata con personas en el aula. ¿Qué lógica tendría ignorar en la enseñanza estos factores?

3. El uso de herramientas basadas en la comunicación dentro del aula: algunas nociones elementales

Por si todo esto no fuera bastante, los importantes cambios que ha sufrido la sociedad, a nivel de revolución tecnológica, y tras la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), han ocasionado, entre otros fenómenos, que todo esté controlado por ordenador, o cuando menos, por herramientas cuyo soporte técnico asienta su base principal en el intercambio de datos. De esta manera (Área, 2009: 5 – 6):

El uso generalizado de las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación e información (computadoras, equipos multimedia de CD - ROM, redes locales, Internet, televisión digital, telefonía móvil,...) en las transacciones económicas y comerciales, en el ocio y el tiempo libre, en la gestión interna de empresas e instituciones, en las actividades profesionales,..., es un hecho evidente e imparable apoyado desde múltiples instancias y al que pocos le ponen reparos. La transformación desde un modelo de sociedad industrial hacia la sociedad de la información es un proceso en el que se cruzan factores y fenómenos más complejos que los meramente representados por la aparición y omnipresencia de las tecnologías digitales.

En otras palabras, la reciente transformación mundial obliga al profesorado, no sólo a asumir nuevas formas de comunicación como la didáctica o la no verbal, sino también a manejar recursos tecnológicos basados íntegramente en el intercambio codificado de información, en tanto se han convertido en la espina dorsal de un nuevo orden mundial denominado "*Sociedad de la Información y el Conocimiento*" (Domingo y Mesa, 1999; Fernández y Raso, 2005: 145; Raso, 2012).

Al profesor no sólo se le exige el dominio de una serie de conocimientos e importantes capacidades de índole comunicativa, sino que, además, ahora debe

estar técnicamente formado para poder poner en marcha este tipo de instrumentos dentro del aula, no sólo como recurso didáctico de apoyo, sino también como primera toma de contacto del alumno con un mundo basado en su uso, que, por si fuera poco, exige al nuevo ciudadano un amplio conocimiento tecnológico para poder avanzar dentro de la sociedad en la cual le ha tocado vivir. Es ahí donde entra el concepto de integración curricular...



Definición

“Integración curricular de las T.I.C. es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular” (Sánchez, 2002).

- Dicho en lengua vernácula, se trata del proceso técnico por el cual se introduce el uso de las T.I.C. en la actividad curricular del aula; no obstante, este acto en sí no implica el mero uso tal cual de estas herramientas en clase y ya está. Para que esto sea posible, es necesario, al menos, el concurso de las siguientes variables (Área, 2009: 46):
- Disponibilidad de variados tipos de materiales digitales para los distintos niveles educativos y de las materias curriculares.
- Fácil accesibilidad a estos materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar, tanto para el profesorado como para el alumnado.
- Cualificación técnica y pedagógica del profesorado para que esté en condiciones de planificar, poner en práctica y evaluar experiencias de aprendizaje con materiales digitales.

La mayor parte de la literatura especializada (Chacón, 2003; 184; Cabero, 2007: 2000; Román y Llorente, 2007; Raso, 2012, Área, 2009) señala, a la postre, que existe una serie de factores a tener en cuenta, y que inciden decisivamente en el éxito o fracaso de este proceso, a saber (Área, 2009: 45 - 46):

- La existencia de un proyecto institucional que impulse y avale la innovación educativa utilizando tecnologías informáticas
- La dotación de la infraestructura y recursos informáticos mínimos en los centros y aulas
- La formación del profesorado y la predisposición favorable hacia las T.I.C.
- La disponibilidad de variados y abundantes materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital.
- La configuración de equipos externos de apoyo al profesorado y a los centros educativos destinados a coordinar proyectos y a facilitar las soluciones a los problemas prácticos.

Ahora bien, parece que la pregunta del millón es... ¿y qué factores específicos hay que tener en cuenta para la correcta integración curricular de cada uno de los medios T.I.C.?

Sin duda, la cuestión no es nada fácil de responder aunque, en los últimos años, no son pocos los autores que han intentado dar respuesta a este particular e inquietante interrogante pedagógico. En ese sentido, se te presenta, a continuación, en este apartado, algunas directrices elementales sobre las ventajas, desventajas y uso didáctico de algunos de los medios T.I.C. más importantes actualmente:

1. *La Radio:* La radio, como medio sonoro, es un recurso altamente propicio para desarrollar la capacidad de análisis del alumnado, no sólo por su facilidad técnica y su sencillo manejo, sino porque mediante su uso, se pueden ir creando pequeñas pautas de investigación, sencillas escalas de observación y guías comparativas que favorecen el desarrollo de pensamientos formales en el usuario (Llorente y Román, 2007; Moreno, 1999; Spitzer, 2006; Área, 2009). En ese sentido, algunos de los principales usos didácticos que se le pueden conceder son (Domingo y Mesa, 1999: 203 - 205; Fernández y Raso, 2005: 145; Raso, 2012: 161):

- *Radio Simulada:* En donde se elabora y graba un programa de radio con fines didácticos pero no llega a emitirse formalmente.
- *Radio Escuela:* Que nos daría una versión más completa y ecléctica acerca de la realidad de nuestros centros educativos al emitir, de forma local, algunas clases y actividades complementarias o extraescolares a través de las ondas.
- *Escuela en la Radio:* Lo que no es sino una visita concertada a la emisora oficial para conocer mejor este medio y poder darle un uso pedagógico mucho más eficiente y completo.
- *Radio Como Documento:* O la grabación de una emisión real de un programa de radio para su posterior análisis en el aula.
- *Radio Escolar:* Emisión a través de las ondas, de un programa radiofónico diseñado y elaborado por los alumnos.
- *Radio Itinerante:* La opción más adecuada para la escuela rural, por cuanto se realizan programas de radio elaborados por los alumnos, a la par que se emiten clases o actividades del centro en contextos de difícil accesibilidad geográfica o con una disposición espacial peculiar. Es la conjunción adaptada de la radio escolar y la radio escuela.
- *Radio Como Nexos de Unión de una Red de Centros:* Que no es sino implicar a un conjunto de centros en la participación y desarrollo de un programa en una emisora de radio. Muy adecuado también para los centros rurales, precisamente por su típica estructura organizativa de tipo reticular.
- *Redes de Radio en la Escuela:* Igualmente interesante para los entornos rurales, consiste en la ruptura del aislamiento geográfico mediante la constitución de una comunidad de radioaficionados que se comunican



entre sí de acuerdo a determinados patrones de comportamiento comunicativo (hora de la emisión, duración, contenidos, etc...).

De acuerdo, además, con Llorente y Román (2007: 110) y Raso (2012), a la hora de la integración curricular de los elementos de tipo radiofónico, se ha de tener siempre presente, por parte del profesorado, que:

- Los documentos sonoros permiten predisponer y motivar a la audiencia o al alumnado para la actividad de escuchar.
- Permiten aclarar o reforzar conceptos.
- Deben ser de corta duración, pues se corre el peligro de que la audiencia deje de prestar atención.
- Un buen momento debe ser evocador, debe estimular la imaginación.
- No debemos empeñarnos en ofrecerlo todo a través de la radio, hay otros recursos igualmente válidos.
- Podemos comenzar las sesiones ofreciendo una música relajante antes de empezar a hablar, mientras se acomodan los asistentes, etc.
- Antes de la actuación conviene probar y repasar todos los recursos a usar con el fin de comprobar su funcionamiento y, sobre todo, verificar el grado de adecuación a las necesidades de la buena comunicación; que el sonido llegue a todos los rincones, que el volumen sea adecuado, evitar los ruidos molestos, etc.

Puede parecer al lector, incluso, que la radio ha perdido terreno ante recursos como la televisión e Internet, mucho más populares y, en apariencia, atractivos, pero lo cierto es que, más que ceder, se ha transformado, con su reciente digitalización, en un medio mucho más

global y seductor, por cuanto al integrarse en

Internet y las redes telemáticas, ahora permite

acceder a las emisoras y programas

de todo el mundo, controlar su programación,

personalizar sus contenidos,

e incluso evaluarlos para que el resto

de personas puedan apreciar la

calidad de los mismos y decidir si

apuestan por su uso o no, por lo

que se trata de un medio que todavía

ofrece grandes posibilidades

para su integración curricular en el

aula, si el profesor es un gran

visionario y posee los conocimientos

necesarios a tal efecto.



Fuente: Google Images.

2. *El Vídeo / DVD*: Una de las primeras diferencias que hemos de tener clara cuando hablamos de la integración curricular del vídeo / DVD en la enseñanza, es la que, a juicio de Cabero (2007) y Raso (2012) entre el vídeo didáctico / educativo y el uso pedagógico del vídeo, y que, de acuerdo a sus propias palabras (Cabero, 2007: 130; Raso, 2012: 163):

Por vídeo didáctico vamos a entender a aquel que ha sido diseñado y producido para transmitir unos determinados contenidos, habilidades o actividades que, en función de sus sistemas simbólicos, forma de estructurarlos y utilización, propicie el aprendizaje en los alumnos; por el contrario, con su uso didáctico, nos referimos a una visión más amplia de las diversas formas de organización que puede desempeñar en la enseñanza.

En nuestro caso y, habida cuenta de tan sutil distinción, hablaremos de vídeo / DVD educativo en general, aunque, a todas luces, la postura en la cual nos centraremos se acerca bastante más a la utilización didáctica del mismo, por cuanto no se hará mención a los diseños específicos de este recurso con fines instructivos (Chacón, 2003; 184; Cabero, 2007: 2000; Román y Llorente, 2007; Raso, 2012, Área, 2009).

El vídeo / DVD es un medio que, en general y, en ese sentido, posee las siguientes características (Chacón, 2003; 184; Cabero, 2007: 2000; Román y Llorente, 2007; Raso, 2012, Área, 2009):

1. Debe estar diseñado para poder ser utilizado conjuntamente con otros medios, por lo que los contenidos deben estar compartidos entre todos ellos.
2. Tiene que estar dotado de una guía para que dé pistas para un buen uso (guía didáctica) tanto si el programa está pensado para enseñanza presencial como si lo es para docencia a distancia (en este último caso, aún más).
3. Debe contar con los recursos expresivos que lo hagan atractivo y motivador. Es importante lograr el equilibrio entre el contenido científico, el diseño didáctico y una presentación atractiva que no lo separe demasiado del resto de programas que el alumno ve por televisión.
4. Ha de conjugar la capacidad de transmisión de contenidos al alumnado, y el apoyo al profesorado, a la vez que no debe dejar de ser generador de actividad y de discusión entre todos los miembros de la comunidad educativa.
5. Está obligado a romper la linealidad de la información y tender a la interactividad, entendida esta como la posibilidad de intercalar en el proceso de visionado otros elementos que, de alguna manera, rompan el discurso y favorezcan la reflexión, contrastación con otras fuentes, etc.
6. Si partimos de la premisa de que un vídeo didáctico, generalmente, incide sobre un tema, entendemos que es necesario verlo en su totalidad. Por

esta razón, es conveniente que su duración no supere los veinte minutos pues, de esta forma, no decaerá el nivel de atención, además de contar con un mayor tiempo para la discusión.

7. La presentación de contenidos debe de ser escalonada y con un vocabulario comprensible. Su visionado debe tener una continuidad con el antes y el después de manera que genere procesos significativos y no quede descontextualizado.

2.1. Ventajas del Uso del Vídeo / DVD en Educación: Algunas de las principales ventajas que presenta este medio, de cara a su correcta integración curricular, pueden ser sintetizadas de la siguiente manera (Chacón, 2003; Cabero, 2007; Román y Llorente, 2007; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012, Área, 2009):

- Flexibilidad en el momento de la recepción. El profesor que va a usar el material videográfico tiene capacidad para visionarlo inmediatamente después de producirse los hechos. Puede verlo en el momento en que se están produciendo, a la vez que lo graba para verlo posteriormente, o bien puede grabarlo y verlo cuando le interese el material.
- No dependencia de otros medios o profesionales para el visionado del material grabado, ya que no precisa de ningún proceso físico o químico para ello. El usuario puede ser totalmente autónomo.
- Comodidad de uso, tanto para la inclusión de un visionado en cualquier momento del proceso de enseñanza – aprendizaje al no necesitar condiciones especiales de iluminación, como para la preparación del material, que basta poner la cámara a grabar, etc.
- Facilidad de manejo y operación. Con los medios actuales es posible, de una manera fácil y, en muchos casos, a distancia, realizar todas las operaciones de carga de disco, disco duro, puesta en marcha, paro, pausa, etc. Así como las de modificar volumen, brillo, color, etc...
- Facilidad de manipulación de la señal en el proceso de producción. Se puede realizar de una manera fácil siempre que se cuente con el material adecuado, modificaciones de la información, tanto en vídeo como en audio: mezclas, rótulos, inserciones, etc...
- El programa puede observarse un número indefinido de veces.
- Su facilidad de manejo y costo permite que pueda ser utilizado de diversas formas en la enseñanza.
- Favorece un uso activo.
- Permite la utilización de diferentes tipos de materiales con las correspondientes adaptaciones específicas.
- Puede ser fácilmente incorporado a un conjunto de materiales multimedia.
- Registro de elementos de la comunicación verbal y no verbal.

- Reducción de la necesidad de introducción de un observador en los diferentes contextos de investigación.
 - Posibilidad de observación global de todos los fenómenos y realidades estudiadas a través de su empleo.
 - Aislamiento de las secuencias.
 - No es necesario contar con un instrumento de observación previo que esté altamente estructurado.
 - Transferencia de la "realidad" registrada a diversos observadores.
- 2.2. *Inconvenientes del Uso del Vídeo / DVD en Educación:* En cuanto a los inconvenientes generados por este proceso, conviene tener igualmente presente algunas realidades que se han documentado como importantes al respecto (Chacón, 2003; 184; Cabero, 2007: 2000; Román y Llorente, 2007; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012):
- Posible aislamiento del investigador del contexto natural donde ocurren los acontecimientos que están siendo objeto de estudio.
 - Contar exclusivamente con una parte de la realidad, la registrada en el plano de la cámara y la recogida por el micrófono de la misma.
 - Previa selección de la información por la persona que realiza las grabaciones.
 - Probable influencia en los observados por la presencia de la tecnología de registro, lo cual puede, sin duda, coartar la espontaneidad de sus comportamientos de cara a su estudio objetivo.
 - Problemas técnicos que pueden aparecer durante la grabación: falta de baterías, duración de la grabación, interrupción de la alimentación / suministro eléctrico...
 - Tendencia a dejarse sobrellevar por la cámara.
 - Interrupción de las secuencias de observación.
 - Su utilización para la producción requiere el dominio correspondiente por parte del profesor y el alumno de unos mínimos conocimientos técnicos y del lenguaje audiovisual.
 - Su producción requiere de unas mínimas dotaciones instrumentales, lo que supone una cierta inversión económica que, en no pocas ocasiones, puede ser de una elevada cuantía.
 - Puede favorecer la pasividad en los receptores.

Y es que, sin duda, se trata de un medio tan versátil y lleno de posibilidades que no hace sino ofrecer una amplia gama de perspectivas de utilización eficaz a la enseñanza, entre las cuales podemos destacar (Chacón, 2003; Cabero, 2007; Román y Llorente, 2007; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012):

1. *Vídeo Lección:* En ella, lo que se plantea es realizar una exposición de contenidos exhaustiva de la misma o parecida forma en la que lo haría un profesor.

2. *Vídeo Apoyo*: Su función es la de servir de refuerzo a las explicaciones del profesor. Es una modalidad más activa que la de la video lección ya que, existe una interactividad entre las palabras del docente y las imágenes visualizadas.
 3. *Vídeo Proceso*: Aquí importan más cómo ocurren los hechos y el proceso de investigación o de creación que los propios resultados. Es el vídeo en manos del alumno. Es una de las formas más adecuadas para formar a nuestros discentes en temas como el lenguaje audiovisual.
 4. *Programa Motivador*: Pretende incitar, interesar al alumno por los contenidos que se exponen en el DVD para crear un ambiente de trabajo lo más estimulante posible, después del correspondiente visionado. Es un tipo de videograma que está dentro del marco de un modelo basado en la pedagogía activa y participativa.
 5. *Programas Monoconceptuales*: Son vídeos cortos, normalmente de menos de cinco minutos, que se centran en la explicación, demostración, etc... sobre una parte muy concreta de un hecho determinado.
 6. *Vídeo Interactivo*: Resulta de la fusión de dos poderosos medios como el vídeo y la computación, haciendo posible la combinación del poder de evocación de la imagen y la interactividad de los medios informáticos.
 7. *Vídeoacertijo*: Que puede desarrollarse individualmente o por grupos. Se graban objetos, cuerpos, etc. que sean difíciles de reconocer desde muy cerca, buscando en su introducción que los alumnos acierten el objeto grabado.
 8. *Vídeoenigma*: Muy semejante al anterior, pero en la grabación se va abriendo progresivamente el zoom hasta que se descubra el objeto completo.
 9. *Relatos de Cadeneta*: El estudiante o el profesor delante de la cámara empieza a contar un relato que dura un tiempo fijado con anterioridad, a este le sigue otro estudiante que debe continuar la historia, y así sucesivamente. Posteriormente se observa el material.
 10. *Vídeoanimación*: Se prepara la cámara para que grabe cada cierto tiempo, realizando los alumnos delante de la misma una serie de acciones que posteriormente serán observadas de forma conjunta en clase. Pretende fomentar el debate, el diálogo y la reflexión crítica.
3. *La Televisión Educativa*: ¿Qué debemos entender por televisión educativa? Castaño y Llorente (2007: 113) parecen tener bastante claro cuando sostienen que:

Se trata de un tipo de emisiones, dentro de la programación general televisiva, que, por su contenido o por su tratamiento, presentan posibilidades de aplicación educativa y cultural, en las distintas modalidades de producción de dichos materiales.



Fuente: Google Images.

No obstante, al hablar de televisión educativa, debe quedarnos claro, en primer lugar, que no siempre tiene por qué significar lo mismo; de hecho y, a decir verdad, en lo que a este recurso tecnológico se refiere, podemos encontrarnos con no pocas variantes (Castaño y Llorente, 2007; Chacón, 2003; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012, Área, 2009), cuyo peso y afectación al proceso pedagógico serían objeto casi de una tesis doctoral, por lo que, habida cuenta de que el lector conoce bien este medio, nos centraremos, sobre todo, en las ventajas e inconvenientes que su uso en el aula presenta.

3.1. Ventajas del Uso de la Televisión Educativa (Castaño y Llorente, 2007; Chacón, 2003; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012, Área, 2009; Spitzer, 2006):

- Lleva la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de profesores especializados.
- Presenta experimentos en aquellos centros con carencia de laboratorios.
- Facilita la introducción en el aula de docentes y personas especializadas en temas concretos.
- Evita desplazamientos de los alumnos a los centros de información y formación.
- Simultáneamente es un medio de comunicación de masas y un medio individual de aprendizaje altamente efectivo.
- Ayudar al perfeccionamiento del profesorado, ya que el docente puede observar a otros modelos, teóricamente expertos, en la ejecución de la enseñanza. También puede ayudar a considerar las opciones adoptadas en el currículum, sopesando nuevas estrategias y contemplando nuevas relaciones entre áreas específicas del mismo.
- Favorece la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que observan el programa.

- Se amplía la experiencia de los niños, los programas facilitan que los estudiantes puedan trascender su contexto tanto en el espacio, como en el tiempo.
- Facilita una rápida diseminación de las nuevas ideas e innovaciones curriculares que se están promoviendo actualmente.
- Tiende a mantener actualizados los contenidos de las materias.
- Los contenidos son presentados de forma atractiva para los estudiantes.
- Los mínimos costes que, por lo general, supone la recepción de estos materiales en los centros escolares, así como el bajo costo que supone por alumno.

3.2. *Inconvenientes del Uso de la Televisión Educativa* (Castaño y Llorente, 2007; Chacón, 2003; Domingo y Mesa, 1999; Raso, 2012, Área, 2009; Spitzer, 2006):

- Por su carácter de simultaneidad, no llega a respetar las características y necesidades individuales de los alumnos.
- El ritmo y la cantidad de información que se puede presentar están pensados para el alumnado medio. Tiende, por tanto, a no respetar los estilos individuales de aprendizaje.
- Por la simultaneidad es muy difícil integrar la televisión dentro del currículo escolar, ya que resulta complicado hacer coincidir el horario de emisión del programa y el de la asignatura.
- Resistencia del profesor a modificar su estilo usual de impartir la docencia, que dificulta la inserción de cualquier tecnología, así como el desarrollo e implantación de nuevas estrategias didácticas.
- Suelen existir pocas interacciones entre el profesor de los programas y los estudiantes. La poca que hay es, por lo general, a través de los cuestionarios que las emisoras remiten a las escuelas.
- Las preconcepciones que suelen tener de este medio, facilitan que el estudiante pueda caer en la pasividad y, en consecuencia, tender a invertir menor esfuerzo mental para el procesamiento de la información transmitida.
- Al discente no se le suele dar la oportunidad de aplicar inmediatamente los contenidos presentados a través del programa.
- Las limitaciones propias de la transmisión por aire, con las perturbaciones que ello puede originar.

4. *La Informática e Internet*: Desde la invención del ábaco como instrumento mecánico destinado al cálculo matemático, hasta nuestros días, las máquinas han evolucionado mucho, sobre todo aquellas que entran dentro de ese concepto difícil de definir, pero que es sobradamente conocido por todos, como es el de la informática (Chacón, 2003). Así, dentro de esa denominación tan ambigua entran, sobre todo, los ordenadores, los primeros aparatos pensantes desarrollados por el hombre, y que, desde su nacimiento a principios del siglo XX, durante las dos guerras mundiales, y hasta el momento de

- Un aumento de la motivación y el gusto de aprender al generar un aprendizaje por descubrimiento.
- La reducción del tiempo de aprendizaje, al mantener un control sobre la información y llevar un esfuerzo constante.
- Mejora la recepción de la información, ya que usa códigos más comprensibles para el estudiante.
- Aumenta la cantidad y la calidad de las interacciones.
- Consistencia pedagógica, al mantener los mismos contenidos en todo momento.
- Metodología homogénea, aunque los lenguajes utilizados sean diferentes.
- La evaluación de procesos y no de resultados ofrece mayor ecuanimidad.
- La calidad técnica, cada vez mayor, de los multimedia ofrece mayores atractivos para la actividad docente.

Pues bien, quizá la mayor representación global del poder de la informática, per se, sea Internet, esto es, la sistematización a nivel mundial de la interconexión vía red de ordenadores que ha originado, como uno de sus pilares fundamentales, todos los cambios que han traído el actual e incipiente modelo de Sociedad de la Información que estamos desarrollando (Chacón, 2003; Raso, 2012: 182; Barroso y Romero, 2007; Cabero y Romero, 2004).

Las ventajas de Internet ya no se le escapan a nadie: desde la conexión en tiempo real a grandes distancias hasta las nuevas formas de trabajo y socialización como alternativa a los sistemas tradicionales, pasando diversas alternativas al ocio y la cultura. Sin embargo, dado que este recurso es todavía bastante reciente, sí que hay que hacer hincapié en los beneficios que presenta su integración curricular en el aula y, más concretamente, en las posibilidades pedagógicas que su uso puede aportar a nuestra docencia. En ese sentido, merece la pena destacar (Chacón, 2003; Raso, 2012; Barroso y Romero, 2007; Cabero y Romero, 2004):

- *Las Redes de Aula o Círculos de Aprendizaje:* Son ambientes de enseñanza y aprendizaje recíprocos altamente interactivos entre un pequeño número de escuelas ubicadas en distintos lugares del mundo que comparten recursos, información. En ellos se fomenta, además, la participación en proyectos comunes y la interacción social.
- *Los Sistemas de Distribución de Cursos Online:* En esta modalidad de aplicación de los recursos de Internet a la educación se pretende sustituir las aulas tradicionales por el aprendizaje mediante la red, ayudándose de conferencias y otros recursos telemáticos. Su uso se da generalmente entre discentes o usuarios de una misma institución, pudiendo acceder a estas herramientas desde el mismo centro o desde cualquier otro lugar.
- *La Educación a Distancia y el Aprendizaje Abierto:* En las experiencias de este tipo se potencia el aprendizaje colaborativo y la participación en pro-

yectos grupales. El objetivo es la facilitación de la comunicación entre el tutor y los estudiantes, así como entre los propios alumnos.

- *El Aprendizaje Informal*: Es la modalidad que interviene facilitando la adquisición de información y la construcción del conocimiento. Se apoya en la interconexión de las redes de diferentes comunidades de enseñanza. Abarca el uso de los recursos que están disponibles en Internet, como contactos con expertos, acceso a archivos de instituciones formativas o educativas, participación en grupos de discusión moderados o no, uso de enlaces interesantes, etc...

En cuanto a los beneficios que aporta, podemos estructurarlos en tres grandes grupos (Chacón, 2003; Raso, 2012; Barroso y Romero, 2007; Cabero y Romero, 2004):

- *Beneficios del Alumnado*
 - Para comunicarse con escolares de otros entornos y practicar idiomas, descubrir otras culturas, contrastar ideas, etc...
 - Para aprender a buscar, seleccionar y valorar información de la World Wide Web, la enciclopedia más extensa, variada y actual, y para usar dichos contenidos como recursos educativos.
 - Para trabajar en proyectos colaborativos con escolares de su misma aula, de otras localidades o países.
 - Para aprender a usar las nuevas herramientas, los nuevos medios para comunicarse y para publicar información a audiencias potencialmente ilimitadas.
- *Beneficios del Profesorado*
 - Para consultar información profesional: legislación, convocatorias, concursos, etc...
 - Para compartir experiencias, ideas, información con otros docentes a través del correo electrónico, los grupos de noticias, el chat, etc...
 - Para participar en proyectos educativos conjuntos europeos.
 - Para mejorar la cualificación profesional participando en actividades de formación a distancia.
 - Para acceder a nuevas herramientas y recursos educativos.
- *Beneficios de los Centros Docentes*
 - Para mejorar la comunicación entre el profesorado, alumnado y familias, difundiendo la oferta educativa (etapas, optativas, ciclos formativos, información interna, etc...) dando a conocer el plan del centro, informando de las actividades extraescolares, etc...
 - Para facilitar el entendimiento entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, mejorando la comunicación, propiciando puntos de encuentro, promoviendo la participación en proyectos conjuntos, etc...
 - Para acceder a los servicios de las redes corporativas de las consejerías de educación, integrándose en su intranet de gestión.

- Para modernizar y agilizar su gestión (consulta de becas, expedición de títulos, tramitación de licencias y permisos del profesorado, etc...).

No obstante, Internet, también tiene sus peligros. En los últimos años y, a la luz de tanto cambio social, la primera generación nacida en el seno de la Sociedad de la Información, está empezando a demostrar un perfil que poco o nada tiene que ver con el prototipo de ser humano que hemos conocido hasta ahora. De hecho, el matiz de denominar como "*nueva generación*" a todas estas personas nacidas en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es, quizá, la manera más elegante de poner sobre el tapete el hecho de que estos jóvenes hacen gala de un perfil de capacidades, modos de pensamiento y actitudes que, sencillamente, poco o nada tiene que ver con el de sus antecesores. Más concretamente (García, 2009):

- Una poderosa capacidad para procesar grandes cantidades de información que, a la postre, les llega por muchos y diversos canales, si bien, todavía hacen poca gala de sentido crítico a la hora de su tratamiento, dada precisamente la velocidad del mismo.
- Serias dificultades para reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas, dado que consideran que es mucho más importante hacer, que hacer bien. Así, no es difícil imaginarlos en acción constante.
- La imperiosa necesidad de recibir recompensas constantes e inmediatas en detrimento de gratificaciones que se materializan a corto / medio plazo. Les urge saber para qué sirve lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen hacerlo.
- Una atención más diversificada que les confiere la potestad de llevar a cabo simultánea y eficazmente varias cometidos (escuchar música, chatear por el messenger, leer, estudiar, etc.), de ahí que pueda resultarnos un tanto paradójico comprobar cómo se concentran más y mejor a medida que aumenta el número de tareas a realizar paralelamente. Son la generación del multiprocesado.
- Movilidad en un contexto en el cual la información se estructura de una forma totalmente distinta a la convencional. Para ellos, un libro puede resultar casi tan extraño como el hipermedia para los adultos.
- La conciencia de haber crecido en un mundo interconectado, tanto sincrónica como anacrónicamente, lo que les ha generado la necesidad casi vital de permanecer constantemente conectados y, sobre todo, la capacidad de afrontar cada etapa y problema de la vida desde una perspectiva mucho más social e intercultural, al estar relacionándose constantemente con personas de todas las partes del globo y compartiendo con ellas sus vivencias, impresiones e inquietudes.
- Un denodado interés por vivir en mundos de fantasía y virtualidad que, a veces, difícilmente pueden diferenciar de la realidad. Este tipo de vida tiene tal importancia para ellos, que el hecho de asumir una identidad digital

y mantenerla conforme a las exigencias de estos entornos les resulta, en no pocas ocasiones, más importante que el cuidado de su perfil real.

- Gran potencial para la aceleración de su desarrollo personal. Su crecimiento es diferente y queman etapas vitales muy rápidamente, pues las T.I.C. les permiten el acceso al mundo adulto, lo que hace que interioricen sus reglas y su funcionamiento antes de lo que deberían, dada su madurez fisiológica y psicológica. Se hacen mayores, que no adultos, a pasos agigantados, y esto les está afectando, sin duda, a nivel evolutivo y psicosocial.

Estos nativos interactivos, están sometidos, a la postre, a nuevos e inciertos peligros derivados de su total exposición al uso de las T.I.C., unos riesgos que, además, no son exclusivos para ellos, por lo que, como cierre a esta parte del bloque y, con la idea de que se usen estos recursos con la debida prudencia, podemos sintetizarlos de la siguiente forma (García, 2009):

- *Riesgos de Contenido:* En clara referencia a la exposición de contenidos violentos, sexualmente explícitos, racistas, machistas, de incitación al terrorismo o que fomenten el consumo de drogas, la anorexia, la bulimia o el suicidio pues, por mucho que queramos negarlo, nuestros hijos pueden acceder todavía a este tipo de material con bastante facilidad.
- *Riesgos de Contacto:* Derivados de la comunicación interpersonal a través de las T.I.C. (messengers, chats, redes sociales, etc.) y que pueden hacer que estos jóvenes nativos entren en trato con criminales, pederastas, acosadores sexuales, piratas informáticos, etc.
- *Riesgos de Privacidad:* Referidos a la invasión de la intimidad personal, pudiendo darse situaciones como la petición o uso de datos personales con fines fraudulentos o manipulación del contenido de nuestro ordenador por delincuentes informáticos.
- *Riesgos Comerciales:* Como fruto de la actividad publicitaria y mercantil constante a la que estamos expuestos por el uso de las T.I.C., pudiendo presentarse a la hora de realizar transacciones comerciales o mediante la publicidad engañosa, por no hablar directamente de la piratería.
- *Riesgos de Uso Desmedido:* En los que la utilización de las T.I.C. con una duración excesiva o en momentos inadecuados puede transformarse en la antesala de serias adicciones.
- *Riesgos por Cyberbullying:* El problema de más reciente aparición, y en donde se recurre a las T.I.C. como instrumento de acoso a algún compañero con la finalidad de someterle a diversas modalidades de violencia psicosocial. Un espectáculo que, tristemente, cada vez parece más extendido entre nuestros jóvenes.

4. A manera de conclusión

La comunicación es, probablemente, el principal motor de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje. No sólo nos ayuda a transmitir contenidos, sino que regula su flujo, nos ayuda a conocer y empatizar con el alumnado, fomenta canales de interacción personal y desarrolla las habilidades sociales de todos los seres humanos, de ahí que su conocimiento sea esencial para cualquier persona interesada en la profesión docente.

Los modelos tradicionales de exposición magistral han dado paso a una idea de comunicación menos mecánica pero más centrada al mismo en la consecución de resultados de índole pedagógica: la comunicación didáctica.

Poco importa la calidad de la formación de un profesor si carece de habilidades comunicativas. Este hecho suele ser frecuente en las universidades públicas, en donde se contrata a buenos investigadores con gran capacidad científica pero carentes totalmente de potencial difusor para la enseñanza, algo nada extraño porque, en principio, se les está contratando para una tarea totalmente distinta a la que muestran en su perfil competencial. Además, por si todo esto no fuera bastante, no sólo se trata de transmitir determinados tipos de contenidos o de planificar correctamente, sino que es necesario tener cierto control sobre aquellos mensajes que se transmiten subliminalmente y de los que no siempre tenemos conciencia. En ese sentido, el estudio de la comunicación y del lenguaje no verbal se ha revelado como esencial para la vida de un futuro profesor, por cuanto no sólo puede estar transmitiendo señales contradictorias al alumnado, sino que, a la postre, puede estar igualmente dando sensaciones o ideas equivocadas por la simple falta de control de sus gesticulaciones, sus miradas, etc... de ahí que se le haya dedicado un apartado muy especial a esta cuestión durante el estudio de la presente materia.

A todo esto hay que añadir el uso en el aula, por exigencias de la Sociedad del Conocimiento, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), esto es, los nuevos instrumentos de la comunicación. Herramientas con muchas luces que demandan un nuevo tipo de ciudadanía más interconectada, pero también con oscuras sombras que, aunque ofrecen, sin duda, un horizonte inexplorado para los procesos didácticos, también suscitan, cuando menos, preguntas inquietantes, temores y la presencia real o implícita de la aparición de nuevos peligros sociales, educativos, psicológicos y económicos, -como la aparición de una nueva generación de jóvenes: los nativos interactivos-, que pueden dar un importante giro de tuerca, y no para bien, al desarrollo social que estamos viviendo en la actualidad.

Desde este punto de vista, el estudio de esta materia se ha revelado como esencial y constituye, a todas luces, un objeto de discurso mucho más amplio que debe estar en la mesa de trabajo de todos los futuros docentes.



Tareas

A continuación se te propone que contestes a las siguientes preguntas de autoevaluación para ver si has asimilado correctamente los contenidos propuestos en este bloque temático:

1. Cuando Rosales y Torres (2011) afirman que la comunicación didáctica posee carácter prescriptivo, lo que quieren decir es que...
 - a) Los objetivos, los contenidos, las personas, el espacio, el tiempo... son componentes impuestos a la comunicación.
 - b) La comunicación se planifica, se implementa y se evalúa.
 - c) Tiene capacidad para prescribir los contenidos del mensaje.
2. Según Torres (2011) y Camacho y Sáenz (2000), si se transmite en el aula algo diferente de lo que se piensa, o no se cree en su valor, resulta poco convincente para el alumnado, por lo que se debe...
 - a) Asegurarse de que la información que se ha de comunicar es correcta.
 - b) Dosificar el caudal de información.
 - c) Revisar y tener una idea clara de lo que se quiere comunicar y proceder honestamente.
3. En un proceso de comunicación ordinaria se necesita siempre...
 - a) Un emisor, un receptor y un código.
 - b) Un emisor, un receptor, un mensaje, un canal, un código y un contexto para la comunicación.
 - c) Un emisor y un receptor.
4. Los conceptos de comunicación y comunicación didáctica...
 - a) No presentan ninguna divergencia significativa entre ellos.
 - b) Se diferencian, sobre todo, en la intención manifiesta de generar un aprendizaje en el alumnado.
 - c) Implican en ambos casos el uso de las T.I.C. en el aula.
5. Los nativos interactivos...
 - a) Son una nueva generación de indígenas centrados en el uso de las T.I.C.
 - b) Son una nueva generación de jóvenes centrados en el uso de las T.I.C.
 - c) Son una nueva generación de jóvenes que, habiendo nacido en la Sociedad de la Información, presentan un perfil personal y evolutivo distinto al nuestro, precisamente por su permanente exposición al uso y abuso de las T.I.C.

TAREA DE APRENDIZAJE OPTATIVA: Uno de los principales agentes de la comunidad educativa es el profesor pero... ¿sabes cómo se evalúa su acción docente? Ahora vas a comprobarlo... La idea es sencilla, se trata de que asistas a la clase de algún profesor de Secundaria, bien porque tengas acceso o bien por Internet a través de YouTube u otros canales, y rellenes el protocolo de evaluación do-

cente que se te adjunta con esta carpeta de aprendizaje. A continuación, haz un pequeño informe (mínimo una página) en el cual resaltes los puntos fuertes y débiles de ese profesor, y formula algunas recomendaciones que, a tu juicio, le ayuden a mejorar su acción docente.

Ideas clave

- Para que exista verdadera comunicación es necesaria la presencia inexorable de ciertos elementos básicos, a saber: emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto.
- La comunicación ordinaria difiere de la comunicación didáctica hasta el punto de que todos asumimos, más tarde o más temprano, la primera capacidad con cierto grado de eficacia, pero no todos somos capaces de interactuar con los demás consiguiendo que aprendan efectivamente. Sólo los verdaderos profesores adquieren potencial de comunicación didáctica.
- Los principales elementos que tienen influencia en los procesos de comunicación didáctica son, entre otros, el profesorado, el alumnado, las formas de agrupamiento en el aula, los elementos curriculares y el contexto.
- El lenguaje no verbal es el proceso de comunicación a través del cual se envían y recogen mensajes sin palabras que pueden o no acompañar al lenguaje, a través de la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada, la sonrisa, el cuerpo (olor, peinado, ropa), la conducta táctil, el cómo se dicen las cosas, el espacio físico y el tiempo que dura el intercambio de información.
- No son escasos los aspectos docentes a tratar en relación al proceso comunicativo no verbal, por lo que hay que ser muy conscientes y constantes en su consideración cuando entramos en el aula: quinésica, proxémica, paralenguaje y cronémica.
- Aunque no controlamos totalmente todos los elementos que componen nuestro lenguaje no verbal, lo cierto es que, a tenor de su significado contextual, podemos condicionarlos sistemáticamente para transmitir cercanía y buen ambiente en el aula, en aras de una mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En ese sentido, gestos como mostrar abiertamente las palmas de las manos, mirar a cada estudiante a los ojos, cuidar la limpieza y el orden, y evitar el balanceo de piernas, entre otros, transmiten seguridad, apertura y afabilidad hacia el alumnado, lo que, sin duda, mejora las condiciones para que se pueda fomentar el aprendizaje.
- El uso de las T.I.C. en la enseñanza y, más concretamente, su integración curricular, implica el desarrollo de nuevas competencias personales y formativas por parte del profesor, que debe ser un experto en el uso de estas herramientas y, a la par, conocer las ventajas, inconvenientes y posibilidades de utilización que presentan de cara a introducirlas en el aula.

- La Sociedad de la Información y todos los cambios que está trayendo consigo han dado lugar a nueva generación de jóvenes, denominados nativos interactivos, y que tienen como rasgo común el haber nacido en la era de Internet y las T.I.C., por lo que, de cara a su educación, hay que notar que presentan un perfil personal y competencial muy distinto, a la par que están sometidos a nuevos riesgos y peligros sociales derivados de su total exposición a esta tecnologías, que deben ser conocidos y controlados por el futuro profesorado.

Referencias bibliográficas

- Altesor, S. (2007): *Cómo Relacionarse Mejor: Manual de Técnicas Para Desarrollar Relaciones más Satisfactorias, Dinámicas y Duraderas*. ABC. Miami.
- Área, M. (2009): *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife.
- Barroso, J. y Romero, R. (2007): *Profesores y Alumnos. Protagonistas de sus Herramientas de / Para el Aprendizaje*. En CABERO, J. ET AL. (Coord.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C. Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
- Cabero, J. (2007): *El Vídeo en la Enseñanza y Formación*. En CABERO, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- Cabero, J. y Romero, R. (2004): *La Nueva Tecnología en la Práctica Educativa*. Ariel. Granada.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000): *Técnicas de Comunicación Eficaz Para Profesores y Formadores*. En SÁENZ, O. (2000): *Didáctica General: Un Enfoque Curricular*. Marfil. Alcoy.
- Castaño, C. y Llorente, M.C. (2007): *La Televisión Educativa*. En CABERO, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2005): *Entenderse en Clase: Las Estrategias Comunicativas de los Docentes Valorados*. Graó. Barcelona.
- Chacón, A. (2003): *Teoría y Práctica de las Nuevas Tecnologías en la Formación de Maestros*. Grupo Editorial Universitario (G.E.U.). Granada.
- Cros, A. (2003): *Convencer en Clase: Argumentación y Discurso Docente*. Ariel. Barcelona.
- Domingo, J. y Mesa, R. (1999): *Aplicaciones Didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Adhara. Granada.
- Fernández, J.M. y Raso, F. (2005): *Evolución Histórica de la Radio e Internet Como Recursos Didácticos: Algunas Propuestas de Integración Curricular*. En Rodríguez, A. y García, I. (2005): *El Poder de la Palabra: Pedagogía y Comunicación*. Ariel. Granada.
- García Fernández, F. (2009): *Nativos Interactivos. Los Adolescentes y sus Pantallas: Reflexiones Educativas*. Foro Generaciones Interactivas. Madrid.

- Givens, D.B. (2000): *Body Speak: What Are You Saying? Successful Meetings*, 51.
- Hall, E. T. (1959): *The Silent Language*. Doubleday & Co. Nueva York.
- Haverkate, H. (1994): *La Cortesía Verbal*. Gredos. Madrid.
- Jiménez, J. (2008): *Lectura, Expresión Oral y Escrita*. Nueva Imagen. México.
- Llorente, M.C. y Román, P. (2007): *La Utilización Educativa del Sonido*. En Cabero, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw-Hill. Madrid.
- Moreno, I. (1999): *La Radio en el Aula: Posibilidades de Comunicar de Forma Creativa*. Octaedro. Barcelona.
- Keidar, D. (2006): *La Comunicación en el Aula*. CODEPRE. Mérida. Venezuela.
- Raso, F. (2012): *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Román, P. y Llorente, C. (2007): *El Diseño de Vídeos Educativos: El Vídeo Digital*. En Cabero, J. ET AL. (Coord.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C. Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
- Rosales, C. (2000): *La Comunicación Didáctica*. En Sáenz Barrio, O. (2000): *Didáctica General: Un Enfoque Curricular*. Marfil. Alcoy.
- Sánchez, G. (2009): *La Comunicación No Verbal*. En A.A.V.V. (2009): *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de E.L.E: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.). Madrid.
- Sánchez, S., Rojas, G., Fernández, A. y Torres, C. (1999): *La Gestión de Centros Desde la Perspectiva de la Educación Intercultural Para la Paz*. En Lorenzo, M. et al. (Coords.) (1999): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales: Una Mirada a los Países del Magreb Desde Andalucía*. Volumen I. Grupo Editorial Universitario (G.E.U.). Granada.
- Spitzer, M. (2013): *Demencia Digital: El Peligro de las Nuevas Tecnologías*. Ediciones B. Barcelona.
- Spitzer, M. (2006): *Aprendizaje: Neurociencia y la Escuela de la Vida*. Omega. Barcelona.
- Torres, C. (2011): *Desarrollo de la Enseñanza: Comunicación Didáctica y Técnicas Colectivas*. En Lorenzo, M. (Coord.) (2011): *Didáctica Para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas. Madrid.
- Vilá, M. (2005): *El Discurso Oral Formal: Contenidos de Aprendizaje y Secuencias Didácticas*. Graó. Barcelona.

Caso práctico

Diagnóstico observacional del estilo docente

Competencias: capacidad para la toma de decisiones individual sobre la organización y la planificación docente

ABRIENDO BOCA... ¿Hasta dónde puede adentrarse realmente un zorro en el bosque?

A continuación se le presenta un protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula. Su cumplimentación es sencilla: basta con marcar aquellas situaciones que usted perciba en su profesor mientras está en clase y luego haga una evaluación global que sea cotejada con sus compañeros. A partir de ahí, elabore un informe con los resultados obtenidos que deberá entregar en la fecha convenida...

Protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula

1. Mejora de la postura corporal

	¿Aparece tenso?
	¿Está con una postura rígida? ¿Permanece inmóvil mientras habla?
	Pudiendo estar de pie, ¿se sienta tras una mesa?
	¿Apoya el peso de su cuerpo sólo en una de sus piernas? ¿Se apoya en la mesa?

2. Mejora de los movimientos corporales y sus acciones

	¿Refuerza con gestos las ideas que desea subrayar?
	¿Tiene movimientos bruscos, continuos, incontrolables? ¿Tiene TICs, la nariz, pelo?
	¿Es poco expresivo en los gestos?
	¿Tiene una expresión facial poco animada?



Protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula

¿Da la espalda al público cuando habla?

¿Tiene los brazos cruzados? ¿En jarras? ¿Los oculta detrás?

Si tiene algo en las manos (papeles, bolígrafo...) ¿juega con ello?

3. Mejora del control visual

Mira poco al público, lo hace más al suelo o al vacío

Está más pendiente de leer sus notas o ayudas que de ver a su público

Concentra la mirada en un lado de la sala o en unos pocos oyentes

No hace barridos visuales pausados abarcando a gran parte de los oyentes

Cuando usa "ayudas", no recupera inmediatamente el contacto visual

No usa la técnica S-M (señalas y mirar inmediatamente)

4. Mejora de la emisión de voz

Su voz no suena fuerte, expresiva y entusiasta

No habla en un tono caluroso, variado y agradable

No se le oye bien

No se le entiende perfectamente lo que dice porque habla muy deprisa

¿Resbala en algunas palabras?

No se distinguen con claridad las terminaciones de la frases y párrafos

Sus últimas palabras, en la conclusión, casi no se oyen

5. Mejora de la cadencia con la que habla

¿Habla demasiado rápido?

No varía el ritmo de su pronunciación

Protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula

No hace pausas especialmente tras las preguntas

¿Hay monotonía en su forma de hablar?

¿Recita más que habla de forma conversacional?

¿Abundan las muletillas "vale", "de acuerdo" "eh"?

6. Mejora de la coherencia entre sus palabras y sus gestos

¿Su impresión general no es satisfactoria? (Sea objetivo, pregúntese por qué)

¿Percibe contradicciones entre sus palabras y sus gestos?

¿Sus gestos no transmiten el mensaje que quería haber comunicado?

7. Mejora de la claridad del mensaje

¿No se percibe con claridad dónde comienza la introducción?

¿No se percibe con claridad dónde comienza el cuerpo?

¿No se percibe con claridad dónde comienza la conclusión?

¿El mensaje no ha sido adecuado a los intereses (conocimientos del auditorio)?

¿Su estructura no ha sido clara?

En el cuerpo, ¿no ha respetado la regla de un tronco y tres ramas?

No está satisfecho con la conclusión ¿Por qué no lo está?

¿No se capta que el tema es bien conocido por el profesor?

¿No se capta que está convencido de lo que dice?

¿No se capta que muestra deseos de comunicarlo a su público?

8. Mejora de la solidez de las pruebas

¿Los datos/ estadísticas no son fiables y verificables?

Protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula

¿Los ejemplos no son representativos?

¿Las citas no son un argumento de "autoridad"?

9. Mejora de la solidez de los razonamientos

¿El discurso está poco apoyado con sólidos argumentos?

El cuerpo del discurso está poco preparado

¿Confunde los hechos/datos y opiniones/interpretaciones?

¿Generaliza a partir de datos insuficientes?

¿Utiliza falsas deducciones?

¿Echa mano de faltos silogismos?

¿Fuerza la analogía/comparación entre dos situaciones?

¿Presenta alternativas incompletas?

¿Desvía el problema/asunto?

¿Echa mano del razonamiento circular?

10. Valoración global

11. Mejora de las relaciones con la audiencia

Durante el discurso ¿no se ha creado un buen ambiente?

¿Ha habido tensiones? ¿Muestras de desacuerdo en la audiencia?

¿Se ha detectado signos de aburrimiento, desinterés o cansancio?

¿Se le ha felicitado sinceramente al finalizar?

Escriba alguno de los comentarios significativos que le hayan dicho:

Protocolo de diagnóstico observacional de la actividad del docente en el aula

12. En el caso de que haya habido un turno de preguntas al final...

	¿No ha habido participación espontánea?
	¿El profesor se ha sentido incómodo con ellas?
	¿No le han hecho preguntas aclaratorias?
	¿Ha detectado tensiones o rechazos?

13. Su valoración general

	¿Ha mejorado en dos aspectos sobre su discurso anterior? Descríbalos
	¿En qué dos aspectos debe/quiere todavía mejorar? Concrételos al máximo
	¿No fue puntual al comenzar al discurso?
	¿Sobre todo, no fue puntual al acabar? ¿Se pasó de tiempo?



Examen final

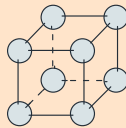
Módulo 5. Aprendizaje y enseñanza

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docentes:

Francisco Raso Sánchez

Francisco Javier Hinojo Lucena



1. Una de las principales ventajas que presenta la observación como instrumento de evaluación, según Castillo y Cabrerizo (2003), es que:
 - a) Es apropiada para aplicarla a un solo sujeto o un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada del observador.
 - b) La presencia del observador puede generar un efecto de reactividad. El sujeto, al saberse observado, puede no comportarse de manera natural o espontánea.
 - c) Su aplicabilidad es muy amplia en evaluación educativa, en ciencias sociales y del comportamiento.

2. ¿Cuál de los siguientes objetivos no es perseguido por el Programa de Aprendizaje Permanente?
 - a) Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad.
 - b) Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el desarrollo del espíritu empresarial.
 - c) Reducir el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.

3. Entre los principales motivos que, en los años 80, provocaron la crisis de la Formación Profesional cabe destacar:
 - a) La sobrecualificación del profesorado de Formación Profesional.
 - b) El alto número de matriculados.
 - c) La tradicional separación entre los sistemas de formación general y los de Formación Profesional, dando lugar a una doble oferta que se traduce en una marginación de esta última, considerándose como oferta de segunda categoría y generando, por consiguiente, efectos negativos.

4. Los conceptos de comunicación y comunicación didáctica...
 - a) Se diferencian, sobre todo, en la intención manifiesta de generar un aprendizaje en el alumnado.
 - b) No presentan ninguna divergencia significativa entre ellos.
 - c) Implican en ambos casos el uso de las T.I.C. en el aula.

5. ¿Cuál de los siguientes cambios no se produjo con la llegada de la Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)?
 - a) El reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la experiencia laboral de las personas.
 - b) La creación de los Ciclos Formativos de Grado Medio.
 - c) La creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

6. ¿Cuál de los siguientes elementos no se tiene específicamente en cuenta a la hora de analizar el lenguaje no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - a) La expresión facial.
 - b) La postura corporal.
 - c) El color del pelo.

7. Las actividades coevaluadoras son aquellas...
 - a) En las que el enjuiciamiento del proceso y de los logros obtenidos se realiza entre los propios compañeros de estudio.
 - b) Que ayudan a mantener la perdurabilidad de observaciones y registros, a la vez que posibilitan nuevos procedimientos en su realización.
 - c) Donde el docente va registrando los datos significativos que considera de alguna importancia para las evaluaciones formativas y final de muchos de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos.

8. ¿Cuál de las siguientes características no puede, según Saénz (2000) y Lorenzo (2011), atribuirse a la enseñanza?
 - a) Regulación.
 - b) Autonomía.
 - c) Bilateralidad.

9. En la Teoría Positivista del Currículum, la realidad educativa es:
 - a) Medible.
 - b) Subjetiva.
 - c) Múltiple.

10. Una de las principales ventajas del examen, según Castillo y Cabrerizo (2003), es que:
 - a) La formulación de las preguntas pueden dar lugar a errores o interpretaciones incorrectas.
 - b) Permiten que el docente ponga en juego elementos subjetivos al calificar.
 - c) Permite valorar el estilo, la ortografía y la construcción gramatical.

11. La organización en tres grados de la Formación Profesional, tuvo lugar en 1970 con la implementación de:
 - a) La Ley de Formación Profesional Industrial.
 - b) La Ley de Enseñanza Media y Profesional.
 - c) La Ley General de Educación.

12. Según Caspar (1998), la formación no cumple una de las siguientes funciones... ¿cuál?
 - a) Función política.
 - b) Función ideológica.
 - c) Función pedagógica.

13. Uno de los principales objetivos para la mejora de la Formación Profesional en la Unión Europea, según Bainbrigde, Murria, Harrison y Ward (2003: 18) es:
 - a) Eliminar definitivamente la formación a escala individual o de la empresa.
 - b) Mejorar la calidad de los sistemas educativos y formativos: transformar estructuras y proceso y proporcionar una información mejor a maestros y formadores.
 - c) Reducir la transparencia de las cualificaciones profesionales y redefinir las oportunidades de movilidad para las personas en fases de formación.

14. De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2003) y, en orden a la determinación del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, debemos distinguir entre evaluación:
 - a) Formativa, Diagnóstica y Sumativa.
 - b) Inicial, Diagnóstica y Sumativa.
 - c) Formativa y Sumativa.

15. En la Teoría Interpretativa del Currículum, el desarrollo curricular se basa en métodos de Psicología...
 - a) Constructivista.
 - b) Diferencial.
 - c) Conductista.

16. Según Caballero (1999: 35), los principios básicos de la Formación Profesional en la Unión Europea son los siguientes:
 - a) Garantía de medios y recursos para una Formación Profesional.
 - b) Capacitación ideológica de actividades profesionales.
 - c) Adaptación a un mercado de trabajo estático y poco flexible.

17. Una de las principales razones por las que se redactó, en 2002, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional fue:
- El desajuste entre el sistema productivo y las enseñanzas de F.P., además de una preocupación cada vez mayor por el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.
 - Ambas respuestas son correctas.
 - La falta de un marco legal al respecto.
18. En un proceso de comunicación ordinaria se necesita siempre...
- Un emisor, un receptor y un código.
 - Un emisor, un receptor, un mensaje, un canal, un código y un contexto para la comunicación.
 - Un emisor y un receptor.
19. Según Sáenz (2000), el desarrollo intelectual...
- Forma parte del concepto de aprendizaje.
 - Forma parte del concepto de instrucción.
 - Forma parte del concepto de formación.
20. Cuando Rosales y Torres (2011) afirman que la comunicación didáctica posee carácter prescriptivo, lo que quieren decir es que...
- La comunicación se planifica, se implementa y se evalúa.
 - Tiene capacidad para prescribir los contenidos del mensaje.
 - Los objetivos, los contenidos, las personas, el espacio, el tiempo... son componentes impuestos a la comunicación.
21. Una de las principales ventajas de la entrevista como instrumento de evaluación es que:
- El protocolo de entrevista requiere de una gran elaboración.
 - Es un instrumento flexible.
 - El entrevistador debe ser un agente con experiencia.
22. En la Teoría Racional-Tecnológica de la Didáctica:
- Importan los objetivos para la planificación.
 - Importa la práctica diaria.
 - Importa la negociación.
23. ¿Cuál de las siguientes características no puede, según Cardona (1994) y Castillo y Cabrerizo (2003), ser asociada con el concepto de evaluación educativa?
- Cooperatividad.
 - Carácter Directo.
 - Continuidad.

24. Según Cook y Reichardt (1986)... ¿cuál de las siguientes posturas no apoya el equilibrio conjunto de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en la evaluación?
- a) No logra generar teoría científica.
 - b) Hay que mantener el rigor de uno y la creatividad de otro.
 - c) Ninguno de los paradigmas es completamente erróneo.
25. Según Aznar (2000: 27), una de las principales finalidades educativas que se persiguen con los programa de la Unión Europea es:
- a) Un mercado laboral más rígido y exigente.
 - b) Reducir el número de estudiantes de Formación Profesional para que opten por los estudios universitarios.
 - c) Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.
26. En una unidad didáctica, los contenidos procedimentales son aquellos que:
- a) Guardan relación con las tendencias o disposiciones adquiridas, relativamente persistentes en el comportamiento ante determinadas situaciones, sucesos o personas.
 - b) Están referidos a hechos, datos, conceptos, principios y teorías que constituyen el saber de una ciencia.
 - c) Hacen referencia a acciones ordenadas y orientadas hacia una meta (no deben confundirse con una metodología). Tienen que ver con el saber hacer.
27. Dentro del aula y, cuando se trata de cuidar el lenguaje no verbal de manos y piernas, no es recomendable:
- a) Mostrar la palma de la mano, porque denota inseguridad.
 - b) Una posición erguida con las plantas de los pies firmemente puestas en el suelo.
 - c) Señalar a alguien con el dedo, porque resulta amenazante.
28. La primera vez que se intentó crear un sistema de enseñanza profesional a nivel nacional fue:
- a) Tras la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).
 - b) En 1928, con el Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional.
 - c) Tras la Primera Guerra Mundial (1914 – 1918).
29. Según la Teoría Sociocrítica del Currículum, la realidad educativa...
- a) No es susceptible de promover cambios.
 - b) Implica emancipación.
 - c) Concibe al profesor como un técnico racional.

30. ¿Cuál de las siguientes funciones, a juicio de Beltrán y Rodríguez (2000: 205) no desempeña la evaluación educativa actualmente?
- a) Asignar las calificaciones de forma objetiva, al utilizar instrumentos de medida científicos.
 - b) Ofrecer al docente la posibilidad de dominar ciertas técnicas que le permitan procesar la evidencia necesaria acerca del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza misma.
 - c) Poner en práctica siempre modelos tradicionales de enseñanza con los menores riesgos posibles al disponer de instrumentos de comprobación de la rentabilidad educativa de los mismos.
31. Según Keidar (2006)... ¿cuál de los siguientes elementos no entra dentro de lo que llamamos paralenguaje?
- a) La velocidad del discurso.
 - b) Los trastornos del lenguaje.
 - c) El acento.
32. El primer nivel de concreción curricular se corresponde con:
- a) El currículum estatal y autonómico.
 - b) La Programación General de Aula.
 - c) El Proyecto Curricular de Etapa.
33. Uno de los principios básicos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Formación Profesional para la adquisición de competencias es el siguiente:
- a) El uso y buenas prácticas con TIC, aplicándolas al desarrollo de la labor profesional.
 - b) Trabajar con mayor esfuerzo los contenidos conceptuales, dando significado a los contenidos procedimentales de la propia profesión objeto de aprendizaje.
 - c) Reducir el progreso del espíritu crítico y emprendedor mediante actividades poco creativas sobre sus propias prácticas profesionales.
34. Los principales programas sectoriales de aprendizaje permanente en Europa son:
- a) Comenius y Erasmus.
 - b) Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci y Grundtvig.
 - c) Séneca y Erasmus.
35. Según Castillo y Cabrerizo (2003), las listas de control pueden ser instrumentos de evaluación...
- a) Mediante pruebas objetivas.
 - b) Mediante trabajos en clase.
 - c) Mediante observación sistemática.

36. ¿Cuál de los siguientes objetivos no es perseguido por el Programa Leonardo Da Vinci?
- a) Apoyo a la movilidad transnacional, tanto de alumnos como de docentes y responsables.
 - b) Apoyo a proyectos piloto.
 - c) Supresión de las competencias lingüísticas en el marco de la Formación Profesional.
37. El concepto de evaluación según Tyler (1950) entiende a esta como...
- a) La recogida y uso de la información para la toma de decisiones sobre un programa educativo.
 - b) Un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona.
 - c) El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currícula de enseñanza.
38. La Didáctica como disciplina:
- a) Es la ciencia que estudia la enseñanza.
 - b) Es la Ciencia de la Educación que estudia la enseñanza.
 - c) Es la ciencia que estudia el aprendizaje.
39. La importancia de la práctica dentro del aula, constituye uno de los principales fundamentos del currículum de tipo:
- a) Pedagógico.
 - b) Epistemológico.
 - c) Sociológico.
40. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el concepto de Didáctica de Lorenzo (2011) es falsa?
- a) Es una Ciencia de la Educación.
 - b) Estudia e investiga un campo concreto.
 - c) Se centra en la formación del profesorado.
41. De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2003) y, según el momento de su realización, debemos distinguir entre evaluación:
- a) Inicial y Final.
 - b) Inicial, Procesual y Final.
 - c) Inicial, Media y Final.

42. ¿Cuál de los siguientes títulos de Formación Profesional Básica no existe en la actualidad?
- Servicios Comerciales.
 - Imagen y Sonido.
 - Servicios Administrativos.
43. Según Torres (2011) y Camacho y Sáenz (2000), si se transmite en el aula algo diferente de lo que se piensa, o no se cree en su valor, resulta poco convincente para el alumnado, por lo que se debe...
- Revisar y tener una idea clara de lo que se quiere comunicar y proceder honestamente.
 - Asegurarse de que la información que se ha de comunicar es correcta.
 - Dosificar el caudal de información.
44. ¿Cuál de las siguientes dimensiones no pertenece a la redefinición del concepto de formación para el trabajo de Weinberg (1996)?
- La formación para las competencias como superadoras de las simples calificaciones.
 - La formación y su relación con el sistema sindical.
 - La formación entendida como parte del proceso de transferencia tecnológica.
45. Según Borja (1990: 75), los principales modelos de Formación Profesional que hay actualmente en la Unión Europea son:
- Dual y Compuesto.
 - Escolar y Dual.
 - Escolar, Dual y Compuesto.

Clave	(a)	(b)	(b)	(a)
	(c)	(c)	(c)	(c)
(c)	(c)	(b)	(b)	(b)
(c)	(b)	(a)	(a)	(b)
(c)	(b)	(b)	(a)	(a)
(a)	(a)	(a)	(b)	(b)
(b)	(a)	(c)	(c)	(c)
(c)	(a)	(c)	(c)	
(a)	(a)	(c)	(c)	
(c)	(b)	(b)	(b)	

Módulo 6

**Innovación
docente e
iniciación a la
investigación
educativa**

|||||

Tema 1. La investigación e innovación en Educación Secundaria

Tema 2. El proceso de la investigación educativa: investigación experimental

Tema 3. El proceso de investigación-acción

Tema 4. El informe de investigación

|||||

Módulo 6. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa

Curso de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente

Docente:
Sonia Rodríguez Fernández

Índice

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. La investigación e innovación en Educación Secundaria.
2. El proceso de la investigación educativa: investigación experimental.
3. El proceso de investigación-acción.
4. El informe de investigación.

Ideas clave

Cuestiones sobre la unidad

Referencias Bibliográficas y Legislación

Introducción

La escuela posee una cultura tradicional derivada, no sólo, de su propia capacidad para perpetuarse, sino también de la debilidad interna de las propuestas alternativas. Sin embargo, existen ya bastantes aportaciones que van adoptando un punto de vista más complejo, formulaciones tales como teoría crítica, investigación-acción, perspectivas constructivistas, currículo abierto y flexible, integración del currículo, trabajo colaborativo, organización interdisciplinar del aprendizaje etc., son, a pesar de su diferente naturaleza, intentos de superar cualitativamente ciertos antagonismos simplificadores.

Los temas capitales de la investigación, de la innovación y de la formación del profesorado, han sido abordados con una documentación reciente, articulada hasta donde es posible en este desbordante campo, sujeto a todos los paradigmas, a todas las cosmovisiones, y aún a todas las discusiones (Pérez Serrano, 1990).

El profesorado no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención de éstos, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social es un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, eva-

luar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los estudiante, es claramente un proceso de investigación en el medio natural (Elliott, 2010).

Debe enfatizarse la necesidad de pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. Es evidente que las prácticas sociales manifiestan una clara tendencia a encasillarse en procesos rutinarios y que el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor.

El desafío consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y de formación diseñados por los propios docentes, de ambientes de aprendizajes que permitan al profesorado aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los profesores investigan, estudian, observan, hablan de su enseñanza y se ayudan unos a otros.

La investigación-acción, que requiere la participación de grupos, integrado en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes. Dicha práctica es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesorado aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez Gómez, 2010).

Esta asignatura ofrece una aportación interesante y novedosa sobre la investigación-acción, recogiendo las aportaciones de las diversas corrientes y de los diversos paradigmas para interpretar la realidad y ofrecer una nueva vía de abordaje a la realidad.

Objetivos

- Identificar problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las áreas de conocimiento que conforman el currículo de Educación Secundaria.
- Conocer conceptos, modelos, métodos y técnicas de investigación e innovación educativa.
- Conocer metodologías, técnicas e instrumentos básicos para la recogida y tratamiento de información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje
- Analizar proyectos, propuestas y actividades innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de las materias sabiendo valorar la compatibilidad y viabilidad de los mismos con opiniones y argumentos fundamentados.

- Plantear un proyecto de investigación y de innovación educativa para la resolución de un problema sobre enseñanza y aprendizaje de alguna materia del currículum de Educación Secundaria.

Contenidos

1. La investigación e innovación en Educación Secundaria

La Real Academia Española de la lengua define **investigar** como la realización de actividades intelectuales y experimentales, de modo sistemático, con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. La pretensión última de un proceso de investigación es generar conocimiento, en este caso, conocimiento útil para el desarrollo educativo (modelos didácticos, sistemas de evaluación, utilización de medios, programas, recursos, ambientes de aula, actitudes de los protagonistas, entre otros).

Debemos de 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 resuelto, puesto que no puede solucionarse de manera rápida y automática (Gallardo Vigil, 2005).

Sin embargo, no todo problema es un problema científico. Solo 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 (Bunge, 1986). Cabe aclarar, que cuando hablamos de trasfondo científico nos referimos al cuerpo de conocimientos preexistentes, 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.

La investigación es una práctica social específica que busca la producción de conocimiento científico. Arnal, del Rincón y Latorre (1994) afirmaba que "investigar significa dar respuestas a problemas del conocimiento. Implica o requiere actitudes y capacidades básicas de: descubrimiento, asombro, observación, pensar reflexivo, relacionar teoría y práctica, toma de decisiones, sensibilidad social, artesanía intelectual, etc."

Nuestro país, tradicionalmente se ha caracterizado por generar investigación de forma teórica por expertos, investigadores y profesionales ajenos al contexto y a la práctica donde se aplica. Esto conlleva una diferenciación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento sobre cómo debe desarrollarse la docencia y el aprendizaje y cómo se desarrolla en la realidad (Sánchez Núñez, 2011).

Sin embargo, a este proceder técnico, no le han faltado detractores, situados en los rápidos y profundos cambios sociales, ante los cuales, el profesorado no



puede tomar una postura pasiva o técnica y debe ser agente crítico de adaptación y cambio de la enseñanza.



Importante

“La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos” (Imbernón, 2002: 7).

De este modo, se comienza a concebir la enseñanza como una ciencia práctica de indagación, donde el profesorado es considerado como un profesional que reflexiona, diagnóstica e investiga de forma autónoma y crítica.

La práctica educativa no puede estar ajena a los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones que se producen, y la práctica profesional debe ser cambiante y atenta a sus usuarios, a sus necesidades e intereses.



Importante

“El profesorado que ha de realizar estas tareas no es un especialista en un determinado campo de conocimiento, es una persona capaz de integrar conocimiento, de tomar una postura crítica ante su selección y tratamiento, de indagar sobre la naturaleza del saber, sobre el modo de transmitirlo y sobre la utilización del mismo para educar en valores” (Paredes y de la Herrán, 2009: 59)

No podemos olvidar que el ejercicio docente está íntimamente ligado a la capacidad innovadora. Cada vez que un docente debe tomar alguna decisión que no estaba considerada en la planificación original, está innovando. En cada oportunidad en que el liderazgo educativo se pone a prueba, como parte del esfuerzo por mediar y localizar los contenidos que deben resultar pertinentes a los estudiantes, los docentes están innovando.

1.1. Innovar en educación

Las innovaciones, entendidas como prácticas educativas que incorporan algo nuevo dentro de la realidad existente en cuya virtud ésta resulta modificada (Rivas, 2000), son una fuente inagotable de ideas y saberes que han de ser tenidos en cuenta si pretendemos mejorar el impacto y la utilidad de la investigación educativa. Efectivamente, las innovaciones suponen la punta de lanza de la práctica educativa. En ellas, se conjugan lo más granado de los saberes de los docentes con la creatividad de una nueva respuesta a una situación que exige atención, creatividad y experiencia juntas para dar un paso

hacia la mejora de la educación. Las principales aportaciones de la innovación son (Murillo, 2006):

- a) Las innovaciones nos ayudan a localizar los temas de estudio que son importantes para la práctica educativa y, con ello, los temas que deben constituirse como prioridades para la investigación educativa. Efectivamente, los docentes son los primeros en detectar las dificultades con que se enfrenta la educación y los ámbitos en los que es necesaria una actuación para su mejora, y son ellos quienes aportan las primeras soluciones.
- b) Además, las innovaciones pueden convertirse en objetos de estudio privilegiados. Las “buenas prácticas” en educación constituyen una de las estrategias más prometedoras para conseguir mejorar la educación. De ahí que la sistematización, comprensión, evaluación y difusión de las buenas prácticas se conforme como una de las prioridades de la investigación educativa.
- c) Las innovaciones nos ofrecen hipótesis factibles a nuestras investigaciones. Hemos considerado las innovaciones como aportaciones novedosas que mejoran la eficacia de la educación a través de la optimización de cualquiera de los elementos que configuran la realidad educativa. Son, por tanto, respuestas a problemas reales ya validadas en la práctica. Por ello, suponen una excelente fuente de ideas para plantear hipótesis a las investigaciones que aborden estos temas.
- d) Por último, las innovaciones constituyen el mejor marco para validar los resultados de la investigación. Efectivamente, si los resultados de nuestra investigación son coherentes con las innovaciones desarrolladas, podemos decir que hemos hecho una aportación sólida y cuya aplicación resulta más factible. Si, por el contrario, no encontramos esa validación en la práctica, los resultados de nuestro trabajo deberán ser tomados con extrema cautela.

No podemos olvidar que mejorar la educación implica no solo responder a los rápidos y constantes cambios sociales que se producen actualmente, sino además generar, revisar y transformar el conocimiento educativo. Se precisa una modernización y adaptación a las diferentes situaciones y contextos educativos y un acercamiento de la teoría y la práctica educativa.

La naturaleza de la innovación en el aula genera, por su parte, que las experiencias exitosas de muchos docentes no sobrepasen los límites de cada clase. Esto se debe a que la actividad educativa es multivariada y lo que ocurre en un aula no necesariamente ocurrirá de la misma forma que en otra. No es posible reproducir las condiciones particulares de cada grupo de estudiantes y comunidades escolares, por esa razón no hay recetas infalibles para la innovación en educación (Martínez Alvarado, 2011).

Innovar en educación es más parecido a dar un salto al vacío, donde la osadía y el compromiso del docente en el espacio incierto serán determinante para que el resultado sea exitoso. El desafío, entonces, es atreverse a dar este salto.



Definición

La innovación educativa debe entenderse como un proceso de adecuación y mejora que, para ser permanente, debe incluir procesos de indagación sobre el sentido de las acciones educativas que se desarrollan y las competencias y sensibilidad que construyen los implicados en relación a la enseñanza (Iranzo, 2009: 23)

Podríamos hacernos las siguientes cuestiones: ¿Por qué es tan importante incorporar la capacidad de innovación en el ejercicio docente? ¿Es necesaria la innovación en los centros educativos? y reflexionar sobre ellas.

Estas cuestiones nos llevan a deducir dos exigencias fundamentales de la innovación educativa: 1) independencia y responsabilidad profesional para decidir y actuar; y 2) una evaluación reflexiva que implique al profesorado y permita controlar y regular el proceso de cambio; con lo cual, innovación educativa y desarrollo profesional son dos ámbitos conceptuales inherentes el uno del otro (Nieto Martín, 2010). Es necesario reconsiderar el papel de los docentes en la investigación educativa. El profesorado de secundaria puede y debe jugar un papel fundamental en la investigación educativa.



Tareas

Plantear un esquema que implique la adquisición, por parte del profesorado, de tres cualidades esenciales para promover una mentalidad innovadora y orientada al cambio.

La enseñanza que debe ofrecerse en los centros educativos no puede ser algo estático ni desarrollarse de una única forma en todos los centros y por todo el profesorado ante distinto alumnado y contextos. El conocimiento educativo debe ser cambiante y adaptable, y el mejor modo de saber aplicarlo en cada situación y momento es saber explicarlo, revisarlo, generarlo y/o cambiarlo, y ello se hace mediante la investigación y la innovación educativa.

1.2. Características de la investigación educativa.

La investigación educativa, por su naturaleza, contenido y objeto, posee determinadas y específicas características que siempre deben considerarse, tal y como afirmaban Latorre y otros (2005):

- a) **Los fenómenos educativos son más complejos.** Aspectos tan importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación, sin que por ello tenga que renunciarse a su estudio.
- b) **Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológico.** El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación, dado que son muchas las variables que interactúan en los fenómenos educativos.
- c) **Su carácter pluriparadigmático.** La investigación educativa no se guía por paradigmas tan unificados e integrados como los que tienen lugar en las ciencias naturales.
- d) **Su carácter plurimetodológico.** Las metodologías basadas en la experimentación y observación presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo, ya que exigen un rigor que hace difícil su aplicación en personas.
- e) **Su carácter multidisciplinar.** Su estudio precisa del esfuerzo coordinado de varias disciplinas.
- f) **La relación peculiar entre investigador y objeto investigado.** El investigador también forma parte del fenómeno que investiga, no puede ser totalmente independiente y neutral, aunque esto suponga renunciar a la objetividad.
- g) **Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia.** La variabilidad de los fenómenos educativos dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones.
- h) **Su delimitación.** El concepto de investigación educativa no tiene un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente investigación educativa, lo que obliga a tener una actitud abierta hacia sus diferentes formas y posibilidades.

1.3. Paradigmas y enfoques de la investigación educativa.

Una vez somos conscientes de la necesidad y conveniencia de conocer los fenómenos educativos que nos rodean, de asumir una postura crítica ante ellos y de tratar de aplicarlos en las mejores condiciones y tratar de mejorarlos, estamos en disposición de iniciar procesos de investigación e innovación educativas.

Definición



La investigación es educativa solamente en la medida que esté vinculada a la práctica educativa. El nexo que haya de establecerse por medio de una teoría pedagógica con un determinado grado de generalización o por una ampliación de la experiencia práctica, proporcionándole una estructura conceptual a la ac-

tividad investigadora, como medio para explorar las características de una determinada situación, o por una valoración crítica de la práctica o por todas estas cosas juntas, sigue siendo una cuestión abierta (Erdas, 1987: 170).

Hablar de investigación educativa es intentar aunar en dos palabras una gran cantidad de matices y verdades consensuadas y otras en plenas discusión. Parece obvio pero, cualquier investigación educativa debe responder a cuatro preguntas previas: ¿para qué investigamos?, ¿qué investigamos?, ¿qué entendemos por investigación educativa? y, en consecuencia, ¿cómo investigamos?

Existen diferentes caminos para investigar e innovar en educación, que nos ayudan a seleccionar el modo, camino o método de investigación adecuado. Así, tradicionalmente el carácter objetivo o subjetivo con que se conciben los fenómenos sociales y educativos determinará el posicionamiento epistemológico, paradigmático y metodológico ante la ciencia en general y ante el proceso de investigación a afrontar en particular (Sánchez Núñez, 2011).

Es importante tener presente que entender las particularidades de cada paradigma, sus características y las relaciones que se pueden establecer entre ellos en contactos reales de investigación, supone contar con claridad conceptual respecto de los fundamentos ontológicos y epistemológicos y las orientaciones metodológicas de cada uno, puesto que son estos elementos los que definen a un paradigma de investigación como tal.

La dimensión ontológica del paradigma se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales y a su grado de estructuración, y la dimensión epistemológica aborda la forma de adquirir el conocimiento. Por último, la dimensión metodológica aborda los problemas que plantea la investigación educativa en relación con los métodos a emplear.

Las decisiones que se toman en el campo de la investigación educativa respecto a cada una de las dimensiones dependen, en gran medida, de cómo se concibe la realidad social, desde qué paradigma partimos para tratar de entenderla y actuar sobre ella.

1.3.1. Paradigmas de la investigación educativa

El análisis de la efectividad de la investigación educativa, basada en diferentes paradigmas, es una cuestión muy actual en el campo de la metodología de la investigación. En la literatura relacionada con este tema se presentan diversas tendencias, que en función de la posición filosófica que adoptan sus respectivos autores, fundamentan la supremacía o valor primordial de alguno de los paradigmas.

La importancia de esta cuestión no sólo es de orden teórico, sino que también tiene una enorme trascendencia práctica, en una situación como la actual, en la que cada vez un mayor número de docentes se interesa por participar en investigaciones, ya que aumenta la comprensión del papel de éstas como elemento fundamental en el perfeccionamiento del proceso docente educativo.

El **objetivismo, positivista, racionalista o empírico-analítica** se caracteriza por entender la realidad como única y fragmentable, donde el profesorado se inserta dentro de un funcionamiento mecánico y determinado del sistema educativo y, por tanto, el objetivo esencial de la investigación es establecer relaciones causales explicativas de los fenómenos que ocurren en el aula y en los centros y en las relaciones que se establecen entre sus protagonistas. La metodología que ontológicamente se deriva es la cuantitativa, la cual, está basada en la búsqueda y confirmación de leyes educativas que sean aplicadas en la generalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este es el paradigma que ha estado predominando en las investigaciones educativas por un largo período de tiempo. Considera que no hay distinción entre los fenómenos de la naturaleza y los sociales, la realidad educativa es única y estable, sin apreciar la complejidad de su objeto de estudio que es lo que la diferencia esencialmente de las ciencias naturales.

En este sentido, la realidad es objetiva, existe al margen de la razón y la conciencia humana sobre su existencia. Está sujeta a un orden propio y opera según leyes y mecanismos naturales e inmutables, que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos.

El conocimiento consiste en un proceso de descubrimiento de las “características intrínsecas” de la realidad, cuya legalidad constitutiva es susceptible de ser descrita de manera objetiva y libre de valores. Por ello, la verdad radicaría en la correspondencia entre lo que el sujeto conoce y la realidad que descubre, hecho sólo posible con la intervención del método de la ciencia. El investigador adopta una postura distante, no interactiva, con su objeto de estudio (Rodríguez Sosa, 2003).

El método de la ciencia es hipotético-deductivo y experimental. Las preguntas o hipótesis se definen a priori, desde la experiencia y la teoría existente, en forma de proposiciones que luego son contrastadas empíricamente bajo condiciones cuidadosamente controladas.

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología realista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad posee existencia objetiva y esta sujeta a leyes y un orden propio.
<p>¿Cómo se relaciona el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología objetivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La legalidad constitutiva de la realidad es susceptible de ser descubierta y descrita de manera objetiva y libre de valores. • El investigador adopta una posición distante respecto del objeto que investiga.

<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología experimental:</p> <ul style="list-style-type: none">• Orientación hipotético-deductiva.• Las hipótesis se establecen a priori y luego son contrastadas empíricamente en condiciones de control experimental.• Diseños definidos y cerrados.
---	---

Cuadro 1: Características del paradigma positivista (Rodríguez Sosa, 2003:26).

En contraposición, desde el paradigma **subjetivo, simbólico, interpretativo o hermenéutico** se concibe la realidad como múltiple y holística, donde el docente, aunque condicionado social e históricamente, es autónomo para actuar en su entorno. Los fines clásicos de este tipo de investigación son comprender los fenómenos y las situaciones educativas en contextos particulares. La metodología se dice que es cualitativa.

El eje articulador de estas propuestas radica en optar por posiciones críticas a los fundamentos del positivismo, privilegiar como objeto de estudio al mundo subjetivo, abordar los hechos y fenómenos en sus ambientes naturales de manifestación y considerar el proceso del conocimiento como un proceso comprensivo y holístico. Estos puntos comunes han ido, progresivamente, dando cuerpo a un paradigma alternativo y emergente, para el cual se han ensayado distintas denominaciones, como las de comprensivo, constructivista, interpretativo y naturalista (Rodríguez Sosa, 2003).

Para el paradigma interpretativo, la realidad es una construcción intersubjetiva, es decir, existe en forma de construcciones múltiples, fundamentadas social y experiencialmente, locales y específicas, que dependen en su forma y contenido de los sujetos que las proponen. Es una realidad dependiente de los significados que los participantes le atribuyen y construida a partir de esos significados.

La tarea del investigador consiste en observar el proceso de interpretación que los participantes hacen de "su realidad", es decir, investigar el modo en que les asignan significado a sus propias acciones.

La investigación interpretativa es inductiva y holística, es decir, las distintas fases del proceso no se dan de manera lineal y sucesiva, sino interactivamente. En todo momento hay una estrecha relación entre recopilación de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de las teorías. La obtención de la información y el análisis de la misma son procesos complementarios, simultáneos e interactivos.

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología nominalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad es una construcción social intersubjetiva. • No existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización.
<p>¿Cómo se relaciona el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología subjetivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento es un proceso constructivo de comprensión e interpretación de la realidad. • El proceso de investigación incorpora necesariamente los valores (subjetividad) del investigador.
<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología interpretativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias de investigación son abiertas y libres. • Las hipótesis se van construyendo a posterior como partes del proceso de observación continuos. • El proceso de investigación supone una comunión e identidad entre sujeto y objeto.

Cuadro 2: Características del paradigma naturalista (Rodríguez Sosa, 2003:29).

Una tercera visión, para algunos que supera a las anteriores, es la corriente **socio-crítica, participativa u orientada a la acción**, donde el dinamismo de la realidad insta al profesorado a transformarla mediante procesos interactivos. La finalidad es mejorar los fenómenos y situaciones escolares como modo de teorizar.

Concuera con el interpretativo en considerar la realidad como una construcción intersubjetiva que se produce dentro de ciertos marcos de referencia, que resulta de la densidad del conocimiento acumulado por grupos sociales específicos y que se manifiesta como consensos sociales (Rodríguez Sosa, 2003).

Su aporte radica en sostener que el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad, posición que despertaría en la investigación una "conciencia verdadera".

Parte de la necesidad de promover procesos participativos en el desarrollo de la investigación. El investigador se constituye como un sujeto colectivo de autorreflexión que no solo está inmerso en el objeto investigado sino que es parte constitutiva del mismo.

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología nominalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad es construida intersubjetiva, social y experiencialmente.
<p>¿Cómo se relaciona el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología subjetiva y crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento es un proceso constructivo de comprensión crítica y acción sobre la realidad. • El proceso de investigación promueve la incorporación de los valores (subjetividad) e intereses del investigador.
<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología dialógica y participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El investigador es un colectivo participativo. • La acción transformadora juega el rol principal en la praxis investigativa. • Se promueve la simplificación de instrumentos de investigación para favorecer procesos participativos.

Cuadro 3: Características del paradigma socio-crítico (Rodríguez Sosa, 2003:31).

Estos posicionamientos son el origen de los paradigmas de investigación que guiarán el camino de la investigación a desarrollar (positivismo, humanismo o corriente socio-crítica), y que implican diferencias en los procesos de investigación. En esta asignatura nos centraremos en dos caminos metodológicos concretos: el procesos racionalista como modelo explicativo y la investigación-acción como modelo orientado al cambio.

1.3.2. Enfoques de la investigación educativa

En la investigación educativa existen enfoques que se definen como núcleos temáticos o problemáticos muy importantes y complejos, sobre los cuales hay una gran necesidad de investigación y esclarecimiento. Así entendido, los enfoques vendrían a ser lo mismo que los programas de investigación, es decir, la delimitación de un campo temático o problemático sobre el que se debe desarrollar un conjunto de investigaciones integradas.

El **enfoque cuantitativo** parte del supuesto que “en potencia todos los datos son cuantificables” (Kerlinger, 1975). Para ello, se apoya en los fundamentos del positivismo y de la ciencia nomotética (establecimiento de leyes universales) cuya tendencia es hacia la concentración del análisis en las manifestaciones externas de la realidad.

Algunas características fundamentales de la investigación educativa cuantitativa:

- Sitúa su interés principal en la explicación, la predicción y el control de la realidad.
- Tiende a reducir sus ámbitos de estudio a fenómenos observables y susceptibles de medición.
- Busca la formulación de generalizaciones libres de tiempo y contexto.
- Prioriza los análisis de causa-efecto y de correlación estadística.
- Utiliza técnicas estadísticas para definición de muestras, análisis de datos y generalización de resultados.
- Utiliza instrumentos muy estructurados y estandarizados, como cuestionarios, escalas, test, etc.
- Otorga una importancia central a los criterios de validez y confiabilidad en relación a los instrumentos que utiliza.
- Utiliza diseños de investigación pre-definidos en detalles y rígidos en el proceso, como los experimentales y ex-post-facto.
- Enfatiza la observación de resultados.

El **enfoque cualitativo** se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Desde esta concepción, se cuestiona que el comportamiento de las personas esté regido por leyes generales y caracterizadas por regularidades. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto que en lo que es generalizable.

Las características más importantes de la investigación educativa cualitativa son:

- Concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones.
- Evita la fragmentación. Estudia los hechos dentro de una totalidad (visión holística).
- No admite la posibilidad de generalización de resultados, en la medida que considera que éstos están limitados a un tiempo y a un espacio. Desarrolla un conocimiento ideográfico.
- No admite los análisis causa-efecto, ya que considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados.
- Utiliza técnicas de observación participante, y análisis en profundidad, desde una perspectiva subjetiva y particularista.
- Utiliza instrumentos poco o nada estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, talleres, etc.
- Utiliza la triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores, para confrontar y someter a control recíproco la información recopilada.

- Utiliza procedimientos de investigación abiertos flexibles, que siguen lineamientos orientadores, pero que no están sujetos a reglas fijas y estandarizadas.
- Enfatiza la observación de procesos.

Concluyendo, es posible, e incluso deseable, alternar el análisis cualitativo con el cuantitativo, ya que lejos de ser opuestos, son de hecho complementarios.

2. El proceso de la investigación educativa: investigación experimental.

La lógica intelectual nos debe llevar a entender que las ideas en sí, no adquieren importancia si no es en función de la capacidad que tengan para poder ser desarrolladas, y por lo tanto, de adquirir conclusiones válidas. Por eso, es realmente importante conocer un sistema metódico de trabajo, que no tiene por qué ser único, pero sí ser entendido como una estrategia suficientemente fiable para ser utilizada por cualquier investigador.

El proceso de investigación comprende un conjunto de etapas y unas acciones asociadas a las mismas. Siguiendo a Arnal, del Rincón y Latorre (1994) estamos de acuerdo en clasificar en tres etapas, a las que se asocian otras tantas, acciones del investigador en el proceso general de investigación:

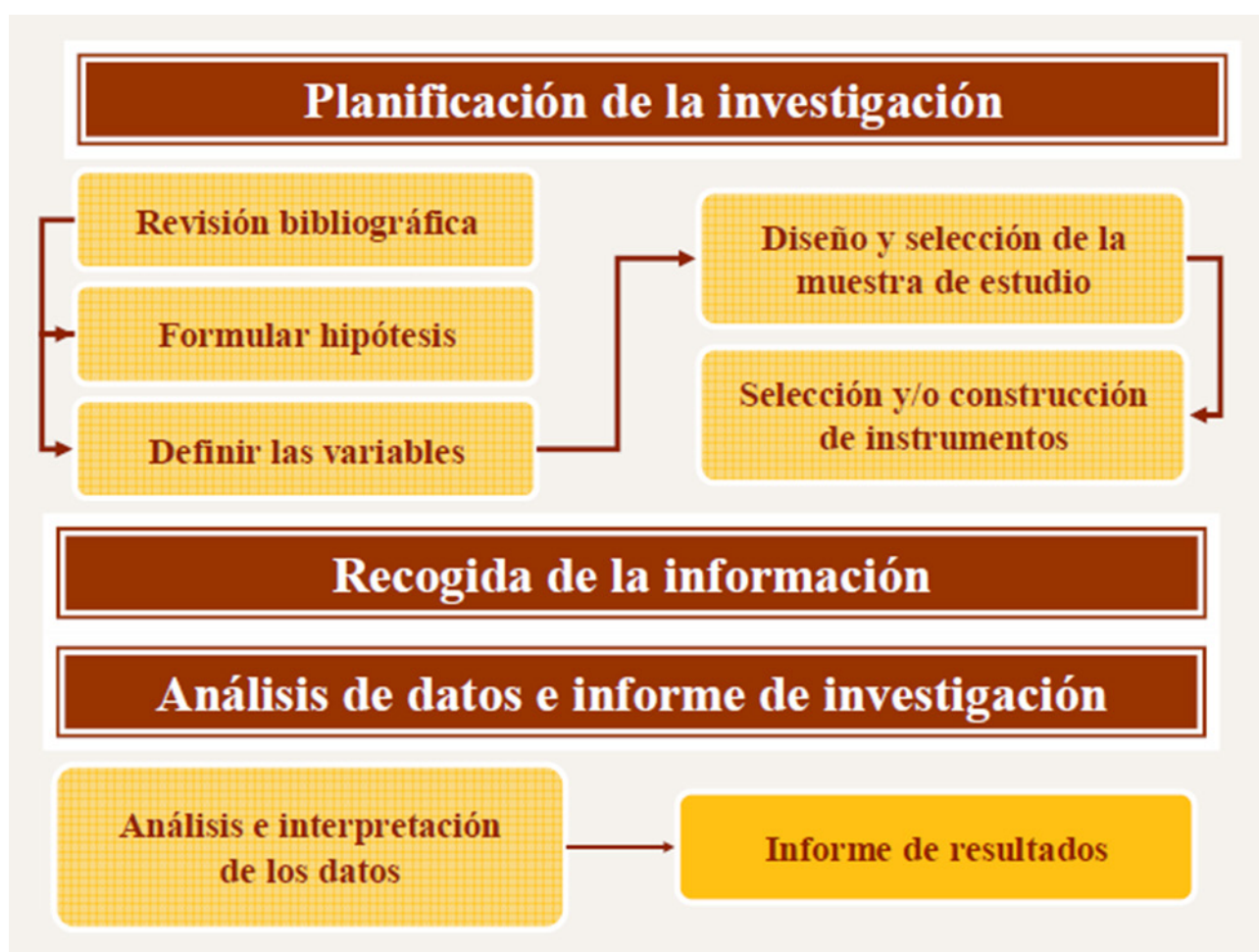
- a) **Planificación** de la investigación, que, para el investigador, representa la elaboración del proyecto.
- b) **Realización** de la investigación, que comprende la recogida y análisis de los datos.
- c) **Comunicación** de las conclusiones, es decir, la redacción del informe por el investigador.

Estas etapas y acciones representan para la mayoría de los autores, un conjunto de fases: planteamiento del problema, revisión de la bibliografía, formulación de las hipótesis, metodología, técnicas de recogida de datos, análisis de resultados y conclusiones.

- a) **Planteamiento del problema:** El proceso de la investigación educativa se inicia en torno a un problema. Este problema puede tener un aspecto teórico o un aspecto práctico. Debemos considerar aspectos referidos al problema como su identificación, valoración, formulación y los tipos de problemas. La elección del problema es una decisión del investigador y depende de sus intereses y de los objetivos particulares que tenga el mismo. Puede tratarse de comprobar teorías, descubrir o generar conocimiento o mejorar y optimizar la práctica educativa.
- b) **Revisión bibliográfica.** Una vez planteado el problema, hay que ver que han hecho otros investigadores respecto al problema que nos plantea-

mos. Esta etapa es fundamental ya que nos permite tener una idea más clara de lo que estamos investigando y, más importante, conocer si otros ya han resuelto nuestro problema.

- c) **Hipótesis y variables:** Con ellas planteamos las posibles respuestas que nuestro problema podría tener. Pueden definirse una o varias soluciones que deben plantearse de forma que permitan su contrastación. La formulación de las hipótesis por tanto van a tener que realizarse de forma clara y precisa.
- d) **Establecer la metodología:** El plan o esquema de trabajo que pretendemos poner en marcha. En este momento debemos tomar decisiones sobre aspectos como el método de investigación, el diseño, el tamaño de la muestra...



Esquema 1: Planificación de la investigación (López Fuentes y Salmerón Vílchez, 2011:17).

- e) **Las técnicas de recogida de datos:** En investigación educativa disponemos de gran variedad de técnicas, test, cuestionarios, escalas, sistemas de observación... elaborados para cubrir las necesidades de la investigación. Cada una de las técnicas posee inconvenientes y ventajas y tiene

usos diferentes. A la hora de elegir un instrumento el investigador debe tener en cuenta su validez y su fiabilidad.

- f) **Las técnicas de análisis de datos:** El propósito del análisis de datos consiste en organizar y tratar la información para poderla describir e interpretar. Según los datos realizaremos análisis cuantitativos, cualitativos o ambos.
- g) **Conclusiones:** el resumen final donde se recogen los resultados del estudio. Se incluyen todos los aspectos importantes, la constatación de los resultados de la investigación y las posibilidades de generalizar los datos.

Este proceso es sistemático y ordenado, aunque hay que señalar que algunos pasos pueden, en determinadas investigaciones, superponerse e integrarse. El objeto básico del método científico es llegar a la comprensión y la explicación de los fenómenos que se estudian. Pero los fenómenos conductuales no se presenta aislados, sino que son complejos e inter-relacionados, por lo tanto hay que descubrir cómo se organizan y se relacionan. El criterio más importante que diferencia las distintas metodologías es el grado de control interno.

A continuación, se presentan cada una de estas acciones o etapas, describiendo cada una de ellas más ampliamente.

2.1. Planteamiento del problema.

Tiene como finalidad determinar y evaluar la situación problemática o el área de estudio teniendo en cuenta las fuentes de información y los recursos disponibles. Los problemas de investigación suelen aparecer frecuentemente de forma muy general y abarcando temas muy amplios. Es importante que los problemas se especifiquen y concreten lo más posibles. Para ello, hay que restringir el campo de estudio y formular una pregunta general y varias específicas (Losada y López-Feal, 2003).

De forma general, el problema es una cuestión que plantea el investigador ante un hecho o una situación, que le presenta una duda o disyuntiva. Según Bisquerra (2004), en el caso educativo, surge:

- a) de la experiencia educativa.
- b) del campo teórico: estudio crítico de las Ciencias de la Educación y
- c) de la investigación pedagógica ya realizada.

Según Kerlinger (2002) para que sea científico, el problema debe de reunir unas características determinadas como ser relevante, resoluble o factible, plantearse con claridad y precisión, relacionar variables y permitir verificación empírica. Esta última característica es la que le da el carácter científico, desde la perspectiva experimental.

Idea



Para delimitar el problema concreto de investigación, suele servir de ayuda el plantearse cuál es la pregunta concreta que esperamos contestar con la investigación. El problema concreto de investigación deber ir encaminado a contestar esta pregunta (Fox, 1987: 63).

Hay tres modos de definir los términos de un problema: de forma constitutiva, operacionalmente y a través de ejemplos (Losada y López-Feal, 2003).

- a) Las definiciones constitutivas son las que se extraen del diccionario y ayudan a aclarar los conceptos.
- b) Las definiciones operacionales requieren del investigador que se especifiquen las acciones u operaciones necesarias para medir o identificar los términos.
- c) Y por último, a través de ejemplos con los que el investigador describe los términos mediante ejemplificaciones procedentes de su experiencia personal o a través de investigaciones llevadas a cabo por otros colegas.

Un problema de investigación es adecuado cuando contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos, tanto el teórico como el práctico, de una disciplina, conduce a nuevos problemas de investigación, y se puede investigar por procedimientos empíricos y se ajusta a las posibilidades del investigador.

Ejemplo



Algunos ejemplos de formulación de problemas podrían ser:

- ¿Qué factores motivan al alumnado de secundaria para estudiar?
- ¿El método de enseñanza empleado por el profesor influye en el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Los programas educativos de la televisión influyen en la mejora del aprendizaje del alumnado?
- ¿La utilización de tic en el aula mejora las aptitudes del alumnado?

2.2. Revisión de la bibliografía.

Antes de proceder a planificar y ejecutar el trabajo de campo, el investigador debe revisar la literatura para encontrar lo que otros autores han escrito o investigado sobre el mismo tema. Cualquier resultado aportado por otros autores u opiniones es de gran interés para el investigador por dos motivos. En primer lugar, le sirve para ver cómo otros han abordado su investigación y, en segundo,

a qué conclusiones han llegado y si su problema es relevante para el área temática. La revisión de la literatura sobre el tema permite conocer el estado de la cuestión y saber cuál va a ser su aportación al campo temático.

La importancia que esta etapa tenga en la elaboración de las ideas del investigador depende, como es lógico, de la riqueza de esta bibliografía. Las finalidades que cumple esta fase son (Fox, 1987):

- Ser el marco de referencia conceptual de la investigación prevista.
- La comprensión del estado de la investigación en el área problemática.
- Indicaciones para el enfoque, el método y la instrumentación de la investigación para el análisis de datos.
- Una estimación de las probabilidades de éxito de la investigación planteada y de la significación o utilidad de los resultados y suponiendo que se toma la decisión de continuar adelante.
- La información específica necesaria para formular las definiciones, los supuestos, las limitaciones y las hipótesis de la investigación.

El proceso que el investigador normalmente sigue en la revisión de las fuentes es el siguiente: revisión de las fuentes generales; a continuación, recurre a las primarias y secundarias. Al inicio de la revisión es necesario hacer un listado de palabras clave o descriptores relacionados con el tema. La Unesco clasifica las fuentes documentales en primarias y secundarias según el origen de las mismas, ya sean documentos originales y directos o bien recopilaciones o agrupaciones de las primeras.

Las **fuentes primarias** son los textos o escritos originales; contienen todo el texto de un informe de investigación o una teoría; son más detalladas y técnicas que las secundarias; recogen directamente la experiencia o vivencia del propio autor, como puede ser el caso de un informe de investigación, una comunicación o una ponencia. Dentro de las fuentes primarias se encuentran: enciclopedias, diccionarios, tesauros, monografías, revistas, actas y simposios...

Las **fuentes secundarias** son resúmenes o referencias de literatura primaria. Son fuentes en las que el autor no ha participado de forma directa en aquello que describe. Son textos ordenados y clasificados por reconocidas autoridades que posibilitan acceder con más facilidad a las fuentes primarias. Son fuentes secundarias las bibliografías, catálogos, reseñas de libros, directorios, guías de fuentes documentales...

Con la llegada de Internet, todas estas búsquedas se han agilizado enormemente. Consulta de bases de datos como ERIC (Educational Resources Information Center), ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades o TESEO (Tesis Doctorales de las universidades españolas), archivos, centros de documentación, otras bases de datos, referencias bibliográficas, revistas nacionales e internacionales, informes, libros, actas de congresos, entre otros.

2.3. Formulación de hipótesis

Las hipótesis son un paso más hacia la sistematización y delimitación del problema; son un elemento directriz de la investigación. Son conjeturas, proposiciones o especulaciones que el investigador ofrece como respuesta a su problema de investigación. La formulación y comprobación de las hipótesis son parte esencial en el desarrollo de cualquier disciplina científica (Losada y López-Feal, 2003).

2.3.1. Cómo formular una hipótesis

A las hipótesis se les exige estar bien fundamentadas, es decir, insertas en una teoría o marco teórico y ser contrastables estadísticamente (Bisquerra, 2004). Borg y Gall (1989) identifican cuatro criterios que deben cumplir las hipótesis:

- Deben expresar una relación entre las variables.
- Deben estar basadas en la teoría o en la práctica.
- Deben ser contrastables empíricamente.
- Deben ser claras y sencillas en su definición.

Se debe enunciar de forma condicional: si ... entonces ..., donde sus elementos más importantes son (Gil Pascual, 2005): la **unidad de análisis**, es decir, las entidades u objetos de estudio, como por ejemplo el alumnado, profesorado, centros educativos, etc., las **variables o atributos**, son las características cualitativas o cuantitativas de las unidades de análisis, es decir, son el atributo, la propiedad o cualidad que pueden estar presentes o ausentes en un individuo o grupo de individuos; pueden presentarse con matices o modalidades diferentes, pueden darse en grados, magnitudes o medidas distintas a lo largo de un continuo, y finalmente, los **conectores lógicos**, indicados en negrita en el siguiente ejemplo:

Ejemplo



Si los estudiantes estudian dos horas al día álgebra **entonces** aprobarán la asignatura.

Si existen unas condiciones **entonces** se deben producir unas consecuencias.

Su formulación debe ser **comprensiva**, explicando en detalle los resultados que espera el investigador; y comprobable, formulada de forma operativa; **acorde** con la teoría donde se inserta y debe expresarse con **claridad** y **concisión**, es decir, permitiendo la fácil comprensión y procurando el máximo de parsimonia en su enunciado (Gil Pascual, 2005).

2.3.2. Tipos de hipótesis

Según Kerlinger (2002), existen dos tipos de hipótesis: las sustantivas o **de investigación** y las **estadísticas**. Las primeras son hipótesis de investigación que expresan verbalmente lo que el investigador espera obtener del estudio y las segundas; las estadísticas, por lo general opuestas a las anteriores, indican de forma cuantitativa, supuestos sobre uno o más parámetros de la población de estudio, sobre la base de los conocimientos disponibles de estadísticos muestrales.

En relación a las primeras, las hipótesis de investigación, pueden ser inductivas o deductivas. Las **hipótesis inductivas** se generan a partir de la observación y de la experiencia. El profesor investigador, tras la observación diaria de lo que acontece en su clase, formula inductivamente generalizaciones que le sirven para explicar las relaciones observadas. Son muy utilizadas en investigación educativa, donde lo habitual es partir de casos singulares e intentar extender los conocimientos adquiridos a la generalidad.

Las **hipótesis deductivas** tienen un proceso inverso, es decir, el investigador parte de la teoría. Parten de lo general a lo particular y su alcance es más amplio que las hipótesis inductivas.

Por otro lado, la hipótesis estadística se define como un supuesto que el investigador establece acerca de uno o más parámetros poblacionales y que necesita ser verificada (Losada y López-Feal, 2003). Nos movemos en términos probabilísticos y necesitamos el conocimiento de unos datos para aceptar o rechazar la hipótesis: nivel de **riesgo** admitido e **intervalo de confianza** fijado donde se supone estará el parámetro poblacional. Las hipótesis estadísticas se pueden enunciar de dos maneras:

- a) La hipótesis nula (H_0), determina que no existe relación o diferencia entre las variables consideradas.
- b) La hipótesis alternativa (H_1) en la que sí se establece relación o diferencia entre las variables consideradas. La hipótesis alternativa es la idea que tiene el investigador (expresada en hipótesis de investigación) y que espera confirmar en el estudio.

La operacionalización de las hipótesis determina los indicadores a medir y las relaciones que se pueden establecer entre dichos indicadores. Los indicadores deben ser las manifestaciones que mejor reflejen las variables de estudio.

2.4. Metodología

En las obras de metodología se utilizan los conceptos de método, técnica y metodología con cierta confusión. A veces estos términos se utilizan como si fueran sinónimos, cuando en realidad no lo son. Un **método** es el "camino para llegar a un fin". Los métodos de investigación científica constituyen el camino

para llegar al conocimiento científico, son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven para alcanzar los fines de la investigación.

Las **técnicas** son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad. Las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas.

La **metodología** es la descripción y análisis de los métodos, es decir, el conjunto de decisiones metodológicas que incluyen no sólo el método sino las técnicas y procedimientos. La metodología engloba una serie de fases que vamos a ir detallando a continuación (Gil Pascual, 2005).

2.4.1. Variables

Una vez formuladas las hipótesis, el investigador debe definir las variables implicadas en sus formulaciones. Una variable es una propiedad medible de un hecho o fenómeno. Se le llama así porque puede adoptar un número de valores o categorías. Pueden clasificarse de muy distintas formas, algunas de ellos son (Gil Pascual, 2005):

- a) **Según el papel que desempeñan en la investigación** pueden ser: variables dependientes o de salida, variables independientes o de entrada y extrañas (controladas o no controladas por el investigador). La variable independiente es la característica que el investigador observa o manipula deliberadamente para conocer su relación con la variable dependiente. Por otro lado, la variable dependiente es la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente.
- b) **Según la escala de medición**, pueden ser **nominales**: la información sobre un determinado fenómeno viene expresada en escala nominal cuando tal información se clasifica en categorías no numéricas mutuamente excluyentes, entre las cuales no se puede establecer ninguna relación de orden (ejemplos: sexo, estado civil, color de pelo, etc.). **Ordinales**: son aquellas que participando de las propiedades de la escala nominal, se diferencian en que es posible establecer relaciones de orden entre las diferentes categorías, existiendo, pues, algún origen de referencia para tal ordenación (ejemplos: nivel de estudios, niveles profesionales en una empresa, etc.). **De intervalo**: se establece de antemano algún tipo de unidad de medida, pudiéndose cuantificar numéricamente la distancias existente entre dos observaciones cualesquiera (ejemplos: días de la semana, de un mes, los salarios de distintos empleados, etc.). y por último, **de razón**: asume las propiedades de la anterior escala y además se puede fijar un punto de referencia en la misma. Se pueden realizar las operaciones de clasificación, ordenación, establecer intervalos y además se puede determinar la igualdad de razones o proporciones entre los intervalos establecidos (ejemplos: talla, edad, etc.).

- c) **Según la posibilidad de manipulación por parte del investigador** serán: activas (manipulables) y atributivas (descriptivas).

2.4.2. Muestra

Una vez definidas las variables, debemos escoger los participantes representativos de la población mediante un muestro de los mismos; de esta forma podremos generalizar los resultado a esa población. En éste sentido, la muestra es un subconjunto de la población. Debe ser representativa y seleccionada mediante procedimientos de muestra. Vamos a distinguir diferentes tipos de muestras:

- **Muestra invitada.** Compuesta por los sujetos de la población a los que se le pide participar en el estudio.
- **Muestra participante.** Son los sujetos que aceptan formar parte del estudio.
- **Muestra real.** Es la muestra que nos aportan los datos que utilizamos para realizar los análisis pertinentes.

Los métodos de muestreo se pueden clasificar en dos grandes grupos: **probabilísticos** (con igual probabilidad de entrar cada sujeto en la muestra) y **no probabilísticos** (que no cumple tal condición). En el primer grupo, métodos probabilísticos de muestro, nos encontramos con:

- **Azar simple.** Cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser elegido para formar parte de la muestra. Sería un proceso similar al bombo de la lotería.
- **Aleatorio sistemático:** Una vez ordenados los sujetos de la población, a partir de unos criterios previamente establecidos se procede a su elección. Se elige a un sujeto cada cierta cantidad de sujetos, un valor constante. Este valor se calcula dividiendo la cantidad de sujetos que tiene la población entre el número total de sujetos que necesitamos para la muestra.
- **Aleatorio estratificado.** Se estudia una característica de la población y se tiene en cuenta que esa característica esté representada en la muestra. La elección de estos estratos puede ser simple (se elige el mismo número de sujetos para cada estrato) o proporcional (la cantidad de sujetos elegidos para cada estrato está en la misma proporción que en la población).
- **Aleatorio por conglomerados.** Para la selección de la muestra se eligen grupos completos, no individuos específicos.

Los métodos no probabilísticos de muestro son los siguientes:

- **Muestreo deliberado:** Se eligen a los sujetos concretos porque tienen una característica que nos interesa para la investigación.

- **Muestreo casual:** La muestra se configura con los sujetos que están casualmente presentes en un lugar.
- **Muestreo voluntario.** La muestra se conforma con sujetos que se prestan a formar parte del estudio.

En el proceso de muestreo es muy importante fijar un **error muestral** y un **nivel de confianza** que se está dispuesto a asumir al operar con estadísticos recogidos de la muestra e inferir consecuencias en parámetros de la población.

2.4.3. Diseño

El diseño hace referencia al plan, estructura y estrategia de la investigación concebida de forma tal que permita obtener respuesta a las cuestiones objeto de estudio y controlar la varianza (Kerlinger, 2002).

El diseño de investigación conforma el entramado de toda la labor investigadora, en la que cada paso, cada bloque de su estructura, está especificado. Es el marco de actuación en la aplicación de un método.

2.4.4. Procedimiento

Es el conjunto de operaciones a realizar para la obtención de los datos. Incluye hitos como: número de investigadores, instrumentos utilizados, modo de administración de las pruebas, procedimientos de observación, formas de recoger los datos, etc.

2.5. Técnicas de recogida de datos

La recogida de los datos es otro de los pasos importantes en la investigación puesto que las conclusiones de un estudio se basan en dichos datos. El dispositivo que se utilice es lo que denominamos de forma genérica instrumentos y el proceso de su recogida, instrumentación. La instrumentación implica no sólo la recogida o diseño de los instrumentos, sino las condiciones en que se aplicarán tales instrumentos. Esto plantea responder a una serie de cuestiones:

- Determinar el momento más oportuno para recoger los datos.
- Establecer el lugar de recogida.
- Determinar el número de veces que se recogerán los datos.
- Decidir quién recoge la información.
- Establecer con que instrumento se recogen los datos.

El instrumento elegido para recoger los datos puede estar ya construido (se selecciona de los que ya se encuentran disponibles en el mercado, por ejemplo un test) o pueden ser elaborado de manera específica para esa investigación.

2.6. Análisis de datos

Una vez elegida la metodología de recogida de datos y recogidos los mismos, el paso siguiente es el análisis de éstos. En la concepción hipotético-deductiva-experimental, con el análisis de datos debemos dar respuestas a las hipótesis de investigación. De todos es conocido la relación existente entre el modelo teórico planteado, el diseño de investigación propuesto y de éste con el análisis de datos a realizar.

De forma general distinguir entre dos tipos de datos: los cuantitativos y los cualitativos. Tanto uno datos como otros, tienen que ser ordenados, organizados y tratados para facilitar su comprensión, de acuerdo a sus características específicas.

Los **datos cuantitativos** se obtienen cuando las variables estudiadas se miden a lo largo de una escala que indica cantidad, por lo que nos aportan información sobre el "cuánto". Aparecen ante nosotros en forma de puntuaciones. Ejemplo: las calificación de un examen. Los análisis que podemos realizar con este tipo de datos son:

- a) **Estadística descriptiva:** En este grupo se encuentran todos aquellos procedimientos para organizar y sintetizar la información recogida de la muestra con la que hemos trabajado. Este proceso se puede llevar a cabo tanto por vía gráfica (gráficos de barras, sectores, histogramas....) como por vía numérica (media, mediana, desviación...). Los análisis más comunes a este nivel serían: organización y representación de los datos; medidas de tendencia central; medidas de posición; medidas de dispersión, medidas de forma, puntuaciones típicas y escalas derivadas, correlación, combinación y regresión.
- b) **Estadística inferencial:** Comprende aquellos cálculos con los que intentamos generalizar los resultados obtenidos de nuestra muestra, a poblaciones más amplias que poseen las mismas características de la muestra de partida. Básicamente distinguimos entre dos tipos de técnicas: paramétricas (t de Studen, manova, ancova...) y no paramétricas (prueba de signos, U de Man-Whitney, Friedman...). En las primeras es necesario partir de ciertos supuestos acerca de la distribución de la población mientras que en las segundas no se sigue un proceso tan riguroso.

Independientemente del paso previo de filtrado y depuración de datos, los tratamientos estadísticos se pueden agrupar en tres categorías (Gil Pascual, 2005):

- a) **Univariante**, donde se detallan las características más relevantes que describen, dibujan, relacionan y configuran los datos.
- b) **Bivariante**, donde, utilizando las variables de clasificación, se matizan las diferencias entre grupos.

- c) **Multivariante**, en el que, con propósitos de análisis, se describen, relacionan, modelizan o perfilan características del colectivo y las variables objeto de estudio.

Los **datos cualitativos** son, en general, de naturaleza descriptiva. Pueden ser cadenas verbales producidas en una entrevista o en una reunión, documentos escritos, conductas y sucesos recogidos en las notas de campo... En el análisis cualitativo de los datos se distinguen las siguientes fases:

- a) **Reducción de los datos.** Cuando tenemos datos de carácter cualitativo, el principal problema con el que nos encontramos es en poder manejarlos en su totalidad. Una entrevista, por ejemplo, genera gran cantidad de información textual que tenemos que tratar. Imaginémosnos folios y folios de texto escrito y la consiguiente dificultad que acarrearía simplemente leerlos y retener la información que transmiten. Se hace necesario pues, cuando se manejan grandes cantidades de información, seleccionar aquella que nos interesa y expresarla de tal manera que su "volumen" disminuya, sin que esto suponga una pérdida en el contenido que transmite. Distinguímos tres momentos diferentes:
- *Separación de los elementos:* Consiste en diferenciar las distintas unidades de información que componen el texto siguiendo distintos criterios: espaciales o temporales, gramaticales, de conversación o según el tema tratado.
 - *Identificación y clasificación de los elementos:* En esta fase se examinan las unidades de datos (segmentos) para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido. Las operaciones más representativas de las actividades de identificación y clasificación son las conocidas como codificación y categorización.
 - *Agrupamiento:* Esta fase y la anterior están íntimamente ligadas. Cuando categorizamos estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización lleva implícito en el proceso la acción del agrupamiento.
- b) **Disposición e interpretación de los datos.** La reducción de la información constituye un paso esencial dentro del proceso del análisis cualitativo, pero no suficiente. Es necesario que los datos "reducidos" se presente de forma ágil y facilitadora de la reflexión y las posterior obtención de conclusiones.

2.7. Conclusiones

La resolución del problema es importante, puesto que nos ayudará a recoger información para la formulación de leyes más generales; sin embargo, aunque las hipótesis no se confirmaran, la información que ofrecen nos puede servir

para replantar nuevos problemas e hipótesis y aumentar la literatura existente sobre el tema.

Todo trabajo científico debe reflejar en sus conclusiones (Gil Pascual, 2005):

- a) Un resumen de resultados.
- b) La aceptación o rechazo de las hipótesis.
- c) Implicaciones teóricas.
- d) Implicaciones en la práctica.
- e) Sugerencias para futuras investigaciones o prospectiva.

En las conclusiones de un trabajo científico no debe entenderse que el problema está acabado o concluso, aun cuando su resultado cumpla con las hipótesis planteadas, sino que esta abierto a una fase de revisión y generalización de resultados donde cabe esperar posibles variaciones de los planteamientos. Si los resultados no cumplen con las premisas de partida establecidas en las hipótesis, es necesario una revisión incluso del enunciado de los problemas y cómo no, de la metodología de trabajo.

3. El proceso de investigación-acción

En un desafío que se opone a las metodologías que parten de suponer que existe una clara separación entre la actividad intelectual productora de saber y la actividad práctica por intermedio de la cual se logra su aplicación, se pretende demostrar que es posible desarrollar formas de producir conocimiento que implique una interrelación entre los procesos de reflexión y el hacer práctico.

3.1. Líneas generales de la investigación-acción

Actualmente la investigación-acción constituye un movimiento de alcance internacional y cuenta con diferentes grados de desarrollo y con puntos de encuentro y desencuentro según los enfoque y el contexto histórico-social y educativo donde se llevaron a cabo las experiencias.

El concepto de investigación-acción fue acuñado por Kurt Lewin en la década de los años cuarenta, y su interés en el mismo nació de la búsqueda de justicia social. Lewin, en su trabajo con grupos sociales en desventaja, buscaba una investigación relevante para la realidad social y ponía especial énfasis en la tensión dialéctica y el conflicto entre la experiencia inmediata y concreta y una distancia analítica de la misma.

Definición



“La investigación en la acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales y educativas, la comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan. Tienen mucha más lógica cuando los participantes colaboran conjuntamente, aunque con frecuencia se realiza individualmente y a veces en colaboración con “gente externa”. En la educación, la investigación-acción se ha empleado en el desarrollo del currículum escolar, en el desarrollo profesional, en programas de perfeccionamiento escolar y en la planificación de sistemas y normativas” (Carr y Kemmis, 1988).

En definitiva, y según este autor, la investigación-acción es poner en práctica una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación (Carr y Kemmis, 1988).

3.2. Características de la investigación-acción.

La investigación-acción parte de problemas de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes, presupone por tanto una perspectiva contextual que democratiza el proceso de investigación generando actitudes de colaboración con el objetivo de mejorar la enseñanza, perfeccionamiento del docente y de los resultados de aprendizaje (Boggino y Rosekrans, 2007).

Según Elliott (2007), las características de la investigación-acción en la escuela son:

- a) La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesorado como: inaceptables en algunos aspectos; susceptibles de cambio; y que requieren una respuesta práctica.
- b) El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesorado con respecto a su problema. Adopta una postura exploratoria frente a cualquier situación educativa.
- c) La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
- d) Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto donde ocurren hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

- e) La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
- f) Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- g) Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre entre ellos.
- h) Como la investigación-acción incluye el diálogo libre entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

Debemos añadir en este apartado, las aportación de Cohen y Manion (1990) con respecto a los rasgos más relevantes para la investigación-acción:

- a) **Es situacional.** Elabora diagnósticos sobre un problema concreto y los intenta resolver en ese propio contexto.
- b) **Es colaborativa.** Investigadores y personas implicadas trabajan sobre el mismo proyecto.
- c) **Es participativa.** Los propios participantes adquieren roles de investigador.
- d) **Es autoevaluadora.** Se evalúan continuamente los cambios e innovaciones con idea de mejorar la práctica.

3.3. Las fases de la investigación-acción

Las fases de la metodología que se aplica desde la investigación-acción se describe en el esquema siguiente (Colás y Buendía, 1994):

- a) **El diagnóstico de la situación.** Una vez determinado el problema de investigación, se requiere su concreción, para ello se realiza el diagnóstico de la situación, lo más precisa posible. Es indispensable describir y comprender lo que realmente está pasando.
- b) **Desarrollo del plan de acción.** Conocida la realidad y delimitado el problema, se establece el plan de acción. No es algo cerrado ni delimitado, sino abierto y flexible. El plan de acción que se desarrolle puede podrá integrar las siguientes acciones:
 - Describir la situación problemática.
 - Delimitar los objetivos
 - Organización la secuencia de actuación.
 - Describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en el tema abordado.
 - Describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

- c) **Acción.** La puesta en práctica del plan de acción presenta riesgo, los datos recogidos con los diversos instrumentos utilizados pueden ser insuficientes para establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes de cara al problema de investigación. Se necesita contextualizar su análisis a través de la descripción de situaciones educativas (observaciones, entrevistas, diarios) que ayuden al investigador a reflexionar e interpretar sobre los datos objetivos.
- d) **Reflexión o evaluación.** Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones de los resultados obtenidos de la reflexión, en torno a las preguntas clave propuestas inicialmente. Aunque es la última fase del proceso, no se entiende que el proceso haya terminado, sino que es el punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades.



Esquema 2: Proceso de la investigación-acción.

Se trata de un proceso dialéctico y en espiral que permitirá una comprensión cada vez más acabada del problema. La meta es la solución de dicho problema, aunque ello conlleve plantear y replantear diferentes ciclos al proceso.

3.4. Diseño de la investigación-acción

Toda investigación requiere un diseño que oriente el trabajo, lo cual implícitamente supone un posicionamiento teórico y la adopción de criterios y estrategias

metodológicas. Las fases del diseño en la investigación-acción incluyen (Boggino y Rosekrans, 2007):

3.4.1. La identificación de un problema y la delimitación del problema

Es conveniente plantear una primera etapa exploratoria con el fin de llegar a diagnosticar las problemáticas más relevantes, aunque no es imprescindible empezar con un "problema". Todo lo que hace falta es una **idea general** de que algo se puede mejorar: ¿qué está ocurriendo ahora? ¿en qué sentido la realidad es problemática? ¿qué puedo hacer sobre ella?

Existen varias directrices a seguir como no escoger temas que escapen a tu control y que sean relativamente limitados y de pequeña escala; elegir un tema que sea importante para ti o tu alumnado, o que tengas que encontrártelo necesariamente en el curso de tus actividades escolares normales. Una exploración o sondeo inicial pueden ser necesarios para ir aclarando la problemática.



Idea

"Al elegir un tema para investigar en el aula, asegúrate, al menos al principio, de que sea viable, concreto e interesante por sí mismo."

En este sentido, es relevante que los interrogantes y las preguntas no se asocien, solamente a un momento determinado sino a todo el proceso de investigación.



Importante

Como afirma Elliot (2010) la investigación-acción constituye el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de las acciones de la misma.



Tareas

- Formula un problema de investigación que trate un aspecto relacionado con tu área de conocimiento.
- Elabora una breve descripción del problema objeto de estudio.

3.4.2. Los propósitos de la investigación

Un aspecto importante, aunque no siempre mencionado, es la definición de los propósitos. Se requiere una reflexión sobre esos propósitos ya que pueden

esclarecer no solamente el diseño sino todo el proceso de la investigación ¿por qué y para qué quiero hacer esta investigación?

El problema y los propósitos marcan el norte de la investigación, y forman parte del mismo proceso interactivo. Los propósitos buscan la resolución, en la propia práctica, de un problema y pueden tener un alcance mayor que nace desde los intereses personales, políticos, teóricos y/o de investigación.

3.4.3. La construcción del marco teórico

El marco teórico tiene el propósito de reinterpretar el problema, o de buscar estrategias de intervención para cambiar la práctica, basándose en la investigación y en el conocimiento construido sobre el mismo.

Se trata de realizar una justificación argumentada sobre un tópico/tema que será objeto de investigación. Esta justificación se hará fundamentalmente a nivel teórico, desde una revisión teórica de dicho tópico y apoyándose en bases de datos y revistas relacionadas con investigación educativa. Se ha de tener en cuenta tanto el marco teórico como el marco normativo y para ello, la búsqueda en fuentes documentales es clave.

Importante



En la investigación-acción, el marco teórico será el punto de llegada y no el punto de partida, porque se trata de la investigación de la propia práctica para su mejora.

Lo que se persigue es la utilización de la teoría para enriquecer la comprensión del problema y su solución, tanto en la fase de diseño como en todas las otras fases de la investigación-acción.

3.4.4. Las preguntas de investigación y las hipótesis de cambio

Consiste en la formulación de un enunciado general que relaciona el problema con la acción y se irá acotando sucesivamente a través de la formulación de preguntas y de las respectivas respuestas a dichas preguntas: ¿a quiénes y cuando afecta este problema? ¿cuáles son las causas posibles del problema? ¿Cuál es la propuesta para mejorar la situación?

Se trata de partir de problemas y reconstruirlos a través de preguntas, reformulándolas sucesivamente. Pueden plantearse preguntas informativas generales para la descripción de diferentes aspectos del caso y preguntas específicas, referidas a aspectos singulares.

Después de tener una idea sobre los problemas, se debe indagar sobre posibles soluciones, definiendo la hipótesis acción (un enunciado que relaciona una idea con una acción. No es indispensable definirla, pero es útil para facilitar la

precisión de la intervención. Dichas hipótesis también pueden ir modificándose a lo largo del proceso para que responda mejor al problema planteado.



Ejemplo

Hipótesis acción:

“Se pueden mejorar los procesos metacognitivos del alumnado mediante nuevas estrategias de evaluación formativa implementadas diariamente con ellos”.

“Emplear nuevos modos de evaluación formativa en el alumnado, una vez a la semana, sirve como una forma de retroalimentación de sus aprendizajes”.

3.4.5. Los recursos para la recogida de datos

Para responder a las preguntas de investigación anteriores y recoger toda clase de información que muestren los cambios o mejoras que han tenido lugar, se pueden utilizar una variedad de técnicas (Sandín Esteban, 2010):

- Los diarios de un grupo de estudiantes donde se les solicita que registren cómo la situación ha cambiado y qué mejora se ha producido.
- La entrevista en sus distintas modalidades.
- Un grupo de discusión.
- Una conversación grabada en audio o vídeo.
- Un diario de campo del investigador.
- Notas de campo de los participantes.
- Un cuestionario que se aplica al alumnado sobre cuestiones referentes a los efectos que está generando el cambio.
- Análisis de material elaborado por el alumnado.
- Pruebas de rendimiento escolar, entre otras.

3.4.6. Criterios de cientificidad: modos de validar los resultados

a) Validez descriptiva y validez interpretativa.

La **validez descriptiva** pone énfasis en que la información recogida o percibida por un docente-investigador sea semejante a la recogida por otro, o que, fundamentalmente, se estén describiendo los mismos hechos.

La **validez interpretativa** evalúa el nivel de subjetividad de los investigadores. Es necesario indagar sobre los prejuicios, paradigmas y concepciones que él mismo tiene y relacionarlo con el tema investigado, a la vez que analizar cómo estos afectan su forma de percibir.

b) La triangulación como criterio de validación de los resultados.

La triangulación consiste en la utilización de múltiples perspectivas de análisis fruto de la multitud de recursos, fuentes de información o acciones realizadas por los docentes-investigadores. Constituye un modo de validar los resultados aceptado en la comunidad científica dentro del campo de la investigación cualitativa.

El objetivo de la triangulación es comprender y aumentar el crédito de las interpretaciones y para ello, reúne diversas observaciones sobre la misma situación, pero observaciones realizadas desde diferentes perspectivas y, fruto del entrecruzamiento, se pueden hallar los puntos de encuentro y desencuentro, recurrencias y diferencias. Existen cuatro tipos de triangulación ((Boggino y Roskrans, 2007):

- **Triangulación de fuentes de información.** Conlleva “ver” si lo observado contiene el mismo significado en otras circunstancias. Pueden ser de tiempo (longitudinales), en el espacio (comparada) y entre docentes-investigadores.
- **Triangulación metodológica.** Intra-metodológica (investigar varias veces con el mismo método o recurso), e inter-metodológica (investigar lo mismo con diferentes recursos o métodos).
- **Triangulación teórica.** Análisis de la misma información desde distintas perspectivas teóricas.
- **Triangulación de investigadores.** Observación del mismo fenómeno por diferentes docentes-investigadores.

3.5. Planificación del proceso de la investigación-acción.

En la planificación del proceso de la investigación-acción es necesario tener en cuenta tanto el **plan de acción y su evaluación** como la **recolección, análisis e interpretación de la información**.

Todo **plan de acción** surgirá del consenso de los participantes y tendrá como propósito pasar de la investigación, propiamente dicha, a la mejora del aprendizaje. El plan de acción se elabora cuando el diseño está claro y factible para su implementación. Dichos planes se construyen y reconstruyen en el proceso dialéctico y cíclico de investigación según sea necesario. La evaluación debe realizarse en cada ciclo de acción, lo que permitirá realizar ajustes en cualquiera de los pasos del diseño de la investigación.

Con respecto a la **recolección, análisis e interpretación de la información**, se realizará con el grupo de participantes, pudiendo incluir al investigador si se considera necesario para facilitar el análisis y la propia reflexión colectiva. Esta fase incluye dos etapas sucesivas: i) analizar los resultados e identificarlos por su importancia y relevancia, por su recurrencia o por medio de otros criterios; ii) analizar e interpretar los datos en función del problema de investigación,

y la reflexionar, conjunta y cooperativamente, sobre la información relevante que permita formular nuevas preguntas temáticas o reformular las anteriores, posibilitando nuevas acciones específicas.

4. El informe de investigación

El informe de investigación se caracteriza por presentar un balance del trabajo a partir del diseño de la investigación resaltando aspectos como los resultados alcanzados, actualidad, novedad, aportes teóricos, aportes prácticos, generalidades de los resultados o nuevas interrogantes científicas.

4.1. Necesidad del informe y sus características

La última fase de una investigación o de un experimento es la redacción de un informe en el que se comunican los resultados y conclusiones de diversas investigaciones. El investigador no está aislado de la sociedad, desconectado del mundo que le rodea, sino que está inmerso en la sociedad y con sus trabajos la sirve.

El profesorado-investigador debe comunicar sus descubrimientos al resto de la comunidad educativa. Debemos recordar que el conocimiento científico sólo puede avanzar en tanto en cuanto todos los investigadores publiquen sus trabajos, datos e ideas. Existen recomendaciones internacionalmente aceptadas en Ciencias Sociales en el manual de la Asociación Americana de Psicología (A.P.A.) con indicaciones precisas sobre el tipo de letra, márgenes, espacio, tipo de tablas, gráficos y la numeración que debe de ocupar, portada del informe, la inclusión de anexos, las citas y por supuesto, el referenciado bibliográfico, además de otras premisas.

La elaboración de un informe de investigación debe hacerse atendiendo fundamentalmente a los problemas lógicos y metodológicos:

- Relaciones de los objetivos y/o hipótesis con los trabajos que se encuentren en la literatura relevante.
- Especificación de los participantes.
- **Detalles** de los procedimientos necesarios para poder replicar la investigación.
- Interpretación de los datos obtenidos.
- Relación de dichos datos con los hechos y teorías previas, entre otras.

Pero para conseguir esto, un informe de investigación debe reunir una serie de características. Las principales son: **amenidad**, **precisión** y **concisión** del informe.

4.1.1. Amenidad

Un informe de investigación debe permitir al lector comprender y evaluar los hallazgos e interpretaciones hechos en la investigación. Si se quiere que el lector conozca a fondo un trabajo, se debe hacer que lea desde los comentarios iniciales hasta las conclusiones finales. Pero para conseguir esto hay que hacer agradable su tarea, se le debe motivar e interesar en la lectura del informe.

El autor del informe debe hacer la tarea de leer, lo más fácil posible. Debe proporcionarle al lector, una clara exposición del problema de investigación, de las hipótesis específicas que se tratan de probar con ella, del diseño y procedimiento que se ha empleado, y , finalmente del análisis de los datos y de las conclusiones que se han obtenido. Un lenguaje claro y correcto, un estilo interesante, no dar ni muchos ni pocos detalles en los resultados, van a proporcionar un buen grado de amenidad al escrito.

4.1.2. Precisión

La amenidad no debe estar, y de hecho no lo está, reñida con la precisión. La precisión es la segunda característica que debe cumplir un artículo científico ¿Hasta qué punto debe ser preciso?. Hasta el punto de que permita que cualquier otro investigador, con los mismos medios, pueda replicar la investigación.

La precisión va a ser la principal característica, el ingrediente básico de un correcto informe. El investigador-profesor debe proporcionar a sus compañeros una exacta descripción de las características de los participantes, de los materiales empleados, y de los procedimientos experimentales usados.

La precisión es también importante a la hora de describir los descubrimientos, interpretaciones y explicaciones de las investigaciones previas, así como al llevar a cabo el análisis de los datos y al presentar los resultados. Pero la precisión debe estar presente en todas las restantes secciones del informe, así las conclusiones deben estar correctamente apoyadas por los resultados, las referencias que se incluyan en la sección de bibliografía deben estar correctamente dadas, y el resumen debe de incluir los principales aspectos del procedimiento y la mayoría de los resultados y conclusiones.

4.1.3. Concisión

Cuando se está redactando un informe, no se está escribiendo una obra literaria como "El Quijote" ni tampoco un telegrama. Debemos de encontrar el punto medio. Un informe conciso, sin florituras innecesarias, es mucho más apreciado. La concisión de un informe hace referencia a la organización lógica de los materiales, a la preparación de una detallada línea de trabajo, al uso de frases cortas, con palabras cuidadosamente buscadas, para expresar cada idea.

4.2. Organización del informe de investigación

En la organización del informe se sigue prácticamente los mismos pasos que en el proceso de investigación, los tres grandes apartados son: planteamiento del problema, metodología y resultados.

Dependiendo de que el informe sea un artículo para una revista, una ponencia o un trabajo de tesis doctoral, se pueden variar los pasos intermedios: por ejemplo, introducir un resumen antes del planteamiento del problema en el caso del artículo o un apartado de agradecimientos en el caso de la redacción de una tesis doctoral o informe a la comunidad científica.

La estructura general de un informe de investigación, según Colás y Buendía (1998) es el siguiente:

1. Título o portada.
2. Resumen o Abstract.
3. Introducción (planteamiento del problema, revisión teórica, objetivos/hipótesis)
4. Metodología (diseño, método, participantes, instrumentos y técnicas de recogida de datos e informaciones, procedimientos, entre otros).
5. Análisis y resultados (análisis realizados y resultados obtenidos).
6. Discusión y conclusiones (implicaciones y aportaciones para el campo o área).
7. Referencias bibliográficas (ajustado a las normas de publicación).
8. Anexos y apéndices (incluirá tablas, estadísticos, instrumentos utilizados, etc.).

El **título** del trabajo se pone en la primera hoja del informe y con letras mayúsculas. En él debe reflejarse el contenido de la investigación lo más fielmente posible, pero evitando las palabras innecesarias que lo largan inútilmente.



Ejemplo

El título "Estudio sobre la relación del rendimiento académico y la clase social" puede ser sustituido por este otro: "Clase social y rendimiento académico". En ellos se pone de manifiesto las dos variables objeto de estudio, pero en el primer caso se utilizan palabras que aumentan innecesariamente su longitud.

A continuación del título debe aparecer el autor o autores, seguido del centro donde se ha llevado a cabo la investigación. Si el autor no tuviera ninguna vinculación con alguna institución, deberá poner la ciudad de residencia.

El **resumen** es un párrafo de 12 a 15 líneas, que contiene la información más relevante del trabajo realizado. En él deben figurar las variables que se han estudiado, el procedimiento que se ha seguido, los principales resultados y las

conclusiones. Debe ser construido cuidadosamente porque de él va a depender que el lector se interese por la investigación y se colocará en la parte central de la hoja.

Según el manual de la APA, podemos decir que el resumen de un artículo debe ser conciso, sucinto, informativo y fácilmente comprensible. Aunque no parezca necesario, sí es interesante recordar que el resumen, aunque parezca al principio del artículo, es lo último que se escribe. El resumen irá precedido del título del apartado. Si el tipo de informe lo requiere, se presentará el abstract (resumen traducido al inglés).

A continuación se desarrolla la **introducción**. El objetivo de este apartado es facilitar una amplia información sobre el marco teórico en el que se inserta el problema, además de una especificación del mismo y de las hipótesis que se pretenden validar.

La introducción sitúa el trabajo dentro de su perspectiva teórica. La introducción deberá responder, entre otras, a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el área general del problema y cuáles son los aspectos específicos de pasadas investigaciones relacionadas con el presente estudio?
- b) ¿Qué relación lógica existe entre esta investigación y las encontradas en la literatura revisada?
- c) ¿Cuáles son las hipótesis específicas de la investigación?
- d) ¿Cuáles son las variables independientes y dependientes y cuál es la tarea básica en la situación?

Con el comentario de la literatura existente sobre el tema, se sientan las bases teóricas del problema y, por otra parte, se le proporciona al lector lo que ya está investigado y los interrogantes que quedan por resolver sobre el tema. Por esta razón, en este apartado se podría seguir el siguiente orden:

- Amplia exposición del problema.
- Discusión del origen y las concepciones teóricas más importantes.
- Análisis de las teorías más relevantes.
- Breve descripción de los trabajos realizados sobre la temática.
- Presentación sucinta del estado actual del conocimiento sobre el problema.
- Derivación al problema a investigar, a partir de la presentación anterior.

Cuando en la redacción de este punto se realice alguna cita, si es textual, irá entre comillas, y entre paréntesis se pone el apellido del autor, el año de publicación y la página en las que se encuentra la cita. Si la cita no es textual, es suficiente con poner el apellido del autor y el año de la publicación.

En el apartado del **método** deben figurar todas las partes del experimento de manera que cualquier otro investigador interesado pueda realizar una aplicación del mismo. La primera parte debe dedicarse a la muestra sobre la que se ha hecho el estudio y a las razones por las que se eligió.

En este apartado debe incluirse el diseño del estudio, sobre todo cuando se emplea en la investigación más de una variable independiente, cada una con distintos niveles. Se deben describir dichas variables y explicar si el procedimiento que se ha seguido es con medidas independientes o repetidas. Este apartado del diseño se suele omitir cuando las variables han quedado suficientemente explicadas en la introducción.

También debe especificarse el número de participantes, describiendo con el mayor detalle posible sus características: género, nivel educativo, clase social, etc., así como si los participantes tienen o presentan alguna característica especial. Estos datos pueden variar en función de los objetivos de investigación planteados.

Deben describirse, además, los instrumentos de obtención de datos, características técnicas y si están publicados o han sido elaborados por el investigador. En este apartado se incluirán, asimismo, los materiales utilizados: dibujos, anagramas, palabras, números, etc., especificando claramente cómo se le han presentado a los participantes y si están publicados o no.

Los **resultados** deben exponerse de la forma más completa y precisa posible. Es conveniente detallar los datos en tablas, con los resultados obtenidos del análisis estadístico. La exposición de estos datos se realizará ordenadamente de manera que vayan respondiendo a las hipótesis planteadas.

Debe indicarse el nombre de la prueba estadística utilizada y las hipótesis se irán aceptando o rechazando progresivamente en la medida en que se analizan los resultados obtenidos. Si aparece algún resultado interesante, que incluso abre nuevos interrogantes de investigación, deberá consignarse, aunque no esté directamente relacionado con la hipótesis.

Para una buena organización de los resultados, pueden utilizarse **cuadros** que ayudarán a resumir los datos. Una buena organización de los mismos va a permitir presentar datos cuantitativos de forma sistemática, precisa y económica. Una efectiva presentación de los cuadros facilita las comparaciones entre los datos que aparecen en un cuadro y los que aparecen en cuadros distintos. Un cuadro debe explicar los datos por sí mismo y no hacer necesario que se dupliquen los mismos en el texto.

Los cuadros deben presentarse de la forma más condensada posible y que permita, a su vez, la comunicación más efectiva. Las unidades que se utilizan deben estar claramente formuladas en el encabezamiento del cuadro, y en él sólo deben aparecer los datos que no puedan ser calculados a partir de los aparecidos en otras columnas del cuadro.

Ejemplo



CUADRO 10.1. *Análisis de varianza de la producción en la prueba primera letra*

Fuentes de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F
Intersujetos	98		
Intrasujetos	792		
• Tratamientos	8	350,99	79,33*
• Error	784	4,42	
Total	890		

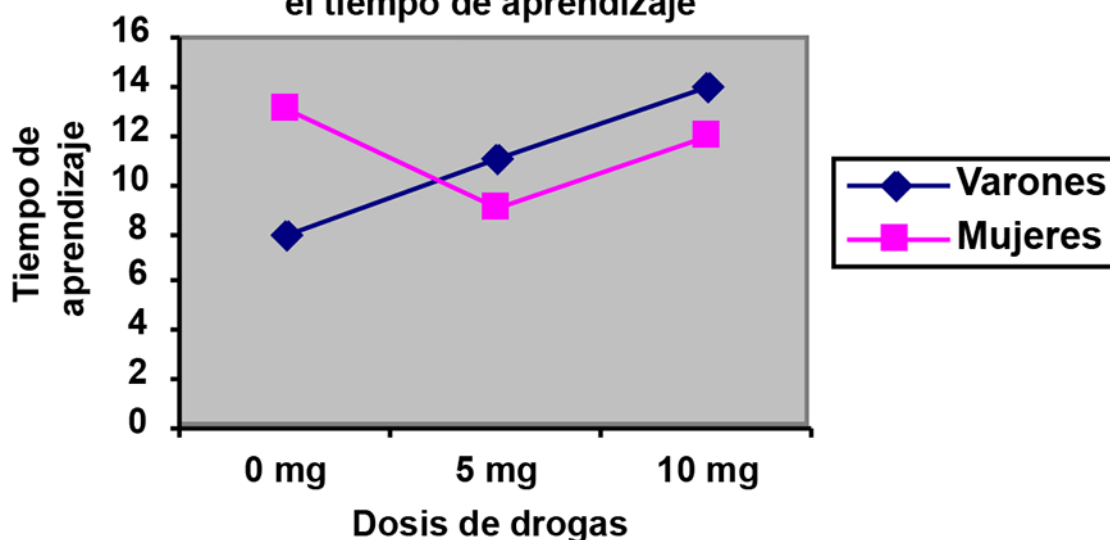
* ($p < 0,01$).

Las **figuras** también irán numeradas correlativamente, del principio al fin del informe, haciendo referencia a ellas siempre por su número, nunca por expresiones como “la siguiente figura”. En algunos casos y cuando se precise, se colocará la variable independiente en el eje horizontal (abscisas) y la variable dependiente en el vertical (ordenadas), así como una leyenda paralela a cada eje, que permitirá identificar la variable colocada en ese eje si se considera necesario.

Ejemplo



Figura 10.1.- Efectos de las dosis de drogas sobre el tiempo de aprendizaje



La **discusión y conclusiones** constituye un apartado clave en el informe. El objeto principal que se persigue es el de integrar lo que se ha dicho en las dos secciones anteriores "Introducción" y "Resultados". En ese apartado se debe:

- a) Interpretar el significado de los resultados que se han obtenido en términos de la hipótesis específica.
- b) Describir las aparentes discrepancias encontradas entre las predicciones hechas y los resultados obtenidos o entre éstos y los encontrados por otros investigadores.
- c) Exponer posibles fuentes de inconsistencias que han dado lugar a las discrepancias que se acaban de comentar.
- d) Sugerir nuevas investigaciones posteriores.

Se debe evitar errores de interpretación de los resultados tales como:

- a) Forzar las conclusiones para que confirmen la hipótesis a pesar de que los datos no lo permitan.
- b) Ir más allá de lo que permitan los datos, la muestra y las condiciones de la investigación en las conclusiones y generalizaciones.

Cuando los resultados encontrados son sólo una serie de números que muestran los efectos de una serie de factores incontrolados (variables contaminadoras no controladas) se deberá hacer nota y sugerir la conveniencia de llevar a cabo investigaciones más cuidadosas desde el punto de vista metodológico y más rigurosas en cuanto a los procedimientos de control empleados.

Por último, se deben incorporar las referencias bibliográficas. Estas son listas de autores citados a lo largo de todo el informe. Las listas deben realizarse por riguroso orden alfabético del primer apellido de los autores, tanto si son de libros como de artículos. Estas citas deben contener todos los datos necesarios para poderlas identificar en cualquier momento.

En algunos informes, después de este apartado se incluyen los anexos; en éstos se pueden presentar los datos, cuadros estadísticos o gráficas que no se incluyeron en los resultados, así como otros materiales que puedan resultar de interés.

La presentación del informe se realiza en un documento por escrito, siguiendo normas de corrección, ortografía y redacción. Los contenidos del informe han de seguir la estructura y elementos, presentados anteriormente, incluyendo la información correspondiente en cada apartado. Además, su presentación en tiempo y forma es básica porque los resultados en el informe es una de las partes y momentos más relevantes para la investigación.

4.3. Evaluación de informes de investigación

Puede hacerse una serie de interrogantes para constatar si el informe de investigación es correcto (Olmos Gómez, 2005):

Con respecto al título, podemos preguntarnos ¿identifica con precisión el área del problema?; en el resumen: ¿recoge las partes esenciales del estudio-problema, hipótesis/objetivos, método, técnicas e instrumentos de análisis de datos y conclusiones? Con relación al problema: ¿está claramente formulado?

En el apartado de revisión bibliográfica, ¿se exponen las bases teóricas del problema con referencia a la bibliografía que la trata? Según las hipótesis de investigación ¿están bien formuladas y expresadas?

En relación a los sujetos, ¿queda definida la población objeto de estudio? ¿Se indica el método de muestreo, tamaño y composición de la muestra? Para las variables, ¿las variables y términos importantes están claramente definidos?

Con respecto a la recogida de datos, ¿se describen las técnicas y procesos de recogida de datos? ¿Se aporta información sobre su validez y fiabilidad? Para el procedimiento, ¿responde la metodología al propósito de la hipótesis? ¿Se expone con claridad?

En el análisis de datos, ¿se explicitan las técnicas utilizadas? Con respecto a las conclusiones, ¿derivan las conclusiones de los datos reunidos? ¿Se ofrecen interpretaciones científicamente posibles? ¿Se ponen de manifiesto las aportaciones del estudio? ¿Se hace una valoración crítica de las limitaciones y condicionantes de la investigación? ¿Se apuntan nuevos interrogantes?

Sin olvidar, obviamente, los aspectos formales ¿cumplen los requisitos exigidos por la comunidad científica de presentación formato, redacción, entre otros.

Tareas



Tarea final: Plantear un proyecto de investigación y de innovación educativa para la resolución de un problema sobre enseñanza-aprendizaje de alguna materia del currículum de Educación Secundaria.

Ideas clave

Investigar significa dar respuestas a problemas del conocimiento. Implica o requiere actitudes y capacidades básicas de: descubrimiento, asombro, observación, pensar reflexivo, relacionar teoría y práctica, toma de decisiones, sensibilidad social, artesanía intelectual, etc.

La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos.

La práctica educativa no puede estar ajena a los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones que se producen, y la práctica profesional debe ser cambiante y atenta a sus usuarios, a sus necesidades e intereses.

No podemos olvidar que el ejercicio docente está íntimamente ligado a la capacidad innovadora. Cada vez que un docente debe tomar alguna decisión que no estaba considerada en la planificación original, está innovando.

Las innovaciones son una fuente inagotable de ideas y saberes que han de ser tenidos en cuenta si pretendemos mejorar el impacto y la utilidad de la investigación educativa.

El conocimiento educativo debe ser cambiante y adaptable, y el mejor modo de saber aplicarlo en cada situación y momento es saber explicarlo, revisarlo, generarlo y/o cambiarlo, y ello se hace mediante la investigación y la innovación educativa.

La dimensión ontológica de un paradigma hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales y a su grado de estructuración, y la dimensión epistemológica aborda la forma de adquirir el conocimiento. Por último, la dimensión metodológica aborda los problemas que plantea la investigación educativa en relación con los métodos a emplear.

El paradigma empírico-analítica se caracteriza por entender la realidad como única y fragmentable, donde el profesorado se inserta dentro de un funcionamiento mecánico y determinado del sistema educativo y, por tanto, el objetivo esencial de la investigación es establecer relaciones causales explicativas de los fenómenos que ocurren en el aula y en los centros y en las relaciones que se establecen entre sus protagonistas.

El paradigma interpretativo se concibe la realidad como múltiple y holística, donde el docente, aunque condicionado social e históricamente, es autónomo para actuar en su entorno.

El paradigma **socio-crítico** tiene como finalidad mejorar los fenómenos y situaciones escolares como modo de teorizar.

En la investigación educativa existen enfoques que se definen como núcleos temáticos o problemáticos muy importantes y complejos, sobre los cuales hay una gran necesidad de investigación y esclarecimiento. El enfoque cuantitativo parte del supuesto que "en potencia todos los datos son cuantificables". El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis.

El proceso de investigación comprende un conjunto de etapas y unas acciones asociadas a las mismas: planificación, realización y comunicación.

Un problema de investigación es adecuado cuando contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos, tanto el teórico como el práctico, de una disciplina, conduce a nuevos problemas de investigación, y se puede investigar por procedimientos empíricos y se ajusta a las posibilidades del investigador.

La formulación de las hipótesis debe ser comprensiva, explicando en detalle los resultados que espera el investigador; y comprobable, formulada de forma operativa; acorde con la teoría donde se inserta y debe expresarse con claridad

y concisión, es decir, permitiendo la fácil comprensión y procurando el máximo de parsimonia en su enunciado.

Un método es el "camino para llegar a un fin". Las técnicas son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad. La metodología es la descripción y análisis de los métodos, es decir, el conjunto de decisiones metodológicas que incluyen no sólo el método sino las técnicas y procedimientos.

Una variable es una propiedad medible de un hecho o fenómeno. Se le llama así porque puede adoptar un número de valores o categorías.

Los datos cuantitativos se obtienen cuando las variables estudiadas se miden a lo largo de una escala que indica cantidad, por lo que nos aportan información sobre el "cuánto". Los datos cualitativos son, en general, de naturaleza descriptiva. Pueden ser cadenas verbales producidas en una entrevista o en una reunión, documentos escritos, conductas y sucesos recogidos en las notas de campo...

La investigación-acción parte de problemas de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes, presupone por tanto una perspectiva contextual que democratiza el proceso de investigación generando actitudes de colaboración con el objetivo de mejorar la enseñanza, perfeccionamiento del docente y de los resultados de aprendizaje

El informe de investigación se caracteriza por presentar un balance del trabajo a partir del diseño de la investigación resaltando aspectos como los resultados alcanzados, actualidad, novedad, aportes teóricos, aportes prácticos, generalidades de los resultados o nuevos interrogantes científicos

El desafío consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y de formación diseñados por los propios docentes, de ambientes de aprendizajes que permitan al profesorado aprender y a las escuelas mejorar.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J.; del Rincón, D. Y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Madrid: CEAC.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientación prácticas y experiencias*. Argentina: Homo-Sapiens.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research: An Introduction* (Fifth ed.). New York: Longman
- Bunge, M. (1986). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.



- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 159-195.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa, Ediciones universidad de Navarra.
- Gil Pascual, J.A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación*. Barcelona: Erasmus.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Ed. Interamérica.
- Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Latorre, A. y otros (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- López Fuentes, R. y Salmerón Vílchez, P. (2011). El proceso de la investigación educativa I: investigación experimental. En R. López Fuentes, *Innovación docente e investigación educativa*. Granada: GEU.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Martínez Alvarado, H. (2011). Docentes del siglo XXI: innovar o innovar. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz y A. Conde, *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*. Uruguay: OEI.
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correo (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Nieto Martín, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Olmos Gómez, M.C. (2005). El informe de investigación. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, M.C. Olmos y F. Ruiz. *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: GEU.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pesamiento de J. Elliot. En J. Elliott, *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa. Revista del Instituto de investigaciones educativas*, 12(7), 23-40.

- Sánchez Núñez, C.A. (2011). Iniciación a la innovación e investigación educativa. En R. López Fuentes, *Innovación docente e investigación educativa*. Granada: GEU.
- Sandín Esteban, M.P. (2010). La investigación-acción. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.

Bibliografía complementaria

- Anguera, M. T. (1990). Metodología Observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez. *Métodos de investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for an Human Future*. Boulder, Paradigm Publishers.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2007). La Investigación – Acción y la generación de conocimiento educativo. En M. Campillo y A. Zaplana (Coord.): *Investigación, educación y desarrollo profesional*. Murcia: DM.
- Colás, P. Buendía, L. Y Hernández, F. (Coord.) (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación (pp. 176-190)*. Madrid: Morata.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid. La Muralla.
- Koutselini, K. (2008). Participatory teacher development al schools: Process and issues. *Action Research*. 6: 29-48.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. y otros (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*. Madrid. La Muralla.
- Pantoja, A. y Campoy, T. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa* 18 (1), 147-173.
- Paredes, J. y De la Herrán, A. (Coords.). (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, C.; Gutiérrez, J. y Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales y desarrollo práctico con SPSS de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, S.; Gallardo, M.A.; Olmos, M.C. y Ruiz, F. (2006). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: GEU.

- Salvador, F. y Mieres, C. (2006). Comprensión lectora de alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 81-92.
- Sevillano, M.L. (Dir.); Bartolomé, D. y Pascual, M^a A. (2007). *Investigar para innovar en la enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.
- Tejedor, J. y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Whitehead, J. y McNiff, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. London: Sage.
- Wood, L.A.; Morar, R. y Mostert, L. (2007). From Rhetoric to Reality: The Role of Living Theory Action Research. *Education as Change*, 11 (2) 67-80.

Enlaces recomendados

- A.P.A. (American Psychology Association)** (2009). Publication Manual of the American Psychology Association (6th Edition). [Recuperado el 05/06/2015 desde: <http://www.apastyle.org>]
- CIDE** (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Recursos para docentes e investigadores (<http://www.educacion.es/cide>). Instituto de Tecnologías Educativas (<http://www.isftic.educacion.es>) ofrece información y formación al profesorado sobre el uso de las mismas.
- E-COMS** (Electronic Content Management Skills): tutorial para el aprendizaje de habilidades y estrategias de análisis, evaluación y gestión de la información que incluye una zona específica para el estudiante universitario que se inicia en la investigación ([<http://www.mariapinto.es/e-coms>])
- EURYBASE** contiene amplia y detallada información sobre los sistemas educativos incluidos en la Red Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation>).
- GOOGLEDOCS** Herramienta web que posibilita crear y compartir documentos, presentaciones, hojas de datos, formularios o encuestas y dibujos con otros usuarios de la red, lo que ayuda a realizar tareas de investigación relacionadas con la recogida de información, el análisis de información y la difusión de resultados. (<http://docs.google.com>).
- REDINET** (Red de bases de datos de información Educativa)-(<http://www.redined.mec.es>)
- VV.AA.** (2008). Tutorial para el referenciado de fuentes bibliográficas según el estilo APA. Universidad de Santiago de Chile. [Recuperado el 05/06/2015 desde <http://tutorialsibusach.pbworks.com/Estilo-APA>]

un

Universidad
Internacional
de Andalucía

A

