

Revista

Vol. 18 (1)
Junio 2016

FUENTE



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

FUENTES

La Revista de la Facultad
de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la
Educación



Revista

FUENTES

Vol. 18 (1)
Junio 2016



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnia, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2016
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99

Consejo de Dirección

Director

Juan de Pablos Pons

Editora General

Teresa González Ramírez

Editores Adjuntos

Fernando Guzmán Simón; Francisco Núñez Román

Secretario Técnico

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Consejo Editorial Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Editorial Internacional

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italia); Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); María Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italia); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

Consejo Científico Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía); Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo); Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); María Teresa Gómez del Castillo (CEU San Pablo Andalucía); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Científico Internacional

Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Presentación	11-12
Artículos	
<i>Estudio sobre las organizaciones inteligentes en Andalucía</i> Study on intelligent organizations in Andalusia Fátima Romera Hiniesta	15-32
<i>Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC</i> Educational emergent model in the good practices ICT María Dolores Fernández Alex	33-47
<i>Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)</i> Educational decentralization and regions: the Andalusian case (1982-1986) Manuel Hijano del Río & Manuel Ruíz Romero	49-63
<i>Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura</i> Educational innovation and active methodologies in secondary education: the perspective of teachers of Spanish language and literature Yolanda Abellán Toledo & Rosario Isabel Herrada Valverde	65-76
<i>La importancia del ambiente de aprendizaje. Pedagogía ecológica en un centro de menores</i> The relevance of the learning environment. Ecological education in a detention centre David Herrera Pastor & José Manuel De Oña Cots	77-90
Reseñas	
Mestre Navas, J.M. & Fernández Berrocal, Pablo (2015). <i>Manual de inteligencia emocional</i> . Madrid: Ediciones Pirámide. <i>Salvador Reyes de Cózar</i>	93-94
Michavilla, F., Martínez, J.M., & Merhi, R. (2015). <i>Comparación Internacional del Sistema Universitario español</i> . CRUE Universidades Españolas. Monografías 2015. <i>Natividad Gutiérrez Quijada</i>	95-97
Wingate, U. (2015). <i>Academic Literacy and Student Diversity. The case for Inclusive Practice</i> . Bristol: Multilingual matters. <i>Irene García Lázaro</i>	99-100

Presentación



PRESENTACIÓN

Con la publicación del volumen 18.1 de *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, se abre una nueva etapa en la ya amplia trayectoria editorial de nuestra publicación. Por primera vez, la gestión integral del proceso editorial se ha realizado a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), automatizando los procesos de revisión y edición de los artículos académicos. Por otro lado, ya están disponibles en la plataforma de la revista todos los contenidos anteriores de *Fuentes*. Esta labor, ardua pero gratificante, no hubiera sido posible sin la colaboración y el intenso trabajo de un equipo editorial renovado, que se ha marcado como objetivo mejorar la visibilidad y el impacto de los artículos publicados. Este renovado espíritu trae consigo, además, una nueva imagen, y un afán por internacionalizar la publicación, como muestra la versión en inglés de la web.

A este volumen le seguirá, en diciembre de 2016, un monográfico dedicado a la enseñanza de las segundas lenguas, y que será coordinado por la Dra. Dimitrinka G. Nikleva, de la Universidad de Granada. El siguiente número misceláneo será publicado en junio de 2017, para el que ya son bienvenidos artículos y estudios del ámbito de las ciencias de la educación que se ajusten a la política editorial de la revista.

En este número se incluyen trabajos científicos que muestran, como suele ser habitual, la vitalidad y la amplitud de las investigaciones pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación. El número actual se abre con un trabajo de Fátima Romera Hiniesta, de la Universidad de Sevilla, que realiza un estudio de las Organizaciones inteligentes de Andalucía. La adaptación a las nuevas tecnologías y la apuesta por la innovación son factores fundamentales para superar el actual contexto de crisis. Estos elementos contribuyen al éxito de la formación en el seno de la empresa, convirtiendo la mera instrucción en aprendizaje organizativo. El trabajo finaliza con una propuesta y modelo de actuación para la construcción de planes formativos empresariales a medida de las necesidades de estas.

María Dolores Fernández Alex, del Centro de Magisterio Virgen de Europa, adscrito a la Universidad de Cádiz, analiza las prácticas TIC en un conjunto de centros de enseñanza primaria y secundaria de la provincia gaditana. De su estudio se revela que los maestros y profesores que utilizan las TIC en su labor docente no siguen un modelo educativo único, sino que hacen uso de diversos paradigmas (ecológico, competencial, mediacional, etc.). Las TIC, no obstante, se entienden como herramientas básicas que permiten cambiar los procesos educativos y facilitar la atención a la diversidad de alumnos.

Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga) y Manuel Ruíz Romero (Universidad de Sevilla) analizan las leyes educativas promulgadas durante la primera legislatura autonómica andaluza (1982-1986), que sirvieron para construir el marco legal necesario para la implantación del sistema educativo regional, y su repercusión en la alfabetización de los andaluces. Se trata, en definitiva, de un campo de experimentación educativa, que culminará con la aprobación de la LOGSE a nivel nacional en 1990. Estas leyes, además, se caracterizan por garantizar el acceso de los ciudadanos a todos los niveles de sistema educativo, fomentar la identidad andaluza, mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir una mayor participación de la comunidad educativa.

Yolanda Abellán Toledo y Rosario Isabel Herrada Valverde, de la Universidad de Murcia, presentan los resultados de un estudio sobre las percepciones, ideas y vivencias de un grupo de docentes de educación secundaria adscritos al área de Lengua castellana y su literatura sobre los aspectos que interfieren en la innovación docente y en el uso de metodologías activas y participativas en clase. A pesar de las múltiples dificultades que se dan para incorporar estos elementos, el estudio desvela el importante papel que juega el profesor en el éxito de la innovación docente.

Por último, David Herrera Pastor, de la Universidad de Sevilla, y José Manuel De Oña Cots, de la Universidad de Málaga, analizan los elementos pedagógicos utilizados para revertir la situación de marginalidad y criminalidad de un adolescente argelino. Describen como, centrando la atención en las relaciones y el clima psicosocial creado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el joven

Omar se convierte en educador especializado en la protección de menores, confirmando la versatilidad y adecuación de los enfoques ecológicos en educación.

La atención a las novedades bibliográficas es otra de las señas de identidad de nuestra revista. Por ello, cierran el presente volumen tres reseñas que analizan obras académicas que se convertirán en referencia ineludible en el campo de la educación. Salvador Reyes de Cózar presenta un nuevo volumen sobre inteligencia emocional, aspecto de gran relevancia en la última década. Por su parte, Natividad Gutiérrez Quijada reseña un informe sobre el sistema universitario español en comparación con otros sistemas europeos, en un momento en el que el debate sobre la estructuración de los estudios superiores vuelve a estar de actualidad en España. Por último, Irene García Lázaro analiza un volumen sobre alfabetización y diversidad, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

El Consejo Editorial

Artículos



Estudio sobre las organizaciones inteligentes en Andalucía

Study on intelligent organizations in Andalusia

Fátima Romera Hiniesta
Universidad de Sevilla

Recibido: 31/12/2015
Aceptado: 19/05/2016

ABSTRACT

The present paper includes a study on Intelligent Organizations in Andalusia. In this study we analysed the changes that are occurring today and that have their impact on companies and their workers, but we understand them in relation to organizational learning. We also analyse important elements in the development of the organization, such as management, training and innovation; discovering if the economic crisis that have passed the Andalusian companies and society in general, affects organizations and identifying the factors that have helped overcome it. We presented distinguishing three blocks of content: First, the theoretical framework, in which we contextualize research in Information Society and Knowledge for, from there, analysing change, focused primarily on the company and the consequent need for innovation, and how its training is essential to make these changes in learning, and we know as organizational learning. Second, the empirical study that occupies the central part of the study is presented. It covers the entire research process: object of study, process followed, sample, methodology, instrument used, data analysis and results. Finally, conclusions are presented, trying to provide data to enrich the training within companies through management models based on organizational learning and knowledge management, and in turn leaving open lines of future research in this area.

KEY WORDS: Organizations, Knowledge, Enterprises, Learning, Cultural change, Training.

RESUMEN

El trabajo que presentamos abarca un estudio sobre las Organizaciones Inteligentes en Andalucía. En este estudio analizamos los cambios que se están produciendo en la actualidad y que tienen su repercusión en las empresas y sus trabajadores, pero los analizaremos entendiéndolos en relación con el aprendizaje de la organización. También analizamos elementos importantes en el desarrollo de la organización, tales como la gestión, la formación y la innovación; descubriendo si la crisis económica por la que han pasado las empresas andaluzas y la sociedad en general, repercute en las organizaciones e identificando los factores que las han ayudado a superarla. Lo presentamos distinguiendo tres bloques de contenido: En primer lugar, el marco teórico, en el que contextualizamos la investigación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento para, a partir de ahí, analizar el cambio, centrado sobre todo en la empresa y la consecuente necesidad de innovación, y cómo ésta hace imprescindible una formación que convierta estos cambios en aprendizaje, y que conocemos como aprendizaje organizativo. En segundo lugar, se presenta el estudio empírico que ocupa la parte central del estudio. Abarca todo el proceso de investigación: objeto de estudio, proceso seguido, muestra, metodología, instrumento utilizado, análisis de los datos y resultados obtenidos. Finalmente, se exponen las conclusiones, intentando aportar datos que enriquezcan la formación dentro de las empresas a través de modelos de gestión basados en el aprendizaje organizativo y la gestión del conocimiento, y a su vez dejando abiertas líneas de investigación futuras en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: Organización, Conocimiento, Empresa, Aprendizaje, Cambio Cultural, Formación.

1. Introducción

Mejorar el capital humano impulsa la actividad innovadora en las empresas, lo que se traduce en aumento de la productividad y la competitividad, el círculo se cierra con la influencia (también positiva) de la competitividad en el capital humano.

Es aquí donde consideramos que la formación juega un importante papel como mediadora y facilitadora del cambio. No hablamos de cambios superficiales, nos referimos a transformaciones desde la base, modificar conciencias y esquemas ya establecidos para comenzar a trabajar con otros totalmente nuevos. Consideramos que sólo a través de la formación es la única manera de conseguir este cambio cultural que pretendemos.

Nuestra sociedad está expuesta a grandes cambios, que están transformando la forma de vida de nuestra sociedad desde los cimientos. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la introducción de las Nuevas Tecnologías, la ilimitada cantidad de información a nuestro alcance, la necesidad de actualización continua, la movilidad laboral, los nuevos entornos laborales, la flexibilidad espacial y temporal, hacen que trabajar no sea hoy lo que era hace unos años. El cambio es una variable presente en nuestra vida laboral y hay que estar preparado para ello, debemos aprender de él.

Los/as profesionales de la formación, tienen mucho que hacer en estos momentos de cambio, en los que la información y el conocimiento son los motores que accionan todos los mecanismos, y donde la adquisición y el desarrollo de competencias, son el eje principal de la adaptación y los que posibilitan el correcto funcionamiento.

2. Sociedad de la información y conocimiento

Cuando hablamos de Sociedad de la Información y el Conocimiento, nos referimos a uno de los cambios más relevantes desde la Revolución Industrial, a un nuevo modelo de desarrollo tecnológico, económico y social que ha impactado -y continúa haciéndolo crecientemente- en la vida de los individuos. Este cambio exige a las personas nuevas competencias que les ayuden a desenvolverse en esta nueva realidad.

Todos estos cambios que la Sociedad de la Información y el Conocimiento han supuesto, han significado también, una nueva forma de ver la empresa y su gestión y han visto la luz nuevos modelos organizativos, basados en la gestión del conocimiento y la ética en las organizaciones. Se persigue un ideal: las organizaciones inteligentes, donde lo primordial sean las personas, el capital humano, y su capacidad de aprender e innovar.

La formación en la empresa, el aprendizaje permanente y situado en la organización, son los elementos básicos del cambio cultural.

Por tanto, las empresas demandan, aún sin saberlo, esta formación, este aprendizaje organizativo. Se considera que una organización aprende cuando promueve el aprendizaje de sus miembros y lo aprovecha para mejorar e innovar permanentemente; es decir, cuando concibe el aprendizaje como un medio para adaptarse a los procesos de cambio.

En resumen, *innovación* y *cambio* son dos conceptos que van de la mano, y que definen una de las características de la cultura y sociedad actual. Debemos ver las crisis como contextos en los que florece la innovación, aunque sea doloroso. Si anteriormente no ha habido innovación es porque no ha habido necesidad de ella. No tenemos asumida la importancia de la innovación, ya que no da frutos de un día para otro. Es una inversión a largo plazo y difícil de mantener.

3. Modelos de organización

Podemos afirmar que en la actualidad conviven distintos modelos organizativos en función de diversos factores. Siguiendo la clasificación que propone Mintzberg podemos diferenciar entre:

- a) La *estructura simple*, es eso, simple, informal, flexible. Son empresas pequeñas y medianas en que las actividades giran alrededor del director general que realiza la supervisión directa de los empleados. (Ej. Tienda de zapatos)
- b) La *burocracia maquinal*, en este tipo de organizaciones, se da una proliferación de reglas, normas y comunicación formal. El poder de decisión está centralizado en el ápice estratégico y posee una elaborada estructura administrativa. (Ej. Oficina de correo)
- c) La *burocracia profesional*. Todas cuentan con las habilidades y los conocimientos de profesionales operativos para funcionar y todas producen bienes y servicios normalizados. (Ej. Universidad)
- d) En el caso de la organización divisional o diversificada se presenta una estructura basada en divisiones autónomas, cada de ellas con una estructura propia, débilmente acopladas bajo una dirección administrativa única. (Ej. Multinacionales)
- e) La *adhocracia* significa cualquier estructura altamente flexible capaz de adaptarse continuamente a las condiciones cambiantes del ambiente. Es una organización fluida, descentralizada, de equipos multidisciplinares coordinados mediante adaptación mutua, con directivos integradores y estructura matricial. En este tipo de organización se fomenta la innovación por lo que suele presentarse en el mundo de la alta tecnología. (Ej. Productora cinematográfica)

4. Objeto de estudio

El objeto de estudio, que nos ha guiado a lo largo de toda la investigación, abarca, en primer lugar, “conocer los factores que influyen en los **cambios** producidos en la **empresa andaluza** tras su incorporación a la **Sociedad de la Información y el Conocimiento**”. Esto supone un primer nivel, superficial, macro, que nos ha ayudado a configurar un esquema amplio y general. Y además, nos ha servido como punto de partida que nos permite profundizar hasta un nivel más concreto y específico para “detectar **tipologías** de empresas en función de estos factores”.

Ambos objetivos nos conducen a un tercero y concluyente, que ha supuesto “crear una **herramienta autodiagnóstica** para las empresas que les permita conocer a qué **tipología** de empresa pertenecen y las oriente hacia un **itinerario formativo** determinado”.

Para abordar estos objetivos generales, se plantearon una serie de objetivos específicos. Los expondremos en relación con cada uno de ellos:

- a) Conocer los factores que influyen en los **cambios** producidos en la **empresa andaluza** tras su incorporación a la **Sociedad de la Información y el Conocimiento**.
 1. Descubrir qué ha supuesto la incorporación del ordenador e Internet a las empresas andaluzas.
 2. Identificar los componentes de la cultura de las empresas: innovación, gestión de Recursos Humanos, clima laboral, formación, TIC, responsabilidad social corporativa; considerados elementos claves de las empresas que propician o pueden llegar a propiciar el cambio cultural.
 3. Identificar qué factores son más valorados en las organizaciones.
 4. Analizar si existe un cambio cultural en la empresa propiciado por las TIC e Internet.
 5. Descubrir qué papel juega la formación en la empresa andaluza.
 6. Conocer qué medidas o factores se consideran fundamentales para superar la actual situación de crisis económica.
- b) Detectar **tipologías** de empresas en función de estos factores.
 1. Obtener el perfil medio de las empresas andaluzas.
 2. Analizar los conglomerados de empresas resultantes en función de los factores principales del estudio (gestión, formación, cambio cultural, innovación y crisis económica).

3. Representar gráficamente estas agrupaciones de empresas.
- c) Crear una **herramienta autodiagnóstica** para las empresas que les permita conocer a qué tipología de empresa pertenecen y las oriente hacia un **itinerario formativo** determinado.
 1. Dotar a las empresas de una herramienta simple, de fácil aplicación, que les permite conocer su posición dentro de las tipologías del empresariado andaluz y que les conceda una cierta autonomía para optar por un itinerario formativo.
 2. Desarrollar un itinerario formativo general, con pautas sencillas que permita a las empresas realizar sus propios planes de formación adaptados a sus necesidades pero conociendo en qué niveles de profundidad deben situarse en cada uno de los factores estudiados.
 3. Concienciar de la importancia de estructurar y planificar la formación, de acuerdo a las pautas que marquen el mercado, la sociedad y las necesidades de los propios implicados en el proceso formativo.

Estos objetivos van a lograrse a través del estudio de:

- a) *El* cambio cultural propiciado por la introducción de nuevos componentes, tales como las TIC, Internet y la incorporación de la mujer
- b) El papel de la formación como agente mediador y facilitador del cambio.
- c) La gestión empresarial
- d) Los factores de crisis económica
- e) La distinta percepción que tienen las empresas de los factores estudiados en función de diferentes rasgos intrínsecos de las mismas y de sus miembros (edad, sexo, cluster de pertenencia...).
- f) El poder discriminante que tienen los factores analizados

Además de la comprobación de estos planteamientos de partida, también estudiaremos los componentes de la cultura, que hemos considerado indicadores del cambio. Valorando la importancia que la empresa da a cada uno. Con todo ello obtendremos las diferentes tipologías de empresas que en la actualidad se dibujan en nuestra comunidad autónoma y propondremos los distintos itinerarios formativos que deberán marcarse para cada una de ellas.

4. Proceso de investigación

De esta forma el proceso seguido ha sido el siguiente:

- a) Partiendo de la contextualización de la realidad, a través del análisis teórico de los temas,
- b) Optamos por una metodología de carácter descriptivo / analítico para nuestro estudio empírico.
- c) Para lo que empleamos como instrumento de recogida de datos, un cuestionario realizado ad hoc para las empresas, ya que pretendíamos estudiarlas en su contexto sin someterlas a manipulación alguna. El cuestionario está formado por 130 ítems agrupados en 8 dimensiones: Datos personales, datos profesionales, el empleo de las TIC en la empresa, gestión, formación, innovación, factores de cambio cultural en la empresa y factores de crisis económica y su repercusión en la empresa.

4.1. Muestra

En este estudio se pretendía trabajar con toda la población. Finalmente el número de cuestionarios recibidos, aunque no muy alto proporcionalmente, nos pareció relevante para poder trabajar. Además con este número de cuestionarios pensábamos que se podían cubrir los objetivos de la investigación. No pretendemos generalizar estos resultados a todo el conjunto de la población,

puesto que el número de empresas con las que hemos trabajado no nos permite hacer una generalización de todos los resultados.

El proceso seguido fue el siguiente: Se decidió contactar por correo electrónico con las empresas. Tras un arduo trabajo de obtención de los correos electrónicos de contacto de la muestra, obtuvimos un listado que nos permitió contactar con dichas empresas y hacerles llegar el cuestionario del estudio. Así pues se decidió pasar al envío de los cuestionarios, acompañados de una carta explicativa del estudio que estábamos llevando a cabo y la importancia de su colaboración. Los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico, ya que su formato digital hace más cómoda y rápida su cumplimentación. Este proceso fue lento y requiso un seguimiento continuado de los cuestionarios, recordando la importancia que para nosotros tenía que colaborasen y nos devolviesen el cuestionario completado en un tiempo prudencial. Finalmente, logramos recuperar un total de 140 cuestionarios, de los que sólo 125 eran válidos y son los que componen la población real del estudio:

- Nos encontramos con una edad adulta media, con una media predominante de edad entre (30 – 50 años).
- Aproximadamente tres cuartas partes de las personas que han contestado el cuestionario son hombres.
- Es un dato significativo para nuestra investigación el comprobar cómo la formación es un valor reconocido en las empresas, al menos para acceder a los puestos de responsabilidad, ya que más del 70% de la muestra recogida posee estudios universitarios.
- Las carreras técnicas encabezan con gran diferencia (60'8%) la tipología de estudios de los encuestados, seguidos a gran distancia de las Ciencias Sociales (20'8%). Poco representativos son los porcentajes obtenidos para el resto de ramas o especialidades.
- Más de un tercio (36%), posee estudios de posgrado, lo que nos indica el nivel de cualificación existente en nuestras empresas y el valor que se le da a la misma. La formación continua del resto se apoya en la empresa, tanto en la formación que se ofrece dentro de la misma (36'8%), como el aprendizaje que le posibilita la propia experiencia y los conocimientos de los compañeros (18'4%).
- En nuestra empresa, aún es escaso el porcentaje de trabajadores que ha adquirido una formación continua en el extranjero (4'8%).
- En nuestra muestra podemos observar cómo aproximadamente la mitad de los encuestados comparte a parte iguales la responsabilidad familiar.
- El nacimiento de los hijos en muchas ocasiones se convierte en un factor determinante, sobre todo para las mujeres, en lo relacionado con su carrera profesional.
- A veces se relaciona con el abandono del trabajo o la retirada temporal del mundo laboral, reducción de jornada, menor disponibilidad y movilidad geográfica.
- Un alto porcentaje de encuestados aún no tiene hijos (27'2%), aunque lo más habitual en nuestra muestra parecen ser las familias con dos hijos, representando este dato más del 40% de la misma.
- Existe una amplia representación de puestos, que nos posibilita una visión desde múltiples perspectivas y además en su mayoría con una amplia experiencia profesional.

4.2. Metodología

Como punto de partida de la investigación se ha realizado un análisis teórico de los temas objetos de estudio, así como de la situación actual, analizando opiniones de expertos y casos y situaciones concretas que nos ha ayudado a contextualizarnos en la realidad a estudiar.

Para el estudio empírico se ha aplicado una metodología de carácter descriptivo/analítico, y como instrumento de referencia hemos empleado un cuestionario que nos ha ayudado a obtener información relevante de la muestra de empresas andaluzas.

Nuestro objeto de estudio, las empresas andaluzas, han sido analizadas y estudiadas en su entorno, sin someterlas a intervención o manipulación alguna.

Hemos empleado un cuestionario ad hoc, diseñado específicamente para el estudio y en versión on line que nos ha permitido recabar la información de un modo ágil y ha posibilitado a las empresas cumplimentarlo de un modo cómodo y rápido.

El resultado final ha sido un cuestionario que se compone de 130 ítems agrupados en 8 dimensiones: Datos personales, datos profesionales, el empleo de las TIC en la empresa, gestión, formación, innovación, factores de cambio cultural en la empresa, factores de crisis económica y su repercusión en la empresa.

Cuando analizamos la validez de nuestro constructo a través de una reducción de datos con análisis factorial explicando el método de componentes principales con una rotación varimax cada una de nuestras escalas obtiene una alta varianza a través del menor número posible de componentes.

En cuanto a la evaluación de la fiabilidad de nuestras escalas, nos desprende unos resultados muy positivos, obteniendo que tanto la escala de Gestión, como la de Formación e Innovación tienen una coeficiente Alpha superior a 0.9 por lo que su calificación es excelente.

Las escalas de cambio cultural y factores de crisis económica, obtienen un resultado por encima de 0.8, lo que calificaría a ambas escalas como buenas.

5. Análisis de datos

Recogidos todos los datos nos dispusimos a pasar a su análisis a través del programa estadístico SPSS. Los datos los pasamos a una matriz de respuestas que analizaba 160 variables. Los datos fueron sometidos a diferentes análisis estadísticos en función del objetivo al que pretendían dar respuesta.

Pasaremos a describir detalladamente el plan de trabajo metodológico desarrollado para tal fin:

Objetivo 1:

Para la consecución de este objetivo, los análisis llevados a cabo a los datos obtenidos en el estudio han sido, en primer lugar, la realización de estadísticos descriptivos que nos permiten describir y representar gráficamente, a través de porcentajes, la realidad estudiada.

Posteriormente, se han aplicado tablas de contingencias, que nos han permitido analizar algunos datos en función de otros, para así poder realizar contrastes que nos han posibilitado conocer la influencia en los resultados de aspectos tales como la edad o el sexo de la persona encuestada.

La prueba de chi-cuadrado de Pearson, también empleada en el estudio, analiza la relación entre dos variables categóricas. Esto indicará si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos. La importancia indica la probabilidad de que la diferencia se debe a la variable predictora y no al azar.

Objetivo 2:

Para la consecución de este segundo objetivo, las pruebas empleadas han sido diferentes pero complementarias a las anteriores, lo que nos ha permitido pasar de un nivel de análisis macro, general y descriptivo, a un nivel de mayor profundización, centrado en aspectos más concretos y basado más en el contraste, la factorización...es decir más en la clasificación que en la descripción.

Enumeramos las pruebas realizadas: ANOVA, Kruskal- Wallis, U de Mann Whitney, Análisis Factorial, Conglomerada de K medias, Discriminante.

Objetivo 3:

Para este objetivo nos hemos basado en los resultados extraídos de algunas de las pruebas, para la realización de la herramienta autodiagnóstica, que es un cuestionario Excel que automáticamente calcula la media de las puntuaciones concedidas a cada ítem dentro de un factor, obteniendo así un valor medio, que también de forma automática se pasa a un gráfico en el que aparecen ya representados previamente los tres cluster o conglomerados obtenidos en el estudio. Esto nos permitirá la ubicación de nuestra empresa en uno u otro conglomerado y, por tanto, la recomendación de optar por uno u otro itinerario formativo de los recomendados.

6. Resultados

Todas estas pruebas, han dado lugar a una serie de resultados, que pasaremos a exponer de formar organizada en función de los distintos factores:

6.1. Incorporación de las nuevas tecnologías

Respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías el análisis realizado de la empresa andaluza nos indica que éstas están prácticamente extendidas por todas ellas, siendo habitual la existencia de un ordenador por cada puesto de trabajo y estando generalizado el uso de Internet para contactar con clientes y proveedores.

El uso de las TIC ha facilitado la flexibilidad de tiempos y espacios en el trabajo, provocando el uso de internet cambios tanto en la cultura como en la productividad de la empresa.

Son los mismos trabajadores los que lo reconocen, más del 70% afirman que hay un cambio en la cultura de la empresa por el uso de Internet.

Es significativo cómo a mayor edad, mayor es la percepción de que ha tenido lugar un cambio en la empresa por el uso de Internet.

Más del 80% de los encuestados lo corrobora que el uso de las TIC en la empresa facilita la flexibilidad de tiempos y espacios en el trabajo.

Internet también ha supuesto cambios en la productividad y así lo confirman el 75,2%.

Nuevamente la edad juega un papel significativo e interesante. Los datos nos ponen de manifiesto como a mayor edad del trabajador más reconocen los cambios que han tenido lugar en la productividad de la empresa, ya que ellos los han ido viviendo.

Usos concretos de Internet:

- a) Para los negocios: no existe excesivo temor a la inseguridad informática y que eso no limita el uso de Internet para los negocios, al menos para el 68% de la muestra.
- b) Para contactar con proveedores y clientes: es un uso con el que están de acuerdo la mayoría (88% de la muestra).
- c) Para el e-comercio: Comprar y vender sin movernos de nuestro sitio: podemos observar cómo es algo que poco a poco se va extendiendo en las empresas. El 46,4% afirma usarlo para comprar y vender.
- d) Para la colaboración entre empresas con negocios comunes: el uso de Internet para la colaboración entre empresas con negocios comunes está cada vez más extendido.

Cuando les preguntamos por otros usos de las tecnologías, encontramos:

- a) *Redes internas: la Intranet.* Observando los resultados, concluimos que entre sus usos los más importantes son la comunicación entre servicios (52,8%) y la facilitación de la participación del personal en la gestión de la empresa (48,8%).

- b) *Nuevos elementos, nuevas posibilidades: utilidades del Blog.* El Blog no es una herramienta tan generalizada, más de la mitad de las empresas aún no disponen de ella (52'8%). Los que sí lo han incorporado ya, lo usan mayoritariamente para publicidad (19'2%) y para la comunicación con los clientes (17'6%).
- c) *¿Nos sentimos dominadores o dominados por los programas informáticos?* Aproximadamente la mitad de la muestra (42'4%) afirma dominar los programas informáticos.

Llegados a este punto, podemos decir que afirmamos la primera hipótesis que nos planteamos de partida: “Si en la cultura empresarial introducimos nuevos componentes, que conlleven en sí mismos el concepto de innovación y cambio, éstos deben provocar un cambio cultural en las empresas”.

Cuando analizamos los factores de cambio cultural en la empresa, vemos como existen una serie de afirmaciones que alcanzan un alto grado de acuerdo en la gran mayoría de las empresas. A continuación los exponemos por orden de mayor acuerdo:

- La empresa tiene medidas equiparadoras de los dos sexos para el acceso y promoción en el trabajo.
- La directiva/o tiene capacidad de trabajo en equipo.
- La directiva/o transmite la información dentro de la organización y se preocupa de que circule convenientemente por unidades y personas.
- La reducción de la jornada laboral para cuidar a hijos menores de 6 años no influye en las oportunidades de promoción en la empresa.

Las posibilidades de conciliación, son unas de las características más significativas del cambio cultural:

Hemos podido observar cómo las más comunes en la mayoría de empresas son el horario flexible (44%) y el teléfono móvil (33'6%). Lo siguen de cerca las posibilidades que les ofrece el contar con ordenador portátil (27'2%), el permiso de paternidad (25'6%) y la jornada intensiva los viernes (24'8%). Las medidas menos frecuentes son la maternidad y periodo de lactancia ampliados (17'6%) y el ADSL en casa (10'4%).

6.2. Formación

Otro importante factor estudiado, ha sido la formación. En la actualidad en las empresas andaluzas consultadas, la existencia de un departamento de formación propio, sólo se da en algo menos de un tercio de las mismas (28'4%). Aunque no es muy abundante la presencia de departamentos de formación en las empresas, sí es cierto, que los existentes cuentan, en la mayoría de los casos, con una amplia experiencia, ya que prácticamente la mitad de los mismos (41'8%) tienen una existencia superior a los 10 años. Estos departamentos dependen en la mayor parte de los casos directamente de la Dirección General (47'8%) o en su defecto, de Recursos Humanos (37'7%).

Los resultados nos muestran que, aunque está bastante equilibrado, despunta la formación proactiva (56'2%), es decir aquella que se anticipa y se realiza antes de los cambios previstos, frente a la formación reactiva (43'8%), que se entiende como aquella que reacciona ante las exigencias del momento y se realiza después.

Por otra parte cuando hablamos de formación en la empresa, hablamos de una formación para todos, pensada y dirigida hacia todos los empleados de la organización, realizándolas con un total al menos de 30 a 50 horas de formación al año (82'5%).

Lo más habitual es que no existan muchas dificultades para sensibilizar al personal hacia la formación, pero en la cuarta parte de las empresas, sí encontramos esa dificultad (24'8%). Cuando esta situación se da, las causas principales, por orden de importancia son:

- a) Tiempo escaso para destinar a formación (muy importante para el 31'8%),
- b) Horario fuera de la jornada laboral (considerado causa de mayor importancia para el 27'3%),
- c) No percepción de la necesidad de formación (lo valoran como la primera causa, el 20'9%).

Debería ser lo habitual que las empresas organizaran su formación en un plan anual, donde partiendo de una detección de necesidades previas se marcaran objetivos para cubrirlas. Pero el análisis resultante de los datos recogidos, nos muestra que la realidad no es ésta para todas las empresas y a pesar de predominar una formación proactiva, más de la mitad de las empresas (56'6%) afirman no poseer plan de formación.

En las empresas que cuentan con un plan de formación anual para todos los trabajadores, podemos afirmar que éste se basa sobre todo en la competitividad de la empresa (30%) y en las necesidades de los trabajadores (20%).

También es un dato llamativo que el 35% de los encuestados desconoce en función de qué se basa el plan de formación continua de su empresa, lo que arroja datos de la falta de conocimiento por parte de los trabajadores y de la falta de transmisión por parte de la empresa de todo lo relativo a la formación.

Hemos considerado de interés conocer dentro de la formación empresarial en Andalucía qué áreas son las que más interesan para el desarrollo profesional de sus trabajadores, obteniendo como resultado del estudio, que con gran diferencia sobre el resto, destacan los conocimientos técnicos (51%),

Es destacable que más de la mitad de los encuestados nos afirman que no existe diferencias por ninguna modalidad formativa (56%).

Esta breve visión panorámica de la forma de organizar los planes de formación anuales de las empresas u organizaciones andaluzas, podemos concluir con lo que las empresas han considerado los tres pilares básicos a los que orientan su formación:

- a) elevar el grado de formación general del personal (52'5%),
- b) desarrollar la polivalencia en el puesto de trabajo (23'2%),
- c) y facilitar los cambios técnicos (19'2%).

Hemos querido profundizar más en este aspecto y preguntar directamente a las empresas acerca de una serie de afirmaciones que ponen en relación ambos conceptos, formación y cambio cultural, y les hemos pedido que nos las valoren. Estas afirmaciones nos ayudarán a visualizar una perspectiva global real de la situación de nuestras empresas entorno a estos dos conceptos:

Entre todas las afirmaciones, las que reciben un mayor acuerdo en un alto porcentaje de las empresas estudiadas son:

- La formación recibida puede aplicarse en el trabajo diario.
- La formación propicia el desarrollo de nuevas habilidades en los trabajadores.
- La empresa posibilita el desarrollo profesional de sus trabajadores dentro de la compañía.
- La empresa da la oportunidad a sus trabajadores de tomar la iniciativa de su propio desarrollo profesional.
- Se valoran los esfuerzos de los trabajadores por mejorar sus puntos débiles.
- Se valora la formación en la empresa, aprovechando la experiencia y el conocimiento distribuido.
- Se atienden a las propuestas de formación individuales dentro de la organización.
- Valoramos la formación que ofrecen organismos especializados.
- Se realizan esfuerzos por parte de los superiores para identificar sus fortalezas y debilidades de sus subordinados.

En último lugar, y no por ello menos importante, hablando de cambio y formación es importante no olvidar la evaluación del impacto, medir y valorar el cambio concreto que la formación ha propiciado. Cuando les hemos pedido que nos digan con sus propias palabras por qué es importante la formación continua en su empresa, éstas son las respuestas obtenidas:

- Actualización
- Exigencias del mercado
- Adquisición de habilidades
- Desarrollo personal
- Desarrollo profesional
- Apuesta por el talento
- Mejora productividad
- Competitividad
- Mejora empresarial
- Incremento capacidades
- Mejora calidad
- Mejora servicio
- Incremento de la eficacia y eficiencia
- Mantener vivo el conocimiento
- Alcanzar excelencia

6.3. Gestión

Cuando pasamos a analizar otro de los factores de estudio como es la GESTIÓN vemos que la visión que tienen los/as directivo/as sobre el trabajo colaborativo es muy alta. El 78'4% de ellos afirman que se sienten totalmente identificados/as con la visión de la empresa y un 72% se define por tener una conciencia colectiva orientada hacia la atención al cliente. El 67'2% de los/as Directivos/as están de acuerdo con que dentro de su Departamento se comparten los objetivos.

- a) *La gestión de los Recursos Humanos.* En las empresas andaluzas representadas en nuestra muestra podemos afirmar con un amplio porcentaje de apoyo que la gestión de los recursos humanos se basa en una negociación con los individuos (72'8%).
- b) *¿Qué se valora más en nuestras organizaciones?* El 59'2% de las empresas estudiadas afirman estar de acuerdo o absolutamente de acuerdo con que en su empresa se trabaja por objetivos. Para el 52% de las empresas, los incentivos se relacionan con el logro de objetivos. En el 73'6% de las empresas se reconocen y se valoran las aptitudes de los trabajadores. Un porcentaje similar (76'8%) de las empresas reconocen y valoran las actitudes laborales.

6.4. Innovación

Si comenzamos a indagar acerca del factor innovación podemos observar cómo la innovación también requiere formación, actualización de conocimientos. Si intercalamos formación e innovación, y preguntamos qué temas en la formación de directivos relacionadas con la innovación son los que más se promueven en su empresa, los resultados nos indican que destacan por igual la formación en creatividad y liderazgo (30'4%) seguidos de la gestión del tiempo (23'2%). La responsabilidad social corporativa (16'8%) y la sociedad de la información (12%) no forman parte de las temáticas más promovidas. En este apartado hemos encontrado diferencias significativas en función de la edad, como puede observarse en el gráfico.

Inciendiando aún más en la innovación, nuestro análisis desvela cómo sólo el 47'3% de las empresas andaluzas afirman participar en proyectos de I+D y apenas un 35'8% afirman haber

establecido convenios de colaboración con universidades para proyectos de I+D, pero es destacable que en un 73'1% de ellas están de acuerdo en que se estimula la iniciativa de los trabajadores. Dato muy importante por las consecuencias positivas que de ello puede derivarse, tales como la motivación laboral.

Afirmaciones sobre la innovación en las empresas andaluzas, arrojan a la luz algunos datos muy interesantes. Afirmaciones tales como:

- Su empresa aprovecha de forma sistemática las sugerencias y las quejas de sus clientes para generar mejoras e innovaciones de producto o de proceso.
- Su empresa invierte regularmente en tecnología (maquinaria, bienes de equipo, ordenadores...) para conseguir ventajas competitivas.
- La empresa ha optado por la gestión de la calidad total.
- La estrategia de su empresa tiene en cuenta la innovación y la considera como un factor clave para su éxito.
- La innovación en su empresa contempla además del desarrollo de nuevos productos o servicios, la mejora de los procesos.
- Son las que alcanzan al mayor grado de acuerdo en todas las empresas.

6.5. Factores de la crisis económica y su influencia

Podemos concluir, que se está llevando a cabo una gestión empresarial en la empresa andaluza orientada al cambio y que esto está cambiando la forma de gestionar los recursos humanos, la forma de concebir la innovación y la valoración de ciertos “nuevos elementos” dentro de la empresa (iniciativa, colaboración, capacidades, actitudes, formación...), y todo ello está revirtiendo en un buen clima empresarial.

Hemos considerado interesante para nuestro estudio contextualizarlo en el momento económico y social que estamos viviendo. Es por eso, que es de especial interés conocer los factores de crisis y la influencia que están teniendo en la empresa. Muchas empresas reconocen que se han producido cambios en la empresa como consecuencia de la crisis, y uno de ellos ha sido la reducción de plantilla (56'5%). Es muy significativo destacar como un altísimo porcentaje de empresas indican que han sido la innovación y la formación algunas de las medidas tomadas para adaptar la empresa a las nuevas circunstancias económicas (88'9%).

6.6. Organizando la realidad para darle un sentido: tipologías de empresas andaluzas

Respondiendo al Objetivo 2 de nuestro estudio, las pruebas realizadas han posibilitado la agrupación de todas las empresas analizadas, así como la obtención de un perfil medio de las mismas. Nos encontramos con empresas donde la gestión llevada a cabo es lo más valorado.

Comienza a vislumbrarse cierto protagonismo de la formación y la innovación comienza a despuntar. El cambio cultural todavía no se concibe como una realidad presente en nuestras empresas, donde muchos aspectos todavía son abordados desde una perspectiva tradicional, sobre todo los relacionados con la estructura jerarquizada y con la concepción de que mayor productividad del trabajador equivale a mayor presencialidad de tiempo en la empresa.

La crisis económica parece que no ha tenido graves repercusiones en las empresas analizadas y en los casos que sí lo ha hecho ha sido combatida normalmente con respuestas que han provocado mejoras en las empresas (innovaciones, más formación...).

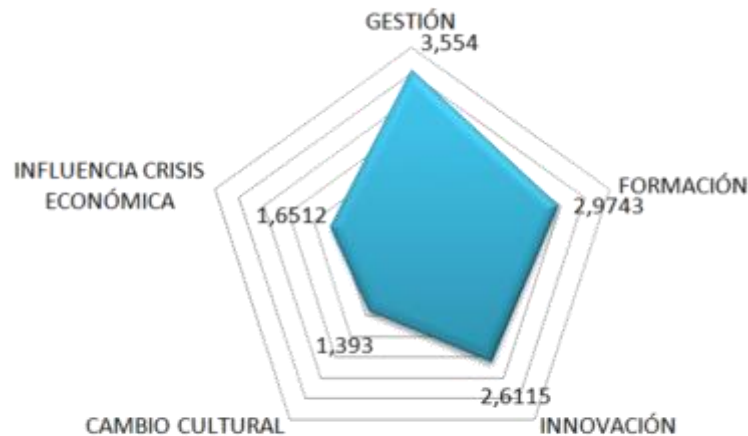


Figura 1. Gráfico de representación de la distribución del perfil medio de empresas en función de la media de los cinco componentes estudiados: Gestión, formación, innovación, cambio cultural e influencia de la crisis económica.

Aplicando la prueba del análisis de conglomerados (Figura 2) se refleja que existen tres tipos de agrupaciones de empresas:

- Las empresas del conglomerado 1 son empresas con una buena valoración de la gestión (3'56) y una aceptable consideración de la formación (2'98). La innovación todavía no es considerada importante en su práctica diaria (1'49) y los factores de cambio cultural (0'54) y de crisis económica (0'74) parecen no haberle alcanzado, pasando prácticamente desapercibidos.
- Las empresas del conglomerado 2 son empresas donde la innovación (0'08) y el cambio cultural (0'00) son prácticamente imperceptibles. Poco afectadas por la crisis (0'26), no tienen en la formación (0'38) uno de sus pilares fundamentales, y perciben que la gestión (1'81) aún tiene muchos elementos que mejorar.
- Las empresas del conglomerado 3 son empresas con una alta valoración de la gestión (4'07), y con una adecuada puesta en práctica de la formación (3'74) y la innovación (3'80) en su quehacer diario, en las que los factores de la crisis económica (2'42) no han afectado demasiado pero pueden detectarse algunas influencias de la misma y en las que a pesar de que se va percibiendo el cambio cultural, aún queda bastante por trabajar en él (2'14).

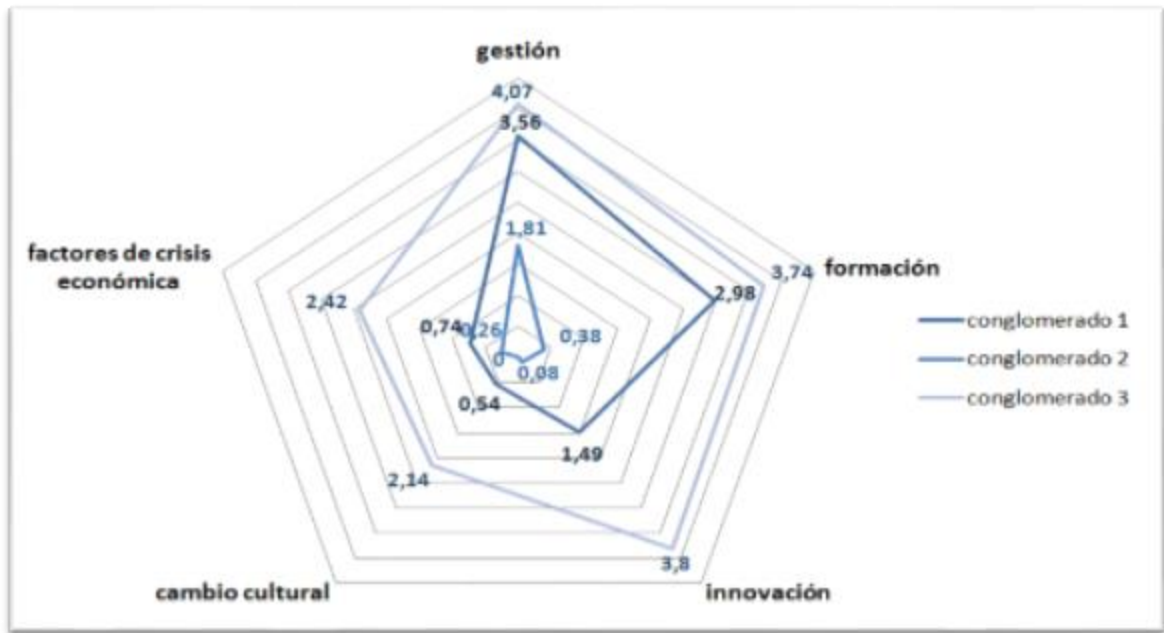


Figura 2. Prueba del análisis de conglomerados

En nuestro estudio podemos decir que las variables innovación y formación son las que ejerce mayor influencia en la formación de los conglomerados, mientras que la variable factores de la crisis es la que menos influye. Los resultados obtenidos, mostrados en la figura 3, indican el número de casos perteneciente a cada conglomerado. Así en el conglomerado 1 tenemos 29 casos, en el conglomerado 2 encontramos 22 casos y, finalmente, en el conglomerado 3 tenemos 74 casos.

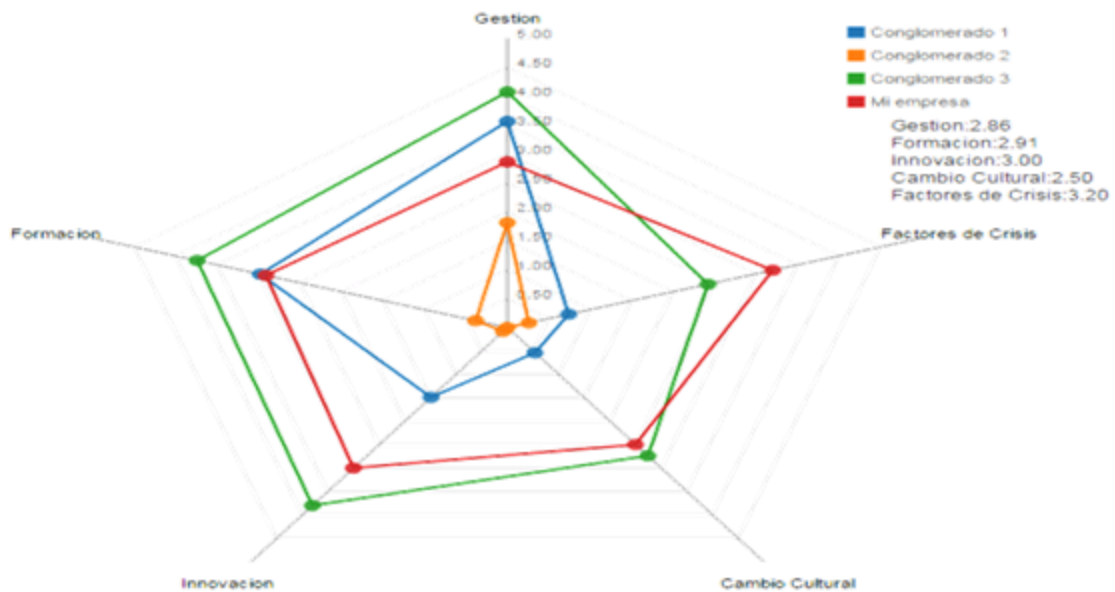


Figura 3. Prueba del análisis de conglomerados por variables

Para concluir la exposición de resultados de nuestro estudio, hemos considerado de interés plantearnos como problema de análisis probar si existen diferencias significativas en los principales conceptos estudiados en las organizaciones en función de diferentes rasgos de la muestra: Sexo, edad y cluster o conglomerado de pertenencia. Para ello hemos aplicado a nuestros datos la prueba U de Mann-Whitney. Podemos afirmar que en función del sexo no hay diferencias. Por otra parte, también hemos aplicado la prueba de Kruskal-Wallis, que es una extensión de la de U de Mann-Whitney cuando existen más de dos muestras. Como resultado de la misma, podemos afirmar que en función de la edad se confirman las h_0 ($p > 0.05$), y no existen diferencias. Dado que las características personales de las personas que han contestado el cuestionario no son influyentes en sus percepciones sobre los diferentes aspectos abordados en el estudio, hemos considerado interesante realizar el análisis en función del cluster de pertenencia de cada empresa. En función del cluster de pertenencia se confirman las h_0 ($p < 0.05$), y sí existen diferencias.

Confirmadas nuestras hipótesis, y obteniendo como resultados que las empresas tienen distinta percepción de los factores estudiados en función del cluster al que pertenecen, hemos considerado de interés realizar otra nueva prueba estadística que nos ayude a verificar la validez de esta clasificación de las empresas y nos permita una representación gráfica del resultado que nos aporte una visión global de la agrupación de empresas en nuestra comunidad.

Vemos que se ha clasificado correctamente el 91'2%. El alto porcentaje (91'2%) de las empresas que han sido clasificadas correctamente por medio de las funciones discriminantes canónicas, demuestra que éstas poseen un alto poder discriminante y pueden ser utilizadas para futuras pruebas de clasificación de empresas nuevas.

6.7. Construcción de nuestra propia herramienta

Nuestro Objetivo 3 consistía en la construcción de nuestra herramienta autodiagnóstica para las empresas que les permitiese posicionarse en un gráfico y comprobar su situación en función de los tipos de empresas resultantes del estudio, para a partir de ahí, orientarse hacia un itinerario formativo determinado.

Vemos representada una imagen de dicho cuestionario online (Figura 4), diseñado para el envío telemático a las empresas y que permita su rápida y cómoda cumplimentación y les permita obtener de la misma forma la representación gráfica de su empresa en relación con los tres tipos principales, identificados en el estudio:

FORMULARIO PARA LA DETECCIÓN DEL GRUPO DE PERTENENCIA DE SU EMPRESA Y LA CONSECUENTE DERIVACION A UN PLAN DE FORMACION A SU MEDIDA

PUNTO DEL 1 AL 5 EN FUNCION DE: (1 TOTALMENTE EN DESACUERDO, 2 EN DESACUERDO, 3 NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, 5 TOTALMENTE DE ACUERDO)

GESTION	FORMACION	INNOVACION	CAMBIO CULTURAL	FACTORES CRISIS ECONOMICA
LOS DIRECTIVOS ESTAN IDENTIFICADOS CON LA VISION DE LA EMPRESA:	<input type="checkbox"/>			
SE TRABAJA POR OBJETIVOS:	<input type="checkbox"/>			
DENTRO DE CADA DEPARTAMENTO SE COMPARTEN LOS OBJETIVOS:	<input type="checkbox"/>			
NORMALMENTE SE TOMAN LAS DECISIONES EN GRUPO:	<input type="checkbox"/>			
LOS INCENTIVOS SE RELACIONAN CON EL LOGRO DE OBJETIVOS:	<input type="checkbox"/>			
SE RECONOCEN Y SE VALORAN LAS APTITUDES DE LOS TRABAJADORES:	<input type="checkbox"/>			
SE RECONOCEN Y VALORAN LAS ACTITUDES LABORALES:	<input type="checkbox"/>			

Figura 4. Formulario para la detección del grupo de pertenencia

7. Conclusiones

Tras los resultados expuestos nuestras conclusiones pueden resumirse así:

- a) Una formación empresarial entendida según este esquema, coloca en una posición central al trabajador como objeto y objetivo de la misma, pero sin olvidar en el contexto en el que se haya inserto, y los resultados que se esperan obtener, que van más allá de la mera adquisición de conceptos o conocimientos, atendiendo tanto al desarrollo personal como empresarial y se define como aprendizaje organizacional.
- b) Plantear un plan de formación no es algo puntual sino que debe realizarse dentro del plan organizacional de toda la empresa, entendiendo así la formación como un eje estratégico fundamental de la empresa, capaz de propiciar grandes mejoras, promover profundos cambios y generar enormes beneficios.

Uno de los puntos de partida de nuestro estudio, fue descubrir qué ha supuesto la incorporación del ordenador e Internet a las empresas andaluzas. Como podemos comprobar en el capítulo de resultados de la investigación, y como se observa en el mapa arriba representado, la introducción de estos nuevos componentes que llevan asociado en sí mismos la innovación y el cambio, han propiciado una pequeña revolución a muchos niveles:

- La información y la comunicación se han visto positivamente afectadas.
- La productividad ha mejorado en muchos sentidos.
- El trabajador puede beneficiarse de cierta flexibilidad laboral.
- Se refuerza el concepto de confianza en el trabajador.
- La formación continua produce un reciclaje profesional que beneficia enormemente a la empresa y a sus trabajadores.

Pero en nuestro estudio no sólo interesaba conocer qué ha supuesto la incorporación del ordenador e Internet a las empresas andaluzas sino además identificar los componentes de la cultura de las empresas: innovación, gestión de Recursos Humanos, clima laboral, formación, TIC, responsabilidad social corporativa; considerados elementos claves de las empresas que propician o pueden llegar a propiciar el cambio cultural.

Tras nuestro análisis podemos concluir que los principales elementos que están posibilitando el cambio cultural en las empresas andaluzas son:

- a) La gestión
- b) La formación
- c) Y el uso de Internet y las TIC, que nos encaminaba a analizar si existe un cambio cultural en la empresa propiciado por estas tecnologías.

En torno a estos elementos, hay opiniones dispares, pero todas ellas apuntan hacia el cambio cultural de una u otra forma. Gracias a ellas, se percibe el cambio en aspectos tales como:

- Flexibilidad
- Responsabilidad Social Corporativa
- Estamos viendo pues, que todo esto señala hacia unas nuevas cualidades en la dirección
- La comunicación adquiere un peso importante en la organización
- Se propicia un desarrollo tanto a nivel empresarial como personal:

Una formación entendida de esta forma es también considerada un recurso económico en un doble sentido. Por una parte, necesita de inversión, sobre todo en aspectos tales como la

investigación y el desarrollo, pero a su vez, produce resultados, también algunos beneficios económicos, por lo que se hace muy necesaria una permanente medición de la transferencia o del impacto de la formación que se realiza.

Con estas aportaciones obtenidas del análisis de las respuestas de nuestras empresas podemos decir que en gran medida, aunque a veces de forma inconsciente, los trabajadores apuestan por nuevas políticas de Recursos Humanos dentro de las empresas que se asienten en modelos de gestión basados en el aprendizaje organizativo y la gestión del conocimiento.

¿Y cuál es nuestro papel dentro de este entramado? ¿Qué puede aportar un pedagogo? Pues bien, personalmente considero que la clave del cambio está en las personas que forman la empresa. Si las personas que constituyen la empresa, perciben la necesidad del cambio y van intentando poco a poco ir transformando aquello que es necesario, van innovando su cultura, su forma de gestionar, su forma de organizarse, hacia formas más concienciadas, más pensadas para todos, con más responsabilidad social y personal, la empresa será otra totalmente nueva aunque siga produciendo y comercializando el mismo producto que iniciaron sus abuelos. Aquí pienso que está nuestro papel. Dentro del núcleo de las personas, dentro de ese área de Recursos Humanos, un área importante porque gestiona el activo más importante de las empresas, a las personas; y además porque de ella partirán los elementos más importantes para ese aclamado cambio: la formación, la motivación laboral, la responsabilidad social corporativa, el salario, la negociación...

7.1. Propuesta

Finalmente, nuestra propuesta y modelo de actuación, es incitar a todas las empresas a diseñar y desarrollar su plan de formación anual. Proponer un plan de formación genérico para todas las empresas de Andalucía no es una propuesta realista, ya que cada empresa cuenta con sus peculiaridades, sus necesidades y sus características que la hacen tan única, que la mejor formación es aquella que se hace a medida para ella.

Partiendo del análisis de necesidades de las personas y de la organización deben marcarse los objetivos. Nunca se pueden marcar unos objetivos formativos sin tener en cuenta las necesidades, porque de ese modo, difícilmente serán realistas y en la mayoría de los casos, perderán el interés de las personas que deberán formarse, puesto que no partirán de una necesidad y eso les desmotivará. Posteriormente, es necesario adaptar las estrategias que se llevarán a cabo. Adaptarlas a los contenidos, a las personas y sus necesidades, al espacio, al tiempo. Estrategias funcionales que motiven y faciliten la consecución de los objetivos y la asimilación de los contenidos. Esto nos lleva a realizar una formación a medida. No pretendamos desarrollar cursos estándar, válidos para todos.

Con todos estos condicionantes previos resueltos podemos producir los contenidos. Unos contenidos que den respuesta a todo lo anterior. En este punto nos encontramos que ya tenemos “el curso”, pasemos a la puesta en práctica, la realización de la formación. Con unos formadores, expertos tanto en conocimientos técnicos como en didácticos. Poseer un amplio conocimiento de la materia pero no saber transmitirla no sirve de nada. Tan importante como el desarrollo de los contenidos, es la elección del formador que los transmita y ayude a su asimilación.

En muchos casos, aquí se pone el punto y final a la formación. Un curso finaliza cuando concluye la última sesión formativa, pero no es así. Si cerramos la formación así, sin más, nos falta un apartado muy importante del proceso formativo y de un buen plan de formación: el seguimiento y la evaluación. La retroalimentación. Es necesario conocer si la formación ha funcionado, si ha cumplido los objetivos y cubierto las expectativas. Si ha dado una respuesta a las necesidades de partida, provocando los cambios y mejoras buscados.

Este seguimiento y evaluación son los que nos darán las pautas para continuar con la formación.



Figura 5. Diagrama plan de formación

7.2. Aportación final

Para terminar como aportación final decir que casi con total seguridad me atrevo a afirmar que Educación, Innovación y Estimulación Empresarial serán las claves y retos del futuro.

Referencias bibliográficas

- Argandoña, A. (2010). La dimensión ética de la crisis financiera. En A. Costas Comesaña (coord.), *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá* (pp. 183-198). El Ejido (Almería): Cajamar. Recuperado de: <http://www.fundacioncajamar.com/files/publicaciones/capitulos/13.pdf>
- Benito-Hernández, S., Platero-Jaime, M., & Rodríguez-Duarte, A. (2012). Factores determinantes de la innovación en las microempresas españolas: La importancia de los factores internos. *Universia Business Review*, 33, 104-121.
- Bravo Ibarra, E. R., & Herrera, L. (2009). Capacidad de innovación y configuración de recursos organizativos. *Intangible Capital*, 5 (3), 301-320.
- Bravo Ibarra, E.; Herrera, L., & Del Valle Granada, D. (2009). Un modelo de referencia de la capacidad de innovación: Un estudio de casos exploratorio en el sector audiovisual español. En *XIII Seminario Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica (ALTEC 2009)*. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/6414/E-Bravo.pdf>
- Bravo, E., & Herrera, L. (2009). Generación de capacidades dinámicas mediante la innovación organizacional: Un múltiple estudio de casos exploratorio. En *III Congreso de Ingeniería de Organización* (pp. 195-205). Recuperado de: <http://adingor.es/congresos/web/uploads/cio/cio2009/195-205.pdf>.
- Castillo, J.J. (2009). Las fábricas de software en España: organización y división del trabajo. El trabajo fluido en la sociedad de la información. *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 12, 1-39.
- De Pablos Pons, J. (2010). Universidad y Sociedad del Conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. En M. Área Moreira (coord.), *Competencias informacionales y*

- digitales en educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (pp. 6-16). Barcelona: UOC.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Fernández, P., Aguirreamalloa, J., & Corres, L. (2011). *Rentabilidad y creación de valor de 125 empresas españolas en 2010*. IESE. Universidad de Navarra.
- Galbraith, J.K. (2013). *El crash de 1929*. Barcelona: Ariel.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Krugman, P. (2009). *El retorno a la economía de la depresión y la crisis actual*. Barcelona: Crítica.
- Martín Castro, M. B. (2010). Reformas en el estado de bienestar mediterráneo: especial referencia al caso español en la época de crisis. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 8, 174-201.
- Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2014). Estadística Pyme. Evolución e indicadores. N° 12. Marzo 2014. Recuperado de: www.ipyme.org
- Niño Becerra, S. (2009). *El crash del 2010. Toda la verdad sobre la crisis*. Barcelona: Libros del Lince.
- Pérez-Ruiz, A., & Rodríguez-Del Bosque, I. (2012). La imagen de responsabilidad social corporativa en un contexto de crisis económica: El caso del sector financiero en España. *Universia Business Review*, 33, 14-29. Recuperado de: http://ubr.universia.net/pdfs_web/3301.pdf
- Piketty, T. (2014). *El Capital en el Siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. Recuperado de: <http://www.cop.es/papeles>
- Roubini, N. Y Mihm, S. (2010). *Cómo salimos de ésta. Hoja de ruta del futuro de la economía, por el experto que predijo la crisis mundial*. Barcelona: Destino.
- Stiglitz, J. E. (2010). *Caída libre. El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. Madrid: Taurus.
- Torrado-Fonseca, M., & Berlanga-Silvente, V. (2013). Análisis Discriminante mediante SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 150-166. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Van den Bergh, J. (2011). Ideas para que España salga de la crisis: un punto de vista externo. *Revista de Economía Crítica*, 12, 171 – 176.

Para citar este artículo

Romera Hiniesta, F. (2016). Estudio sobre las organizaciones inteligentes en Andalucía. *Revista Fuentes*, 18(1), 15-32. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.01>

Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC

Educational emergent model in the good practices ICT

María Dolores Fernández Alex

Centro de Magisterio Virgen de Europa. Adscrito a la Universidad de Cádiz

Recibido: 19/05/2016

Aceptado: 23/06/2016

ABSTRACT

Knowledge and Information Society poses new educational challenges, schools must train citizens for the 21st century. It is not possible to develop the necessary skills from traditional approaches; we will have to tackle innovations and changes to make them possible. Information and communications technology (ICT) offers enormous potential for change in education. In order to realize the use of ICT that it should be made in order to undertake the necessary innovations, we analyse different experiences with ICT developed in primary and secondary schools. The experiences analysed were nine and they are located in seven centres in the province of Cadiz. The teachers responsible for the teaching practices were conducted narrative interviews that were analysed using the qualitative analysis programme ATLAS.ti (v. 6.2). From the data obtained, we connected the characteristics of each experience with the characteristics of what a good teaching practice with ICT would be. Afterwards, a global analysis that would allow us to find matching elements between them was carried out. From these coincidences, we outline the most common model practice amongst the analyzed experiences, a model that marks the trend to which teachers that make use of ICT approximate, identifying the direction of change from educational practice approach.

KEY WORDS: Good educational practices, educational model, educational innovation, Knowledge Society, educational methodology

RESUMEN

La Sociedad del Conocimiento y la Información plantea nuevos retos educativos, la escuela, debe capacitar a ciudadanos del siglo XXI. Desde los planteamientos tradicionales no es posible desarrollar las competencias necesarias, hay que abordar innovaciones y cambios que las hagan posible. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen enormes posibilidades de cambio en los procesos educativos. Con el objetivo de concretar el uso que de las TIC se debería realizar para con ellas acometer las innovaciones necesarias, analizamos distintas experiencias con TIC desarrolladas en centros de primaria y secundaria. Las experiencias analizadas fueron nueve, localizadas en siete centros de la provincia de Cádiz. A los profesores responsables de las prácticas educativas se les realizaron entrevistas narrativas que fueron analizadas con el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti (v. 6.2). A partir de los datos obtenidos, relacionamos las características de cada experiencia con las características de lo que sería una buena práctica docente con TIC, pasando después a un análisis global que nos permitiera encontrar elementos coincidentes entre ellas. A partir de estas coincidencias, esbozamos el modelo de práctica más común entre las experiencias analizadas, modelo que nos marca la tendencia a la que se aproximan los docentes que hacen uso de las TIC, identificando así el sentido del cambio desde la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Buenas prácticas docentes, TIC, Modelo Educativo, Innovación educativa, Sociedad del Conocimiento, Metodología educativa.

Dirección de correspondencia:

María Dolores Fernández Alex, Centro de Magisterio Virgen de Europa. Centro Adscrito a la, Universidad de Cádiz. e-mail: fernandez.alex@magisteriolinea.com

1. Sociedad del Conocimiento y la Información: reto educativo

La Sociedad del Conocimiento y la Información ofrece un mundo lleno de posibilidades, hacerlas realidad pasa por afrontar el reto de aprender a vivir en ella. Es necesario formar ciudadanos del siglo XXI y para ello, la escuela debe ofrecer procesos educativos innovadores que lleven a la mejora y al cambio educativo. La cuestión que se plantea es hacia dónde nos debemos dirigir y qué procesos se deben iniciar. En esta línea, la UNESCO (2004) también considera primordial proveer a los alumnos de los conocimientos y herramientas necesarias para el siglo XXI, su propuesta es que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrenten al desafío de utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El proceso de incorporación de las TIC iniciado hasta el momento en los procesos educativos responde más a intereses puramente comerciales, tal como Gutiérrez y Tyner (2012) afirman, no llega a suponer una integración y cambio a nivel curricular. Habría que reconsiderar los objetivos y contenidos educativos que actualmente se trabajan en la escuela, tal como Coll (2007) apunta, plantear nuevas formas de alfabetización que faciliten el desarrollo de las competencias acordes a las demandas que la sociedad actual plantea, que capacite para hacer un uso crítico de TIC.

Distintos son los términos que se utilizan para hacer referencia a esta nueva alfabetización, la *alfabetización del siglo XXI*, todos ellos, según plantea García (2012), estarían relacionados: alfabetización digital o informática, multimedia o en medios, informacional y la multialfabetización. La *alfabetización informacional* es el término que González (2012) utiliza para referirse a un proceso que iría más allá de la alfabetización digital, ya que implicaría integrarse en un conjunto de alfabetizaciones, mediática, tecnológica, informática, social, crítica, etc., en beneficio de la formación del usuario en las competencias que le son básicas en la sociedad actual. Este proceso de alfabetización, para Area y Pessoa (2012), exige de un modelo educativo integral y globalizado.

Este es un desafío que se debe abordar de forma clara y prioritaria, aunque sin obviar que, tal como advierten Castillo y De Benito (2008), las transformaciones en el ámbito educativo se producen a menor velocidad que las sociales. El hecho de que las prácticas de enseñanza no vayan acorde a las innovaciones tecnológicas, no puede suponer un freno al cambio.

Valverde, Garrido y Sosa (2010) reconocen dos visiones de la pedagogía: una, más tradicional, que relacionan con la sociedad industrial; y, una segunda, más progresista, relacionada con la Sociedad del Conocimiento y la Información. La visión más tradicional otorga al profesor un papel más prescriptivo y al alumno un papel pasivo en los procesos de aprendizaje; la docencia se planifica para el gran grupo favoreciendo un aprendizaje individualizado y reproductivo, los grupos se consideran homogéneos. Por su parte, la visión más emergente le otorga protagonismo al alumno, las actividades son determinadas por este, se generan dinámicas de trabajo en equipo, el aprendizaje es productivo, el docente organiza la docencia en pequeños grupos y el trabajo se genera en equipos de profesores.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, tal como González (2008) señala, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. Las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones.

Desde la segunda mitad del siglo XX, tal como apuntan Aparici y Silva (2012), se viene realizando una seria crítica al modelo pedagógico transmisor caracterizado por la unidireccionalidad o una seudobidireccionalidad basada en los modelos funcionalista de comunicación. Se convierte en un reto desarrollar e implementar modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los principios de construcción del conocimiento, al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar.

Esteve (2009) identifica un desfase entre la potencialidad de las TIC que se han incorporado en las aulas y la escasa renovación en los procesos pedagógicos.

Por su parte, García-Valcárcel, Basilotta y López (2014) plantean como imprescindible la transformación de las prácticas educativas hacia modelos que promuevan proyectos colaborativos apoyados en el uso de las TIC, ya que facilitarán un canal de comunicación e información necesario

en escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, motivadores para el alumnado y centrado en el desarrollo de competencias.

Esta transformación la hacen posible las Buenas Prácticas Pedagógicas con TIC. El poder identificar y hacer visibles estas Buenas Prácticas va a permitir, tal como Zabalza (2012) apunta, que los docentes mejoren su práctica educativa. Para alcanzarlas, el primer paso es definir las, tarea que resulta compleja. De Pablos y González (2007) las conciben como

La actuación o conjunto de actuaciones desarrolladas en un centro escolar para facilitar procesos de integración de las TIC, sistematizadas y experimentadas que supongan un posicionamiento por parte de quién las implementa sobre el objetivo educativo que persigue y sobre el papel que juegan las TIC en la consecución del objetivo planteado. (p. 11)

Contrastando esta definición con la de otros autores, encontramos elementos coincidentes, el más destacado, el suponer una mejora en el proceso educativo, (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2005; Marqués, 2005; De Pablos y González, 2007; De Pablos y Jiménez, 2007; González y Rodríguez, 2010); seguido de la influencia del contexto (De Pablos y González, 2007; González y Rodríguez, 2010; y Zabalza, 2012); y por último, ofrecer un modelo de actuación (De Pablos y González, 2007; Marqués 2005; Zabalza, 2012).

Para que la incorporación de las TIC suponga una Buena Práctica Pedagógica que mejore los procesos educativos, habría que tener en cuenta los principios en los que se debería apoyar dicha práctica. Chickering y Gamson (1987) y Chickering y Efram (1996) concretan siete principios a tener en cuenta en la incorporación de las TIC en las aulas como son que estimula el contacto entre profesor y alumno, las TIC incrementan el acceso del estudiante al profesor, ayuda a los más tímidos, facilita la comunicación asincrónica; desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes; usa de técnicas de aprendizaje activo, las TIC aportan herramientas y recursos para aprender haciendo; proporciona un feedback inmediato; permite la realización de tareas en los tiempos previstos ya que las TIC motivan, facilitan el acceso a recursos; implica comunicar expectativas positiva a todos los alumnos; respeta la diversidad de capacidades y modos de aprendizaje, las TIC ofrece distintos modos de acercar a todos los alumnos a los contenidos.

A estos siete principios, Olalla y Primo (2006) añaden seis más: usar las TIC sin que implique una pérdida de contenidos; adaptar las TIC a la enseñanza y no al revés, incorporar las TIC sin ninguna finalidad específica puede llevar a un proceso educativo centrado en las TIC y no en el aprendizaje del alumnado; no canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC, suponen un recurso, pero si este recurso llega a ser el único canal, se corre el riesgo de no alcanzar los objetivos propuestos; evitar el activismo tecnológico, si llegamos a perder la referencia del objetivo a alcanzar se puede correr el riesgo de quedarnos en la tarea a realizar, no llegando a alcanzar los objetivos perseguidos; no utilizar las TIC para “evadirse” de los problemas reales de la clase; la formación permanente del profesorado, acompañando el ritmo de las innovaciones educativas.

Todos los principios presentados podrían complementarse con algunas recomendaciones que Área (2007) presenta para la actuación y uso de las TIC en el aula. Un profesor o profesora debe ser consciente de que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa. Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje; con un método de enseñanza expositivo, las TIC refuerzan el aprendizaje por recepción, con un método de enseñanza constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Las TIC pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas. Es decir, debemos propiciar que el alumnado desarrolle con las TIC tareas tanto de naturaleza intelectual como de interacción social. Usar las TIC no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o paralela al proceso de enseñanza

habitual, es decir, las actividades de utilización de los ordenadores tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se están enseñando.

La postura que Durán, Estay-Niculca y Álvarez (2015) defienden es clara, la incorporación de Buenas Prácticas Educativas permite dinamizar los procesos educativos.

2. Proceso de investigación

El proceso de investigación que desarrollamos persigue conocer en qué medida la integración de las TIC en los procesos educativos están formando a alumnos competentes para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento y la Información, está posibilitando herramientas para la Sociedad del Siglo XXI. El trabajo realizado se ha centrado en los objetivos que a continuación detallamos.

- a) Analizar qué modelo de enseñanza y aprendizaje apoyan las Buenas Prácticas Pedagógicas que se constatan así como relacionarlas con la concepción educativa en las que se sustentan.
- b) Identificar cuáles de las prácticas localizadas en los centros de primaria y secundaria del Campo de Gibraltar se ajustan al concepto de Buenas Prácticas Docentes con TIC.
- c) Reconocer las innovaciones que se han producido en los procesos de aprendizaje-enseñanza tras la incorporación de las TIC en las iniciativas educativas identificadas como Buenas Prácticas Pedagógicas.

La investigación que presentamos es un estudio de caso centrado en experiencias educativas desarrolladas en las etapas de educación obligatoria de los centros del Campo de Gibraltar. Optamos por el estudio de casos porque nos va a permitir comprender el objeto de nuestro estudio desde las variables del contexto que lo hacen particular y complejo (Stake, 2005; Yin, 1989).

Tras seleccionar las experiencias educativas que formaría parte del estudio, pasamos a analizarlas para conocerlas en profundidad, así como visibilizarlas para que puedan ser referentes para los nuevos centros que se planteen la incorporación de las TIC. A los docentes responsables de dichas experiencias se les realizaron entrevistas narrativas permitiéndoles así reflexionar y compartir el proceso de incorporación de las TIC en su centro y en su aula. En estas entrevistas narran motivaciones, intenciones, decisiones, acciones... que van a posibilitar hacer presente el proceso de cada experiencia. Perseguimos constatar a través de lo narrado los cambios que la incorporación de las TIC han provocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando identificar qué modelo de enseñanza y aprendizaje era el perseguido por cada docente e identificar las innovaciones educativas que se están desarrollando para concluir en qué medida se ajustan a una Buena Práctica con TIC.

2.1. Muestra del estudio

Las experiencias educativas en las que se ha centrado el estudio son experiencias desarrolladas en centros de educación primaria y secundaria del Campo de Gibraltar. La selección de los centros se hizo en colaboración con el Centro de Profesores del Campo de Gibraltar siendo el criterio de referencia que fuesen centros que estuvieran desarrollando prácticas innovadoras con TIC con cierta trayectoria en su implantación, evitando así experiencias puntuales. Este primer contacto lo tuvimos a principios del curso 2008-09. Aún no se había implantado el programa Escuela TIC 2.0, y la realidad que el coordinador TIC del CEP nos hizo llegar es que solo había un centro en la zona que cumplieran esas condiciones. Algunos centros estaban iniciando alguna experiencia en ese curso, pero nada consolidado, no contaban con una trayectoria en la implantación de las TIC. Este hecho nos obligó a ampliar la zona de estudio a la provincia de

Cádiz, contactando con otros CEP de la provincia, en concreto con el CEP Cádiz y CEP Jerez de la Frontera. Siete fueron finalmente los centros que formaron parte de nuestro estudio: CEIP Erytheia (San Fernando), CEIP Ruiz Enciso (Medina Sidonia), CEIP Los Bateles (Conil de la Frontera), IES Saladillo (Algeciras), IES Caleta (Cádiz), CEIP Andalucía (Rota), IES Fernando Quiñones (Chiclana de la Frontera).

2.2. Metodología de investigación

Tal como hemos mencionado anteriormente, el estudio se trata de un estudio de caso en el que hemos analizado las prácticas educativas de nueve docentes de siete centros educativos distintos. A cada docente se le realizaron entrevistas narrativas en dos momentos: un primero para establecer el primer contacto; y un segundo para profundizar en alguno de los aspectos señalados. Los datos obtenidos en estas entrevistas fueron analizados con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (v.6.2).

La narrativa como enfoque de investigación, según Bolívar (2012), permite identificar las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. También es una reconstrucción de la experiencia, porque mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido convirtiéndolo en una trama argumental, secuencia temporal, personajes y situación. Esta narrativa cumpliría, para Huchim y Reyes (2013), una tarea central como es la de comprender la historia de una persona. Al tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás, el texto se convierte en el elemento más importante que implica recontar e intentar revivir esa historia.

Para Bolívar, Segovia y Fernández (2001) la investigación narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social, un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

Sin querer obviar que la información obtenida nos sitúa en la realidad de cada contexto, pensamos que sería interesante contrastar la información obtenida de los distintos docentes a fin de establecer posibles coincidencias y acercarnos a un perfil común entre ellas.

2.3. Resultados de la investigación

Tras analizar las distintas entrevistas realizadas, de cara a poder constatar en qué medida cada una de las experiencias suponen una Buena Práctica con TIC, así como reconocer las innovaciones educativas que plantean, pasamos a detallar los elementos de Buenas Prácticas que han sido identificados por los distintos docentes entrevistados. Elementos de BBPP en relación al alumnado (ver cuadro 1), en relación al profesorado (ver cuadro 2), en relación a la metodología (ver cuadro 3), en relación al centro (ver cuadro 4) y en relación a los recursos (ver cuadro 5).

Cuadro 1
Elementos de BBPP en relación al alumnado

ELEMENTOS		BBPP								
CENTROS	C1	C2	C3		C4	C5	C6	C7		
EXPERIENCIAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
ELEMENTOS ALUMNOS										
Autonomía	x		x		x	x	x	x	x	
Perseverancia		x								
Implica		x								
Responsabilidad	x		x	x						
Cooperación					x					
Buen clima								x		
Al investigador	x									
Alumno motivado			x							
Aprend. activo	x		x	x					x	
Creatividad								x		

Cuadro 2

Elementos de BBPP en relación al profesorado

ELEMENTOS BBPP										
CENTROS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7			
EXPERIENCIAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
ELEMENTOS PROFESORADO										
Cambio cultura docente		x								
Trabajo en equipo/cooperat.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Nuevo rol: facilitador	x		x		x		x			
Motivación del profesorado				x		x		x		
Investigación uso tic		x								
Elaboración material/ rec	x		x		x			x		
Compartir material/rec	x		x			x		x		
Formación continua/perman.			x	x	x		x			
Iniciativa										
Accesibilidad										

Cuadro 3

Elementos de BBPP en relación a la metodología

ELEMENTOS BBPP										
CENTROS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7			
EXPERIENCIAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
ELEMENTOS METODOLOGÍA										
Aprendizaje autónomo	x					x				
Aprendizaje funcional	x	x								
Aprendizaje contextualizado	x		x	x					x	
Aprendizaje significativo		x								
Aprendizaje cooperativo		x								
Autoaprendizaje		x								
Seguimiento del alumno					x					
Apren. compet. vivir /sociedad				x						
Nuevos proc. Metodológicos					x		x		x	
Flexibilizar procesos									x	
Enseñanza centrada					x					
Evaluación proceso					x					
Mejores resultados					x					
Motivación					x					
Atención a la diversidad			x	x			x	x		
Tic al servicio de la enseñan										
Interdisciplinariedad										
Variedad recursos										

Cuadro 4

Elementos de BBPP en relación al centro

ELEMENTOS BBPP										
CENTROS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7			
EXPERIENCIAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
ELEMENTOS CENTROS										
Apoyo equipo directivo	x									
Apoyo tic						x	x	x	x	
Coordinación				x						
Compartir experiencias		x								
Autonomía del centro		x								
Vinculación entre centro		x								
Oferta de formación						x				
Grupos de trabajo							x	x	x	
Cultura centro										
Experiencia previa										
Detención y difusión										
Impacto										
Sostenibilidad										

Cuadro 5

Elementos de BBPP en relación a los recursos

ELEMENTOS BBPP									
CENTROS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
EXPERIENCIAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
ELEMENTOS RECURSOS									
Elaboración material	x		x	x				x	x
Compartir materiales	x	x							x
Reutilizar									
Racionalizar									
Adaptar recursos			x						
Recursos diversidad		x		x	x	x	x	x	x
Red de ordenación		x							

En relación al alumnado, el perfil de alumno que encontramos en estas prácticas educativas es el de un alumno motivado con el uso de las TIC, porque las reconoce como facilitadoras del aprendizaje, y que las utiliza para convertirse en un alumno que se implica en los procesos de aprendizaje (Marqués, 2005), participativo y activo, y que le llevan a ser un alumno investigador, responsable de su aprendizaje donde elabora sus propios materiales y recursos (Gallego, 2011; Casanova y Pavón, 2010). No se identifica a ningún alumno que el uso de las TIC le haga ser más perseverante y creativo (Marqués, 2005). Tampoco identificamos a un alumnado que comparta esos materiales que elabora y con los que trabaja (Casanova y Pavón, 2010).

Como elemento emanado del análisis, encontramos que las TIC han favorecido procesos de aprendizaje cooperativos y que han generado un buen clima de clase.

El perfil docente que encontramos es un docente motivado, que trabaja en equipo y de manera cooperativa (Marqués, 2005; DECOM 2009; Casanova y Pavón, 2010). Uno de los centros ha creado un grupo de trabajo con TIC que apoya el estudio e implantación de las TIC en el aula. De este modo, un docente con un nuevo rol, se convierte en facilitador y mediador de los aprendizajes, con un alumnado más accesible al que se le puede realizar un mayor seguimiento con ideas que se aproxima a un nuevo modelo cultural (Dulac, 2004; Marqués, 2005; Valverde, 2011). Por lo tanto, son docentes con disposición a la formación permanente como necesidad de cara a la innovación (Dulac, 2004). Se convierte así, en un docente que no solo selecciona los medios y recursos existentes, sino que también elabora sus propios materiales y recursos (Dulac, 2004). No solo se conforman con crear los materiales, sino que los comparten con compañeros del centro y de otros centros, creándose así relaciones de trabajos con otros. Por ello, coinciden en impulsar en mayor medida el uso de las TIC, para así convertirse en el motor del cambio del centro. Valverde, (2011) señala un aspecto que no ha sido destacado como es que el uso de las TIC genere altas expectativas en el profesorado sobre el aprendizaje del alumnado.

En relación a la metodología, uno de los aspectos marcados por los docentes es la posibilidad de atender a la diversidad, de permitir ajustar a la enseñanza los ritmos y necesidades de los alumnos. Y así, de este modo, poder flexibilizar los procesos de aprendizaje y los contenidos, y diversificar las actividades a partir de procesos de evaluación continua (Marqués, 2005; Gómez, 2011; y, DECOM, 2009). Como consecuencia, posibilitan los procesos de enseñanza centrada en la vida del alumno y para la vida (DECOM, 2009).

Esta metodología está enfocada a conseguir un aprendizaje autónomo, funcional, contextualizado, un aprendizaje significativo, aplicado y que fomenta el autoaprendizaje. Esto permite que se generen nuevos procesos de enseñanza, que facilitan el contacto y seguimiento del alumno.

Continuando con la metodología, dos son los aspectos señalados desde los autores y no identificados en las prácticas analizadas, como son: aprender de forma interdisciplinar (Gallego, 2011); y, favorecer el aprendizaje crítico (Valverde, 2001).

Los centros se caracterizan por contar con gran apoyo por parte del equipo directivo, así como por parte del coordinador TIC (De Pablos y González, 2007). La cultura que se identifica es de trabajo coordinado de profesorado, ya que crean grupos de trabajo, en las que se comparten las experiencias TIC y se establecen relaciones con otros centros (Cebrián de la Serna, 2011; DECOM, 2009; y, De Pablos y González, 2007). Se considera que la formación del profesorado es una necesidad detectada por los centros de cara a la implantación de las TIC (Dulac, 2004; DECOM, 2009).

Todos los centros que han iniciado el trabajo con TIC siguen desarrollando la experiencia, sin plantearse, a pesar de las posibles dificultades, abandonar el proyecto (De Pablos y González, 2007).

A pesar de esto, algunos aspectos señalados desde la teoría no han sido identificados en las prácticas analizadas como son la autonomía de los centros de cara a la flexibilidad curricular (Comisión Europea Education and Training, 2003), y la detección y difusión de las Buenas Prácticas, (Azpetia, Monge y Ovelar, 2005; y, MEC, 2004), por lo tanto, al ser una actividad que no se ha identificado en las prácticas, sería un aspecto a potenciar.

Aunque algún centro ha nombrado que las TIC han favorecido la relación con otros centros, no es una práctica común (De Pablos, 2012; DECOM, 2009; De Pablos y González, 2007; y, Marqués, 2005), por lo que sería necesario reforzar redes de apoyo y participación y llegar a ser comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, algunos aspectos a identificar desde una de las prácticas analizadas es la nueva relación que el uso de las TIC favorece entre el centro y la administración. Así como, otro aspecto no recogido hasta el momento, en otra de las prácticas, es la creación en el centro de la figura del tutor TIC para responder de mejor manera al seguimiento, orientación y apoyo a los docentes en la implantación de las TIC. Esta acción la hizo posible la motivación e implicación del profesorado del centro. Un último aspecto sería el trabajo con las familias, ya que la mayoría de los centros señalan el trabajo con las familias como un elemento clave. Consideraban que es necesario que los padres sean conscientes de la posibilidad de que las TIC ofrece, esto ha llevado a que desde los centros se responda a esta necesidad ofreciendo jornadas formativas.

Para terminar, se constata una gran variedad en los recursos utilizados. Los profesores entrevistados han elaborado sus recursos y materiales, y muchos de ellos los han compartido (Area, San Nicolás y Fariña, 2010; MEC, 2004), aunque habría que difundirlos más de lo que lo hacen. Reconocen que reutilizan los materiales, al ponerlos a disposición de sus compañeros (Azpetia, Monge y Ovelar, 2005).

Por lo tanto, se considera importante destacar que, la finalidad del uso de las TIC es educativa y su uso debe ser como herramientas de enseñanza y aprendizaje y no como mera finalidad (DECOM, 2009).

Relacionando los aspectos identificados con las recomendaciones de Area, (2007), podemos decir que sí evidencian su preocupación porque reconocen que lo importante es lo educativo y las TIC solo son herramientas que buscan con su uso en el aula un aprendizaje activo y responsable por parte del alumno, es decir, pretenden buscar un aprendizaje cooperativo. Las TIC están integradas en el desarrollo de las distintas materias, destacando solo un centro la formación específica en TIC acorde a las finalidades del centro.

Tomando como referencia el paradigma desde el que se enfocan la mayoría de actividades y tareas descritas, dos de ellas se enmarcarían en el paradigma conductual, como son la *Experiencia 4* (CEIP Los Bateles) y la *Experiencia 8* (CEIP Andalucía); otros dos se situarían en el paradigma cognitivo, como son *Experiencia 3* (CEIP Los Bateles), *Experiencia 5* (IES Saladillo); y, tres de ellas en el paradigma ecológico, *Experiencia 1* (CEIP Erytheia), *Experiencia 2* (CEIP Ruiz Enciso) y *Experiencia 6* (IES Caleta). Las dos experiencias restantes, la *Experiencia 7* (CEIP Andalucía) y la *Experiencia 9* (IES Fernando Quiñones) son difíciles de enmarcar, ya que comparten de manera

equilibrada características de dos paradigmas, podríamos decir que están situadas en el paradigma cognitivo en evolución al paradigma ecológico. Constatamos, por tanto, que el mayor peso lo tienen las experiencias ecológicas (paradigma centrado en la vida y en el contexto) siendo lo que el alumno vive lo que provoca los procesos de aprendizaje. En este sentido, las necesidades formativas del alumno respecto a la sociedad que vive estarían cubiertas. No podemos olvidar que seguimos identificando modelos desde paradigmas más desfasados en el tiempo pero la tendencia mayor se sitúa en paradigmas más actuales.

Los modelos y enfoques de enseñanza identificados son los que plantean una línea de trabajo coherente con los paradigmas en los que han sido enmarcados. Es decir, las experiencias situadas en el paradigma conductual se identifica con un modelo de enseñanza de proceso-producto y en un enfoque centrado en la transmisión cultural. El modelo de enseñanza, es mediacional en las experiencias situadas en el cognitivo, y ecológica en las experiencias del paradigma ecológico-contextual. En relación a los enfoques de enseñanza no encontramos una clara diferenciación, y es que, tanto los que se sitúan en el paradigma cognitivo como en el ecológico o en proceso entre uno y otro, identificamos enfoques que por momentos se centran en el entrenamiento de habilidades, o en el fomento del desarrollo natural o en la producción de cambios conceptuales. En las experiencias ecológicas, identificamos una preocupación por el contexto, así como por promover en las aulas un alumnado activo y responsable.

3. Conclusiones

Tras conocer y analizar distintas experiencias desarrolladas en centros de primaria y secundaria de la provincia de Cádiz, podemos afirmar que tal como apuntábamos con anterioridad, cada experiencia es única y singular por los aspectos del contexto que la determinan y por el planteamiento educativo desde el que cada docente desarrolla sus clases. Es este último punto el que nos interesa conocer y analizar: los modelos de enseñanza y aprendizaje que cada uno desarrolla con el apoyo de las TIC. Por eso, siguiendo la clasificación de los paradigmas educativos realizada, encontramos un elemento común en todas ellas, y es que ninguna de las experiencias refleja características de un único paradigma, sino de distintos que se complementan. El planteamiento es coherente en todos los casos porque supone enfocar las actividades desde distintas perspectivas y, de esta forma, se enriquecen los procesos.

Ninguna de las experiencias se ajusta a las características que definen los paradigmas y modelos educativos, aunque sí que identificamos características más próximas a uno de ellos. Siguiendo la clasificación de Román Pérez (1990), dos de las experiencias se podrían enmarcar en el paradigma competencial, tres en el paradigma ecológico, dos en el paradigma mediacional. Las dos restantes las situamos entre el paradigma mediacional y el ecológico, ya que vemos que el docente en ocasiones asume el rol de mediador y en otras de gestor.

En relación a los modelos de enseñanza de Pérez Gómez (2000), identificamos que dos centros claramente siguen el modelo relacional, otros dos se sitúan en el de proceso-producto, y el resto en el ecológico o con la intención de llegar a serlo.

Independientemente del paradigma o modelo en el que sitúen, encontramos dos aspectos coincidentes entre los distintos docentes: uno, reconocen las TIC como herramientas que ofrecen la posibilidad de cambiar los procesos; y, dos, que las TIC permiten flexibilizar los procesos educativos y facilitan así la atención a la diversidad de los alumnos.

En relación al “nuevo modelo de escuela”, hemos tenido como referencia el modelo que presentamos en el cuadro 6, en el que diferenciamos aspectos característicos en relación al alumnado, profesorado, aprendizaje y enseñanza. Podemos constatar que el uso de las TIC en el aula ha provocado cambios en el alumnado, en el aprendizaje, en el profesor y/o en la enseñanza respecto al modelo tradicional en todas las experiencias.

- En relación al alumnado, encontramos en la mayoría de experiencias un nuevo rol de alumno, ya que pasa a ser un alumno *autónomo* en sus procesos de aprendizaje, *activo* en todos los procesos que se desarrollen y *constructor* de su aprendizaje. Y al mismo tiempo,

asume las tareas como *responsable* de las mismas, es decir, su aprendizaje va a depender de sus decisiones y acciones.

- En relación al aprendizaje, identificamos experiencias en las que el aprendizaje es *contextualizado*, parte de la vida del alumno y/o la integra en los procesos. En la mayoría de los casos, el aprendizaje se desarrolla de manera *social y compartida*, dirigido por el propio alumno, que, como antes dijimos, es responsable de su aprendizaje pero con otros y junto a otros, de manera *colaborativa*.
- En relación al profesorado, identificamos un nuevo rol docente como elemento de innovación. Las experiencias nos evidencian docentes preocupados por ser *guía* en el proceso de aprendizaje, pasando de ser transmisor en el aula a ser *facilitador* del proceso.
- En relación a la nueva *enseñanza*, todas las experiencias coinciden en hacer un uso de las TIC con fines pedagógicos, superando su uso como un mero recurso en el aula. Las TIC posibilitan a los docentes que la actividad del alumno sea la base en la construcción del conocimiento. También se convierten en herramientas que hacen posible la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 6

Elementos del “nuevo modelo de escuela”

NUEVA ESCUELA	
ALUMNO	APRENDIZAJE
Autónomos	Comprensión conceptual
Competentes	Análisis y reelaboración
Críticos	Proceso natural
Responsables	Contextualizado
Constructores de conocimiento	Constructivo
Reflexivos	Social/compartido
Toman decisiones	Autodirigido
Creativos	Autocontrolado
Colaboradores	Colaborativo
	Comunidades de aprendizaje
PROFESOR	ENSEÑANZA
Tutor	Centrada en el aprendizaje
Dinamizador del aprendizaje	Flexible
Guía	En colaboración
Trabajo colaborativo	docente-alumno
Creador de ambientes de aprendizaje	Prima la actividad y Construcción del conocimiento
Facilitadores de aprendizaje	Uso pedagógico de las TIC
Creativo	
Innovador	
Competente	

Estas son las innovaciones que de manera más repetida hemos constatado en las distintas experiencias de los centros estudiados. Hemos encontrado también elementos del nuevo modelo de escuela acorde a la sociedad que vivimos, pero no todos, ya que hay aspectos que no hemos identificado en las experiencias y que marcan el camino a seguir en este proceso de innovación con el uso de las TIC. Pasamos a concretarlos.

- En relación al alumno, los aspectos a alcanzar serían *la búsqueda de alumnos críticos, reflexivos y creativos*.
- En relación al proceso de aprendizaje, aproximarnos más a alcanzar un *proceso más natural* en el que los conceptos son claves construidos desde la *comprensión, el análisis y la reelaboración*. Como elemento más clave, cabría destacar un *aprendizaje* que se produce en *comunidad*, es decir, en la que todos están implicados y todos forman parte.
- En relación al profesorado, constatar que ninguno de ellos se identifica como docente *innovador*, y sería positivo que lo fueran para que, a su vez, pudieran asumir el papel de innovadores de sus centros. Un punto a alcanzar sería el que fuesen docentes más preocupados por la *creación de los ambientes de aprendizaje*, que hemos podido ver pero no de manera mayoritaria entre los docentes entrevistados.
- Y por último, en relación a la enseñanza, dar el paso definitivo a *centrarse en el aprendizaje de los alumnos y no en su enseñanza*, y en la medida de lo posible, poder generar *procesos de colaboración* entre ellos y los alumnos.

En un segundo lugar, pasamos a concluir si las experiencias estudiadas se podrían identificar como buenas prácticas docentes con TIC, si se ajustan al concepto de Buenas Prácticas Pedagógicas centrándonos en el alumnado, en los docentes y en la metodología de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en cada una de ellas. Las conclusiones a las que llegamos son las siguientes.

- En relación alumnado, el perfil de alumno que encontramos en estas prácticas educativas es el de un *alumno motivado con el uso de las TIC* y que las reconocen como *facilitadoras del aprendizaje*. Se observa a un alumno que *se implica en los procesos de aprendizaje*, de manera participativa y activa, y que le llevan a ser un alumno *investigador, responsable de su aprendizaje y que elabora sus propios materiales y recursos*. A pesar de ello, no identificamos a un alumno que el uso de las TIC le haga ser más perseverante y creativo y tampoco genera dinámicas para compartir los materiales que elabora con los que trabaja.
- El perfil docente que encontramos tras el análisis es un *docente motivado, que trabaja en equipo y de manera cooperativa*. En algunos de los centros, esta dinámica de trabajo ha promovido la creación de un grupo que ha centrado su trabajo en la implantación de las TIC en el aula. Un docente con un nuevo rol se convierte en facilitador y mediador de los aprendizajes con un alumnado más accesible al que se le puede realizar un mayor seguimiento, por lo que se traduce en ideas que se aproximan a un nuevo modelo cultural. Se consideran docentes con disposición a la formación permanente como necesidad de cara a la innovación. Es un docente que no solo selecciona los medios y recursos existentes, sino que también elabora sus propios materiales y recursos. No les basta solo con crear los materiales, sino que los comparten con compañeros del centro y de otros centros, creándose así relaciones de trabajo con otros. De este modo, coinciden en impulsar en mayor medida el uso de las TIC y se convierten en el motor del cambio del centro.
- En relación a la metodología, uno de los aspectos señalados por los docentes es la *posibilidad de atender a la diversidad* y de ajustar la enseñanza a los ritmos y necesidades de los alumnos. Con esto se consigue *flexibilizar los procesos de aprendizaje*, los contenidos, así como diversificar las actividades a partir de procesos de evaluación continua. De esta forma, posibilitan que los procesos de enseñanza se centren en la vida del alumno y se constituyan en aprendizajes para la vida. La metodología está enfocada a conseguir un *aprendizaje autónomo funcional, un aprendizaje contextualizado, un aprendizaje significativo, aprendizaje aplicado*; todo esto estimula lo el autoaprendizaje. Así mismo, se generan nuevos procesos de enseñanza, que facilitan el *contacto y seguimiento del alumno*. También apuntan que las TIC han favorecido procesos de *aprendizaje cooperativos* y que han

generado un *buen clima de clase*. Por otro lado, dos aspectos no señalados por los docentes, pero sí identificados como elemento de *Buena Práctica* serían favorecer el *aprendizaje interdisciplinar* y el *aprendizaje crítico*.

Los centros se caracterizan por contar con *gran apoyo por parte del equipo directivo*, así como por parte del *coordinador TIC*. La cultura que se identifica es de *trabajo coordinado de profesorado*, que crean grupos de trabajo, comparten las experiencias TIC y se vinculan con otros centros. La formación del profesorado es una necesidad detectada por los centros para favorecer la implantación de las TIC. Todos los centros que han iniciado el trabajo con TIC siguen desarrollando la experiencia, sin plantearse a pesar de las posibles dificultades, abandonar el proyecto. Los aspectos que no identificamos en relación a una *Buena Práctica* son la *autonomía de los centros* en relación con la flexibilidad curricular y la detección y difusión de las *Buenas Prácticas*. Aunque algún centro ha nombrado que las TIC han favorecido la relación con otros centros, no es una práctica común, por lo que sería necesario reforzar redes de apoyo y participación para que los centros lleguen a ser comunidades de aprendizaje.

En sentido contrario, encontramos también en lo narrado por los docentes aspectos que no se recogen en el modelo de *Buena Práctica* que hemos presentado, pero que las experiencias nos lo muestran y son la nueva relación que el uso de las TIC establece entre el centro y la administración y la creación en el centro de la figura del tutor TIC para realizar de mejor manera el seguimiento y orientación y apoyo a los docentes en la implantación de las TIC, labor que facilitó la motivación e implicación del profesorado. Un último aspecto sería el *trabajo con las familias*. La mayoría de los centros señalan el trabajo con las familias con un elemento clave, porque es necesario que los padres sean conscientes de las posibilidades que las TIC ofrecen; esto ha llevado a que desde los centros se responda a esta necesidad ofreciendo jornadas formativas, idea esta que coincide con la propuesta de Pérez Gómez y Sola (2010) de crear escuelas de padres para la formación en el uso y posibilidades de las TIC.

Para terminar, constatamos una *gran variedad en los recursos utilizados*. Los docentes han *elaborado sus propios materiales*, los han compartido con sus compañeros dándoles una mayor difusión, porque consideran necesario dar a conocer sus experiencias.

Relacionando los aspectos identificados con las recomendaciones de Area (2007), podemos decir que sí evidencian su preocupación porque lo importante es lo educativo. Las TIC son herramientas que buscan con su uso en el aula un aprendizaje activo y responsable por parte del alumno, es decir, un aprendizaje cooperativo. Las TIC están integradas en el desarrollo de las distintas materias, destacando solo un centro la formación específica en TIC y que se utilizan acorde a las finalidades.

De manera global, podemos afirmar que el conjunto de prácticas analizadas cumplen con los principios de una *Buena Práctica* señalados por Chickering y Gamson (1987) y Chickering y Ehram (1996), ya que estas prácticas han facilitado el contacto y seguimiento del alumno, han favorecido el aprendizaje cooperativo entre los alumnos generando un buen clima de clase, fomentando también el aprendizaje activo, con un mayor seguimiento de las tareas del alumno y permitiendo atender la diversidad de capacidades y modos de aprendizaje. Por consiguiente, con esto se ha conseguido que el alumno y docente hayan estado más motivados. Los docentes no han hecho alusión ni a si se realizan las tareas en los tiempos previstos ni que las TIC hayan implicado la comunicación de expectativas positivas al alumno.

En relación a los principios de Olalla y Primo (2006), los docentes entrevistados no señalan que el uso de las TIC en el aula implique pérdida de contenidos, ni que las utilicen como modo de evasión de los problemas del aula, pero sí que reconocen las TIC como herramientas, y no como una finalidad, por lo que son las TIC las que deben adaptarse a la enseñanza. Es decir, no utilizan las TIC como único recurso sino que hacen uso de recursos variados en el aula, adaptados estos siempre a las necesidades de los alumnos. Así mismo, plantean como necesario la formación permanente del profesorado para hacer un buen uso de las TIC.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y pedagogía*, 222, 42-47.
- Area M. & Pessoa, M.T.R. (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 13-20.
- Area, M., San Nicolás Santos, M^a B., & Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial. En J. de Pablos Pons (coord.), *Buenas prácticas de enseñanza con TIC*. [monográfico en línea]. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31. Recuperado en <http://goo.gl/HZndvX>
- Azpetia, I, Monge, S & Ovelar, R. (2005). *Una aproximación al diseño de una guía de buenas prácticas en torno al paradigma de los Learning Objects*. Recuperado en <http://www.uoc.edu/syposia/spdece05/pdf/ID14.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (org.), *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA)*. Porto Alegre: PUCRS, vol. 2.
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Casanova, J. & Pavón, F. (2010). Las TIC en los centros de educación obligatoria: hacia las comunidades de aprendizaje. *Revista Fuentes*, 10, 124-139.
- Castillo, P & De Benito, B (2008). Cambios, novedades y procesos de innovación. En J. Salinas (coord), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 31-42). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. En M. Cebrián de la Serna y M.J. Gallego Arrufat (coords.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 23-32). Madrid: Pirámide.
- Chickering, A.W & Ehrman, S.C. (1996). *Implementing the seven principles: technology as a lever*. Recuperado de www.tlgroup.org/programs/seven.html
- Chickering A. W. & Gamson Z. (1987). *Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education*. American Association for Higher Education Bulletin (march): Washington, DC.
- Coll, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (dir) *Currículum i ciutadania El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Comisión Europea: Education and Training (2003). *Programa para la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación en Europa*. Recuperado de <http://goo.gl/7rHG9c>
- De Pablos, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En J. de Pablos, M. Area, J. Valverde & J.M. Correa (coords.), *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 21-41). Barcelona: Graó
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., & Conde-Jiménez, J. (2015). El programa Escuela TIC 2.0 y sus efectos, según el profesorado. En J. De Pablos (coord.), *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (pp. 85-118). Madrid: La Muralla.
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- De Pablos, J., & González, T. (2007). *Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico*. Recuperado de <http://goo.gl/oIo093>
- De Pablos, J., & Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28. Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

- Departamento de Computación TIC Decom (2009). *Manual de Buenas Prácticas en el Uso de las Tecnologías de la Información (TIC) en la Academia*. Recuperado de <http://goo.gl/O4bDvo>
- Dulac, J. (2004). *Referencial de buenas prácticas para el uso de las TIC en los centros educativos*. Recuperado de <http://goo.gl/OMa9Zi>
- Esteve, F (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.
- Gallego, M.J. (2011). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. En M. Cebrían de la Sernay M.J. Gallego Arrufat (coords.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 33-44). Madrid: Pirámide.
- García, J.L. (2012). Tratamiento de la información y competencia digital. En M. Díaz (coord.), *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 6-39). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42 (XXI), 65-74.
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 17-45.
- González, J.C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2), 1-8.
- González, T. & Rodríguez, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. En J. De Pablos Pons (coord.), *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 262-282. Recuperado de <http://goo.gl/9VWBdi>
- Gutiérrez, A & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- Huchim, D, & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Recuperado de <http://goo.gl/2lvKde>
- Marquès, P. (2005). La integración de las TIC en la escuela: las claves del éxito. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 204, 37-45.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). *Referencial de buenas prácticas para el uso de las TICs en los centros educativos*. Recuperado en <http://goo.gl/kI9hS6>
- Olalla, M.S. & Primo, D. (2006). *El perfil del maestro TIC*. Recuperado de http://www.aulablog.com/files/profesor_tic.ppt
- Palomo, R., Ruíz, J, & Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agente de innovación educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://goo.gl/92K5ND>
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Román Pérez, M. (1990). *Curriculum y aprendizaje*. 2ªed. Navarra; Itaka.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: Informe UNESCO.
- Valverde, J. (2011). Profesorado, Tecnología Educativa e Innovación Didáctica. En J. Valverde (coord.) *Docentes E-Competentes. Buenas prácticas educativas con TIC* (pp. 13-27). Barcelona: Octaedro.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 17-42. Recuperado de <http://goo.gl/sY1TAf>

Para citar este artículo

Fernández Alex, M.D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>

Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)

Educational decentralization and regions: the Andalusian case
(1982-1986)

Manuel Hijano del Río
Universidad de Málaga
Manuel Ruíz Romero
Universidad de Sevilla

Recibido: 25/05/2016
Aceptado: 06/06/2016

ABSTRACT

This article analyzes the political lines emanating from the educational legislation passed by the Andalusian government and the result of their application through some statistical data. This objective is of particular interest because Andalusia becomes those years in the rehearsal for the educational policy of the Spanish socialism that will culminate with the approval of the LOGSE in 1990. They were mainly consulted and studied decrees, orders and resolutions regulatory system Andalusian and Spanish between 1982 and 1986. This work is accompanied by the necessary statistics to understand the context of this regulation. With these statistical and documentary sources, it has been possible to analyze how from Andalusia understood and applied Article 27 of the Constitution, with particular regard to the right to education and freedom of education. During these four years an Andalusian educational policy based on four main axes starts: ensuring access of citizens at all levels of the education system, promote Andalusian identity, improve the quality of education and ensure greater participation of the educational community.

KEY WORDS: Educational policy, cultural policy, comparative education, illiteracy, adult education, decentralization, education system.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar las políticas públicas emanadas de la legislación educativa aprobada por los gobiernos andaluces durante la primera legislatura del Parlamento de Andalucía, y el resultado de su aplicación a través de algunos datos estadísticos. Este objetivo resulta de especial interés debido a que Andalucía se convierte en esos años en el lugar de diseño y ensayo para la política educativa del socialismo español que tendrá su culminación con la aprobación de la LOGSE en 1990. Para ello, se han consultado y estudiado fundamentalmente los decretos, órdenes y resoluciones reguladores del sistema andaluz y español entre 1982 y 1986. El trabajo se acompaña de las estadísticas necesarias para comprender el contexto de esta normativa. Con esas fuentes estadísticas y documentales, se ha podido analizar cómo desde Andalucía se entiende y aplica el artículo 27 de la Constitución, atendiendo especialmente al derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Durante estos cuatro años se inicia una política educativa andaluza sustentada en cuatro ejes principales: garantizar el acceso de los ciudadanos a todos los niveles de sistema educativo, fomentar la identidad andaluza, mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir una mayor participación de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Política de la educación, política cultural, educación comparada, analfabetismo, descentralización, educación de adultos, sistema educativo..

Dirección de correspondencia:

Manuel Hijano del Río, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos. 29170, Málaga. e-mail: hijano@uma.es

Manuel Ruíz Romero, investigador del grupo HUM 618. Facultad de Comunicación. Departamento de Periodismo II. C/. Américo Vespucio s/n. 41092. Universidad de Sevilla. e-mail: mruizromero@ono.com

1. Introducción

En Andalucía, el análisis de su proceso autonómico ha sido objeto de especial atención a lo largo de estos últimos quince años. Las peculiaridades de éste -como, por ejemplo, aprobar su Estatuto por la vía del artículo 151 de la Constitución de 1978- dotan a estos trabajos de un interés distinto al que pudiera suponer profundizar en esta cuestión en otras comunidades (Ruiz Romero, 2007).

El estudio de la política educativa en los años de la Transición cuenta con trabajos recientes y relevantes que nos han acercado a una realidad con unas significativas características. Así, debemos mencionar los de Juan Carlos Hernández Beltrán (2008), o los artículos de los monográficos sobre Transición democrática y educación de las revistas *Historia de la Educación* (González, 2002) y *Educació i història* (Mayordomo, 2011). Anterior a éstas, es destacable el monográfico de la revista *Anales del Centro de Alzira de la UNED*, dedicado a la educación en España entre 1978 y 1988 (Puelles, 1989).

Sin embargo, aunque el listado y calidad de dichos trabajos es extensa (Laudo, 2002), se considera que aún faltan estudios de índole autonómico que completen con detalle esa visión general. Sobre todo, si se tiene en cuenta que en la década de los ochenta en España se procede al cambio fundamental de administración y gobierno del sistema educativo, al pasar de una gestión totalmente centralizada a otra descentralizada a favor de las nuevas comunidades autónomas. Se conocen, para el caso andaluz, publicaciones elaboradas primordialmente con una metodología cuantitativa, desde una perspectiva sociológica en muchos casos, y apoyadas por el Gobierno de la Comunidad, tales como Delgado (1999), Requena y Cantón (2007) o la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). Estas publicaciones aportan unos datos estadísticos abundantes, muy relevantes y son una aproximación muy acertada a la realidad del sistema.

A estos trabajos generales, cabe añadir otros más puntuales, sobre aspectos específicos de la política educativa, tales como García, Criado y Cañal (2013), Hidalgo e Hijano (2011-12), Lassabille y Navarro (1997), Luengo, Luzón y Montes (1998), Pascual (1993), Mancila y Leiva (2011), o Sevilla (2001), entre otros.

Sin embargo, a estas referencias es aún necesario aportar un estudio político educativo general, de conjunto, que aborde las actuaciones del gobierno andaluz en esta materia tras asumir las competencias -a partir de 1982- y descubrir las líneas directrices que marcaron la ruta de inicio de la gestión. Son los años en los que se materializa el consenso constitucional conseguido en esta materia y el desarrollo normativo del conocido artículo 27 de la Constitución (Puelles, 2002). En palabras de Alejandro Mayordomo, “se remata la obra político-jurídica de la transición en el terreno educativo, regulando principios y objetivos que (...) se venían manifestando desde 1970” (Mayordomo, 2002, p. 47).

Ese es el objetivo fundamental de este trabajo: abordar, sistematizar y analizar principalmente desde la óptica legislativa, cuáles son los principios sobre los que se “(re)construye” la enseñanza en Andalucía en los primeros años de la Transición democrática. Como es bien sabido, el sistema andaluz reúne unas características políticas peculiares: cuantitativamente por su número de estudiantes y profesorado, el más importante de España y, además, el primero que asume el mayor grado de competencias en esta materia, dentro del marco de la Constitución de 1978, sin poseer un segundo idioma oficial (Caballero e Hijano, 2009). Igualmente, hay que añadir la extensión geográfica de su territorio donde la dispersión e importancia demográfica de sus municipios es muy significativa.

2. Fechas importantes

Superado el primero de los escollos del procedimiento para un autogobierno por la vía del artículo 151 de la Constitución, Andalucía necesita ahora la ratificación popular de su voluntad autonómica (Ruiz Romero, 2004). Para ello, se utiliza una Ley Reguladora de Referéndums que exige unas duras condiciones para superar satisfactoriamente esta consulta: el voto afirmativo de la mitad más uno de su censo electoral en cada una de sus ocho provincias. La mayoría centrista y

socialista habían rechazado, durante la redacción de la citada norma, cualquier posibilidad de enmienda a esas rígidas condiciones presentadas por andalucistas y comunistas. Hasta tal punto que, pese a las advertencias estos, acerca de que si la suficiencia no se alcanzase en una sola provincia se condicionaba al resto, eso sería finalmente lo acontecido en Almería y por veinte mil votos. Además, UCD cuando la Ley va camino del Boletín Oficial del Estado, cambia su actitud inicial e invoca la abstención en el referéndum razonando su apuesta en favor de la vía del artículo y de estatus político del 143 de la Carta Magna: es decir, un autogobierno meramente administrativo.

Así pues, Andalucía pierde el referéndum del 28 de febrero de 1980 con la Ley en la mano. No obstante, la crispación y la movilización ciudadana son tan intensas, entre otras cuestiones ante los engaños del partido centrista y con el abierto boicot del ejecutivo de Suárez a la consulta que se precipita una salida jurídica y política al bloqueo. Aún a muy distinto ritmo y empuje, mediante diferentes iniciativas parlamentarias en Cortes acompañadas un respaldo/denuncia a lo acontecido desde las corporaciones locales y la junta preautonómica, las fuerzas parlamentarias pactan conjuntamente en octubre de 1980 un acuerdo político para desbloquear una situación que se había convertido en una crisis de Estado, cuando no es el principio del declive político del conductor de la Transición. Convalidados los resultados de febrero por la solicitud en dicho sentido de los parlamentarios almerienses, el proceso estatutario sigue su camino y la Asamblea de Parlamentarios Andaluces, reunida en Córdoba días después del intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, eleva su Proyecto articulado estatutario a las Cortes (Hijano y Ruiz Romero, 2001).

Despejado el procedimiento a seguir hacia la autonomía, el proceso andaluz continúa su marcha con normalidad institucional (Ruiz Romero, 2005). Finalizados los trámites que corresponden a toda ley básica del Estado, la norma comienza a ser aplicada. Las primeras elecciones autonómicas se celebran el 23 de mayo de 1982. La campaña da como resultado la mayoría absoluta del PSOE en el primer Parlamento de la historia de Andalucía (66 escaños del total de 109 con un 52,56 % de votos); pero además, serviría de prólogo a los profundos cambios electorales que tendrían lugar en el Estado. El resto de formaciones que obtienen representación consiguen los siguientes escaños y porcentajes: UCD: 15 diputados (13,05% del total de votos); PCA: 8 parlamentarios (8,53%); y finalmente, los nacionalistas del PSA: 3 escaños (5,38%). El 14 de junio de 1982 se constituye -aún sin sede propia- el primer Parlamento de Andalucía en el recinto del Alcázar hispalense. Comenzaba el periplo autonómico.

3. El marco legal: Estatuto de Autonomía y las primeras transferencias

Obviamente, las actuaciones en este periodo tienen su origen en dos documentos clave para entender lo acontecido posteriormente. Por un lado, el Estatuto de Autonomía y, por otro, el Decreto que aprueba el acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencias de Andalucía (febrero, 1982).

El Estatuto de Autonomía Andaluz de 1981, en su artículo 19, fija como competencia en materia educativa de la Comunidad Autónoma “la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias”, (Art. 19, LO 6/1981, de 30 de diciembre). La redacción de este artículo es prácticamente igual al artículo correspondiente al artículo 15 del Estatuto Catalán, al 16 del Vasco y al 31 del Gallego. Sólo en el texto andaluz, se añade un apéndice donde se solicita prestar especial atención a “las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz”.

El segundo documento mencionado, (RD 3936/1982, de 29 de diciembre) es mucho más complejo, detallado y sirve para conocer y evaluar en profundidad los límites jurídicos bajo los que se desenvuelve la futura Consejería de Educación.

Sin duda, este acuerdo reflejado en el Decreto, deja entrever la flexibilidad y amplitud de ambas partes negociadoras a la hora de desarrollar en el marco autonómico. El documento muestra cómo las autoridades educativas del momento empiezan a vislumbrar lo que supondría el futuro de la organización política sistema educativo español. Además, recoge no sólo la cesión de las competencias correspondientes a las Direcciones Provinciales, o de las Inspecciones Provinciales de

Educación Básica del Estado, o las del Ministerio respecto a los centros privados; sino también la titularidad de los centros docentes de todos los niveles educativos no universitarios o las políticas de todo el personal funcionario del sistema.

A esta relación, se une la nada desdeñable competencia de la regulación de los niveles, grados, modalidades y especialidades de enseñanza y de normas y orientaciones pedagógicas. El acuerdo se completa con la relación de competencias reservadas para la “Administración Central del Estado” y la correspondiente valoración “provisional” de las cargas financieras de los servicios traspasados.

A partir de este momento, una vez conseguido el apoyo normativo suficiente en estos primeros años, prácticamente la totalidad de las actuaciones de la Consejería de Educación están dirigidas a la construcción o reforma del sistema educativo andaluz. En unos casos, para modificarlo de acuerdo con los nuevos tiempos democráticos y, en otros, para dar los primeros pasos encaminados a poner en marcha los ejes de una política educativa propia, con fines pedagógicos distintos a épocas anteriores.

4. Inicios de una administración educativa andaluza

Bajo este epígrafe, se encuadran las medidas que construyen una administración educativa andaluza. Entre noviembre de 1982 y a lo largo de 1983 el gobierno aprueba el primer organigrama de la primera Consejería de Educación andaluza. En ese momento, se dota de una Viceconsejería y tres Direcciones Generales (Ordenación Académica, Promoción Educativa y Renovación Pedagógica y Planificación y Financiación Educativa), además de una Secretaría General Técnica.

La relevancia del estudio de la estructura planteada trasciende del ámbito puramente organizativo o de gestión, puesto que esta normativa apunta las bases fundamentales de la actuación política del gobierno “encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en la Comunidad Autónoma” (Art. 5 D 128/1982, de 13 de octubre). Desde ese momento, el concepto de calidad de la enseñanza se define a través de cuatro líneas fundamentales: la lucha contra el analfabetismo por medio de la educación de adultos, la formación y perfeccionamiento del profesorado, promover la investigación e innovación educativa y la compensación de las desigualdades sociales, geográficas en el ámbito educativo. En los años posteriores, son estas líneas las que definen la actuación política de la Consejería.

Efectivamente, en 1984, la Consejería concreta sus objetivos generales para planificar la enseñanza. Aprovechando la Ley Reguladora de los Consejos Escolares, en sus artículos 2 y 3, se detallan cuatro: por un lado, pretende conseguir el acceso de todos los andaluces a la educación para su realización personal como social, paliando las desigualdades; en segundo lugar, incrementar y fomentar la conciencia andaluza por medio de la difusión e investigación de sus señas de identidad: cultural, lingüística e histórica. Estos valores deben estar en estrecha relación con el entorno geográfico del centro. En tercer lugar, fomentar la participación de la comunidad educativa y, por último, “mejorar la calidad de la enseñanza en sus aspectos más esenciales” (LECE 4/1984, de 9 de enero).

El siguiente paso es la conversión de las Direcciones Provinciales de educación en Delegaciones Provinciales de la Consejería, a cuyo frente, el Delegado Provincial ejerce las competencias de representación, dirección y coordinación de la política de la Consejería en su territorio. (D 16/1983, de 26 de enero). En cada provincia solo sobreviven los “directores comisionados” cuya función es gestionar las escasas competencias aún vinculadas al Ministerio del ramo en Andalucía (RD 1223/1983, de 4 de mayo). Los Delegados Provinciales, designados directamente por el titular de la Consejería, son definidos como los ejecutores de una “labor trascendental en la gestión educativa”.

A la desconcentración de funciones en el ámbito de las suministros y construcciones escolares, se le añaden posteriormente funciones decisorias sobre actividades extraescolares, comedores, transporte, educación compensatoria entre otros. También asumen competencias de

interlocutores con los servicios centrales de la Consejería y para velar por el cumplimiento de la normativa aprobada (D. 269/1983, de 21 de diciembre).

En 1985 se considera como terminada la etapa de descentralización del sistema en Andalucía iniciada en los años preestatutarios. En esta Comunidad, la administración educativa ministerial queda integrada en el organigrama autonómico, con lo cual se confirma la tesis planteada por Foces Gil (2015) sobre la conformación de una administración periférica que justifica un periodo de transición. La Consejería de Educación andaluza pierde la oportunidad de buscar otro modelo organizativo bajo el principio de descentralización a favor de las provincias, de los centros educativos o incluso, tal y como se contempla en el Estatuto de Autonomía, de las comarcas. Se opta, sin embargo, por la copia del modelo de administración heredado de la década de los setenta, vigente aún hoy en día.

5. Democratización del sistema educativo

Ante la ausencia de una legislación marco sobre la participación y democratización de los centros escolares, el gobierno andaluz en la temprana fecha de octubre de 1982 regula por medio de un decreto el denominado Consejo Asesor de Educación. Este se concibe como “superior órgano consultivo y de participación de la comunidad educativa y de la sociedad andaluza en la Consejería de Educación” (Art. 1 D 104/1982, de 15 de septiembre).

Este Consejo nace para asesorar desde los primeros instantes de “(re)construcción” del sistema y cuenta con la participación de representantes del profesorado de los centros públicos y privados de todos los niveles no universitarios, de las familias y alumnos, de los directores de centros y titulares de los privados, de los sindicatos y, por último, personas de prestigio designadas por la Consejería.

La reorganización del sistema y su democratización también incluye a los centros. Como objetivo del gobierno, se plantea la necesidad de “crear las condiciones más convenientes que permitan una mayor eficacia en el funcionamiento de los centros docentes andaluces”. (Preámbulo O 72/83 de 29 de agosto). El ejecutivo andaluz entiende la democratización de la enseñanza no sólo por medio de la participación de la comunidad educativa -“estamentos”- en los órganos colegiados del centro, sino también, así se menciona en la normativa, de la “autonomía” de los mismos.

Pero la iniciativa de estos años más relevante en este ámbito es la Ley de Consejos Escolares de 1984, cumpliendo con los artículos 27 de la Constitución y 12 del Estatuto de Autonomía. Su importancia se justifica porque en este texto, la Consejería asume la participación en la gestión del sistema como una aspiración de los sectores implicados, más “dinámicos”, ya que se han heredado unos servicios burocráticos y pocos receptivos a los intereses de la sociedad. También el gobierno andaluz concreta el principio de democratización por medio de dos conceptos: representación y competencia. Entiende el primero como intervención e interlocución social para garantizar la vertebración de los colectivos y, el segundo, como medio para detallar y delimitar los ámbitos de cada sector (L 4/1984, de 9 de enero).

Otro aspecto reformado en este sentido y cuya repercusión va más allá de lo puramente simbólico, son los nombres de los centros; así como las nuevas direcciones de los mismos, cambiadas por los ayuntamientos democráticos. Se puede observar cómo la normativa regula no solo la asignación de códigos a cada centro, sino también sus denominaciones y callejero. En la normativa de estos años (1984-86) aparecen numerosos ejemplos de estos cambios. En agosto de 1983, se aprueba el calendario de evaluaciones de septiembre, el uso de los libros de escolaridad o el calendario escolar del curso 83/84 (O 70/1983 de 12 de agosto y R 53/1983 de 22 de junio) donde se otorga una gran “flexibilidad” a la hora de delimitar horarios de mañana o tarde, así como de inicio y finalización del curso.

También se acomete la labor de la formación constitucional de los estudiantes. En agosto de 1983 se prorroga lo establecido “en las disposiciones vigentes”, completadas con la “especial

atención” al “tema autonómico y en concreto al Estatuto de Andalucía” (O 72/1983 de 29 de agosto).

A partir de 1983, los centros docentes andaluces celebran el Día de la Constitución. La Consejería busca la implicación del profesorado a la hora de fomentar en los alumnos su conocimiento y respeto a los valores democráticos. Entre otras actividades, se destaca como obligatorio el izado de la bandera de España, junto a la de Andalucía (O 93/1983 de 16 de noviembre).

La formación constitucional se completa con el Programa de Cultura Andaluza, iniciado en esta primera legislatura. El Decreto regulador anuncia la necesidad de relacionar los contenidos de las enseñanzas con las tradiciones y problemas de Andalucía. Para ello, es necesario dictar contenidos y objetivos educativos integrados en este Programa con la finalidad de “impulsar la búsqueda y promoción de todas las raíces de nuestra cultura”, siempre y cuando este tratamiento se realice bajo la perspectiva de una comunidad histórica dentro de los pueblos de España (D 193/1984 de 3 de julio). Esta labor se completa con la creación de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, encargados de transmitir el legado cultural y artístico andaluz. Conformado por docentes de varios niveles educativos, planificarán visitas y actividades pedagógicas en museos o lugares de interés del patrimonio (D 269/1985, de 26 de septiembre).

Este conjunto de medidas logran iniciar la democratización del sistema educativo andaluz. Se insertan los valores de la recién aprobada Constitución de 1978 en la vida cotidiana de las aulas por la vía del obligado cumplimiento de la legislación. Así, la educación andaluza a finales de la primera legislatura, ya cuenta con los órganos colegiados para la participación en su gestión y, por otro lado, los contenidos emanados de la Carta Magna empiezan a encontrar su sitio en todos los espacios y elementos educativos de un sistema que aún se encuentra regulado por una ley marco proveniente de la dictadura franquista (LGE).

6. Renovación pedagógica

Otro eje de la actuación política de la Consejería es la renovación pedagógica y la inclusión de métodos educativos innovadores, en un sistema educativo que cuenta con nuevas bases democráticas. Prueba del apoyo institucional, en este sentido, es creación de la ya mencionada Dirección General. Se asume la labor realizada desde 1970 por medio de los centros piloto o experimentales y se reconvierten en centros de régimen ordinario. Con ello se pretende que la innovación, renovación o transformación pedagógica no se circunscriba exclusivamente en unos centros determinados sino “la experimentación pedagógica y la innovación educativa podrá realizarse en cualquier centro no universitario de la comunidad autónoma de Andalucía”, y que sea cualquier docente -individualmente o en equipo- quien realice un proyecto de innovación (Art. 2 D 129/1983, de 22 de junio).

Meses más tarde, Andalucía se incorpora a la reforma del Ciclo Superior de la Educación General Básica y las Enseñanzas Medias (O 48/1984 de 2 de mayo). En un documento posterior, la Consejería evalúa la situación del Bachillerato y revela conclusiones extrapolables a todo el sistema: elevadas tasas de fracaso escolar, desmotivación y cansancio del profesorado, métodos pedagógicos no renovados, exceso de tecnicismo en el Bachillerato, entre otros. En definitiva, el gobierno andaluz considera necesario plantear un nuevo sistema, mejor vinculado a la sociedad y la nueva realidad democrática. (Consejería de Educación y Ciencia, 1987).

En los primeros años, comienzan a trabajar los equipos de promoción y orientación educativa destinados a orientar y asesorar al profesorado; prevenir y disminuir las tasas de fracaso escolar, y orientar al alumnado tanto escolar como personalmente. Estos equipos pretenden clarificar y unificar las funciones de los múltiples servicios dedicados parcial o totalmente a esta labor en Andalucía. Hasta ese momento, coexisten servicios de orientación para el Curso de Orientación Universitaria (COU), servicios de orientación escolar y vocacional provinciales para EGB, equipos de orientación educativa familiar e institutos de orientación educativa y profesional.

Todos ellos quedan integrados en estos nuevos equipos cuya finalidad se resume en tres aspectos: orientación al alumnado, apoyo al profesorado para el ejercicio de su labor y, por último, diagnóstico e integración del alumnado “en los casos que proceda” (D 238/1983, de 23 de noviembre).

Este ámbito de la innovación pedagógica cobra especial relevancia a la luz de los resultados obtenidos por el sistema educativo andaluz en estos años. Para ello, el gobierno andaluz ya manifiesta su preocupación por el fracaso escolar. Aunque dicho concepto ha variado notablemente en cuanto a su definición consensuada, y no se encuentran con facilidad las cifras correspondientes a lo que hoy se entiende como “abandono educativo temprano”; para este estudio se ha identificado “fracaso escolar” con la tasa obtención o no del graduado escolar para los estudiantes del último curso de la EGB. Así, se considera “fracaso” no conseguir el graduado escolar y, por tanto, sólo el “certificado de escolaridad”.

En este sentido, y en comparación con la cifra española y las restantes comunidades autónomas, se observa cómo Andalucía está por encima de la media, aunque no llega a ocupar los últimos puestos. También se puede observar una gran dispersión de los datos, ya que nos encontramos tasas del 6% para Navarra, frente a un 34% de Asturias (Tabla 1)

Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes de 8ª de EGB que obtienen certificado de escolaridad o graduado escolar al finalizar el curso 1986/87. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (1989).

	Graduado Escolar	Certificado de escolaridad
España	75,6	24,6
Andalucía	72,1	27,9
Aragón	81,5	18,5
Asturias	65,3	34,7
Baleares	76,9	23,1
Canarias	70,5	29,5
Castilla Mancha	77,2	22,8
Castilla León	86,7	13,3
Cataluña	71,4	28,6
Cantabria	82,7	17,3
Valencia	70,5	29,5
Extremadura	77,9	22,1
Galicia	73	27
La Rioja	85,7	14,3
Madrid	86	14
Murcia	80,1	19,9
Navarra	94,1	5,9
País Vasco	73,6	26,4
Ceuta y Melilla	76,9	23,1

Pero donde se hace más hincapié desde la Consejería para la mejora del sistema educativo es en la formación permanente del profesorado. La preparación se basa en la revisión constante de su tarea y con la necesidad de adecuar la enseñanza a los nuevos conocimientos científicos, adecuándolos a las nuevas metodologías. Con el Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de niveles no universitarios, el gobierno andaluz proporciona un marco de actuación único a las distintas experiencias habidas hasta ese momento, como son los Institutos de Ciencias de la Educación, Seminarios, Movimientos de Renovación Pedagógicas, entre otros. Este programa logra unificar esas iniciativas y fija unas categorías para su desarrollo (cursos, grupos de trabajo o reuniones) (O 54/1984 de 15 de mayo).

Un punto de inflexión en este asunto es la creación de los Centros de Profesores. Redundando en los objetivos de convertir la educación andaluza en un sistema renovado al servicio de los valores democráticos, se plantea cambiar también la formación de los docentes por medio de una vía institucional que propicie intercambio de información pedagógica. Para este objetivo, se crean en 1985, al final de esta primera legislatura, los Centros de Profesores con la finalidad de convertirse en la “institución básica” del perfeccionamiento de los docentes. Esta labor se realiza por medio del intercambio de experiencias, reflexión sobre la enseñanza y fomento de programas de innovación.

La Consejería, con estas iniciativas, asume un papel muy relevante para coordinar y tutelar la renovación pedagógica en Andalucía, ya que con la creación de estos centros y la normativa mencionada, centraliza esta labor en la administración, no asumiendo otros modelos de formación e innovación basados más en la iniciativa de los equipos docentes o de los centros educativos (D 16/1986, de 5 de febrero).

7. Analfabetismo y educación de adultos

Uno de los problemas más importantes de Andalucía en la década de los ochenta es la existencia aún de elevadas tasas de analfabetismo. Enmarcado en un nuevo tiempo democrático y con la experiencia de movimientos alternativos en la educación de adultos (Groves, 2016), la nueva administración educativa, desde octubre de 1983, diseña el denominado “Programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía”. Posteriormente, tras meses de experiencias piloto por medio del nuevo “Programa de Alfabetización y Educación de Adultos”, la Consejería intenta coordinar a todas las instituciones implicadas bajo este conjunto de iniciativas. El Programa prevé unos planes interdepartamentales de la Junta, asesoramiento al profesorado para la elaboración de materiales didácticos específicos, fomentar la investigación en el ámbito de la educación de adultos y facilitar el paso de la alfabetización a la educación de adultos (O 80/1983, de 26 de septiembre).

El Programa se basa en los siguientes principios rectores (Consejería de Educación y Ciencia, 1991):

- a) acción selectiva, frente a acción masiva. Se trata de seleccionar y subvencionar experiencias piloto que puedan a continuación ser implantadas en toda Andalucía.
- b) nuevos planteamientos metodológicos. Implantación de un método global sintético frente al silábico.
- c) formación del profesorado especializado en educación de adultos y preparado para trabajar en grupo.
- d) municipalización del programa. Se trata de captar el apoyo de los ayuntamientos.

Posteriormente, se aprueba un nuevo diseño curricular con carácter experimental para el curso 85-86 en esta materia. Según sostiene la Consejería, la educación de adultos andaluza ha heredado “una estructura curricular poco realista, muy académica y excesivamente rígida” y esta circunstancia obliga a reformular estas enseñanzas. La Consejería busca un proyecto cercano a la realidad de los andaluces adultos y transformador de los objetivos, contenidos, estructura, evaluación, horarios, jornadas, agrupamientos, entre otros elementos. Concretamente este diseño nace con tres objetivos:

- a) satisfacer las demandas de la sociedad
- b) responder a las necesidades de los colectivos implicados en la enseñanza de adultos
- c) y obtener un currículum adaptado a las situaciones reales de estos estudiantes.

Este diseño redefine la educación de adultos y la entiende como una labor transversal que comprende el desarrollo integral del individuo, la formación y capacitación laboral y la preparación para participar en la vida social para su transformación (O 119/1985 de 28 de noviembre).

La realidad muestra lo acertado de la decisión, ya que el porcentaje de personas analfabetas en Andalucía es muy elevado en la década de los ochenta. (Tabla 2).

Tabla 2

Porcentajes analfabetismo en España en población mayor de 10 años (1970, 1981 y 1991). Elaboración propia a partir de Vilanova y Moreno (1992) y Ministerio de Educación y Ciencia (1992).

	1970	1981	1986
Andalucía	15	12	10
Aragón	6	4	3
Asturias	4	2	2
Baleares	10	7	5
Canarias	13	8	7
Cantabria	2	2	1
Castilla León	4	3	2
Castilla la Mancha	15	11	10
Cataluña	6	5	4
Extremadura	14	12	10
Galicia	9	7	5
Madrid	4	3	3
Murcia	14	10	7
Navarra	3	2	2
La Rioja	4	3	2
Valencia	10	6	6
País Vasco	3	2	1
España	9	6	5

Las cifras demuestran cómo efectivamente los esfuerzos políticos en cierta medida son recompensados con la disminución de la tasa de analfabetismo en Andalucía en este período (Tabla 2). Ahora bien, ese éxito en la gestión debe ser enmarcado en la tendencia general de todas las comunidades. Con esta tabla se puede observar la evolución de las cifras no sólo andaluzas, sino también de todas las comunidades y la general española. La conclusión es evidente: a pesar del descenso en las cifras, Andalucía, en 1986, aún permanece en el grupo de comunidades con mayor analfabetismo de España y no logra abandonar ese trío compartido con Extremadura y Castilla La Mancha donde los iletrados superan el 10% de la población mayor de 10 años.

8. Derecho a la educación

Otro elemento significativo del incipiente sistema educativo de Andalucía es la enseñanza privada y, consecuentemente, la forma de entender el derecho y la libertad de educación por el gobierno socialista andaluz. A lo largo de 1983 se suceden órdenes reguladoras de la nueva situación administrativa, por medio de las cuales se autorizan “definitivamente” su apertura, en el marco de la aprobación del Decreto ley del gobierno central del 23 de agosto de 1980. (Hernández Beltrán, 2008). Aunque las referencias son numerosas, a modo de ejemplo, se puede mencionar la Orden de diciembre de 1984 en la que se alude a la “demanda social de puestos escolares” y a garantizar el derecho constitucional de las personas físicas y jurídicas de libertad de creación de centros docentes (O 5/85 de 5 de diciembre).

En Andalucía se entiende la necesidad de contar con estos centros, en cuanto a la presencia de la enseñanza privada en Andalucía, según la Tabla 3, resulta cercana en los niveles obligatorios, al

25% de los estudiantes. Se observa una presencia mayoritaria de la enseñanza pública, incluso muy superior a la media española a lo largo de estos años (1981-1986). Además, en estos años la educación primaria pública incrementa su representación en todos los niveles del sistema (Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes matriculados en la enseñanza primaria (EGB) pública (1981-1986). Elaboración propia a partir de: Ministerio de Educación y Ciencia (1989), Ministerio de Educación y Ciencia (1985) y Heredia y Parejo (2007).

	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86
España	63,5	63,6	63,8	64,2	64,7
Andalucía	74,1	74,1	74,3	74,5	75,1

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes escolarizados en centros públicos/privados. Educación primaria. Andalucía (1981-1986). Elaboración propia a partir de: Consejo Escolar de Andalucía (2014).

Curso	Primaria	Infantil	Bachillerato	Formación Profesional
1981-82	74,1	69,2	75,0	56,9
1982-83	74,1	70,8	74,8	59,2
1983-84	74,3	73,4	75,1	57,0
1984-85	74,5	74,4	76,1	59,3
1985-86	75,1	75,9	77,9	63,1

La necesidad de extender la enseñanza pública en Andalucía, además obliga a la aprobación de normativa tanto en el sentido de evitar el absentismo escolar, como a la creación de “extensiones” de los Institutos de Bachillerato. Estas se convierten en el primer paso para acercar la enseñanza secundaria no obligatoria a las pequeñas poblaciones y, en paralelo, la Consejería requiere de la implicación de los ayuntamientos para erradicar el absentismo facilitando el transporte escolar, comedor y la Escuela Hogar. (D 253/1985, de 4 de diciembre y D 24/1986, de 12 de febrero).

Tras reseñar las actuaciones más destacadas de esta etapa inicial de la política educativa andaluza, cabe indicar cómo en el período tan limitado de estos cuatro años se ponen las bases de una programación general de la enseñanza, que perdurará en el tiempo. Esta acción de gobierno configura unos ejes sobre los que rotan las normas más importantes:

- a) facilitar el acceso a todos los niveles del sistema educativo de todos los andaluces para compensar las desigualdades existentes y garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Las medidas contra el analfabetismo y el apoyo a la educación de adultos son un buen ejemplo.
- b) fomentar la conciencia de identidad andaluza, ensayando un modelo que no pretende la creación de un sentimiento nacionalista, sino al contrario, de pertenencia a Andalucía para la construcción de una España democrática.
- c) ganar en participación y democratización del sistema educativo. La Consejería de Educación logra establecer un marco normativo que garantiza y regula la participación de los sectores de la comunidad educativa por medio de los consejos escolares.
- d) garantizar una enseñanza de calidad como síntesis de los puntos anteriores. El gobierno andaluz ya en los años ochenta plantea la necesidad de incrementar no sólo cuantitativamente los indicadores o resultados del sistema, sino también mejorar cualitativamente su funcionamiento.

La valoración y discusión de estas actuaciones adolecen de los necesarios estudios comparativos que podrían sin duda ampliar el campo de reflexión. A pesar de ello, se observa cómo a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno andaluz por superar los lastres de una herencia recibida, también en el ámbito educativo, las actuaciones podrían haber sido más audaces. Así, quedaron para otro momento una plena descentralización de la gestión del sistema, garantizar la autonomía plena de los equipos o movimientos de renovación pedagógica o la búsqueda de modelos alternativos para la lucha contra el analfabetismo. Sin embargo, se ha de valorar lo ingente de la labor acometida. Una administración compuesta en gran medida por políticos carentes de una larga trayectoria en la gestión política-educativa se vieron en cierto modo abrumados por la enorme responsabilidad de construir una estructura totalmente inédita en la Historia de la Educación de Andalucía y de España.

9. Conclusiones

Este trabajo demuestra el interés del estudio de la labor desarrollada por el primer gobierno autonómico andaluz (1982-1986). No sólo por las características propias de su sistema educativo ya enunciadas -cuantitativamente, el mayor de España y la primera comunidad autónoma donde se ejercen las competencias en educación sin tener un segundo idioma oficial y de las de mayor dispersión geográfica-, sino también porque Andalucía es el territorio donde dos realidades educativas históricas siguen siendo una realidad: el analfabetismo y el absentismo escolar. Estos condicionantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar la actuación política. El estado de la enseñanza que hereda la Junta de Andalucía, la Consejería de Educación, es paupérrimo. A falta de unos estudios más precisos sobre esta transición, se puede justificar que a pesar de los esfuerzos realizados hasta ese momento, con mayor o menor interés o intensidad por parte de las administraciones educativas, esta Comunidad aún tenía cifras más semejantes a las de “países en vías de desarrollo” que a países candidatos a la incorporación a la Comunidad Económica Europea.

En España se viven esos años convulsos de la Transición cuando el gobierno central está en manos de un partido en descomposición (UCD) en un periodo de interinidad, a la espera de unas elecciones generales (1982) que darán la victoria al Partido Socialista.

Con el contexto político de estos años, en Andalucía se pone en práctica el recién conseguido consenso constitucional en materia educativa. Es más, la aplicación de esa normativa por parte de un gobierno socialista (PSOE) con mayoría absoluta parlamentaria, se complementa con el necesario acuerdo con el resto de fuerzas parlamentarias y los representantes sociales de todas las tendencias de la comunidad educativa. Esta circunstancia exige la búsqueda de lugares intermedios especialmente en el ejercicio de los dos conceptos fundamentales, como el derecho a la educación o la libertad de enseñanza.

Por un lado, las fuerzas políticas y sociales de derecha/centro-derecha andaluzas, se ven obligadas a admitir el papel preponderante de la enseñanza pública. Así, las medidas adoptadas por el gobierno van encaminadas no sólo a incrementar la calidad de estas enseñanzas, entendida ésta desde la óptica “socialista”, sino también a aumentar los porcentajes de estudiantes escolarizados en el sistema “estatal” en todos los niveles educativos. La implantación de un sistema regulador del acceso a la enseñanza sostenida con fondos públicos -es decir, incluida la concertada- es un ejemplo también de la cesión ideológica del entorno conservador.

Pero los partidos y fuerzas encuadradas en el ámbito de la izquierda/centro-izquierda, deben aceptar ese 25% -aproximadamente- de presencia de la enseñanza privada laica/religiosa y la aplicación flexible del artículo 27 de la Constitución en cuanto a la libertad de creación de centros docentes. La normativa de estos años traduce la voluntad del gobierno andaluz de aceptar, aprobar y apoyar -incluso económicamente- la labor de estos colegios.

Andalucía es un escenario donde se ponen las bases de una política educativa socialista, que se traslada a todo el Estado a partir de la victoria del PSOE en las elecciones generales en octubre de 1982. La normativa sobre democratización del sistema o sobre el derecho a la educación

demuestra cómo en esta Comunidad se aprueban medidas que, posteriormente, se adoptarán en todo el Estado.

Con un análisis cuantitativo, la evolución del número de disposiciones legales relevantes en materia educativa revelan dos periodos en los años analizados. Estos periodos coinciden con la dimisión del Rafael Escuredo (febrero 1984) y el nombramiento de Rafael Rodríguez de la Borbolla como presidentes andaluces. Es notorio cómo el segundo Presidente de la Junta impone un nuevo tempo legislativo, más pausado, a la acción de gobierno.

El análisis de la legislación y su ejecución demuestran el interés del gobierno del PSOE en aplicar sus principios ideológicos fundamentales en esta materia, basados en compensar desigualdades, la formación de los docentes y la renovación pedagógica.

El primer gobierno, en cuanto a la desigualdad en educación se refiere, debe atender a un territorio con altísimas tasas de analfabetismo y, por tanto, baja escolarización. También en este sentido, Andalucía representa un lugar distinto a otras comunidades, puesto que cuenta con sistema educativo público todavía en fase de crecimiento, donde no han llegado los esfuerzos de los años setenta para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. Durante este periodo, se logra con éxito aminorar la lacra del analfabetismo, aunque en paralelo con otras comunidades y aprovechando la tendencia iniciada diez años atrás. Las cifras demuestran cómo a finales de la década de los ochenta, aún Andalucía se encuentra entre las comunidades con más de un 10% de analfabetos entre su población de más de 10 años, duplicando la media española.

La renovación pedagógica es un aspecto esencial para en materia. Las nuevas libertades democráticas facilitan el desempeño en las escuelas de métodos educativos más acordes con la nueva sociedad española. Ya, en los años ochenta, habían surgido numerosos grupos de trabajo - auspiciados o apoyados por diferentes administraciones o independientes- cuya labor innovadora comenzaba a sobresalir en Andalucía. La Consejería de Educación decide recoger todas esas iniciativas y, además, ampliar las posibilidades de trabajar en este sentido a la totalidad de los docentes andaluces. Se decide pasar del aislamiento, de la iniciativa deslavazada a la generalización. Otro aspecto desarrollado en este periodo es la formación permanente del profesorado. Son los años iniciales de un nuevo sistema de preparación de los docentes que aún continúa vigente hoy día.

Este conjunto de iniciativas centradas en el “cómo” enseñar, más que en los resultados, intentará trasladar los tiempos democráticos a la vida cotidiana del aula, a la labor del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

-
- Caballero Cortés, A., & Hijano del Río, M. (2009). El analfabetismo en los discursos del Parlamento Andaluz desde la primera legislatura (1982-1986). En R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 381-390). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Consejería de Educación y Ciencia, (1987). *La reforma de las enseñanzas medias en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación y Ciencia, (1991). *La educación de adultos en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte, (2014). *3 décadas autonomía educativa Andalucía (1983-2013) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar de Andalucía, (1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. 1983-1992*. Huelva: Consejo Escolar de Andalucía.

- Delgado Valbuena, C. (1999). La educación primaria y secundaria en Andalucía. En E. Moyano Estrada y M. Pérez Yruela, *Informe Social de Andalucía (1978-98). Dos décadas de cambio social*, (pp. 189-222). Córdoba: CSIC e IESA.
- Foces Gil, J. (2015). *La Política y administración de la educación en el estado autonómico (1978-2014). Designalidades regionales y cohesión del sistema educativo. Estudio de un caso singular: Castilla y León*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Carmona, A., Criado, A., & Cañal de León, P. (2013). ¿Qué educación científica sugiere el currículo oficial de Andalucía para la etapa de Infantil? *Investigación en la escuela*, 79, 87-103.
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, 161-176.
- Heredia, V. & Parejo, A. (2007). *Estadísticas históricas de educación y cultura en Andalucía*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.
- Hernández Beltrán, J.C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de educación*, 10, 57-92.
- Hidalgo González, A. & Hijano del Río, M. (2011-12). El gasto público en educación del gobierno andaluz (2000-2008). *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 21, 357-389.
- Hijano del Río & Ruiz Romero, M. (2001). *Documentos para la historia de la autonomía andaluza (1882-1982)*. Málaga: Sarriá.
- Instituto Nacional de Estadística. (1985). *Estadística de la enseñanza en España, 1981/82*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lassibille, G. & Navarro Gómez, M.L. (1997). Un análisis de los gastos privados de educación en Andalucía. *Revista de Estudios Regionales*, 49, 65-86.
- Laudó, X. (2002). La educación y la transición democrática. Bibliografía. *Historia de la Educación*, 21, 307-310.
- Luengo Navas, J.J., Luzón Trujillo, A., & Montes Moreno, S. (1998). La educación infantil en Andalucía: de la LGE a la LOGSE. En V. Llorent Bedmar, *Atención a la infancia y espacios educativos: aspectos comparados* (pp. 543-560). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mancila, I. & Leiva Olivencia, J.J. (2011). Revisión crítica de las políticas y prácticas educativas interculturales en Andalucía. En F.J. Sadio Ramos (coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*, (pp. 135-142). Granada-Málaga.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, 21, 19-47.
- Mayordomo Pérez, A. (2011). L'educació a l'època de la transició a la democràcia. *Educació i història*, 18, 9-11.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Estadística de la Enseñanza en España, 1986/87*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pascual Acosta, A. (1993). La educación de adultos en Andalucía. En J.A. Ortega Carrillo (coord.), *La educación de adultos: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 25-34). Madrid: Fundación Educación y futuro.
- Puelles Benítez, M. (1989). Una década de política educativa (1978-1988). *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 5, 57-72.
- Puelles Benítez, M. (2002). Pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, 49-66.
- Requena, A. & Cantón, F.J. (2007). *El sistema educativo andaluz y su impacto social: un estudio longitudinal*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.
- Ruiz Romero, M. (2004). *El referéndum para la ratificación autonómica de Andalucía: el 28F como batalla mediática*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de Presidencia.
- Ruiz Romero, M. (2005). *La conquista de la autonomía andaluza (1975-1982)*. Sevilla: IAAP.
- Ruiz Romero, M. (2007). *Guía bibliográfica sobre la Transición Andaluza*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de Presidencia.

Sevilla Merino, D. (2001). La educación infantil en Andalucía: logros y limitaciones de una política. *Bordón*, 3, 443-452.

Vilanova y Ribas, M. & Moreno Julia, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Legislación

Decreto 104/1982, de 15 de septiembre, por el que se crea el Consejo Asesor de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 2 de octubre de 1982, núm. 25. 399-401.

Decreto 128/1982, de 13 de octubre, por el que se desarrolla el Decreto 45/1982, de 4 de agosto, sobre estructura orgánica de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 5 de noviembre de 1982, núm. 29. 450-452.

Decreto 16/1983, de 26 de enero, sobre Delegaciones de Educación de la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 4 de febrero de 1983, núm. 10. 86.

Decreto 129/1983, de 22 de junio, por el que se convierten en Centros de Régimen Ordinario los actuales Centros piloto creados al amparo del Decreto 2343/75 de 23 de agosto, y Bases para la Experimentación y la Innovación Pedagógica en los Centros de Régimen Ordinario en el marco territorial de competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 8 de julio de 1983, núm. 54. 727-728.

Decreto 238/1983, de 23 de noviembre, por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 3 de diciembre de 1983, núm. 98. 1406-1407.

Decreto 269/1983, de 21 de diciembre, sobre modificación de la estructura orgánica de la Consejería. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 10 de enero de 1984, núm. 3. 24-25.

Decreto 253/1985, de 4 de diciembre, por el que se amplía el Convenio con diversos ayuntamientos de la provincia de Málaga para la realización del programa de reducción del absentismo escolar. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 28 de enero de 1986, núm. 7. 256-257.

Decreto 269/1985, de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 12 de enero de 1986, núm. 5. 103.

Decreto 16/1986 de 5 de febrero, sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 21 de febrero de 1986, núm. 15. 486-488.

Decreto 24/1986, de 12 de febrero, por el que se regulan las extensiones de los Institutos de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 18 de febrero de 1986, núm. 14. 440-441.

Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de enero de 1982, núm. 9. 517-524.

Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 10 de enero de 1984, núm. 4. 47-49.

Orden de 9 de marzo de 1983, por la que se desarrolla el Decreto 128/1982, de 13 de octubre, sobre la estructura orgánica de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 15 de marzo de 1983, núm. 22. 200-203.

Orden de 12 de agosto de 1983, por la que se regula el calendario de evaluaciones del mes de septiembre y la utilización del libro de escolaridad en los centros de Educación General Básica. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 2 de septiembre de 1983, núm. 70. 929-930.

Orden de 29 de agosto de 1983, por la que se establecen normas básicas de organización y funcionamiento de los centros docentes no universitarios para el curso académico 1983-84. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 9 de septiembre de 1983, núm. 72. 984-985.

Orden de 16 de noviembre de 1983, de la Consejería de Educación, por la que se dan instrucciones para la celebración del Día de la Constitución en los centros docentes de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de noviembre de 1983, núm. 93. 45.

- Orden de 26 de septiembre de 1983, por la que se desarrolla la Estructura Orgánica del Programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 7 de octubre de 1983, núm. 80. 1117-1118.
- Orden de 2 de mayo de 1984, sobre la incorporación de la Comunidad Autónoma de Andalucía al proceso de reforma del ciclo superior de Educación General Básica y de las Enseñanzas Medias. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 15 de mayo de 1984, núm. 48. 746.
- Orden de 15 de mayo de 1984, por la que se establece el Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 29 de mayo de 1984, núm. 54. 922-923.
- Orden de 5 de diciembre de 1984, sobre modificaciones en Centros privados de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 18 de enero de 1985, núm. 5. 80-81.
- Orden de 28 de noviembre de 1985, por la que se autoriza a los centros de educación de adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a aplicar un nuevo diseño curricular, con carácter experimental, durante el curso 1985-86. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 14 de diciembre de 1985, núm. 119. 344.
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de enero de 1983, núm. 19. 1663-1664.
- Real Decreto 1223/1983, de 4 de mayo, sobre medidas de reorganización de la administración periférica del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de mayo de 1983, núm. 32. 13674.
- Resolución de 22 de junio de 1983, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen criterios para la confección del Calendario Escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 5 de julio de 1983, núm. 53. 722.

Para citar este artículo

Hijano del Río, M, & Ruíz Romero, M. (2016). Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18(1), 49-63.

[Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.03>

Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura

Educational innovation and active methodologies in secondary education: the perspective of teachers of Spanish language and literature

Yolanda Abellán Toledo
Rosario Isabel Herrada Valverde
Universidad de Murcia

Recibido: 11/02/2016

Aceptado: 19/05/2016

ABSTRACT

In the current educational context they are undertaking actions to improve teaching through new ways of acquiring knowledge and active involvement by students. The aim is to prepare citizens to actively participate in society and to be able to respond to different situations that they might encounter in the future. Innovations in the educational context could enhance these actions, especially if teachers, students, families, and Educational Administration were involved in the process. In this paper we analyze the perceptions, ideas and personal experiences of a group of secondary school teachers assigned to the Department of Spanish Language and Literature in order to determine the aspects that could facilitate or hinder the educational innovation and the implementation of teaching-learning active methodologies. Among the issues discussed are collaboration among teachers, changes in the subject of Spanish Language and Literature, or the relationship among teachers, students and families. From the results obtained, it is concluded that the teacher is a key player in the success of educational innovations implemented in secondary schools.

KEY WORDS: educational innovation; active methodologies; Spanish language and literature; secondary education; teachers.

RESUMEN

En el contexto educativo actual se están llevando a cabo acciones encaminadas a mejorar la enseñanza a través de nuevas formas de adquisición del conocimiento y de la implicación activa por parte del alumnado. Con ello se trata de preparar a la ciudadanía para que participe activamente en la sociedad y sea capaz de responder a las distintas circunstancias que se le planteen en el futuro. Las innovaciones en el contexto educativo podrían favorecer dicha mejora, sobre todo si se implicaran en ello todos los agentes involucrados: el profesorado, el alumnado, las familias, y la Administración Educativa. En el presente artículo se analizan las percepciones, ideas y vivencias personales de un grupo de docentes de Educación Secundaria adscritos al Departamento de Lengua Castellana y Literatura acerca de algunos aspectos que podrían facilitar o dificultar la innovación educativa y la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos que se analizan encontramos la colaboración entre el profesorado, los cambios en la materia de Lengua Castellana y Literatura, o la relación del profesorado con el alumnado y con las familias. A partir de resultados obtenidos, se concluye que el docente es un agente fundamental para el éxito de las innovaciones educativas que se emprendan en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: innovación educativa; metodologías activas; lengua castellana y literatura; educación secundaria; profesorado.

Dirección de correspondencia:

Yolanda Abellán Toledo, Universidad de Murcia. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Campus de Espinardo s/n, 30100 (Murcia). E-mail: yolanda.abellan@um.es

Rosario Isabel Herrada Valverde, Universidad de Murcia. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Campus de Espinardo s/n, 30100 (Murcia). E-mail: rherrada@um.es

1. Introducción

La Lengua Castellana y Literatura constituye una de las materias más importantes del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Así, mientras que en la etapa de Educación Primaria se promueve que los alumnos adquieran habilidades lingüísticas tales como leer, escribir o hablar, en la etapa de Educación Secundaria se favorece que los alumnos afiancen sus competencias de comunicación lingüística, tanto oral como escrita (López y Martínez, 2012).

Diferentes estudios, como el informe PISA (MECD, 2013) han concluido que muchos de los estudiantes que finalizan su etapa de Educación Secundaria carecen de las competencias de comprensión lectora. Resulta evidente la necesidad de implementar medidas específicas que aborden dicha problemática, siendo fundamental que los agentes educativos se impliquen en ello. A esto se une las altas tasas de abandono escolar (Casquero y Navarro, 2010), que hacen que el docente deba promover acciones encaminadas a favorecer el “enganche” del alumnado (González, 2010) en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las diferentes materias que componen el currículo. Para ello, dichos docentes podrían adoptar diversas medidas innovadoras en el aula. En este sentido, cabe indicar que gran parte de las investigaciones relativas a la innovación en el aula se han focalizado en el análisis de los rasgos personales del profesorado que podrían favorecer la innovación (Monge, Montalvo, y Gómez, 2015). Además de esos rasgos personales, algunas investigaciones destacan que el discurso sexista/ideológico del profesorado de Lengua Castellana y Literatura puede influir en sus relaciones con los alumnos (López, Madrid, y Encabo, 1998).

El presente trabajo analiza la visión general de un conjunto de docentes del Departamento de Lengua Castellana y Literatura de dos IES públicos situados en la Región de Murcia sobre el desarrollo de la materia y de cara a implementar acciones innovadoras en el aula, a la vez que se analiza la predisposición/uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje cooperativo, etc

2. Innovación Educativa

La innovación educativa surge en el contexto de la investigación y se desarrolla como “un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos” (Gros y Lara, 2009, p. 225), de ahí que adquiera múltiples significados según dónde se sitúe. En este sentido, González y Escudero (1987) señalan que la innovación es algo más que un cambio superficial y que pretende alterar ideas, concepciones y prácticas, entre otras cuestiones, con el fin de renovar el sistema educativo. Por su parte, Gros y Lara (2009) opinan que:

La innovación no puede ser una práctica aislada. Un proyecto de innovación responde a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla. Por consiguiente, para que una organización sea innovadora ha de sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Los términos riesgo, confianza, colaboración, diferenciación, sostenibilidad, valor, calidad, son parte indisoluble de la innovación. (p. 227)

Martínez Bonafé (2008) sitúa el punto de mira sobre el docente, como protagonista de la innovación:

El deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa [...] la innovación es un proceso histórico y político, problematizador, individual pero también cooperativo y con significados diversos e incluso a veces contradictorios entre sí. (p. 78)

Así pues, la innovación educativa implicaría la introducción de cambios para la mejora, bien relacionados con el sistema educativo en general, y con la práctica docente en particular. Además, existen ciertos factores a considerar que podrían favorecer o dificultar el éxito de las innovaciones

(Carbonell, 2001). Entre los factores que promueven el éxito se encuentran los siguientes: equipos docentes fuertes y estables; comunidad educativa dispuesta al cambio; ambiente de bienestar; y creación de oportunidades y posibilidades para que las innovaciones se vivan con intensidad. En cambio, algunos factores que dificultan las innovaciones son: el pesimismo y malestar docente; las rutinas del profesorado; los efectos perversos de las reformas; y las paradojas del doble currículo.

Por otra parte, para delimitar el concepto de innovación, es preciso también diferenciarlo de otros conceptos que suelen ser utilizados como sinónimos, generando confusión. Para ello, clarificaremos *modernización* y *mejora* en relación con el concepto de *innovación*.

En lo que respecta al concepto de *modernización*, en el ámbito escolar se relaciona con la instalación de ordenadores, realización de talleres, etc. De esta forma, una innovación en el aula puede conllevar la modernización de la misma, pero una modernización no tiene por qué implicar una innovación. De hecho, según Carbonell (2001), una modernización de la escuela (incluir ordenadores en las aulas, cultivar un huerto, etc.) no tiene por qué modificar las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje, y podría derivar, en última instancia, en ofertas de marketing o falsas innovaciones para atraer al alumnado y estar a la moda. El verdadero cambio, según este autor, sería conseguir que el profesorado pusiera en entredicho sus pensamientos, actitudes y hábitos.

Algunos autores advierten de cierta confusión entre el concepto de *modernización* y el de *innovación*, y centrándose en el ámbito de las nuevas tecnologías, consideran que su uso no tiene por qué conllevar a una innovación: “no podemos pensar que esta [innovación] se produce solo a partir de la incorporación de la tecnología, concepto este muy arraigado en el ámbito educativo que ha conducido a enormes errores de apreciación y desarrollo” (Gros y Lara, 2009, p. 235).

Por otra parte, refiriéndonos específicamente al concepto de *mejora*, y teniendo en cuenta que se considera que el centro educativo debe ser el centro de los procesos de cambio, la mejora de la escuela supone, según Murillo (2002):

(...) el incremento de los resultados de los alumnos y los docentes [...] Para los alumnos, los resultados deberían ser: pensamiento crítico, capacidad para aprender, autoestima, etc., tanto como mejora en los exámenes o en los resultados de pruebas externas. Para los docentes podrían ser el incremento del trabajo en equipo, las oportunidades para el aprendizaje profesional y un aumento de la responsabilidad. (p. 17)

En España, según este autor, ha habido poco movimiento para la mejora educativa, sobre todo debido a la escasa autonomía de los centros a la hora de tomar decisiones, a la ausencia de políticas de apoyo y a la falta de compromiso interno. No obstante, hemos pasado de un sistema educativo en el que el centro apenas tenía poder de decisión, a otro donde el centro dispone de cierta autonomía en determinados campos, como, por ejemplo, en la iniciación de un proceso de cambio a partir de la reflexión sobre el currículo, el cambio en la organización o en cuanto a la formación del profesorado.

Por tanto, volviendo a la delimitación entre conceptos, una *mejora* se puede “planificar y es posible predecir los resultados de una forma bastante precisa. En cambio, innovar se trata no solo de mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio. [...] implica asumir riesgos” (Gros y Lara, 2009, p. 225).

Es importante considerar a los docentes para llevar a cabo acciones innovadoras, pues si parten de este colectivo tendrán más probabilidades de tener éxito. De hecho, cuando la innovación parte únicamente de la iniciativa de la Administración Educativa corre el riesgo de quedar relegada a “tomar las medidas necesarias de política educativa y dotar a la escuela pública de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad” (Carbonell, 2001, p. 12). Una innovación educativa debe llevarse a la práctica y, por lo tanto, los promotores más directos para su éxito van a ser los docentes, que precisan contar con el apoyo de la Administración Educativa y de otros organismos para que procuren dicha innovación de forma indirecta.

Por otro lado, es necesario favorecer el cambio de perspectiva del profesorado, que lleve a la transformación de sus actitudes, de la organización en el sistema educativo y del trabajo de los docentes en las aulas. Este cambio es determinante, más teniendo en cuenta que tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se plantean la educación por competencias, y por tanto es preciso que los educadores se centren en la comprensión y el manejo de los procesos de cambio educativo, mejora e innovación escolar.

También hay que tener presente que desde los propios centros educativos deben favorecerse procesos de reflexión, coordinación, participación y consenso que propicien la puesta en marcha y desarrollo de innovaciones educativas, en las que se implicaría el profesorado y otros agentes educativos. Michavila (2009) opina que tanto los profesores como los centros en su conjunto son decisivos para realizar las innovaciones educativas pertinentes y necesarias. Así, un trabajo coordinado del profesorado, incluyendo la participación de la comunidad educativa y del centro en su conjunto, hará que los alumnos puedan disfrutar de un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor, motivador y significativo. Ciertamente, una mayor colaboración entre docentes posibilitará mayores oportunidades para que la innovación desarrollada sea exitosa, si bien no podemos obviar que existen diferentes tipos de colaboración entre el profesorado, así como de trabajo colaborativo, como por ejemplo la denominada docencia compartida (Durán y Giné, 2011).

Por otro lado, el uso de nuevos recursos didácticos también potencia una docencia más innovadora, pero siempre que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se utilicen para que el alumno amplíe, exprese y comunique a otros lo aprendido. Para ello, es fundamental la integración de las TIC junto con los demás elementos curriculares, y en particular, incorporar las TIC en la metodología docente de manera que se traduzcan realmente en experiencias innovadoras y no en simples herramientas expositivas o transmisoras de la información. Adell (2004) señala tres metáforas básicas: Internet como biblioteca; Internet como imprenta; Internet como canal de comunicación y plataforma de relación. Por consiguiente el docente debe conocer estas funciones para ofrecer oportunidades para el desarrollo de la competencia digital entre el alumnado, establecida tanto en la LOE (2006) como en la LOMCE (2013).

No obstante, autores como Fuentes, Ortega y Lorenzo (2005) afirman que existe cierta *tecnofobia* entre los docentes a la hora de aplicar las nuevas tecnologías en sus clases y que estos suelen tener escasa formación inicial en medios y tecnologías.

3. Metodologías Activas

Entre los diversos aspectos que podrían favorecer el cambio o mejora en el sistema educativo, podemos destacar el papel de las metodologías activas. Tradicionalmente se han promovido metodologías de enseñanza en las que el profesor es emisor y transmisor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien recibe y asimila dichos conocimientos, actuando de forma pasiva en su proceso de aprendizaje. En cambio, cuando se implementan metodologías activas, el alumno se convierte en el protagonista, involucrándose e interviniendo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente actuaría como mediador, tutor, apoyo, guía, etc. Según Fernández March (2006, p. 39) “el perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable”. De hecho, el aprendizaje activo otorga mayor importancia a la aplicación de conocimientos en contextos significativos, lo que estaría en consonancia con los actuales planteamientos de las competencias-clave, también recogidas en la actual ley de educación.

Entre las metodologías activas más utilizadas y conocidas se encuentra el aprendizaje cooperativo, que se caracteriza por el uso de grupos reducidos de alumnos que trabajan de forma unificada para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los docentes evalúan el trabajo cooperativo bajo determinados criterios, que según Johnson, Johnson y Holubec (1999) deberían especificar los objetivos de la clase, tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, explicar a

los alumnos la tarea y la interdependencia positiva, supervisar el aprendizaje, entre otros aspectos. Estos autores también afirman que, al cooperar, el rendimiento de los alumnos es más elevado que cuando se utilizan métodos competitivos o individualistas, ya que el alumnado desarrolla un nivel de razonamiento superior, pensamiento crítico y mayor motivación intrínseca. Pujolás (2004) señala algunas ventajas del aprendizaje cooperativo, entre ellas, el desarrollo de relaciones interpersonales; la aceptación de diferencias; la toma de perspectiva social; el desarrollo de la creatividad y la autoestima

4. Innovación educativa y metodologías activas en la materia de lengua castellana y literatura en Educación Secundaria

Centrándonos en el área de Lengua Castellana y Literatura, Núñez (2002) apunta que el objetivo principal en la educación lingüística de la enseñanza obligatoria es mejorar los usos discursivos de los estudiantes a través de una serie de destrezas que las personas suelen utilizar de manera usual en la vida cotidiana para comunicarse. Por consiguiente, si se le está pidiendo al alumnado que se adapte a un perfil comunicativo, es lógico que también cambie el papel del profesorado. Esto implica redefinir algunos aspectos tales como su propia función, la responsabilidad sobre el contenido, la relación alumno-profesor, la metodología, incluso la planificación, siendo necesario el trabajo colaborativo entre docentes para que tomen decisiones conjuntas respecto a las estrategias metodológicas y criterios de evaluación.

Así pues, se necesita un cambio, una innovación metodológica en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, pues los contenidos suelen ser los mismos, y el cambio se ha centrado bastante en el formato (Carbonell, 2001). En concreto, el uso de las TIC ha favorecido cambios a la hora de plantear las tareas, por ejemplo, permitiendo que alumnos hagan uso de plataformas virtuales para descargar actividades, subir las soluciones, etc.

En la rama de la materia centrada en la Literatura, se puede apreciar que se centra más en la adquisición de unos datos memorísticos en el ámbito educativo. En contraposición, Margallo (2012) considera fundamental al “lector literario”, que implica favorecer hábitos lectores para comprender los textos literarios de forma significativa. Desde esta perspectiva, esta autora (Margallo, 2012, p. 140) afirma que “este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios”.

Por otra parte, hay que recordar el auge de las TIC, gracias a las cuales se están llevando a cabo numerosos proyectos de innovación en los centros educativos. Un ejemplo es “Caza del Tesoro. Aprendo a navegar...por el Club de Lectores Kírico”, de Zayas y Pérez Esteve (2010). Además, hay que subrayar que las TIC han ayudado a crear nuevas actividades que son de interés para el alumnado, propiciando que lean y/o que escriban.

En cuanto a la rama de la materia centrada en Lengua, el foco de atención de la didáctica lingüística suele estar en la forma de enseñar la gramática, que tradicionalmente se ha abordado desde una perspectiva centrada en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, empleando actividades repetitivas y poco motivadoras para el alumno. Con todo, actualmente se pretende elegir un camino que lleve hacia la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. Como señala Zayas (2012, p. 76), “el objetivo no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas, un programa de mano para un recital poético, una crítica teatral, etc”.

Cabe destacar que algunas investigaciones han analizado la implementación de metodologías activas en este contexto. Así, Sierra (2012) propone una serie de actividades en las que el alumnado de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria pongan en marcha una radio online con contenidos curriculares de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, haciendo uso de un podcast, cuyos contenidos serán accesibles a través de un blog. El objetivo de esta propuesta es que los

estudiantes trabajen de forma cooperativa en grupos heterogéneos, asumiendo diferentes roles y responsabilidades individuales, para llegar a alcanzar objetivos comunes. En otra investigación, Caro (2014) señala que la educación literaria es una ciencia social humanista que favorece un aprendizaje cooperativo y creativo. Dicha autora propone un modelo didáctico orientado a la adquisición de competencias en el que se combina el aprendizaje basado en proyectos de innovación con tareas de lectura significativa. Dicho modelo es validado a través del desarrollo de varias experiencias en Educación Primaria y Secundaria.

5. Marco metodológico

En el presente estudio se pretende conocer cómo se implementan las innovaciones educativas y las metodologías activas de los docentes de Lengua Castellana y Literatura de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Región de Murcia. De manera específica, los objetivos de esta investigación han sido los siguientes:

- Identificar qué saben los profesores de Lengua Castellana y Literatura de los IES acerca de la innovación educativa.
- Identificar qué saben estos profesores sobre metodologías activas.
- Analizar los cambios que han producido o deberían producirse en la materia de Lengua Castellana y Literatura en los últimos años en lo que respecta a innovación educativa y metodologías activas, desde la experiencia de sus protagonistas.
- Determinar la influencia de ciertos factores para el éxito o no de la innovación educativa y/o de metodologías activas, según los participantes en esta investigación.

Este estudio se sitúa dentro del enfoque cualitativo, y en particular en el paradigma fenomenológico o etnográfico puesto que se pretende “comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede” (Martínez González, 2007, p. 31). Además, se ha optado por un estudio de casos, bastante propio de las Ciencias Sociales, que se refiere al estudio de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1999). Además se utiliza este método porque se pretende comprender y entender lo que ocurre en el ámbito educativo, en este caso, para poder mejorar los procesos educativos (Martínez González, 2007).

Como instrumento de recogida de información se optó por una entrevista semi-estructurada, para la que se creó una guía que fue sometida a juicio de expertos. Entre los temas que se preguntaban se encuentran la relación actual del docente con el alumnado, las familias y la Administración Educativa; los cambios producidos en la materia de Lengua Castellana y Literatura; la innovación y la colaboración docente; y las metodologías tradicionales en contraposición con las activas.

En cuanto al contexto y a los participantes, en este estudio de casos se ha contado con dos IES públicos de la Región de Murcia. El primero está situado en una población rural que centra su actividad económica mayormente en las labores agrícolas. De este centro han participado todos los tres docentes (dos mujeres y un hombre) del Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

El segundo centro se encuentra en el casco urbano de una ciudad industrial. Respecto a los participantes, también se ha contado con los cuatro docentes (tres mujeres y un hombre) que componen el Departamento de Lengua Castellana y Literatura de este Instituto.

Cabe señalar que todos los docentes han participado de forma voluntaria en esta investigación, y que se realizaron entrevistas individuales, que fueron grabadas en audio con el consentimiento de los informantes.

Tras la recogida de información se optó por el análisis de contenido, en el que se realizó un análisis textual basado en la traducción de los discursos, utilizando dos procedimientos: la descripción y la transcripción. En este análisis textual se pretende recuperar todos los matices del discurso, de ahí que se base en el análisis de contenido como instrumento que recoge información

mediante el método científico, pues como señala Abela (2002, p. 2) “debe ser, sistemática, objetiva, replicable y válida”. Con todo, lo que pretende el análisis de contenido es analizar lo observado y lo producido, además de la interpretación o análisis de los datos.

Seguidamente se ha clasificado la información obtenida en categorías, creando grupos temáticos con estos datos siguiendo un criterio de analogía. Hay que señalar que las categorías de análisis definidas en un principio experimentaron ciertos cambios a medida que se desarrolló el proceso de análisis de la información. El sistema definitivo de categorías, y dentro de ellas, de subcategorías, es el que ha estructurado los resultados y el análisis de datos, que son presentadas en el siguiente apartado.

Con objeto de mantener el anonimato de los participantes y ceñirnos a los objetivos planteados, y puesto que no se pretende hacer un estudio comparativo entre centros, cuando se hagan referencia a estos informantes se identificaran como Entrevistado N, por ejemplo, Entrevistado 1, Entrevistado 2, etc.

6. Resultados

En este apartado, se explicarán y analizarán los resultados obtenidos a partir de las categorías temáticas resultantes de este estudio, y que son las siguientes: *alumnado, familias y Administración educativa; cambios en la materia de Lengua Castellana y Literatura; innovación y colaboración docente; y metodologías activas frente a metodologías tradicionales.*

La primera categoría es la relación que mantiene el docente con el alumnado, las familias y la Administración Educativa. Respecto a la relación entre el profesor y el alumnado, según nuestros informantes, se ha deteriorado bastante por la falta de respeto y de disciplina del alumnado. El Entrevistado 1 señala: “ahora los alumnos son más disruptivos”; el Entrevistado 3 afirma que existen “muchos problemas de indisciplina y los alumnos cada vez saben menos”. Esto puede deberse a los constantes cambios sociales que suelen dejar de lado los principios y los valores, o a que los alumnos no encuentren conexión entre lo que aprenden en el centro educativo y lo que viven en su día a día (Torrego, 2012). El Entrevistado 7 afirma que: “hay una serie de problemas sociales que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje para los alumnos”.

En cuanto a la relación entre las familias y el profesorado, existe cierta dejadez y escasa implicación por parte de las familias, y cuando hay implicación suele ser para reprochar algo al profesor. Tal y como afirma el Entrevistado 5: “las familias de ahora parece que están deseando pillarnos en alguna falta (...) muchas veces incluso nos sentimos inseguros”. Estos docentes demandan una mayor colaboración de las familias en los centros, pues este sería uno de los factores clave para el éxito de esa innovación educativa de la que hablábamos con anterioridad. Los docentes también declaran estar cansados de los constantes cambios en la legislación educativa, porque consideran que perjudican al alumno, sobre todo por los recortes que se han producido en educación, lo que ha causado que se hayan suprimido muchos apoyos y la ratio profesor-alumnos haya aumentado, entre otros aspectos. Además, según afirma el Entrevistado 7, “en la legislación se dice de una cosa y luego en la práctica se hace otra”.

Por consiguiente, en este malestar podrían estar influyendo los cambios legislativos que se quieren llevar a cabo en el sistema educativo y que difícilmente serán asumidos por todos los docentes, tal vez porque no los consideran imprescindibles o por no disponer de las condiciones laborales adecuadas para llevarlos a cabo. Esto conlleva que no exista una base sólida sobre la que comenzar a innovar.

La segunda categoría está relacionada con los cambios en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Según nuestros informantes, los contenidos siguen siendo los mismos que hace diez años. El Entrevistado 1 echa en falta que el alumno trabaje más con los textos y no con la historia de la literatura siguiendo un modelo de “lector literario”, en el sentido propuesto por Margallo (2012). Por otro lado, algunas opiniones se centran en los cambios que se han producido en los últimos diez años en los criterios de evaluación. Por ejemplo, el Entrevistado 6 y el Entrevistado 7, que se decantan por aplicar metodologías más innovadoras en las aulas, son también más críticos y

consideran importante evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el desarrollo integral del alumno, por lo que afirman que sí que han cambiado estos criterios a lo largo del tiempo. En cambio, los docentes que aplican metodologías más tradicionales en las aulas, tales como el Entrevistado 3 y el Entrevistado 5, afirman seguir evaluando igual que lo solían hacer, centrándose sobre todo en el resultado final, y afirman que no se han producido cambios en este sentido. Hay que destacar que el principal cambio que los docentes observan en la materia de Lengua Castellana y Literatura es la introducción de las nuevas tecnologías, como por ejemplo, la pizarra digital o el uso de ordenadores en el aula. Como afirma el Entrevistado 5, “algunos aspectos han evolucionado, sobre todo por las nuevas tecnologías”. Por tanto, los cambios más destacados han sido en cuanto a medios didácticos, haciéndose notar el uso de las TIC, que han pasado de ser solo recomendables a ser imprescindibles (Delgado, Gomis y Sánchez, 2013).

La tercera categoría hace referencia a la Innovación y la Colaboración docente, en la que se puede destacar que la mayoría de informantes confunden el término de innovación con el uso de las nuevas tecnologías, es decir, con el concepto de modernización, en el sentido al que aludía Carbonell (2001). Tal es el caso del Entrevistado 2 que alude: “yo he vivido la pizarra de tiza, luego he pasado a las pizarras de *vileda* y ahora tenemos las pizarras digitales. Eso podría considerarse una innovación”. Algunos docentes parecen no tener claro cómo integrar las TIC en el aula para que se conviertan en una experiencia innovadora. De hecho, más bien utilizan los medios tecnológicos como otra forma de exponer los contenidos, tal es el caso del Entrevistado 3: “ya no hacemos fotocopias, sacamos los textos en las pizarras digitales”. En este sentido se podría decir que los docentes no utilizan las TIC de forma innovadora (Fuentes, Ortega y Lorenzo, 2005).

Respecto a la colaboración docente y la colaboración entre Departamentos, se suele centrar en actividades extraescolares, dejando de lado otro tipo de colaboración, por ejemplo en cuanto a programaciones didácticas. Algunos docentes conocen y en ocasiones se han implicado en otro tipo de colaboración, como la que se deriva de los proyectos de innovación, en los que el papel del equipo docente en su conjunto son decisivos para el éxito del proyecto (Escudero, 1988). El Entrevistado 6 menciona: “aquí tenemos proyectos en común. Este año yo no colaboro, pero el año pasado sí estuvimos entre Historia y Lengua. Mi compañera creo que sí colabora este año, y tienen un proyecto que va realizando un grupo de trabajo durante todo el curso, con ayuda del Centro de Profesores y Recursos”.

Por otra parte, los docentes señalan que no suelen participar en cursos de formación del profesorado por diversas razones, entre las que se encuentra el no tener tiempo suficiente para realizarlos, lo que conlleva que no se actualicen en este sentido. El Entrevistado 7 indica que el profesorado no tiene la formación necesaria para abordar los problemas actuales: “el profesorado no ha recibido una formación didáctica específica, sino que directamente después de obtener su título o su licenciatura, se ha puesto a dar clase y lo ha hecho como buenamente ha podido y ha aprendido a lo largo de los años”. Los profesores que no se actualizan tampoco pueden comprender o llevar a cabo los cambios necesarios en el sistema educativo, puesto que los alumnos y la sociedad en su conjunto está en continuo cambio. En cualquier caso, el docente podría actualizarse, ya que tiene a su disposición los mencionados cursos de formación que ofrecen los CPR, o podría participar en proyectos de innovación docente.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, difícilmente podrá desarrollarse con éxito una innovación educativa, ni implementarse adecuadamente metodologías activas o desarrollar proyectos innovadores, pues, como afirma Núñez (2002) no es solo el alumnado el que debe adaptarse, sino que el profesorado revise el papel que desempeña, su responsabilidad sobre el contenido, e incluso la planificación que debe desarrollar para favorecer esa colaboración entre docentes.

Por último, vamos a referirnos al uso de metodologías tradicionales frente a metodologías activas. Algunos docentes opinan que siguen predominando las metodologías tradicionales por diversos motivos: porque el currículo no demanda otra clase de metodología (Entrevistado 1); por desconocer otra metodología que no sea la tradicional (Entrevistado 3); por la elevada ratio

profesor-alumnado lo que hace que no se pueda utilizar otra metodología (Entrevistado 4); y por preferir aplicar únicamente metodologías tradicionales (Entrevistado 5).

En contraposición, algunos docentes combinan metodologías tradicionales e innovadoras según la situación y las necesidades (Entrevistado 2 y Entrevistado 6), mostrándose interesados en adecuar la enseñanza para que los alumnos aprendan utilizando estrategias diferentes, motivándoles a aprender y presentándoles la materia de forma más atractiva (Entrevistado 6 y Entrevistado 7). El Entrevistado 6 afirma que en sus clases le está dando muy buenos resultados trabajar en grupos, y que los alumnos se tutelen por parejas, entendiéndolo que el cambio está en hacer que aprendan entre ellos de manera activa. Esta es una técnica cooperativa que se apoya en el aprendizaje cooperativo, y que se denomina “tutoría entre iguales” (Durán y Vidal, 2004). El Entrevistado 7 aplica en clases el trabajo de los contenidos de forma deductiva y la realización de debates.

7. Conclusiones e implicaciones

Teniendo en cuenta el análisis de los datos y los objetivos propuestos en la investigación, podemos hacer referencia a algunas conclusiones e implicaciones que son expuestas a continuación. En primer lugar, los docentes de Educación Secundaria de Lengua Castellana y Literatura a los que se refiere este estudio apenas están implementando innovaciones educativas y metodologías activas en las aulas, y en ello parece tener cierto peso la escasa formación psicopedagógica del profesorado y la necesidad de una mayor colaboración entre el profesorado y la comunidad educativa en general. Hay que tener en cuenta que para propiciar la innovación educativa es fundamental el papel del docente, y es preciso que conozca y se forme en aspectos relacionados con metodologías innovadoras.

Sin embargo, del análisis de los datos se desprende que la mayoría de estos docentes confunden el concepto de modernización con el de innovación educativa, que algunos están interesados en los proyectos de innovación educativa y en las metodologías activas, pero que la mayoría no llega a implicarse del todo. Todos enfatizan la falta de interés de los estudiantes por la materia de Lengua Castellana y Literatura. Puede que una de las razones sea que el estudiante no encuentre conexión entre lo que estudia y su día a día fuera de las aulas. Quizá el uso de metodologías activas, podrían mejorar la motivación y el interés del alumno en este sentido.

En segundo lugar, otra conclusión obtenida es que los cambios legislativos desorientan a estos docentes. Además, ciertos entrevistados afirman que no pueden llevarse luego a la práctica estas reformas por falta de apoyos, ratio elevada de alumnos, etc. Todo ello hace que exista cierto malestar en este sentido, y los cambios legislativos no parecen estar calando del todo en las prácticas desarrolladas por estos docentes.

En tercer lugar, todos los entrevistados coinciden en mostrar cierto interés por el uso de los nuevos medios didácticos en las aulas, y por una mayor colaboración entre el profesorado. No obstante, aún es necesario avanzar en este sentido, pues el interés por los nuevos medios didácticos se reduce al cambio de formato en la presentación de la información, mientras que a la colaboración entre Departamentos parece estar centrada en las actividades puntuales. En todo caso, la participación en proyectos de innovación parece estar favoreciendo una mayor implicación entre Departamentos.

Asimismo, en el área de Lengua Castellana y Literatura, la innovación entre los docentes sigue siendo escasa, a excepción de algunos docentes que, por ejemplo, están implementando técnicas vinculadas al aprendizaje cooperativo en sus aulas, mostrando así cierto interés hacia metodologías más participativas y activas. En este sentido se podría decir que se aprecia un cambio en algunos docentes, que está evolucionando hacia una enseñanza-aprendizaje adaptada a los tiempos actuales.

En definitiva, y para finalizar, cabe señalar que la labor del docente es clave para el éxito de las innovaciones educativas. Este es el tronco del que germinaría una mayor colaboración entre profesores, un mejor uso de metodologías activas, el conocimiento necesario para atender lo que demanda el alumno actual, la intervención de las familias en los centros y la realización de proyectos

de innovación, todo ello contando con el apoyo de la Administración Educativa. Posiblemente la clave sea favorecer el cambio de mentalidad del docente para que pueda llevar a cabo su labor en colaboración, siendo su principal objetivo el alumno. Todo esto podría potenciarse en la práctica si el docente conoce, aplica y se implica en las innovaciones educativas, en proyectos educativos o en metodologías activas.

Por último, cabe mencionar que el estudio aquí presentado abre una interesante puerta en futuras investigaciones para comprender y entender lo que está sucediendo en los Institutos de Educación Secundaria, y en particular, en lo que respecta al área y profesorado de Lengua Castellana y Literatura, de cara a establecer mejoras en los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido, una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. URL: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*. 200, 25-28. Recuperado de: http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Comunicacion_y_Pedagogia_def.pdf
- Caro, M.T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/download/210961/168161>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Casquero, A. & Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España. Un análisis por género. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 191-213. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_08.pdf
- Delgado, B., Gomis, N. & Sánchez, V. (2013). Percepción del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de los Maestros. En M^a C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Eds.). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 863-870). AIDIPE: Universidad de Alicante.
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(2), 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf
- Fuentes, J. A., Ortega, J. A. y Lorenzo, M. (2005). Tecnofobia como déficit formativo. Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano. *Educar*, 36, 169-180. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/39740/39578
- González, M^a.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M^a T. & Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humánitas.
- Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 223-245. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). URL: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- López, A. & Martínez, A. (2012). Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura: Currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos*, 15, 27-40. Recuperado de: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3972872.pdf>
- López, A., Madrid, J.M. & Encabo, E. (1998). El discurso del profesorado del área de Lengua y Literatura ante la transmisión de géneros en la educación secundaria. *Revista Fuentes*, 1, 107-122. Recuperado de: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2294>
- Margallo, A.M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. Recuperado de: <http://imced.edu.mx/edocs/cp080113.pdf>
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECD (2013). *PISA 2012 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?docu mentId=0901e72b81786310>
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 3-8. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/373/374>
- Monge, C., Montalvo, D. & Gómez, P. (2015). Los conocimientos sobre rasgos de personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: Estado del arte. *Revista Fuentes*, 16, 173-198. Recuperado de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/zcxlemsj.pdf
- Murillo, F.J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.) *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Núñez, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *REsLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 113-135. URL: <http://servicios.educarm.es/temlates/portal/ficheros/websDinamicas/154/activ.pdf>
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Sierra, V. (2012). *Una radio interactiva a través del aprendizaje cooperativo*. Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *REIFOP- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4): 127-137. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243010>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. URL: <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>
- Zayas, F. y Pérez, P. (2010). *Caza del tesoro. Aprendo a navegar... por el Club de Lectores Kiriko*. Centro Virtual Leer.es. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Para citar este artículo

Abellán Toledo, Y., & Herrada Valverde, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.04>

La importancia del ambiente de aprendizaje. Pedagogía ecológica en un centro de menores

The relevance of the learning environment. Ecological
education in a detention centre

David Herrera Pastor
Universidad de Sevilla

José Manuel De Oña Cots
Universidad de Málaga

Recibido: 19/05/2016

Aceptado: 20/06/2016

ABSTRACT

This paper comes from a biographical research about Omar's history, an Algerian adolescent who was sentenced to a Rehabilitation Process in Spain for drug trafficking. During that process different circumstances came together for him to turn his life round: when he was on probation he started working in a foster house, where he keeps nowadays (more than a decade ago), lately as an educator. This article pays attention to some of the elements which contributed in that change. Specifically, it focuses in the Learning Environment (which is one of the main aspects in the Learning process). Educational relationship and psico-social dimate emerged as two key elements in that sense. The research claims an ecological pedagogy. In any educational action is necessary to consider every element: objectives, contents, methodology, etc., but also those which are part of the learning environment, since they surround the first ones and have an essential transcendence to the learning process development.

KEY WORDS: Learning Process; Learning Environment; Educational relationship; Psico-social dimate; Ecological Program.

RESUMEN

El presente artículo se destila de una investigación biográfica desarrollada en torno a la historia de Omar, un adolescente argelino que fue sentenciado a un proceso de Reforma Juvenil en España por cometer un delito de tráfico de estupefacientes. A lo largo de dicho proceso se dieron una serie de circunstancias que le permitieron dar un giro a su vida: terminando la libertad vigilada empezó a trabajar en un piso tutelado de protección de menores, donde continúa trabajando en la actualidad (hace más de una década), ahora ya como educador. En este artículo, se presta atención a algunos de los elementos pedagógicos que contribuyeron a que se produjese aquel giro. Concretamente, se fija la mirada en un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) que fue fundamental: el Ambiente de aprendizaje. Y, concretamente, se pone el foco sobre las relaciones y el clima psicosocial establecidos durante aquel proceso, pues, según los datos, fueron dos elementos clave en ese sentido. Tras el estudio realizado, se reivindica una pedagogía ecológica que atienda, adecuadamente, a todos los elementos que se ponen en juego en cada intervención. Por supuesto a los objetivos, contenidos, metodología, etc., pero también a todos aquellos aspectos que conforman el ambiente de aprendizaje, ya que envuelven a los primeros y tienen una transcendencia fundamental para el desarrollo del proceso E-A.

PALABRAS CLAVE: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Ambiente de Aprendizaje; Relación pedagógica; Clima psico-social; Programa Ecológico.

Dirección de correspondencia:

David Herrera Pastor, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla. e-mail: dherrera3@us.es

José Miguel de Oña Cots, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Universidad de Málaga, e-mail: josecots@uma.es

1. Introducción

El presente artículo se destila de una investigación biográfica desarrollada en torno a la historia de Omar, un adolescente Argelino que quería cambiar de vida y que, para ello, empezó a trabajar para una mafia que pasaba drogas a España. A través de ella consiguió migrar de manera irregular a dicho país, donde siguió participando de aquella actividad. Meses más tarde fue detenido y puesto a disposición judicial. Como era menor de edad se le impuso un Proceso de Reforma Juvenil de dos años, que se dividió en dos medidas judiciales: la primera, internamiento en centro y, la segunda, libertad vigilada. A lo largo de dicho proceso se fueron dando una serie de circunstancias (sobre todo, durante la primera medida) que le permitieron dar un giro a su vida: antes de terminar la libertad vigilada empezó a trabajar en un piso tutelado de Protección de Menores. En la actualidad, continúa trabajando allí (hace ya más de diez años), ahora como Educador, y tiene una situación completamente regularizada.

En este artículo, se quiere prestar atención a algunos de los elementos pedagógicos que contribuyeron para que se produjese ese cambio. Concretamente, se fija la mirada en un aspecto del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) muy importante, al que a veces no se le presta toda la atención que se debiera: el Ambiente de Aprendizaje. De manera concreta, se pone el foco sobre dos de los aspectos que constituyen dicho ambiente y que en este caso se revelaron, de manera clara, como elementos fundamentales para que la historia de Omar evolucionase como lo hizo: las relaciones y el clima psicosocial. Para analizar dichos elementos en la investigación se tomó como guía el modelo Ecológico propuesto por Doyle. En este artículo nos centraremos, concretamente, en uno de los pilares de lo que él denomina la Estructura Social de Participación.

Para desarrollar la Historia de Vida se entrevistó al protagonista del caso (en diversas ocasiones y con distintos propósitos) y a 17 personajes clave [Jueza, Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI), Trabajadora Social del CIMI, tutores, monitores (también de Libertad Vigilada), amigos, familia, etc.]. Todos ellos y todas ellas jugaron un papel significativo en el desarrollo de la biografía sujeta a estudio. También se tuvo acceso a Expedientes personales del Menor en dos organismos oficiales fundamentales para la materialización del proceso de reforma. Se consiguió un registro iconográfico que resultó muy ilustrativo. Además hubo otras fuentes y se emplearon otras técnicas de recogida de datos. A partir de toda la información recabada se construyó una narrativa exhaustiva y compleja que ilustraba de manera polifónica la trayectoria vital de Omar, poniendo la lupa sobre el proceso de reforma juvenil.

Tras el estudio realizado, se reivindica una pedagogía ecológica que atienda a todos los elementos del entramado que comprende cada intervención. Por supuesto, hay que prestar atención a los elementos clásicos que conforman la estructura de la acción pedagógica (objetivos, finalidades, contenidos, metodología, evaluación, etc.), pero al mismo tiempo, hay que atender a todos aquellos elementos de la esfera social que los envuelve, ya que median de manera significativa en el desarrollo del proceso E-A. Además de dicha reivindicación, se plantean algunas consideraciones en relación al modelo de Doyle con el propósito de hacerlo más abierto y versátil, para que pueda ser tenido en consideración e implementado en otros escenarios de aprendizaje.

2. Metodología de investigación

Para construir la biografía de Omar se utilizaron distintas técnicas de recogida de información y se recurrió a diversas fuentes. Además de entrevistar a Omar varias veces con distintos propósitos, se entrevistaron a los siguientes personajes¹ que jugaron un papel relevante en el desarrollo su historia:

¹ A continuación, se relacionan doce personas, pero hay varios de ellos que jugaron un doble rol, por eso se cuentan 17 personajes. Por ejemplo: Celia Betanzos, en principio fue Trabajadora Social del Centro de Internamiento, pero después se convirtió en su jefa, en su actual trabajo. En dichos casos, las entrevistas se realizaron atendiendo a esa doble relación que tuvieron con Omar.

- *Amir* (Hermano de Omar).
- *Carolina* (Jueza que llevó el caso).
- *Felipe* [Subdirector del Centro de Internamiento Menores Infractores (CIMI) Jazmín].
- *Celia Betanzos* (Trabajadora social del CIMI y, posteriormente, Jefa de Omar en la asociación 'Estrella Polar'²).
- *Fernando* (Educador y Tutor de Omar en el CIMI).
- *Francisca* (Educatora en el CIMI y, posteriormente, integrante de un Equipo Técnico³).
- *Joaquín Leandro y Meme* (Monitores del CIMI y en la actualidad amigos de Omar).
- *Lidia* (Personal de Servicio Doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de Acogida de Omar).
- *Melisa* (Educatora y Tutora de Omar durante la medida de libertad vigilada).
- *Ciriaco* (Técnico de medio abierto⁴).
- *Dioni* (Compañero de trabajo, piso y amigo de Omar).

En total, un compendio de informantes clave importante que proporcionaron testimonios que permitían hacer un recorrido por toda su vida, desde su infancia hasta el momento en el que se realizaron las entrevistas, y que, de manera particular, permitieron conocer por dentro su proceso de reforma juvenil.

En relación a las fuentes documentales, las más destacadas fueron: su expediente en el Juzgado de Menores y el expediente que sobre él se abrió en la Dirección General de Reforma Juvenil (entidad pública encargada de materializar las medidas judiciales). También se ha utilizado la "Ley del Menor" vigente durante el caso (LO 5/2000). Además se recabaron más de 200 fotografías, la mayoría de ellas correspondientes al periodo que experimentó durante la medida de internamiento en centro.

Para tratar de ayudar al lector, a hacerse una composición de lugar al respecto, a continuación se presenta un cuadro-resumen con todas las fuentes de información y técnicas de recogida de datos empleadas:

² La asociación 'Estrella Polar' es donde nuestro protagonista trabaja en la actualidad.

³ El equipo técnico es un órgano de la administración de justicia juvenil, completamente independiente, que está conformado por un/a psicólogo/a, un/a educador/a y un/a trabajador/a social. Entre sus tareas, debe evaluar a el/la menor en primera instancia y asesorar al Juez y/o al Ministerio Fiscal cuando se le demande.

⁴ Un/a Técnico de Medio Abierto es un/a educador/a o monitor/a que desempeña su labor profesional en una medida no privativa de libertad.

<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas Biográficas: <ul style="list-style-type: none"> - 5 en primera persona a Omar - En tercera persona a 17 personajes significativos - DAFO x 12 - Registro Iconográfico Omar (más de 200 fotografías) + Entrevista - Información inespiciada: Manuscrito elaborado por Omar ("Significado trabajo") + Entrevista - Fuentes documentales: <ul style="list-style-type: none"> - Expediente en el Juzgado de Menores - Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil - Legislación Vigente: <ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM). - Cuaderno del investigador - Frutos de la persistencia: Informe Tutor CIMI (14 Mayo 2001) - Devolución preliminar (a Omar en dos ocasiones y una al resto de personajes secundarios). * Materiales elaborados: <ul style="list-style-type: none"> - Biograma - Sociograma + Entrevista
--

Tabla 1.- Cuadro-resumen: Fuentes de información y técnicas de recogida de datos

El método de relatos cruzados (no consecutivos)⁵, que fue el que se empleó en este caso, ha proporcionado la oportunidad de elaborar un relato biográfico coral que ha permitido un desarrollo completo y complejo de la historia. Como dicen Waller y Simmons (2009), se trata de ver al sujeto y sus circunstancias. En este caso, el protagonista ofrecía la trama central y el resto de relatos e informaciones la complementaban y/o contrastaban. Lo que se ha traducido en una construcción poliédrica, intersubjetiva y exhaustiva de la realidad sujeta a estudio.

Entre otras cosas, la historia de vida da la oportunidad de visualizar el proceso de Reforma Juvenil desde su interior⁶, conociendo los entresijos de las distintas medidas que lo conforman, las distintas actividades que se ponen en juego, las estrategias pedagógicas, el ambiente de aprendizaje, etc. Y todo ello a partir de quienes lo viven en primera persona.

3. Fundamentación teórica

En este apartado aparecen aquellos aspectos pedagógicos que, en virtud del artículo planteado, se consideró necesario revisar desde una perspectiva teórica. De manera concreta, el artículo pone el foco sobre la necesidad de plantear el proceso de intervención⁷ desde una perspectiva ecológica. En concreto, se presta atención al ambiente de aprendizaje en el que se

⁵ "Los hijos de Sánchez", de Oscar Lewis, es considerada la obra de referencia dentro del modelo de relatos cruzados. En España, la obra de referencia de dicho modelo es "La historia de Julián. Memoria de heroína y delincuencia" del profesor Juan Gamella.

⁶ Dice Mead que "la historia de vida, más que ninguna otra técnica (posiblemente con la excepción de la observación participante) puede dar significado a la well-worn valorada noción de proceso" (en Roberts, 2002, p. 19).

⁷ En el ámbito de los Menores Infractores el programa de intervención se denomina: Programa Individualizado de Ejecución de Medida (PIEM).

enmarca dicho proceso y, de manera particular, a la dimensión del clima psicosocial y las relaciones que se establecen en el proceso de aprendizaje.

3.1. Programa ecológico

El programa, y la intervención que le da cuerpo, deben comprenderse como un espacio ecológico donde los distintos elementos que la componen y los elementos de las distintas acciones que en él se pongan en marcha estén interrelacionados, vayan en la misma línea y persigan los mismos fines.

Tomamos como referencia el modelo que plantea Walter Doyle para comprender las partes que componen una acción pedagógica o un programa de intervención educativo. Elegimos su modelo, porque 1) lo plantea de manera ecológica, atendiendo las relaciones que se establecen entre los elementos que lo conforman. 2) Atiende a distintos aspectos ambientales. Dice Tomlinson (2005, p. 51) que el ambiente “es un factor muy importante para el logro de las metas de aprendizaje”; y 3) porque establece dos estructuras como fundamentos del mismo que parecen satisfacer la idea de intervención que se plantea como necesaria para casos como el que se está analizando en este artículo. Cada estructura es un conjunto de elementos organizados con sentido que cuando se conjugan dan cuerpo a la intervención.

Si bien es cierto que Doyle, lo presenta para el contexto escolar, parece que dicho modelo también se puede adaptar a otros ámbitos. De hecho, parece que su propuesta puede permitir el desarrollo de, prácticamente, cualquier programa pedagógico.

Las dos estructuras que para Doyle conforman el programa de intervención son: la Estructura de Tareas Académicas (ETA) y la Estructura Social de Participación (ESP). Según entiende el autor, ambas conforman el esqueleto de ese espacio ecológico que comprenderá el proceso de aprendizaje.

Dice Pérez Gómez (2000) que:

(...) entre ambos subsistemas se establecen fuertes relaciones de dependencia y potenciación. De modo que para entender e interpretar el flujo complejo de intercambios y significados en [el proceso pedagógico] y así detectar los efectos en el aprendizaje a corto, medio y largo plazo es imprescindible el análisis holístico de esta realidad compleja y sistémica. (p. 273)

La Estructura de Tareas Académicas, comprende los elementos fundamentales que suelen conformar el núcleo del proceso de aprendizaje: objetivos, finalidades, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Para que se alcancen los propósitos que se planteen, dichos elementos necesitan articularse buscando el equilibrio entre ellos y prestando atención a su interrelación. Cada programa, y cada acción que conforme el programa, poseerá una estructura de tareas singular que pondrá en liza aquellos elementos que considere oportunos. Por su parte, cada acción que se ponga en marcha debe pretender la coherencia con el conjunto de la intervención programada.

La Estructura Social de Participación “es un importante factor mediador de los mensajes y los significados que se intercambian [en el espacio de aprendizaje]. Define el sentido de los intercambios personales y las reglas de juego” (Ibid, 272). Dicha estructura se operativiza, principalmente, en torno a cuatro ámbitos:

- Las formas de gobierno y estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula.
- El clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales.
- Los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes, de conducta.
- La definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos. (Id.)

En esta revisión, nos vamos a detener sobre uno de ellos, ya que, de acuerdo con la biografía analizada, parece que constituyó una pieza fundamental de la evolución experimentada en el caso sujeto a estudio. En concreto, vamos a tratar de ahondar sobre el clima psicosocial y las relaciones que se establecen en torno al proceso pedagógico.

“Diversas investigaciones demuestran que el apoyo social de una o más relaciones cercanas es una de las mayores garantías para prevenir y evitar conductas disociales” (Garrido Genovés, 2005, p. 196). Por eso es tan importante establecer contacto humano entre las partes que conforman el programa de intervención. Entendido éste como una manera de tocarse con sensibilidad, desde el respeto y la comprensión de las circunstancias que acarrea cada una de las personas con las que se quiere poner en marcha un programa educativo. Difícilmente se podrá empezar a trabajar pedagógicamente con un menor de estas características si originalmente no se establece una relación que le ubique en un dominio seguro de convivencia⁸.

Los profesionales que trabajan con personas menores de edad, desde una perspectiva pedagógica, deben tener en cuenta la importancia de crear una relación educador- educando satisfactoria para el proceso pedagógico, de lo contrario, si no se establece una relación adecuada con el aprendiz difícilmente se lograrán los objetivos que se persigan. Vygotski dijo que “«más allá de todos los procesos mentales, permanecen las relaciones entre las personas»” (en Fernández-Baena y Escobar, 2012, p. 216)⁹.

Un elemento fundamental en el establecimiento de esa relación es lo que en este trabajo se ha venido a denominar: *sintonía*, que no es más que el proceso de adecuación entre educador y educando para poder establecer dicha relación. En muchos casos supondrá la adaptación, por parte de uno y otro (sobre todo del primero) y de aquellos elementos que posibiliten la interacción pedagógica. En ese sentido, es posible que haya que modificar el estilo personal y educativo, las formas, el lenguaje, etc. Ese proceso de ajuste debe hacerse con conocimiento de causa, pero manteniéndose fiel a uno mismo.

Las relaciones que se establecen en el escenario donde se vaya a llevar a cabo el programa de intervención tienen un papel fundamental en la creación del clima, que es otro elemento importante que adquiere una especial importancia en el contexto de aprendizaje. Las condiciones ambientales en las que se pueda llevar a cabo el conjunto de interacciones pedagógicas juegan un papel fundamental en el desarrollo del programa. Se podría decir que relaciones y clima se retroalimentan la una a la otra. En virtud de las relaciones educador- educando, así se configura un clima u otro. Dicen Giné y Parcerisa (2003, p. 16) que “lo que se aprende proviene más del contexto, del clima emotivo y del escenario ambiental, que de los programas”.

La creación de un ambiente de aprendizaje favorable es uno de los grandes desafíos de los educadores. Y dicha creación dependerá de numerosos factores, entre ellos, establecer un sistema de relaciones adecuado y optimizar el clima en el que el proceso de aprendizaje se desarrolle¹⁰. Sendos elementos, dependen en gran medida de la disposición del educador ante el programa pedagógico. La actitud del profesional es un elemento que tiene una transcendencia muy importante en la configuración del ambiente de aprendizaje.

⁸ En el estudio realizado por García-Vita y Melendro (2013, p. 45) se dice que, para llevar a cabo una intervención pedagógica satisfactoria en un ámbito privativo de libertad, resulta necesario crear un ambiente propicio y que para ello “las relaciones interpersonales [entre profesionales e internos] suponen un elemento central”.

⁹ Dice Garrido Genovés (Op. Cit, p. 196) que “por encima de teorías y teóricos, es fundamental cuidar la relación (...) joven-educador, como eje fundamental del proceso de cambio”.

¹⁰ En la investigación desarrollada por Melendro, González y Rodríguez (2013, p. 105), se dice que para que las estrategias de intervención educativa con adolescentes en situación de riesgo social sean eficaces hacen falta las siguientes “herramientas”: “el vínculo, la empatía y la proximidad afectiva”.

4. Interpretación de los datos

A continuación se interpretan y analizan los datos más significativos recabados en virtud del foco de investigación planteado en este artículo.

4.1. Características ambientales del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) Jazmín

Omar cumplió la medida de internamiento en el CIMI Jazmín, un centro de menores que llevaba a cabo medidas de internamiento de régimen semiabierto.

Originalmente aquel centro se construyó como centro de protección de menores¹¹, labor que estuvo desarrollando tras la Guerra Civil Española a lo largo de varias décadas. Originalmente el propósito del centro era atender las necesidades básicas de muchos niños y adolescentes que en aquella época se encontraban a merced de las deplorables circunstancias en las que se encontraba el país.

En los ochenta el centro fue reubicado administrativamente y asignado al departamento de Justicia Juvenil. A partir de entonces se convirtió en un CIMI (Centro de Internamiento de Menores Infractores), dónde se habían de materializar medidas privativas de libertad. Aquella transformación suponía un cambio en la naturaleza y en las funciones a desempeñar, sin embargo, su genética y desarrollo histórico seguía impregnando su práctica profesional. Dice la Jueza encargada de hacer el seguimiento de la ejecución de medida de Omar que cuando éste ingresó en el centro de internamiento las actuaciones que allí se ponían en marcha eran más propias de un centro de protección (en el que el objetivo es proteger a los niños y las niñas, velar por su adecuado desarrollo y crear un ambiente familiar) que de un centro de reforma (que tiene un carácter más punitivo). Lo que, por las características particulares del caso, tuvieron un efecto favorable en la evolución del sujeto.

El centro no era un centro con medios de contención, era un centro muy abierto, un centro que tenía una tradición como centro de protección no como centro de reforma, entonces Omar se adaptó muy bien a ese perfil más de protección que de reforma. Entonces recuerdo una evolución muy adecuada. (Jueza, Biografía, p. CCX)

Cada recurso o institución encargada de materializar una medida judicial posee una personalidad genuina. No todos los centros de internamiento de un mismo régimen se adecuan de la misma manera a cada menor. ¿Habría prosperado la medida de internamiento (y el proceso de reforma) de la misma manera si Omar hubiese ingresado en otro centro?

Omar era un niño que desde el primer momento conecta muy bien con los miembros del centro, que yo entiendo que conecta por las características especiales que tiene ese centro y por las características que trae ese niño, no es un niño con un perfil delictivo, sino un niño que se encuentra más con un centro de protección en ese momento, que un centro de reforma. La ley además acababa de entrar en vigor hacía muy poquito¹² y estaban..., o sea, seguía un poco la maquinaria de la protección más que de la reforma. De hecho luego el centro ha tenido muchos problemas por no saber adaptarse a que eran un centro de reforma, llegó a ser el centro con más fugas de Andalucía y uno de más fugas de España porque se entendía eso, dentro era un poco como una familia, pero eso sirve para perfiles de niños como Omar, pero no para el perfil del niño que es delictivo y que tiene un comportamiento disruptivo. (Jueza, Biografía, pp. CCX-CCXI)

¹¹ Protección de Menores es un servicio que, generalmente, proporciona el departamento de Asuntos Sociales, para proteger y salvaguardar a aquellos/as niños/as y adolescentes (menores de dieciocho años) que se encuentran en situación de riesgo o desamparo.

¹² Cuando Omar ingresó en el centro de internamiento la LO 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, llevaba vigente poco más de un año.

La idiosincrasia del centro se adecuaba, perfectamente, a las características y necesidades de Omar. En virtud de los datos, parece ponerse de relieve que para el adecuado desarrollo de un proceso pedagógico, resulta importante que encajen las características del sujeto y del centro que va a llevar a cabo la intervención. Aunque en este caso estemos hablando de centros de internamiento, parece que esta idea se podría extrapolar a cualquier ámbito de intervención con menores.

A continuación, la Jueza cuenta la historia de otro chico que refuerza el argumento que se viene defendiendo: la importancia de buscar la máxima compatibilidad entre el menor y la entidad o recurso donde se habrá de materializar la medida.

Yo no creo que el sistema sea ése, el sistema de simplemente la disciplina sin la cercanía, a mí me parece que salen mucho más adelante los chavales con los que se establece una cercanía que los que se quedan sólo en la fase de disciplina. El otro día, en ese respecto, un montón de sanciones de un centro impuestas a un chaval. Una era por lo siguiente, en un partido de fútbol le hacen una mala entrada, entonces él se vuelve y dice: «como me vuelvas a hacer más esa entrada voy a ir yo a por tí», eso en un contexto externo pues una cosa absolutamente normal entre chavales de catorce años, bueno pues eso había sido calificado como amenaza, como sanción grave y se le había impuesto como sanción: separación de grupo. La separación de grupo es una barbaridad y está prohibida por el tribunal europeo de los derechos humanos, porque es hasta una forma de tortura y sin embargo la colaron en el reglamento del menor. Yo en cuanto vi eso digo: «por supuesto esto tiene que quedar sin efecto, esto es una barbaridad, esto es una barbaridad». Bueno, pues en un total de cinco sanciones que le habían impuesto a ese chico por diversas circunstancias tuve que dejar sin efecto todas, porque eran cuestiones absolutamente absurdas. Otra de las cosas que había hecho el chico era, como duermen en literas, había llegado a la conclusión con su compañero que mejor dividían la litera y hacían dos camas y se arreglaban ellos la habitación, bueno pues eso se había calificado como un destrozo intencionado del mobiliario, daños al centro..., una cosa también absolutamente salvaje, con una sanción absolutamente salvaje (...). Desproporcionado. Ese niño está hoy en otro centro, porque era un tema que estábamos hablando esta mañana a la hora de preparar la medida yo estaba en esta situación y ordené el traslado a otro centro diferente. No ha tenido ni una sanción, en el último mes ni una sanción y los informes están cambiando completamente, de ser un menor malísimo disruptivo, tal, tal, tal, tal, está pasando a ser un menor muy infantil, es un niño de catorce años, pero un niño que se le puede llevar perfectamente, ¿qué diferencia hay entre un centro y otro?, pues que en este segundo centro es muy difícil que haya expedientes disciplinarios porque prefieren el sistema de llegar a acuerdos con los chavales, un sistema de créditos, un sistema de si tú lo haces bien vas a ganar créditos y te vas a meter la 'play' en el centro y si lo haces mal no, si lo haces mal te voy a quitar créditos. Y ese sistema funciona mucho mejor que el sistema de simplemente dureza y disciplina. Lo digo sin ningún conocimiento científico, lo digo por lo que veo día a día, nada más". (Entrevista Jueza, 19/Julio/2007)

A pesar de ser recursos teóricamente iguales, en cuanto que implementaban la misma medida (con el mismo régimen), la evolución del chico variaba radicalmente de un centro a otro. En esta ocasión se pone de manifiesto que los modelos pedagógicos pueden variar sustancialmente entre una entidad y otra. Se reitera, por tanto, el argumento de que, en lo posible, es necesario hacer encajar a los educandos en las instituciones que mejor se acoplen a sus características y necesidades personales.

En el caso de Omar así se entendió y por eso trabajaron para que se quedara en el CIMI Jazmín. De hecho, la cantidad de droga con la que le pillaron había sido tan importante que se le iba a sentenciar a una medida de internamiento en centro, pero de régimen cerrado, es decir, mucho más restrictivo y disciplinario.

Algunos profesionales pensaban que no era el recurso más adecuado para él. Entendían que lo más adecuado era que permaneciese en el CIMI Jazmín. En consecuencia, previa a la fase judicial de audiencia, su tutor envió a los organismos competentes un informe de seguimiento muy favorable, en el que, entre otras cosas, se solicitaba, de manera justificada (argumentaban la buena adaptación que éste había tenido al centro, su buen comportamiento, su enorme evolución durante el periodo cautelar, etc.), que se le condenase a una medida de internamiento en centro de régimen semiabierto y que permaneciese allí para cumplir dicha medida.

A él le echaron dos años, yo me acuerdo que tuve que hacer un informe porque se lo llevaban a un centro cerrado, creo que a 'El Junco' y allí le iban a echar un año o un año y medio. Por muy buenos abogados que él tuviera eso se lo iba a comer allí. Entonces, era una pena que se lo llevaran a un centro cerrado cuando este chiquillo perfectamente funcionaba en nuestro centro, no era necesario incrementar el nivel de seguridad, era un absurdo, por muchos kilos que llevara de hachís. Porque en cautelar estaba en el Jazmín, el juicio salió después y en el juicio fue cuando se barajó esa posibilidad de un cerrado. Entonces yo para el juicio, como era tutor de él, él ya estaba en [la sección de] 'Pequeños', pues tuve que hacer un informe. Le hice un informe muy favorable, tampoco dije ninguna mentira, el objetivo era que no se lo llevaran. (Tutor de Omar en Centro de Internamiento, Biografía, p. CCXX)

Pensamos que sería muy positivo en el ámbito educativo que este menor no estuviera en un ámbito más cerrado, ya que en nuestro Centro demuestra que es muy trabajable y que puede aprovechar su estancia en éste. Pensamos que el aspecto educativo debería tenerse en cuenta en las decisiones judiciales de acuerdo con el espíritu de la nueva ley. (Informe de Seguimiento-Mayo 2001, Biografía, p. CCXV)

En virtud de lo expuesto, cabe preguntarse: ¿está garantizando (la entidad pública) el sistema de justicia juvenil que el proceso de asignación de recurso (es decir, la ubicación del menor en la institución que habrá de poner en marcha su medida) sea el más adecuado? La asignación de recurso no debe ser un mero trámite, por el contrario, tiene una trascendencia significativa, de ella depende en gran parte que la medida se desarrolle de manera favorable. En consecuencia, resulta indispensable que se articule atendiendo a los preceptos establecidos en la ley en tal sentido y a criterios pedagógicos.

Para que la asignación de recurso pudiera articularse adecuadamente, la entidad pública debería conocer de manera exhaustiva: en primer lugar, las características particulares de las instituciones que posee a su disposición para materializar las medidas y, en segundo lugar, las características singulares de cada sujeto pendiente de ubicación en recurso. En el primer caso, la entidad pública depende de sí misma para alcanzar ese propósito, siempre puede realizar un estudio interno que le proporcione esa información. Pero en el segundo, necesita de un asesoramiento experto que le permita conocer las singularidades de cada individuo, ¿no sería sensato que el Equipo Técnico le asesorase al respecto?, o, en el caso de que el menor sea sometido a una medida cautelar, ¿no deberían ser los profesionales del recurso quienes asesorasen en ese sentido? ¿Está formalizado ese procedimiento?

Son conocidos los diversos factores que, a veces, impiden la realización de las asignaciones de la manera más idónea (por ejemplo, la saturación de algunas instituciones, la ausencia de determinadas infraestructuras, la necesidad de una mayor cantidad de recursos humanos, etc.). De todos modos, la derivación de un menor hacia un recurso debería hacerse en todo momento de manera justificada, siguiendo criterios educativos y manteniendo en mente la búsqueda del superior interés del menor.

4.1.1.- Confianza, clave para que la relación pedagógica y el clima psicosocial favorezcan la labor pedagógica.

Otra de las características destacadas del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) Jazmín era el tipo de relación que, de manera genérica, el personal intentaba establecer con los internos. Y el clima que, como consecuencia, se trataba de trasladar a la vida de la institución. Animados por la idiosincrasia singular del centro y porque el director así lo indicaba: educadores, monitores y demás profesionales del CIMI trataban, desde el primer momento, de construir un vínculo con los menores basado en la confianza. Se entendía que entablar relaciones basadas en ese sentimiento favorecía el desarrollo de la labor pedagógica que se había de llevar a cabo.

Téngase en cuenta que cuando los chicos ingresan en el centro de internamiento, generalmente, están desubicados, asustados y desconfían de todo, ya que no conocen a nadie, se les obliga a estar en un sitio extraño, alejados de su entorno habitual y seres queridos, restringiendo su libertad, etc. Por lo que, al principio, la tarea consiste en romper la coraza que se ponen para tratar de protegerse. Ese paso resulta fundamental para poder empezar a trabajar con ellos. Para ello hay que construir una relación que permita quitar esa armadura y el desarrollo de la acción pedagógica.

En el caso de Omar se dio una circunstancia que puso a prueba esa premisa. Él no quería que sus padres se enterasen de la situación en la que se encontraba (cumpliendo una sentencia del sistema de justicia). Desde que ingresó en el centro de internamiento se le insistía para que llamase a su familia y les informase de su situación. El joven Omar, que no quería dar ese disgusto a su familia y que desconfiaba de todo el mundo al principio, llegó a amenazar con fugarse si aquellas personas hacían saber a su familia la situación en la que se encontraba. Aquella reacción fue valorada por los profesionales del centro, quienes comprendieron que sus padres desde Argelia no iban a poder hacer más de lo que ya hacían si conocían la situación de su hijo. Y a los profesionales del centro de internamiento lo que les interesaba era establecer una relación adecuada con Omar para trabajar con él pedagógicamente. Así, que no le forzaron a hacer aquella llamada y respetaron sus deseos de mantener a su familia al margen. En otras palabras, tuvieron en cuenta las distintas circunstancias y actuaron en virtud de la mencionada premisa.

Al principio de estar ingresado en el centro de internamiento, “yo no me fiaba de nadie. Yo estaba muy cerrado, ellos lo notaban, porque era como chocar contra la pared y volver, cada pregunta rebota y vuelve. Un libro cerrado. No quería soltar nada porque no me fiaba de nadie, no conocía, no sabía nada, absolutamente nada. Creía que toda esa gente tenía un vínculo con la policía. No sabía que eso es un mundo y... Al no saber nada, no me fiaba de nadie. Empecé de a poquito a coger confianza con esa gente. Creo que ellos también vieron que era conveniente.

Estuve quince días sin llamar a mi casa porque yo nunca he estado en un centro, no sabía de qué iba todo aquello. No me fiaba en llamar desde allí, que se quedaran con mi número y que llamaran a mi casa. Si yo me había ido de mi país para no dar problemas en mi casa sabiendo que voy a hacer algo que no está bien, pues no era cuestión de que al final, cuando pasa lo que pasa, acaben enterándose. ¿Entonces para qué me he venido hasta aquí?

Un día Celia Betanzos, la trabajadora social, que ya está jubilada, habló conmigo y le dije: «Mira que sí, que voy a llamar. Pero sí que te voy a dejar una cosa clara que quiero que entiendas, yo no quiero que se sepa en mi casa nada de lo que me está ocurriendo, si tú tienes algo que hablar, ahí está mi abogado, habla con él lo que quieras. Sobre mí o de mi familia, yo te puedo explicar lo que quieras, pero conectar con mi familia... Primero que no hay ninguno que habla en español. Y segundo, lo que vas a hacer es preocuparles, y no quiero. Si encuentras a alguien que habla Árabe que llame, hable con ellos y que ellos se enteren, te prometo que no paso más de veinticuatro horas aquí. Así que si tú realmente quieres que yo pague por lo que hice, o que rehaga mi vida de nuevo y hacer las cosas bien, no vayas a hacerlo porque te lo cargarías todo. Sí, porque yo me iré para demostrarle a mis padres que lo que tú has dicho no es así». «Bueno, bueno». Y se quedó así. Entonces, yo

después llamé a mi casa y estuve hablando con ellos. Les dije que estaba más ocupado y que no podía llamar [con la misma frecuencia]”. (Omar, Biografía, pp. LX-LXI)

En general, los profesionales solían ser muy respetuosos con cada chico, trataban de tener una actitud cercana y empática, no les presionaba, respetaban la evolución singular de cada uno, intentaban proporcionarles serenidad y sosiego. De ese modo, pensaban, que los muchachos se irían abriendo progresivamente.

Yo tengo con él esa primera entrevista, él me da sus datos, yo me quedo con sus datos y empiezo a indagar sobre sus datos. Cuando él ve que no lo voy a traicionar, empieza a decirme cómo era. Tengo que hacer una defensa a la dirección del centro y al personal que trabaja allí, que somos bastante respetuosos, que no significa que tapemos al chico, lo que vamos dejando que el chico vaya expresándose, cogiendo confianza en nosotros porque si en el momento empezamos a decirle: «Tú eres así, tú eres asao», no conduce a nada, y para la dirección de entonces lo importante es que el chico fuese tomando confianza en nosotros y era la manera que de verdad se puede ayudar. Si tú los dejas tranquilos y serenos y confiando en ti, terminan ellos confesando, sabiendo ellos que tú no los vas a traicionar que es lo importante. (Trabajadora Social Centro de Internamiento, Biografía, p. CXCIII)

Aunque era necesario realizar una serie de trámites durante la etapa de ingreso, en la práctica resultaba más importante alcanzar a establecer esa relación que se viene demandando. Por eso, no le presionaban, querían que se sintiese tranquilo y seguro. La estrategia era tratar de suavizar la situación, hacer que se fiara de los profesionales que le rodeaban y tratar de crear una relación sólida para poder ir configurando unas condiciones que favoreciesen el desarrollo de la labor pedagógica. Y parece que funcionó porque en cuanto que empezó a confiar en ellos empezó a hacer progresos.

4.2. El Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) era considerado como un colegio interno

A lo largo de la biografía se pueden encontrar numerosos testimonios en los que diversos personajes se referían al CIMI utilizando el término ‘colegio’ y entendiéndolo como tal. A continuación podemos ver varias evidencias dónde eso se pone de manifiesto:

Estando de libertad vigilada volvía al colegio a terminar los estudios porque me quedaba el curso del PGS¹³ por terminar. (Omar, Biografía, p. CXVI)

Después yo recuerdo otra etapa con él, la etapa de cuando él se fue del colegio. (Meme, Biografía, p. CCCV)

El centro de internamiento de menores infractores Jazmín era considerado como un colegio interno. Interno porque los usuarios del mismo tenían que vivir allí durante el transcurso de la intervención que con ellos se había de llevar a cabo. Y colegio porque se intentaba que, aparentemente, predominase el cariz “educativo” sobre el judicial. Los profesionales del CIMI, que eran quienes se encargaban de trasladar esa imagen, entendían que era más adecuado poner el énfasis en el aspecto pedagógico que en el punitivo.

Se entendía que otorgar aquella consideración al centro de internamiento y crear esa atmósfera a su alrededor favorecía el trabajo formativo con los muchachos. Que éstos tuviesen la

¹³ PGS: Programa de Garantía Social (actualmente se denominan programas de Formación Profesional Básica).

sensación de encontrarse en un colegio en vez de cumpliendo una condena pretendía mejorar su disposición de cara a la intervención y a las tareas. No es lo mismo que la persona sujeta a la medida se sienta delincuente que educando. En virtud de cómo signifique su situación se podrá realizar la labor de una u otra manera. Tampoco es lo mismo para los/as profesionales del ámbito formativo, cuya predisposición también puede variar sustancialmente.

Aquella consideración pretendía transformar la práctica a la hora de materializar la medida. Los muchachos eran conscientes de que se encontraban sometidos por la justicia, pero poniéndolo de esa manera se podía interpretar como un escenario en el que prevalecían otros elementos. En consecuencia, la relación psico-social de cada chico con y en aquel contexto se establecía desde otros parámetros.

En definitiva, parece que el planteamiento buscaba la creación de un ambiente que estimulase un sistema de relaciones y una serie de actitudes más acordes con la tarea pedagógica, que se pensaba que había de primar sobre la acción punitiva que de manera implícita acarrea la medida. Una tarea pedagógica caracterizada por promover: aprendizaje, fundamentalmente, para no volver a cometer los mismos quebrantamientos; acompañamiento educativo; desarrollo de criterios fundamentados; autonomía; etc.

Hay que dejar claro que adoptar esa postura no debe llevar a los profesionales a perder el norte en la realización de su función ni promover paternalismo sobre los sujetos.

5. Conclusiones

Cada medida que el sistema de Justicia Juvenil imponga se ha de traducir en un programa de intervención con finalidad pedagógica. Desde nuestro punto de vista y en virtud del análisis realizado, dicho programa de intervención debe elaborarse desde una perspectiva ecológica, es decir, teniendo en cuenta todos aquellos elementos que lo conforman, ya sea de la Estructura de Tareas, como de la Estructura Social de Participación. El modelo ecológico tiene una naturaleza holística e integral que tiene en cuenta, de manera compleja, todos los aspectos que forman parte de la realidad sobre la que se va a intervenir. Por un lado, atiende a todos los elementos propios del proceso educativo y, por otro, a las condiciones del ambiente en el que éste se desarrolla, que es un factor fundamental para el desarrollo de aprendizajes.

Resulta fundamental ubicar al menor en la institución que mejor pueda responder a sus necesidades. La asignación de recurso tiene una trascendencia importante en el desarrollo de la intervención. De ella depende, en buena parte, que el educando evolucione de manera favorable. De lo contrario, si se envía al chico a un organismo que no se adapte a sus características, se corre el riesgo de que éste no avance o incluso empeore. Por tanto, entendemos de vital importancia que dicha asignación se realice atendiendo a criterios pedagógicos manifestados por profesionales que participen de la intervención (tales como el Equipo Técnico; el tutor, psicólogo, trabajador social, etc., del menor durante los primeros compases de ésta) y que conozcan de primera mano el caso y las necesidades que en él se plantean. Como se ha expuesto en el apartado 3.1., en el caso de Omar fue determinante el informe argumentado que hizo su tutor para que se quedase en aquel centro de internamiento.

Cuando se pone en marcha un proceso educativo como el que se puso en marcha con motivo de la medida judicial a la que debía someterse Omar, parece recomendable tratar de adecuar la consideración que todos los agentes que forman parte del mismo tiene al respecto. No es lo mismo que el sujeto infractor afronte la experiencia considerándose, o siendo considerado, delincuente, que como educando. Tampoco es lo mismo afrontar la medida como castigo, que como proceso de aprendizaje o como oportunidad de desarrollo que puede brindar nuevas posibilidades. La relación que se establezca con la medida (también por parte de los profesionales) tendrá una trascendencia fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Que educando y profesional establezcan una relación de confianza, (fundamentalmente, que el primero se fie del segundo) favorece la adecuada evolución de la intervención.

En esta línea, y para que se pueda configurar una relación pedagógica adecuada, es necesario desarrollar lo que en esta investigación se ha venido a denominar *sintonía*, que consiste en realizar los ajustes necesarios entre educador y educando (sobre todo, por parte del primero) y de aquellos elementos que rodeen y posibiliten la interacción educativa. En este sentido los esfuerzos de adaptación del educador a la singularidad de cada chico, el respeto al espacio y el tiempo personal de los educandos y la puesta en práctica de un estilo personal facilitador que reconozca en el otro su capacidad para tomar decisiones sobre su vida podrán ser cuestiones que promuevan un buen ajuste de la relación.

Por su parte, que el educando sienta que la intervención se lleva a cabo en un ambiente en el que se encuentre seguro beneficia la labor a realizar.

Doyle plantea su modelo pensando en el contexto escolar, pero dicho modelo también se puede adaptar a otros ámbitos de intervención. De hecho, parece que su propuesta puede dar cuerpo y/o permitir el desarrollo de, prácticamente, cualquier programa pedagógico, independientemente del contexto en el que se quiera implementar.

Como su planteamiento se realizó pensando en el ámbito escolar, la terminología de una de las dos estructuras planteadas (de la Estructura de Tareas Académicas), resulta adecuada para dicho ámbito, pero no para otros espacios de intervención (como el ámbito de la educación social). Por eso, a partir del estudio realizado, se plantea una reformulación del nombre de dicha estructura (manteniendo la idea que comprende y los elementos que la constituyen), para hacerla más versátil y adecuada a cualquier ámbito de intervención. En virtud de ello, se plantea como alternativa: “Esfera de la Acción Pedagógica” (EAP). A continuación, se explicita, brevemente, los motivos que llevan a denominarla de esa manera: Esfera, porque los elementos que la constituyen no tienen que estar, necesariamente, organizados de manera fija, rígida, lineal y/o jerárquica, por el contrario, son dinámicos y pueden fluctuar e ir adaptándose unos a otros en virtud del desarrollo del programa y de las circunstancias. Acción, se pueden crear espacios de aprendizaje sin que, necesariamente, medie una tarea. Se pueden posibilitar acciones o experiencias con dicho propósito. Pedagógica, porque pone el acento en lo pedagógico, que es más amplio que lo académico y, por tanto, abre la acción a cualquier tipo de proceso “educativo” y de ámbito de intervención.

Como ya se ha apuntado, este investigador entiende que tanto la EAP como la ESP, deben ser consideradas como esferas y que la primera conforma el núcleo del programa de intervención y, por tanto, que se encuentra dentro de la Esfera Social de Participación, que da cobertura a los elementos ambientales en el que la acción pedagógica se lleva a cabo.

Referencias bibliográficas

- Fernández Baena, F.J., & Escobar Espejo, M. (2012). Perspectiva constructivista del aprendizaje escolar. En M.V. Trianes Torres (coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 215-232). Madrid: Pirámide.
- Gamella, J.F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Popular.
- García-Vita, M.M., & Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.1 Fundamentos de la intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Joaquín Mortiz.
- Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. *BOE nº 11 de 13 de enero de 2000* (1422-1441).

- Melendro Estefanía, M., González Olivares, A. L., & Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Berkshire (Inglaterra): Open University Press.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- Waller, R. y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Barcelona: Octaedro.

Para citar este artículo

Herrera Pastor, D., & De Oña Cots, J.M. (2016). La importancia del ambiente de aprendizaje. *Pedagogía ecológica en un centro de menores. Revista Fuentes*, 18(1), 77-90. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.05>

Reseñas



Mestre Navas, J.M. & Fernández Berrocal, Pablo
(2015). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid:
Ediciones Pirámide. 268 páginas.



Salvador Reyes de Cózar
Universidad de Sevilla

La inteligencia emocional es un tema que ha tenido un importante desarrollo teórico en la última década y, de manera especial, ha adquirido gran relevancia en la actualidad. Así, los profesores y psicólogos José Miguel Mestre Navas (Universidad de Cádiz) y Pablo Fernández Berrocal (Universidad de Málaga), coordinan el libro que aquí se presenta y que constituye un extenso manual de inteligencia emocional (IE), para lo que han contado con la participación de numerosos autores nacionales e internacionales, todos expertos en el ámbito de la IE.

Ambos profesores poseen una larga trayectoria en el estudio de las emociones, lo que otorga al libro un carácter riguroso y exhaustivo. Fruto de la experiencia y de análisis científicos, el libro permite explorar en profundidad todas las cuestiones relativas a la inteligencia emocional. Este es el primer manual, escrito en lengua castellana, que sostiene el fundamento de que la IE es un conjunto de habilidades que facilitan a la persona la incorporación de las emociones en su sistema inteligente. Se concibe como una capacidad del ser humano y, por ende, puede ser desarrollada y potenciada mediante el aprendizaje, otorgando a la escuela un papel protagonista en tanto principal agente encargado de dicha labor.

La escritura, fundamentalmente formal y académica, denota un diseño del libro orientado, principalmente, a profesionales de las ciencias sociales y la salud, aunque al tratarse de un manual puede ser útil para cualquier persona que esté interesada en indagar en el estudio de las emociones, su regulación, los estados de humor y los sentimientos.

El libro está estructurado en 10 capítulos que hacen un recorrido del concepto de Inteligencia Emocional: orígenes, medición, aplicaciones existentes en otras áreas de conocimiento, hallazgos producidos a lo largo del tiempo, etc. Los autores concluyen la obra proponiendo un modelo de cuatro habilidades mentales que subyacen y configuran la inteligencia emocional (percepción y expresión de emociones, uso de las emociones para la facilitación del pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las mismas). Cada capítulo termina con un apartado de conclusiones, donde se recogen las ideas principales a modo de síntesis, ofreciendo una información clara y concisa. La utilización constante de citas y aclaraciones concede una lectura más completa y enriquecida.

El sentido y orden de los capítulos no es caprichoso o azaroso, más bien responde a una coherencia apropiada para alguien que se adentra (por primera vez o no) en el mundo de la

inteligencia emocional, empezando con las nociones más básicas para acabar desarrollando los puntos clave que llevan a conocer el tema de estudio en profundidad.

El libro cuenta con una gran variedad de imágenes a lo largo de todo el volumen (gráficos, tablas, resúmenes, fotografías, etc.) que permiten una mayor comprensión del estado de la cuestión. Además, el contenido se sustenta en útiles y prácticos ejemplos que proporcionan mayor claridad a las ideas que se exponen.

Por último, cabe mencionar las dos grandes aportaciones que realizan estos autores. Por un lado, se presenta un análisis exhaustivo del instrumento de medida *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), que, aunque cuenta con diversos estudios que respaldan su adecuación y aplicabilidad, los autores destacan la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que puedan medir la validez del test. Por otro lado, se profundiza en el modelo teórico que examina la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas e implicadas en la percepción, el uso, la comprensión y la regulación de las emociones. Esto último supone la inteligencia emocional como una habilidad susceptible de entrenamiento y perfeccionamiento, lo que resulta revelador para aquellas disciplinas que se encargan del desarrollo de las capacidades de las personas.

En conclusión, estamos ante una obra de gran nivel científico, que destaca por su naturaleza rigurosa y exhaustiva, su profundidad en el desarrollo de los conceptos y por las aportaciones que ofrece. Un manual de inteligencia emocional útil tanto para consulta de los profesionales, como para los estudiantes de las áreas relacionadas con el concepto y, en menor medida, para las personas no especializadas.

Michavilla, F., Martínez, J.M., & Merhi, R. (2015).
Comparación Internacional del Sistema Universitario español.
CRUE Universidades Españolas. Monografías 2015.
88 páginas.



Natividad Gutiérrez Quijada
Liverpool Hope University

El informe *Comparación Internacional del sistema universitario español*, cuyo objeto de estudio es la educación superior, nos presenta con claridad y, mediante un análisis descriptivo, una comparativa entre el sistema universitario español y otros sistemas europeos seleccionados a conciencia para este estudio. Su lectura nos permite acercarnos al conocimiento de los diferentes sistemas en asuntos tan relevantes como el perfil de los estudiantes graduados, el gasto destinado a ayudas al estudio e I+D o el número de estudiantes internacionales en cada uno de ellos. Sirvan de ejemplo estos tres indicadores para que el lector se haga una idea de la amplitud y significatividad de este trabajo que centra su actuación en tres ámbitos fundamentales: 1.la rendición de cuentas, 2.la internacionalización y globalización de la educación superior y 3.el papel de las universidades. Sin duda, este tipo de investigación resulta imprescindible en un contexto global como en el que se desarrolla el proyecto europeo sobre educación superior, compartido por numerosos países a fin de integrar prácticas que conduzcan a la mejora general del sistema y procurando, a su vez, mayor homogeneidad y movilidad entre los países que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Un estudio de esta magnitud requiere ser presentado por profesionales con amplio conocimiento, experiencia e implicación en la educación superior, como ocurre en este caso. Sus tres autores forman parte del equipo de trabajo de la cátedra Unesco de gestión y política universitaria. Concretamente, el catedrático Francisco Michavila es director de la misma y entre sus numerosos méritos cabe destacar su contribución a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) del que forman parte los sistemas universitarios estudiados en el presente informe. Igualmente, Jorge M. Martínez y Richard Merhi, subdirector e investigador de la cátedra respectivamente, han orientado sus líneas de investigación hacia aspectos como la financiación de la educación superior, la planificación estratégica de las universidades o el análisis cuantitativo y cualitativo del sistema universitario español, estrechamente relacionados con las cuestiones analizadas y recogidas en esta monografía.

Estos tres expertos en la materia se unen en este proyecto a CRUE Universidades Españolas para desarrollar un estudio de dimensión europea que permita comparar detalladamente distintos sistemas universitarios, siendo este informe el resultado de la primera parte de este gran proyecto. Su lectura pues, resulta necesaria para comprender qué está ocurriendo en otros países permitiendo al mismo tiempo un mayor conocimiento sobre el sistema universitario español al tomar como referencia datos de nuestro entorno más cercano. La calidad de este trabajo no está reñida con la sencillez, pues su lenguaje y sus numerosas ilustraciones en forma de gráficos, que acompañan a cada uno de los apartados, permiten entender y apreciar con claridad los resultados obtenidos.

Perfectamente estructurado de principio a fin, los autores ofrecen al inicio del informe, su presentación, organización y justificación de los indicadores, así como los niveles y campos de estudio seleccionados, lo cual facilita al lector su posterior comprensión. Asimismo, recogen las fuentes que fundamentan este trabajo y cuya relevancia cabe destacar. Se tratan de publicaciones de organismos tan destacados como la OCDE, UNESCO o la Comisión Europea, además de otros estudios de índole internacional.

Habiendo descrito con éxito el contenido del informe, los autores se adentran en el análisis de cada uno de los aspectos investigados. Con buen criterio se detienen en el estudio del entorno de la comparación como primer punto, delineando los instrumentos que aportan homogeneidad al proyecto al tratarse de países que forman parte del mencionado EEES, por lo que tienen en común una serie de características (denominación de los estudios, uso de créditos...) que facilitan la comparación de los 12 países seleccionados. Además, se explicita aquellos países más similares a España en esta materia.

El segundo capítulo nos ayuda a conocer el peso de la educación superior en cada país a partir del conocimiento del número de personas formadas en estos niveles y diferenciadas por rangos de edad.

Siendo conscientes de la estructura y participación en educación superior, los autores nos ofrecen un tercer capítulo enfocado a la demanda. A lo largo de esta sección podremos descubrir las características de dichos demandantes, con especial mención a la diferencia por sexos, pero también las titulaciones más solicitadas en cada país. De igual modo resulta muy interesante conocer qué tipo de estudios son más demandados, encontrando grandes y, en ocasiones, sorprendentes diferencias entre los dos niveles de estudio analizados en este informe. Se estudia también el número de estudiantes internacionales y participantes del programa Erasmus en función de las titulaciones. Es momento entonces de analizar las ayudas destinadas a este tipo de becas. Cabe destacar la contribución española situándose como primer importador y exportador de estudiantes Erasmus.

Junto a los fondos destinados a dichas ayudas, el capítulo IV recoge la inversión que cada país hace en educación superior y qué porcentaje del mismo se emplea para la retribución de sus profesores y demás trabajadores. El profesorado vuelve a ser protagonista en los sucesivos análisis, incorporando tanto el rango de edad de los mismos como la ratio profesor-estudiantes.

Además de la docencia, la actividad investigadora supone una tarea fundamental en estos niveles, por ello el capítulo V estudia tanto los recursos humanos como económicos destinados a ella y analiza variables como el perfil del investigador.

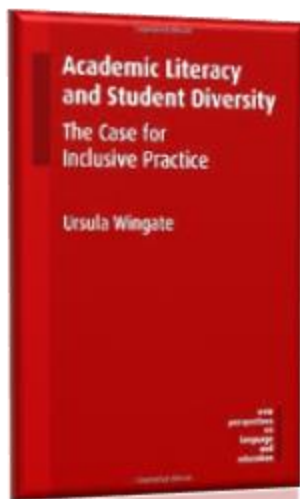
El último capítulo, como no podía ser de otra forma, ofrece una descripción del impacto científico y los principales ránkines que no son más que una evaluación de los diferentes sistemas universitarios en sus tres dimensiones: formación, investigación y transferencia social. Le gustará saber al lector que algunos de los países aquí estudiados cuentan con Universidades posicionadas entre la 1 y la 20. En cuanto a España, se ofrece información detallada respecto de sus universidades y diferentes ránkines en los últimos años.

Ante tal cantidad de información los autores hacen un esfuerzo por reunir en las últimas páginas las conclusiones, las cuales reflejan de manera concisa aquellos aspectos en los que el sistema universitario español se asimila o difiere de los demás sistemas del contexto europeo, facilitándonos a modo de radiografía acercarnos a aquellos aspectos que caracterizan nuestro actual

sistema universitario. Todo ello seguido del conjunto de tablas y estadísticas que han permitido la realización de las gráficas ofrecidas a lo largo de la lectura.

Sin más, animar al lector a adentrarse en el conocimiento de los fundamentos del sistema universitario español y su situación respecto los sistemas vecinos a través de esta monografía. Su claridad en el lenguaje, su organización y estructuración marcada por un hilo conductor que enlaza los diferentes capítulos de manera lógica y necesaria, y su sencillez en la representación de los datos, permitiendo la identificación de los resultados más significativos a golpe de vista, hacen de este informe un estudio apto para todos los públicos, especialmente para aquellos con un interés en la Educación Superior.

Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity. The case for Inclusive Practice*. Bristol: Multilingual matters. 194 páginas



Irene García Lázaro
Universidad de Sevilla

Nadie puede discutir la importancia que la universidad, forma de educación superior predominante, posee actualmente. De hecho, varias cuestiones como la alfabetización académica así como la inferencia en términos de lectura son considerados elementos de importancia capital a desarrollar en las aulas. Se busca así la comprensión y producción de literatura específica en este campo, el cual necesita cambiar la dirección que sigue actualmente la enseñanza proporcionando a los alumnos las suficientes herramientas para una justa participación en la comunidad educativa. Para lograr este propósito, es necesario que la alfabetización académica pase a ser el eje vertebral sobre el que ejecutar el currículum de forma que se atienda a la profesionalización de ciertas habilidades indispensables para un aprendizaje fructuoso.

En Reino Unido, país anglófono, la tarea de lograr que el conjunto universitario, donde un porcentaje llamativo proviene de otro país, reconozca, asimile y produzca escritos académicos coherentes –sin importar su nacionalidad de origen– parece ser una tarea que queda pendiente. En torno a esta cuestión escribe Ursula Wingate, profesora titular en el King's College London, cuya obra *Academic Literacy and Student Diversity. The case for Inclusive Practice* presenta exhaustivamente un modelo inclusivo que tiene como punto de partida a la alfabetización académica universitaria. La aportación fundamental del texto es la propuesta de dicho modelo de una manera práctica, sirviendo de ayuda a metodologías pedagógicas comprensivas en la materia. La innovación en este manual se produce al proponer una forma accesible, inclusiva y sencilla de poner en marcha recursos útiles en la lectoescritura frente a lo que ofrece el sistema actual, se aleja de este modo de un enfoque puramente teórico, sin posibilidad de cambios visibles en el terreno educativo.

La autora además de ser actualmente profesora en varios niveles de enseñanza dentro del campo universitario, fue editora en la revista *Learning Language Journal* así como en otras publicaciones en relación a la educación superior. Sus principales intereses son plasmados en este ensayo pues giran en torno a modelos y teorías pedagógicas que apoyan la alfabetización académica. Una de sus publicaciones más recientes ha sido el título que aquí se presenta: *Alfabetización académica y la diversidad del alumnado: el caso de la práctica inclusiva*, donde durante los primeros capítulos, así como en contadas ocasiones en el resto del libro, se aprecia cómo se hace un llamamiento al campo político en términos educativos para que se produzca un posible cambio en el currículum nacional,

de forma que la alfabetización académica sea *el quid* de la cuestión. Al mismo tiempo, el libro anima al profesorado, investigadores y profesionales de la educación, a que abandonen la metodología que hoy día se persigue. Ese afán personal por contribuir a la enseñanza de idiomas, especialmente del inglés, ha llevado a Wingan a desarrollar este modelo inclusivo que subyace el manual que se reseña, y que plantea la colaboración entre expertos de la lengua y expertos de diferentes disciplinas académicas dentro de la universidad para lograr así el propósito planteado.

La autora revisa sintéticamente en los cuatro primeros capítulos la literatura de las últimas décadas sobre la enseñanza de idiomas, mostrando así qué teorías y aproximaciones enmarcan dicha enseñanza. El enfoque utilizado en el libro parte de una visión global y comprensiva del género, la nacionalidad o el ámbito socio-político como factores influyentes en la alfabetización académica de los estudiantes.

Encontramos en esa primera parte cómo la inclusión del alumnado, la diversidad de éste y los diferentes elementos culturales y lingüísticos intervienen en el proceso de aprendizaje. Wingate propone considerar estos factores como el centro de la actual enseñanza en pro de la mejora de la escritura y comprensión de textos académicos. Su propuesta evita la estandarización del alumnado, de la élite homogénea que persiste en las aulas tradicionalmente y que da prioridad a la lengua materna anglófona ante un incompatible panorama multicultural.

En una segunda parte del libro se aboga por la integración de la lectura y escritura como ejes prioritarios para que el alumnado reconozca e internalice de manera holística la materia. Concretamente, en los capítulos cinco y seis se señala que es de vital importancia asistir a estudiantes que conforman el espectro universitario de forma que sepan diferenciar qué caracteriza un nivel avanzado de conocimiento en términos lingüísticos, amparándoles ante posibles dudas o desconocimientos durante esta etapa. Lo que la autora propone es apoyar y preparar al alumnado para que, en el más amplio sentido de la palabra, pueda tener acceso a la participación activa en la comunidad educativa gracias a la lectura y escritura de material académico.

Finalmente, en los capítulos siete y ocho, Wingate presenta y desarrolla cómo es el modelo que podría reestructurar la actual concepción de la cuestión. Se centra pues en las aproximaciones pedagógicas, contenido y evaluación de este modelo inclusivo dirigido a la mejora de la lectoescritura en términos de comprensión, crítica y análisis, completando así el posterior desarrollo de textos académicos.

Diríamos que la contribución de este título es servir como manual para los diferentes expertos de la comunidad educativa siendo de igual forma un recurso útil para futuras investigaciones y puestas en práctica del modelo inclusivo descrito con anterioridad. Se hace de este modo un llamamiento al profesorado universitario para que tenga presente la pedagogía que apuesta por lograr uniformidad de habilidades y recursos para la diversidad de estudiantes, lo que puede entenderse como igualdad de oportunidades en la formación y apoyo ante la falta de una asistencia real en esta área. Debe entenderse que la apuesta por incluir en el currículo estatal la alfabetización académica es cuando menos novedosa por la inversión que supone en personal, organización y cambios estructurales que posibiliten la concienciación del profesorado hacia un cambio en la metodología de clase, especialmente si hablamos en términos de clase teórica.

Para concluir, definitivamente no se trata sólo de la incorporación de nuevos elementos, sino de una revisión y modificación del sistema actual que suponga un aumento de la utilidad y satisfacción en los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo, la autora expone un modelo viable, práctico, que engloba a la totalidad del alumnado en sus filas.

