

**Numero 85**

**Junio 2005**

## ÍNDICE

Valoración de la difusión en doce revistas de educación en español: análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos	3
<i>Jesús Nicasio García Sánchez, Celestino Rodríguez Pérez y Lorena González Sánchez</i>	
Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación	45
<i>Carmen María Fernández García y María del Carmen Rodríguez Menéndez</i>	
La universidad ante la diversidad en el aula	85
<i>Montserrat Castellana Rosell e Ingrid Sala Bars</i>	
Los conocimientos previos de los estudiantes de tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria	105
<i>Susana Molina Martín</i>	
Una experiencia de evaluación alternativa en la asignatura de “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” en la E.P.S. de Ingeniería de Gijón	123
<i>María Ángeles García García, Inés Fernández Pariente y Pilar González Torre</i>	

**Sección temática:**

**Relaciones de colaboración entre los centros docentes y las familias: sus implicaciones en el rendimiento académico, la educación familiar y el desarrollo social**

- Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares 127  
*Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco*
- The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica 147  
*Andrea Rolla San Francisco, Melissa Arias, Renata Villers y Catherine Snow*
- Past and present in the notion of school-family collaboration 165  
*Liozos Symeou*
- Market trends and the dilemmas of parental participation in schools 185  
*Mariana Dias*
- The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead? 205  
*M. Adelina Villas-Boas*

## Valoración de la difusión en doce revistas de educación en español: Análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos

Jesús Nicasio García Sánchez, Celestino Rodríguez Pérez y  
Lorena González Sánchez  
*Universidad de León*

### Resumen

Se presenta un análisis de los índices bibliométricos, como los usados y con la metodología del ISI, en doce revistas españolas con contenidos y temáticas de educación: *Revista de Educación*, *Bordón Revista de Pedagogía*, *Revista Española de Pedagogía*, *Aula Abierta*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Revista de Investigación Educativa*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Comunicación y Pedagogía*, *Alambique*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Cultura y Educación*, a partir de un muestreo documental de 228 números correspondientes a 74 revistas fuente publicadas en 2003. Lo que se persigue con este estudio es mostrar la posibilidad y utilidad de estos índices, que son indicadores de difusión, si bien sería deseable y necesario usar otros indicadores más matizados y complejos. Los análisis refieren que las 12 revistas recibieron un total de 1440 citas, siendo la revista *Enseñanza de las Ciencias* la que más recibe (294), seguida de *Cuadernos de Pedagogía* (240) y de la *Revista de Educación* (187) e *Infancia y Aprendizaje* (156), aunque el número de artículos que publica al año cada revista es distinto, lo que influye en las posibilidades de ser citadas. Si bien algunos índices bibliométricos son bajos como el inmediato (excepto en *Infancia y Aprendizaje* -0,79- y a cierta distancia *Cuadernos de Pedagogía* -0,12-), considerando la ausencia de tradición de este tipo de cálculos en este campo y en español, son importantes. Es el caso del factor de impacto, que es comparable al que presentan muchas de las revistas en inglés incluidas en el ISI del campo, siendo muy grande en *Enseñanza de las Ciencias* (0,613), e importante en la *Revista de Investigación Educativa* (0,340) o en *Infancia y Aprendizaje* (0,32), y también relevantes en *Cultura y Educación* (0,26), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (0,257) o *Revista de Educación* (0,214); si bien el factor de impacto "actual" sólo sube para *Infancia y Aprendizaje* (0,59). Se discuten sus implicaciones y limitaciones y la necesidad de una disciplina grande en las revistas para ajustarse a los parámetros de calidad y las exigencias de las bases de datos internacionales, como citar más artículos empíricos (34% de media) que libros (66 % de media), ajustarse a los plazos de publicación, o seguir pautas de funcionamiento interno y externo homologables.

## Abstract

*Evaluation of the diffusion in twelve educational journals in Spanish: Analysis of impact factor and other bibliometric indexes.* We present an analysis of bibliometric indexes, as used and with the methodology of ISI, in twelve Spanish scientific journals with contents and topics of Education: *Revista de Educación*, *Bordón Revista de Pedagogía*, *Revista Española de Pedagogía*, *Aula Abierta*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Revista de Investigación Educativa*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Comunicación y Pedagogía*, *Alambique*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Cultura y Educación*, from a documental sample of 228 issues corresponding to 74 source journals published in 2003. The aim of this study was to show the possibility and usefulness of this type of indexes, which are indicatives of diffusion, although in part of quality, in Spanish educational journals (study never tried before), although it will be desirable and needed to use other indicators more complex and fitted, as the content analysis or the communication and the editing processes, etc. The analysis evidence that the twelve journals received a total of 1440 references, being the journal *Enseñanza de las Ciencias* which more received (294), followed by *Cuadernos de Pedagogía* (240) and by the *Revista de Educación* (187) and *Infancia y Aprendizaje* (156), although logically the papers which publish every year are different which influences the possibilities to be quoted. Besides, although some bibliometric indexes are low as the immediate (except in *Infancia y Aprendizaje* -0,79- and far away *Cuadernos de Pedagogía* -0,12-), considering the absence of tradition or this type of calculus in this field and in Spanish, they are significant. This is the case of the impact factor, which is comparable to that present a lot of international journals published in English and included in ISI in the field, being very high in *Enseñanza de las Ciencias* (0,613), and important in *Revista de Investigación Educativa* (0,340) or in *Infancia y Aprendizaje* (0,32), and too relevant in *Cultura y Educación* (0,26), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (0,257) or *Revista de Educación* (0,214); although the “present” impact factor only improved for *Infancia y Aprendizaje* (0,59). We discuss their implications and shortcomings and the need of a hard discipline in the journals to fit to the parameters and international standards of quality, as to quote more empirical papers (34% mean) than books (66 % mean), to accomplish the terms of publications, to follow the rules of internal and external functioning standardizing internationally, to be included in international data bases, etc.

## Introducción

Es claro el incremento ascendente del interés y la preocupación por la evaluación de la actividad investigadora en nuestro país, dependiendo de ella decisiones claves en la actividad del profesor universitario, de todas las áreas de conocimiento, sea en forma de acreditación para poder concursar a una plaza o sea para obtener una habilitación, sea para el reconocimiento institucional de la actividad investigadora, sea para la concesión de fondos para la realización de proyectos de investigación o innovación competitivos, o para obtener posibilidades de promoción dentro de algunas universidades. Una demanda sensata, razonable y justa es que haya una *estabilidad y publicidad*

en los criterios y argumentos que se utilicen por las diferentes instancias evaluadoras, y que representen un consenso por la comunidad académica y científica de referencia (Sánchez y García, 2003). En este sentido, es clave la disponibilidad de criterios para valorar los órganos de comunicación académica que sirven de aval de la calidad de la actividad investigadora publicada en su seno (Buela-Casal, 2002; 2003; Buela-Casal, Carretero de Dios y de los Santos-Roig, 2002). Pero reclamar el consenso, con ser una condición necesaria, no lo es suficiente, se precisa la existencia y disponibilidad de elementos para hacerlo posible, lo que se refleja en los intentos diversos de los últimos años. Entre estos instrumentos, están los estudios bibliométricos del tipo de los usados por el *Institute for Scientific Information (ISI)*, que tradicionalmente ha sido utilizado básicamente para revistas en inglés, aunque hay alguna española también y de otras lenguas, y los intentos de creación de índices alternativos en español, caso del intento de crear un *iberíndex* (Buela-Casal, Fernández-Hermida y López, 2003), o incluso el uso de otros indicadores de la productividad científica que en el caso de la psicología se ha evaluado hasta el momento sin utilizar el factor de impacto, ilustrado por el estudio sobre las tesis doctorales de Agudelo *et al.* (2003) o el análisis de la internacionalidad y productividad de las revistas científicas de psicología clínica y de la salud de Agudelo, Bretón-López y Buela-Casal (2003 a y b). Con este marco, lo que se persigue con esta investigación es ilustrar las posibilidades del uso de índices bibliométricos relativos a la influencia o impacto de las revistas españolas con algún interés en las *ciencias de la educación*, siguiendo en parte la metodología de Buela-Casal, Medina, Viedma, Godoy, Lozano y Torres (2004), para las revistas del campo de la psicología clínica y general; y de García, González y Rodríguez (2005 c) para las revistas que publican artículos de psicología del desarrollo y de la educación. Con este objetivo en mente, la estructura del artículo sigue, en primer lugar, una breve presentación de la metodología y lógica que se utiliza para el cálculo de los índices de impacto como los usados por el ISI; en segundo lugar, justificando este intento con el interés y aportaciones sobre la evaluación de la calidad de la actividad investigadora de los últimos años; y finalmente, presentaremos de forma somera los trabajos previos de Buela-Casal *et al.* (2004) y de García *et al.* (2005 c) que sirven de referencia metodológica a este artículo para posibilitar la contrastación de esos resultados previos en el campo de la psicología (sea clínica y general, sea del desarrollo y de la educación) con los obtenidos ahora para el caso del ámbito de las revistas de educación. Por último, se presentará la propia investigación y las implicaciones y limitaciones, así como perspectivas ante la que nos aboca.

La lógica que siguen los cálculos de los índices bibliométricos al modo de los utilizados por el ISI (el factor de impacto es el más conocido y citado pero sólo uno más), aplicado a una determinada publicación o conjunto de publicaciones, es muy simple puesto que se basa en anotar la presencia de referencias de la publicación, en el *pool* de publicaciones de un determinado dominio de conocimiento o de otros próximos en los que aparezcan referencias de la misma. Por ello, es importante analizar todas las publicaciones donde aparezca alguna referencia de la publicación objeto de estudio y del cálculo de los índices. Consiste en registrar el número de veces que aparecen referenciados los artículos de la revista que se estudia (*revista focal*), durante el último año completo, en el *pool* conjunto de todas las revistas que cubren el campo o dominio de conocimiento de la revista focal, y que por lo tanto aseguren que se recogen todas las citas existentes a la revista focal. De este conjunto de *revistas fuente* de un campo o dominio del conocimiento se extraen las referencias a la revista focal, es decir, el *total de referencias en el año*. Es claro que las probabilidades de que los artículos de una revista sean citados por las revistas fuente depende del número de artículos que tenga, puesto que cuanto más artículos publique más probabilidades hay para ser citada, por eso el número de artículos que publica cada revista se utiliza para matizar el influjo real de una revista focal en el conjunto de las otras revistas fuente, por lo que diversos índices dividen por el número de artículos que publica la revista focal en el año, el total de referencias recibidas de las demás.

Este interés creciente por la evaluación de la calidad de la investigación viene evidenciándose de formas diversas, tal y como hemos mostrado en otros trabajos (Sánchez y García, 2003), y en diferentes revistas españolas, y reiterado recientemente de nuevo con iniciativas latinoamericanas (Buela-Casal y López, 2005). Por ejemplo, de forma específica recientemente lo hemos mostrado en García *et al.* (2005 c) donde se analizan los cálculos de los índices bibliométricos incluidos los factores de impacto de seis revistas que publican artículos de psicología del desarrollo y de la educación; y antes también referido a tres revistas de psicología clínica y general (Buela-Casal *et al.* 2004). Y de forma más genérica, la revista *Análisis y Modificación de Conducta* publica un monográfico sobre la "Evaluación de la investigación en psicología" (Buela-Casal, 2002; Echeburúa, 2002; Gil Roales-Nieto y Luciano, 2002; Pelechano, 2002; Pérez-Álvarez, 2002; Polaino-Lorente, 2002; Siguán, 2002), o *Psicothema* con artículos p.ej., sobre la evaluación de la calidad universitaria (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001), sobre los usos metodológicos en la psicología española (Montero y León, 2001), sobre

la comparación de las revistas de psicología en castellano con factor de impacto (Buela-Casal, Carretero-Dios y de los Santos-Roig, 2002), o sobre la evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas (Buela-Casal, 2003), o *Papeles del Psicólogo* sobre la proyección internacional de la psicología española (Buela-Casal, 2001), o también la *Revista Internacional de Psicología Clínica y Salud* sobre el pasado y el presente de la evaluación conductual (Sierra y Buela-Casal, 2001), sobre las normas para la redacción de casos clínicos (Buela-Casal y Sierra, 2002), o para la revisión de artículos originales en ciencias de la salud (Bobenrieth, 2002), o como se ilustra con la *Revista Española de Documentación Científica* sobre el futuro de las revistas científicas españolas (Díaz *et al.* 2001), o el destino de las revistas nacionales (Jiménez, Faba y de Moya, 2001), o con los esfuerzos del CINDOC en general (Bordons, Felipe y Gómez, 2002) y sobre la valoración integrada de las revistas españolas de ciencias sociales y humanas centrado en las revistas de psicología (Alacaín y Román, 2005), o como *The Spanish Journal of Psychology* sobre las líneas de investigación en la psicología española (Fernández, 2001; Sánchez y García, 2001), o *Infancia y Aprendizaje* acerca de las prácticas de los evaluadores y el estudio de sus informes confidenciales referidos a los artículos no aceptados (Sánchez, García y del Río, 2002 a), o sobre la historia de los 25 años de la misma revista (del Río y Álvarez, 2002; García, Sánchez, del Río y Arias-Gundín, 2002), y de las temáticas publicadas en esos 25 años (Sánchez, García y del Río, 2002 b), o de los 15 años de *Psicothema* (García, de Caso, Fidalgo, Arias-Gundín y Núñez, 2005 a), o de los artículos publicados en *Aula Abierta* en sus 25 años de historia (Rodríguez Neira y Molina, 2000). Es posible que la mejora de la calidad investigadora y de las revistas científicas exija la introducción del cálculo sistemático de índices de calidad de las mismas como el factor de impacto, pero es completamente insuficiente si no se aumenta la calidad de los procesos de evaluación y control de las mismas. Se trataría de dar publicidad y visibilidad al proceso mismo de evaluación explicitando los criterios y argumentos utilizados por los evaluadores (Sánchez y García, 2003); pero además, es preciso que el proceso de comunicación entre los autores, editores y evaluadores se ponga bajo control externo; lo que supone, por último, promover un consenso sobre el proceso interno y externo del funcionamiento exigible a todas las revistas científicas (Sánchez, García y del Río, 2002 a). En este artículo se intenta, por lo tanto, contribuir en la toma de conciencia de estos problemas, y de forma específica, analizando la viabilidad y posibilidad de calcular los factores de impacto de doce revistas con temáticas educativas que se publiquen en español, lo que mostrará que el tan citado factor de impacto de muchas

de nuestras revistas educativas no es menor, y en varios casos es mayor, que muchas de las revistas internacionales que se publican en inglés. Ello evidencia la necesidad urgente de utilizar estos índices en las publicaciones españolas y que sean publicados de forma periódica (anual) y elaborados por algún organismo público (¿el CINDOC?) con capacidad para ello, lo que daría seguridad, estabilidad y continuidad a uno de los criterios de valoración de las revistas españolas (el de difusión, que en parte es de calidad).

Con esta finalidad, la realización de este estudio ha seguido nuestro reciente estudio (García *et al.* 2005 c) que había partido de las publicaciones de Buela Casal y específicamente su trabajo Buela-Casal *et al.* (2004) mostrando la viabilidad de evaluar las revistas científicas de psicología españolas con los mismos indicadores y criterios del ISI. Por una parte, Buela Casal *et al.* (2004) consideraron las tres revistas focales *Análisis y Modificación de Conducta*, *Psicothema* y *Papeles del Psicólogo* sobre 23 revistas fuente de psicología (las 23 primeras revistas del apéndice); y calculando los índices bibliométricos utilizados por el ISI, es decir las *citas totales en el año* estudiado –el último completo disponible, 2003- o número de citas de cada una de las tres revistas recibidas desde las 23 fuente, los *índices inmediatos*, los *factores de impacto*, etc. Los criterios para seleccionar las *revistas focales* fueron el ser muy representativas de las revistas españolas de psicología, fuera en el área clínica (*Análisis y Modificación de Conducta*) como única revista española de psicología clínica mantenida con las suscripciones (indicador de valía en la profesión), y el estar muy consolidada (desde 1975 ininterrumpidamente). Fuera por ser la revista oficial del Colegio Oficial de Psicólogos (*Papeles del Psicólogo*) editando 30.000 ejemplares de tirada. O fuera por ser la única española, caso de *Psicothema*, incluida en el ISI, además de permitir comparar con el factor de impacto real incluyendo las citas de revistas españolas frente a las internacionales del conjunto de revistas fuente de la ISI. Los criterios para incluir las *revistas fuente*, fueron el estar editadas en castellano, registradas en España y/o pertenecientes a la base de datos del ISI; ser revistas multidisciplinarias de psicología y/o pertenecientes a un área de conocimiento; ser activas actualmente; estar editadas en marzo de 2004 sus números completos de 2003, tener ISSN; editarse en papel; y estar disponibles en ese plazo de marzo 2004. Como resultado, pudieron ordenarse según los distintos indicadores de cada una de las tres revistas focales, lo que puso de relieve la viabilidad de generar este tipo de índices para valorar las revistas en la comunicación académica. Igualmente, con este precedente en mente, realizamos un estudio siguiendo la misma metodología, para valorar las revistas de psicología que se hacen eco en mayor o menor medida de cuestiones ligadas al desarrollo y a la educación,

ninguna de las cuales fue considerada como revista focal en el estudio de Buela-Casal *et al.* (2004). Se seleccionaron hasta 42 revistas fuente, y como focales, seis revistas (*Infancia y Aprendizaje, Cultura y Educación, Anuario de Psicología, Estudios de Psicología, Cognitiva, Revista de Educación*), confirmando la viabilidad de tal empresa, y extendiendo el cálculo de los índices bibliométricos a otras revistas en español, con gran prestigio, y a las que no se había realizado un estudio de esta naturaleza. Por último, lo que se presenta en este artículo, es la extensión de este tipo de análisis a un conjunto muy amplio de revistas focales con temática que incluye publicaciones sobre educación en español, al que no se le ha aplicado este análisis antes, lo que indicaría, por una parte su viabilidad, y además, al comparar los índices obtenidos con los que se obtienen en las revistas que se publican en inglés incluidas en el ISI, que se trata de índices importantes y de la necesidad de obtenerlos periódicamente. Además, se incluyen análisis no incluidos en los dos estudios de referencia anteriores para las tres revistas de psicología (Buela-Casal *et al.* 2004) y las seis de psicología y educación (García *et al.* 2005 a), como la consideración del número total de referencias, la procedencia de las referencias de libros o de artículos, etc., lo que da una visión sobre el tipo de actualidad en antecedentes de estudios previos que consideran las revistas. De este modo, en la presentación de los análisis de este estudio, primero se irán comparando los que se obtendrían si mantuviéramos las 42 revistas fuente de nuestro estudio anterior (García *et al.* 2005 a), puesto que la simulación de si mantuviéramos las 23 revistas fuentes del estudio de Buela-Casal *et al.* (2004) sólo sería aplicable a *Infancia y Aprendizaje* por ello no se incluye la comparación más que en algún caso con fines ilustrativos. Y seguidamente, si aplicáramos las 74 revistas fuente del presente estudio. Si bien, estas comparaciones del presente estudio con el anterior sólo en aquellos casos en que la revistas fuente eran las mismas, que son todas menos *Alambique* que no estaba como revista fuente en el estudio de referencia. Con ello, es posible explicitar evidencias convergentes y algunas limitaciones, claramente previsible, en la lógica seguida por este tipo de estudios (Brunstein, 2000).

## **Método**

### *Corpus documental: revistas focales y fuentes*

Se seleccionaron doce revistas focales. Para su selección, se consultó a un conjunto de expertos en ciencias de la educación de diferentes universi-

dades, quienes coincidían en que las que se incluyen en el estudio son o de mucha calidad en el campo educativo o de cierta calidad y relevancia, sea por su especialización o por su difusión e influjo. Por una parte, la revista generalista de educación más importante de nuestro país, la *Revista de Educación*, en donde se publican estudios de educación, y con una historia muy prolongada en el tiempo (desde 1952). E, igualmente, la revista generalista de educación *Bordón*, *Revista de Pedagogía*, considerada de calidad por los expertos (desde 1949) y que junto con la más especializada *Revista Española de Pedagogía* son las más antiguas (1943). Además, se incluyeron otras, consideradas relevantes para el campo y alguna de las cuales muy citada, como el caso de *Enseñanza de las Ciencias* (en realidad la más citada de todas). Igualmente, se incluyó la revista especializada con contenidos por antonomasia de psicología del desarrollo y de la educación, *Infancia y Aprendizaje*, con una historia de 27 años. Además, la otra revista de educación (*Cultura y Educación*) editada por la Fundación Infancia y Aprendizaje. Si bien, excepto tres, el resto no fue revista focal en el estudio propio precedente, y ninguna en el anterior. Por lo tanto, nueve revistas incluyen análisis novedosos y las tres también incluidas en nuestro estudio lo han sido para evidenciar los aumentos en los índices al introducir más revistas fuente.

*Revista de Educación* (ISSN 0034-8082): Fundada en 1952 y editada por el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Revista científica de carácter educativo. Edita 3 números al año más un monográfico. Publica en español.

*Bordón. Revista de Pedagogía* (ISSN 0210-5934): Fundada en 1949 y editada por la Sociedad Española de Pedagogía SEP. Revista de orientación pedagógica. Edita 4 números al año y publica en español.

*Revista Española de Pedagogía* (ISSN 0034-9461): Fundada en 1943 y editada por el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Revista científica de carácter educativo. Edita 3 números al año y publica en español.

*Aula Abierta* (ISSN 0210-2773): Fundada en 1973 y editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Revista de carácter científico en todos los ámbitos de la Educación. Edita 2 números al año y publica en español e inglés.

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (ISSN 0213-8646): Fundada en 1987 y editada por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado AUFOP en colaboración con la Universidad de Zaragoza. Revista de formación del profesorado a cualquier nivel. Edita 3 números al año y publica en español.

*Revista de Investigación Educativa* (ISSN 0212-4068): Fundada en 1983 y editada por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Educativa en Barcelona. Revista educativa y pedagógica de carácter investigador. Edita 2 números al año y publica en español e inglés.

*Enseñanza de las Ciencias*. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas (ISSN 0212-4521): Fundada en 1983 y editada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y el ICE de la Universidad de Valencia. Revista de didáctica e investigación de las ciencias experimentales y las matemáticas. Edita 3 números al año (cuatrimestral) y publica en español.

*Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*. Nuevas tecnologías y recursos didácticos (ISSN 1136-7733): Fundada en 1992 y editada por el Centro de Comunicación y Pedagogía de Barcelona. Revista especializada en la aplicación pedagógica de la informática y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Edición bimensual y publica en español.

*Alambique*. Didáctica de las Ciencias Experimentales (ISSN 1133-9837): Fundada en 1994 y editada por Grao (Barcelona). Revista de didáctica de las ciencias experimentales y psicopedagógica. Edita 4 números al año (trimestral) y publica en español.

*Cuadernos de Pedagogía* (ISSN 0210-063): Fundada en 1975 y editada por Praxis. Revista pedagógica. Edita 12 números al año (mensual) y publica en español.

*Infancia y Aprendizaje* (ISSN 0210-3702): Fundada en 1977. Revista de estudios e investigación especializada en la publicación de trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía. Editada por Pablo del Río (Madrid). Publica 4 números al año (publicación trimestral) y en idiomas español e inglés.

*Cultura y Educación* (Anteriormente a 1996 llamada, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, fundada en 1989) (ISSN 1135-6405): Fundada en 1996 y editada por la Fundación Infancia y Aprendizaje. Publica 4 números al año (trimestral). Revista educativa. Publica en español.

### *Revistas fuente*

Se incluyen un total de 74 revistas fuente, como se muestra en el apéndice. Las 23 primeras corresponde a las utilizadas en el estudio de Buela-Casal *et al.* (2004) a las que se añaden otras 19 revistas seguidamente, que son las 42 utilizadas para el estudio de García *et al.* (2005 c). Y por último, se añaden las 32 adicionales, que componen las 74 revistas fuente del presente estudio. Para su selección, se siguieron los criterios de ser las revistas

en las que publicaban los autores identificados por haber desarrollado una línea de investigación durante la década 1989-1998 (Sánchez y García, 2001), lo que supuso la inclusión de la *Revista de Psicología General y Aplicada*, *Cultura y Educación*, la *Revista de Educación*, la *Revista de Investigación Educativa* y la *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*. Extendiéndose a las revistas de psicología y de educación que pudieron estar localizadas antes de la conclusión del artículo, por ejemplo *Psicología Educativa* y el resto de las que se muestran en el apéndice, lo que permitió hacer más justicia y ajustarse más a la realidad para el cálculo de los índices bibliométricos de la *Revista de Educación* o de *Cultura y Educación*. Además, de las revistas que pudieron localizarse de ciencias de la educación, para hacer justicia a las revistas focales seleccionadas, que también forman parte de las revistas fuente, de forma adicional se añadieron aquellas que cumplían los criterios de tener ISSN, una vida de al menos diez años, estar editadas en papel y en español, tener todos sus números de 2003 editados. Ello implicaba, además, el ser valoradas como representativas del mundo educativo por diferentes expertos en investigación educativa que fueron consultados al efecto. Estos criterios fueron similares a los utilizados en el estudio de referencia de Buela *et al.* (2004) para la selección de las 23 revistas fuente; o al de García *et al.* (2005 c) en la selección de las 42 revistas fuente seleccionadas. Por lo tanto, hemos de decir que la selección fue rigurosa y comparable a la de los dos estudios previos de referencia.

Por lo tanto, el total fue de 74 revistas, analizando 228 números (frente a 146 números del estudio de García *et al.* 2005 c, a partir de 42 revistas fuente; o a 67 de Buela-Casal *et al.* -2004- a partir de 23 revistas fuente).

Sobre estas 74 revistas fuente, y una vez registradas las referencias recogidas de las doce revistas focales, se calcularon los índices bibliométricos del *Institute for Scientific Information* (ISI, 2002), como en los dos estudios previos de referencia (Buela-Casal *et al.* 2004; García *et al.* 2005 c), como el total de citas por año, los índices inmediatos y los factores de impacto, o los porcentajes de autorreferencias. Pero además, se incluyeron las referencias totales de los artículos (no citas), las referencias totales de libros y de artículos (no citas), la media de citas recibidas por artículo o la media de referencias por artículo publicado. Además, como en el estudio de García *et al.* (2005 c) se calcula una adaptación del factor de impacto *actual*, que considera el año de estudio y el año anterior en vez de los dos años anteriores, reflejando el impacto pero más inmediato, en el propio año de análisis y en el anterior; y los porcentajes de citas de artículos de “otros años” frente a las de los dos años anteriores y el año objeto de estudio (en este caso el de 2003).

### *Procedimiento*

Se ha seguido una metodología similar a la del estudio de Buela-Casal *et al.* (2004) y la misma que la del de García *et al.* (2005 c). Por una parte, se fotocopiaron los índices de los 228 números fuente, de 2003, y las portadas y referencias bibliográficas de todos y cada uno de los artículos, haciendo dos copias de los mismos. Dadas las dificultades de accesibilidad a las revistas localizadas, y una vez comprobado que cumplían los requisitos explicitados, se hicieron gestiones ante los directores, por préstamo interbibliotecario de los números enteros, etc., para conseguir todo el conjunto documental. Con ello, dos codificadores independientes registraron todas las veces que aparecían referencias de las 12 revistas focales, con el resultado que se refleja en el apéndice. En dicho apéndice, se incluye, en la primera fila cada una de las 12 revistas focales y dentro de cada una cuatro columnas para registrar las referencias de las 74 revistas fuente; es decir, las referencias de 2001, 2002, 2003 y de “otros” años anteriores, sucesivamente. Para asegurar la concordancia de codificadores, se contrastaron los registros hasta lograr un consenso completo entre los dos investigadores.

### *Medidas*

*Número total de referencias de cada revista:* es el resultado directo del registro del número de veces que aparecen referencias de cada una de las doce revistas focales procedentes de las 74 revistas fuente durante el año de estudio (2003) y que citan artículos del propio año 2003, del 2002, del 2001 y de otros años anteriores. Refleja el influjo absoluto de una revista, sin considerar número de artículos que publica o año en que se produce.

*Índices inmediatos:* es el resultado de dividir el número de referencias del periodo estudiado (el 2003) entre el número de artículos publicados en ese mismo periodo. Por ejemplo, si de una revista se referencian 10 artículos publicados en el 2003 y se publican en ella 20 artículos en ese mismo año, su índice de impacto inmediato en el 2003 se obtiene al dividir 10 (citas) entre 20 (artículos publicados). En otras palabras, refleja el influjo en el mismo año de estudio de la revista, es decir, en qué medida la revista influye enseguida al ser citados sus artículos del 2003 por las otras revistas fuente del 2003.

*Factores de impacto:* se trata de uno de los índices bibliométricos más usados en los estudios en que se comparan revistas científicas y se obtiene dividiendo el número de citas referenciadas de cada revista focal relativas a

los dos años anteriores (2001 y 2002) al periodo considerado (2003) por el número de los artículos que se han publicado en esa misma revista en esos mismos años 2001 y 2002. Debe quedar claro, que en el factor de impacto calculado para el año 2003 se excluyen las citas de artículos de 2003 y por supuesto de “otros” años en el apéndice (2000 ó 1999 anteriores). De ahí que para reflejar el influjo de citas relativas a artículos del propio año 2003 estudiado se proponga el índice siguiente.

*Factores de impacto “actual”*: aquí se consideran todas las referencias de artículos publicados en el mismo año (2003) y del anterior (2002) dividido por el número de artículos publicados en ese mismo periodo. En definitiva, los tres índices bibliométricos considerados se obtienen dividiendo el número de artículos referenciados por el número de artículos publicados de un determinado y mismo periodo, si bien cambian en cada caso los años considerados.

*Porcentaje de autorreferencias*: es el cálculo del porcentaje relativo a los factores de impacto atribuibles a citas de las propias revistas.

Y además, se incluyen las siguientes medidas no incluidas en los dos estudios anteriores de referencia:

*Porcentaje de citas relativas a “otros” años*: el tanto por ciento de referencias que recibe una revista pero relativa a otros años (diferentes del 2001, 2002 o el del objeto de estudio, el 2003), en comparación con las que recibe en el año de estudio (2003) y los dos años anteriores. Ello indica que la revista influye pero que no es reflejado en el factor de impacto (sólo referencia a artículos de los dos años anteriores: 2001 y 2002) ni en el factor de impacto “actual” (además del año anterior, el año objeto de estudio: 2003), y que quedaría difuminado este influjo si no se tiene en cuenta de alguna manera.

*Media de citas recibidas por artículo*: es la media de referencias (no citas) por artículo consistente en dividir el total de citas recibidas por la revista en el año por el número de artículos que la revista ha publicado en el año (2003 en este estudio).

*Referencias por años*: es el total de referencias de los artículos por año (no citas), tanto en términos absolutos como en porcentajes, y ello de forma diferenciada para el año de estudio (2003) y los dos anteriores frente a las referidas a “otros” años; y las referidas a referencias a libros por años de forma absoluta y en porcentajes; y las referidas a referencias a artículos por años de forma absoluta y en porcentajes; y el total absoluto y en porcentajes. E, igualmente, la *media de referencias* que incluyen cada artículo de las revistas focales (de artículos y libros conjuntamente).

## Resultados

Con el fin de organizar la presentación de los resultados, primero se describirán los datos que se obtienen y caracterizan a las revistas focales estudiadas, pero lo haremos primero presentando los datos relativos a lo obtenido a partir de las 74 revistas fuente; y en segundo lugar, comparándolo con lo que se había obtenido con el estudio de García *et al.* (2005 c) pero sólo en aquellas revistas focales que estaban incluidas en el *pool* de las revistas fuente de nuestro estudio previo, es decir todas menos *Alambique*, dado que al no estar incluida como revista fuente en el estudio anterior de comparación y de referencia no es posible calcularlo, pues no estarían reflejadas sus propias autorreferencias, con lo que no sería comparable al resto. Ello permitirá la comparación entre las medidas e índices de las 6 revistas focales de nuestro estudio previo (García *et al.* 2005c) y del obtenido con nuestro estudio actual en las doce revistas focales (exceptuando *Alambique*).

### *Artículos publicados en las revistas focales*

*Comunicación y Pedagogía* es la revista que más artículos publica (unos 115 al año), seguida de *Cuadernos de Pedagogía* (unos 114 al año) y de la *Revista de Educación* (unos 90 al año), o de *Alambique* (unos 52 al año), o de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (unos 44 artículos al año) y de *Bordón Revista de Pedagogía* (con unos 41 al año). Les siguen *Enseñanza de las Ciencias* (unos 32 al año), *Cultura y Educación* (29 al año), *Infancia y Aprendizaje* (unos 28 al año), la *Revista Española de Pedagogía* (24 al año) y la *Revista de Investigación Educativa* (24 al año); y por último *Aula Abierta* (20 al año), que es la que menos artículos publica. Para mayor detalle, por años (el de estudio 2003 y los dos anteriores 2002 y 2001), incluyendo los números que publica cada una de las doce revistas focales, puede verse la tabla 1.

El considerar el número de artículos es importante para el cálculo de los diversos índices, puesto que si una revista publica muchos artículos es más probable que sea citada, por lo que necesitará más citas para tener un factor de impacto alto; y al revés, si una revista que publica pocos artículos (menos probabilidades de ser citada) y a pesar de ello tiene índices altos, eso significa que su influjo (difusión) es alta.

Si lo cotejamos con el estudio de Buela-Casal *et al.* (2004), *Psicothema* publica unos cien artículos al año, con cuatro números y *Análisis y Modificación de Conducta*, con seis números al año, y *Papeles del*

Tabla 1. *Distribución del número de artículos de las revistas focales: Revista de Educación, Bordón, Revista Española de Pedagogía, Aula Abierta, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista de Investigación Educativa, Enseñanza de las Ciencias, Comunicación y Pedagogía, Alambique, Cuadernos de Pedagogía, Infancia y Aprendizaje y Cultura y Educación, en los años 2001, 2002 y 2003.*

REVISTA	Número	Nº Artículos	Número	Nº Artículos	Número	Nº Artículos	Nº Artículos
	2001		2002		2003		2001, 2002 y 2003
Revista de Educación	324	23	327	22	330	23 (24)*	
	325	24	328	20	331	24	
	326	24	329	27 (28)*	332	23	
	Nº Extra	24	Nº Extra	18	Nº Extra	18	
	Total	95	Total	87 (+2001 = 182)	Total	88 (+2002 = 175)	270
Bordón Revista de Pedagogía	1	10	1	10(11)*	1	10	
	2	11	2 y 3	20	2	10	
	3	9			3	13	
	4	10	4	10	4	9	
	Total	40	Total	40 (41) (+2001 = 80)	Total	42 (+2002 = 82)	122
Revista Española de Pedagogía	218	8	221	8	224	8	
	219	8	222	8	225	7	
	220	8	223	9	226	8	
	Total	24	Total	25 (+2001 = 49)	Total	23 (+2002 = 48)	72
Aula Abierta	77	10	79	10	81	10	
	78	10	80	10	82	10(11)*	
	Total	20	Total	20 (+2001 = 40)	Total	20 (+2002 = 40)	60
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	40	11(12)*	43	11(12)*	1	10(11)*	
	41	13(14)*	44	11(12)*	2	10(11)*	
	42	11(12)*	45	13(14)*	3	8(9)*	
	Total	35	Total	35 (+2001) = 70	Total	28 (+2002 = 63)	133
Revista de Investigación Educativa	1	10	1	12	1	13(14)*	
	2	13	2	12	2	12(13)*	
	Total	23	Total	24 (+2001 = 47)	Total	25 (+2002 = 49)	72
Enseñanza de las ciencias	1	13	1	10	1	13	
	2	11	2	11	2	11	
	3	9	3	11	3	10	
	Total	30	Total	32 (+2001 = 62)	Total	34 (+2002 = 66)	96
Comunicación y Pedagogía	172	20	179	18	186	16	
	173	20	180	17	187	15	
	174	16	181	17	188	16	
	175	14	182	15	189	18	
	176	13	183	13	190	19	
	177	17	184	18	191	17	
	178	20	185	16	192	14	
	Total	117	Total	114 (+2001 = 231)	Total	115 (+2002) = 229	346

<b>Alambique</b>	27	12	31	9	35	13	
	28	14	32	15	36	18	
	29	13	33	13	37	14	
	30	14	34	15	38	13	
	Total	53	Total	52 (+2001 = 105)	Total	52 (+2002 = 104)	157
<b>Cuadernos de Pedagogía (sólo se consideran artículos con autores, no las secciones de la revista)</b>	298	9	309	8	320	7	
	299	11	310	7	321	7	
	300	12	311	8	322	7	
	301	11	312	7	323	7	
	302	13	313	7	324	7	
	303	15	314	6	325	7	
	304 (monográfico)	14	315 (monográfico)	23	326 (monográfico)	20	
	305	12	316	5	327	7	
	306	13	317	6	328	7	
	307	12	318	8	329	7	
	308 (monográfico)	17	319 (monográfico)	18	330 (monográfico)	19	
	Total	138	Total	103 (+2001 = 241)	Total	102 (+2002 = 205)	343
	<b>Infancia y Aprendizaje</b>	1	8	1	7	1	7
2		7	2	6	2	7	
3		6	3	6	3	9	
4		6	4	8	4	6	
Total		27	Total	27 (+2001 = 54)	Total	29 (+2002 = 56)	83
<b>Cultura y Educación (Antes Comunicación, Lenguaje y Educación)</b>	1	8	1	8	1	9	
	2	4	2	5	2	6	
	3	9	3	8	3	8	
	4	8	4	8	4	6	
	Total	29	Total	29 (+2001 = 58)	Total	29 (+2002 = 58)	87

- \*Artículos más tema monográfico, o editorial, presentación...
- Sólo se cuentan artículos con y sin bibliografía. No se cuentan escaparates, reseñas de libros, editores, próximos artículos...

*Psicólogo*, con cuatro números al año, publican unos treinta artículos al año. Como vemos, cifras comparables en estas dos últimas revistas a varias de las de nuestro estudio, y en el caso de la *Revista de Educación*, que se aproximaría al número de *Psicothema*, y con más artículos *Comunicación* y *Pedagogía* o *Cuadernos de Pedagogía*. Igualmente, si se coteja con nuestro estudio previo (García *et al.* 2005 c), *Anuario de Psicología* publica unos 36 artículos al año, con cuatro números, *Estudios de Psicología* unos 20, con tres números y la que menos *Cognitiva*, con unos 14, es la que menos artículos publica, con dos números al año.

Igualmente, pueden verse en la tabla 2 y en el apéndice las referencias de los artículos de las doce revistas focales a partir de las 74 revistas fuente en todos sus números del año 2003. En las tablas, como puede verse, se separan las citas recibidas para el año estudiado (2003) y para referencias en ese

año a artículos de cada revista de los dos años anteriores (2002 y 2001) y de “otros” años (es decir, de 2000, 1999, y cualquier otro anterior). Además, hay que tener en cuenta que para el factor de impacto sólo se tienen en cuenta las referencias o citas de los dos años anteriores (en este caso 2002 y 2001) al que se analiza (en este caso 2003), por lo que las referencias al propio año estudiado (2003) y a “otros” años no se tienen en cuenta, con lo que eso supone de discutible y para el caso de una revista que tenga una influencia inmediata en el año o a más largo plazo (más allá de los dos años anteriores) no queda reflejado en los factores de impacto, lo cual es una grave limitación de este índice.

Además, para permitir el cotejo y comparación con nuestro estudio previo (García *et al.* 2005 c), y cuando es posible con el de Buela-Casal *et al.* (2004), se incluyen en las tablas los resultados que saldrían de aplicar el *pool* de revistas fuente menor de esos estudios previos; además de poder verse por separado los resultados en el apéndice.

#### *Total de citas en el año estudiado*

Consiste en el número de referencias que recibe una revista focal en el año de estudio (2003 en este caso) en las revistas fuente (de las 74 incluidas en este estudio) y que sirven de comparación para las doce revistas focales. En este estudio, la revista que más referencias recibe es *Enseñanza de las Ciencias* (294), seguida de *Cuadernos de Pedagogía* (240) y de la *Revista de Educación* (187); les siguen *Infancia y Aprendizaje* (156), y seguidamente la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (100), *Alambique* (96), *Cultura y Educación* (94), *Revista de Investigación Educativa* (86); y a continuación *Bordón Revista de Pedagogía* (70), *Revista Española de Pedagogía* (68); y por último *Comunicación y Pedagogía* (38) y *Aula Abierta* (11). Al comparar estos datos con nuestro estudio previo (García *et al.* 2005 c), en general hay un aumento importante de citas al incluir a las nuevas 32 revistas fuente, como puede verse en la tabla 2. Por ejemplo, *Enseñanza de las Ciencias* sube de 207 a 294; o la *Revista de Educación* que sube de 121 a 187; o *Cuadernos de Pedagogía* que sube de 148 a 240; etc. Aunque hay revistas que apenas suben aunque todas suban algo, como *Infancia y Aprendizaje* (en este caso esperable al ilustrar que se trata de una revista no específica de educación y recibe citas sobre todo de revistas más de psicología del desarrollo y de la educación o de psicología, aunque también de algunas de educación, sobre todo de *Cultura y Educación*) a *Aula Abierta* o *Comunicación y Pedagogía* que prácticamente quedan igual, es

Tabla 2. *Número total de referencias de las revistas focales: Revista de Educación, Bordón, Revista Española de Pedagogía, Aula Abierta, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista de Investigación Educativa, Enseñanza de las Ciencias, Comunicación y Pedagogía, Alambique, Cuadernos de Pedagogía, Infancia y Aprendizaje y Cultura y Educación, en los años 2001, 2002 y 2003.*

	REFERENCIAS DE 2003																							
	Revista de Educación			Bordón Revista de Pedagogía			Revista Española de Pedagogía			Aula Abierta			Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado			Revista de Investigación Educativa								
	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003						
Total por año y revista	18 (10)	21 (18)	5/88 (4)/88	143 (89)	7 (7)	2 (1)	0/42 (0)/42	61 (33)	7 (6)	1 (1)	1/23 (1)/23	59 (33)	0 (0)	1 (1)	0/20 (0)/20	10 (8)	16 (15)	2 (0)	2/28 (1)/28	80 (50)	9 (4)	7 (4)	1/25 (0)	69 (43)
Total 2001 y 2002	39/182 (28)/182				9/80 (8)/80				8/49 (7)/49				1/40 (1)/40			18/70 (15)/70							16/47 (8)/47	
Total 2002 y 2003		26/175 (23)/175			2/82 (1)/82				2/48 (2)/48				1/40 (1)/40					4/63 (1)/63					8/49 (4)/49	
Total 2001, 2002, 2003 por revista	44/270 (32)/270				9/122 (8)/122				9/72 (8)/72				1/60 (1)/60			20/133 (16)/133							17/72 (8)/72	
	187 (121)				70 (41)				68 (41)				11 (9)			100 (65)							86 (51)	

	REFERENCIAS DE 2003																							
	Enseñanza de las Ciencias			Comunicación y Pedagogía			Alambique			Cuadernos de Pedagogía			Infancia y Aprendizaje			Cultura y Educación								
	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003						
Total por año y revista	25 (15)	13 (7)	3/34 (3)/34	253 (182)	5 (5)	0 (0)	0/115 (0)	33 (32)	14 (32)	5 (5)	0/104 (0)	77 (77)	24 (13)	22 (14)	12/102 (11)/102	182 (110)	7 (7)	10 (23)	23/29 (23)	117 (103)	8 (7)	7 (1)	1/29 (1)	78 (58)
Total 2001 y 2002	38/62 (22)/62				5/231 (5)/231				19/105				46/241 (27)/241			17/54 (17)/54							15/58 (14)/58	
Total 2002 y 2003		16/66 (10)/66			0/229 (0)				5/104				34/205 (25)/205					33/56 (33)/56					8/58 (8)/58	
Total 2001, 2002, 2003 por revista	41/196 (25)/96				5/346 (5)/346				19/157				58/343 (38)/343			40/86 (40)/86							16/87 (15)/87	
	294 (207)				38 (37)				96				240 (148)			156 (144)							94 (66)	

() = Selección de 42 revistas fuente estudio García et al., (2005)

/ = Partido por el número de artículos publicados en esos años para calcular los índices

decir, apenas se benefician con más citas por la adición de 32 revistas más de educación como fuentes. Además, si hacemos un cotejo de nuestro estudio actual con el previo de Buela-Casal *et al.* (2004), *Infancia y Aprendizaje* o la *Revista de Educación* se aproximaría más a *Análisis y Modificación de Conducta* que cuenta con 132 referencias; y serían mayores que *Papeles del Psicólogo* con 92 referencias; pero mucho menor que *Psicothema* con 300 referencias, que sería similar a *Enseñanza de las Ciencias* y próximo a *Cuadernos de Pedagogía*. Ello indica que no es indiferente el conjunto de revistas fuente que se utilicen para determinar los diferentes índices bibliométricos.

Es muy relevante el hecho de que se dan muchas citas en todas las revistas focales correspondiente a “otros años” y que no entran en el cálculo ni de los índices inmediatos ni de los factores de impacto, con lo que no se refleja en los indicadores de difusión. Por esta razón, hemos incluido el porcentaje de “otros” años sobre el total de referencias que recibe cada revista focal, lo que indicaría el influjo de la revista, no en el año como hace el índice inmediato, ni siquiera en los dos años anteriores como hace el factor de impacto, sino a más largo plazo, pues siguen influyendo sus artículos tres, cuatro, cinco, seis... y más años en el año de estudio. Claro, en la tradición más reciente de la ciencia, hay una tendencia a considerar caduco lo que tiene más de dos años, pero en el campo de la educación, muchos de los postulados siguen teniendo vigencia, y ello se refleja en este dato. Igualmente, es posible que para que la ciencia avance haya que basarse mucho más en antecedentes más recientes, sean inmediatos (el año de estudio) o de impacto (los dos años anteriores).

En la tabla 3 se incluye un análisis más detallado de las citas referidas a “otros años”. Como puede verse, en todas las revistas focales está el porcentaje entre el 75 %, caso de *Infancia y Aprendizaje*, o *Cuadernos de Pedagogía* y casi la *Revista de Educación*, pasando por encima del 80 % en el resto, e incluso llegando al 91 % caso de *Aula Abierta*.

Cuando se compara con lo que hubiéramos obtenido con sólo 42 revistas fuente de nuestro estudio previo (García *et al.* 2005 c), vemos que la tónica se mantiene, aunque con una ligera bajada en general en las diversas revistas, pero en todos los casos se mantiene el porcentaje por encima del 70%.

### *Índices inmediatos*

Se refiere al número de citas en un año (2003) que recibe cada revista focal de todas las 74 revistas fuente y dividido por el número de artículos que cada revista publica en ese año 2003.

Tabla 3. Total de citas en 2003, porcentaje de referencias a «otros» años, índices inmediatos, factores de impacto, factores de impacto «anuales», porcentajes de auto-referencias.

REVISTAS EDUCATIVAS	Total citas 2003	Total citas 2003 (García et al., 2005 <sup>*</sup> )	Total citas 2003 (Buela et al., 2004 <sup>**</sup> )	Total citas 2003 "otros" años	Porcentaje de citas 2003 "otros" años.	Citas 2003 "otros" años (García et al., 2005)	Porcentaje de citas 2003 (García et al., 2005)	Índice inmediato 2003 (García et al., 2005)	Índice inmediato 2003 (García et al., 2005 <sup>*</sup> )	Factor impacto 2003 (García et al., 2005 <sup>*</sup> )	Factor impacto 2003 "actual" (García et al., 2005)	Número de autorreferencias 2003	Porcentaje autorreferencias 2003	Media de citas recibidas por artículo 2003 <sup>**</sup>	
REVISTA DE EDUCACIÓN	187	121	6	143	76,47	89	73,55	0,057	0,045	0,214	0,154	0,148	8	20,51	2,125
BORDÓN REVISTA DE PEDAGOGÍA	70	41	10	61	87,14	33	80,45	0	0	0,113	0,1	0,024	3	33,33	1,67
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	68	41	0	59	86,76	33	80,5	0,043	0,043	0,163	0,143	0,042	1	12,5	2,96
AULA ABIERTA	11	9	1	10	91	8	88,9	0	0	0,025	0,025	0,025	1	100	0,55
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	100	65	0	80	80	50	76,9	0,071	0,04	0,257	0,214	0,063	7	38,89	0,28
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	86	51	1	69	80,23	43	84,3	0,04	0	0,340	0,17	0,163	3	18,75	3,44
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	294	207	0	253	86,05	182	87,92	0,09	0,09	0,613	0,355	0,242	16	42,1	8,65
COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA	38	37	0	33	86,84	32	86,46	0	0	0,022	0,022	0	5	100	0,33
ALAMBIQUE	96			77	80,2			0		0,188	0,048	0,048	11	57,89	1,85
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA	240	148	12	182	75,83	110	74,32	0,12	0,11	0,191	0,112	0,166	7	15,21	2,35
INFANCIA Y APRENDIZAJE	156	144	77	117	75	103	71,53	0,79	0,79	0,32	0,32	0,59	6	35,29	5,38
CULTURA Y EDUCACIÓN	94	66	12	78	83	58	88	0,03	0,03	0,26	0,241	0,138	2	13,33	3,24

\* Si sólo se hubiera aplicado el pool de las 42 revistas fuentes del estudio de García et al., (2005).

\*\* La media de referencias por artículo es el resultado de dividir el total de citas recibidas por la revista en el año por el número de artículos que la revista ha publicado en el año.

Como puede observarse en la tabla 3, excepto para el caso de *Infancia y Aprendizaje* que llega al 0,79, en el resto de las revistas baja de forma importante. Por ejemplo, *Cuadernos de Pedagogía* tiene el 0,12, *Enseñanza de las Ciencias* un 0,09, y el resto bajan de forma drástica el índice. La comparación con lo que hubiéramos obtenido de haber utilizado sólo las 42 revistas fuente del estudio de García *et al.* (2005c) prácticamente deja la situación igual con tendencia a la baja.

### *Factores de impacto*

Es el índice más usado en la comparación de la difusión de las revistas científicas. Y consiste en dividir el número de referencias que una revista focal recibe del resto de las fuentes en un año (2003), relativas a artículos publicados por esa revista en los dos años anteriores (2002 y 2001) y se divide por el número de artículos que esa revista focal ha publicado en esos dos años anteriores, puesto que la probabilidad de ser citada depende de los artículos publicados.

En la tabla 3 están los datos calculados para las doce revistas focales estudiadas. Como puede verse, la revista que obtiene un factor de impacto más alto es *Enseñanza de las Ciencias* (0,613), seguida de la *Revista de Investigación Educativa* (0,340) y de *Infancia y Aprendizaje* (0,32), de *Cultura y Educación* (0,26) y *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (0,257), de la *Revista de Educación* (0,214), de *Cuadernos de Pedagogía* (0,191), *Alambique* (0,188), *Revista Española de Pedagogía* (0,163), *Bordón Revista de Pedagogía* (0,113), y finalmente *Aula Abierta* (0,025) y *Comunicación y Pedagogía* (0,022). Cuando se compara con lo que se hubiera obtenido de la aplicación del estudio de García *et al.* (2005 c), al reducir las revistas fuente de 74 a 42, se hubiera dado una bajada muy significativa en los factores de impacto de muchas de las revistas focales analizadas, siendo la excepción *Infancia y Aprendizaje* que queda igual, si bien aumentando el número de citas recibidas básicamente en otros años que no cuentan para el cálculo del factor de impacto, y *Cultura y Educación* que perdería poco (de 0,26 baja a 0,241) . Por ejemplo, *Enseñanza de las Ciencias* hubiera bajado a la mitad (de 0,613 a 0,355), al igual que la *Revista de Investigación Educativa* (de 0,340 baja a 0,17). Una vez más, se confirma la gran importancia de incluir todas las revistas fuente que recojan referencias de artículos de las revistas focales, para hacer justicia a cada una de las revistas.

Estos datos, refieren para alguna revista factores de impacto similares a los observados en nuestro estudio previo (García *et al.* 2005c). Por ejemplo,

*Anuario de Psicología* (0,12) lo que es incluso mucho menor que el obtenido en algunas revistas educativas del presente estudio, *Estudios de Psicología* (0,37), o *Cognitiva* (0,09) inferior a la mayoría de las obtenidas en el presente estudio. Aunque en general son datos por debajo de los obtenidos en el estudio de Buela-Casal *et al.* (2004) para *Análisis y Modificación de Conducta* (1,03), *Papeles del Psicólogo* (0,76) o *Psicothema* (0,60), aunque en este caso similar a *Enseñanza de las Ciencias* en nuestro estudio (0,613).

#### *Comparación con el factor de impacto de una selección de revistas internacionales incluidas en el ISI*

Con el fin de valorar adecuadamente la importancia de los índices bibliométricos obtenidos para las doce revistas focales con contenidos de ciencias de la educación, hemos seleccionado en la tabla 4 un conjunto de revistas internacionales representativas, que están incluidas en el ISI, con sus factores de impacto. Este ejercicio es tremendamente didáctico, puesto que nos permite valorar lo que tenemos y lo que se publica en español, y hacerlo sin complejos. Es cierto que es mucho lo que tenemos que aprender del proceso de mejora de calidad y de rigor a que aboca la inclusión en el ISI, sobre plazos estrictos de publicación de números (lo que hubiera obligado su cumplimiento, para nuestro estudio, a excluir a un gran número de revistas fuente y también focales), sobre evaluación externa por evaluadores confidenciales anteponiéndolo a la opinión de la dirección, sobre el gran rigor y calidad formal ajustándose a las normas de la 5ª edición de la APA (2001), sobre la priorización de citas de artículos empíricos y recientes sobre libros en la determinación de los antecedentes de cualquier investigación y publicación, sobre la inclusión en las bases de datos internacionales de difusión de las publicaciones accesibles de forma instantánea y en todo el mundo, sobre la ventaja del inglés en la accesibilidad desde todo el mundo por los estudiosos de cada tema. Pero, esta comparación nos hará volver a la realidad y valorar en mayor medida lo que tenemos, aún sabiendo que con mejoras como las que comentamos que son práctica habitual en las revistas del ISI, muchas de nuestras publicaciones periódicas adquirirían una gran prestigio académico.

Por ejemplo, la *American Journal of Education* (0,1) tiene un factor de impacto menor al de la mayoría de las revistas focales analizadas en este estudio, o la *School Psychology Internacional* (0,169). Muchas revistas del ISI tienen factores de impacto comparables a los obtenidos por algunas de

las revistas focales analizadas; por ejemplo, la *British Journal of Developmental Disabilities* (0,348), los *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition* (0,255), *Educational Administration Quarterly* (0,386), la *European Journal of Psychology of Education* (0,236), la revista *Higher Education* (0,247), *Intervention in School and Clinic* (0,303), la *Journal of Educational and Psychological Consultation* (0,353), la *Journal of Educational Research* (0,343), o la *Teaching of Psychology* (0,284); y ello por citar algunos ejemplos que ilustran la comparación y reflexiones que estamos haciendo en este estudio. Incluso, en torno a 0,6 hay muchas revistas, tal y como se ilustra en la tabla 4, que serían de la misma cuantía que el factor de impacto de *Enseñanza de las Ciencias*.

### *Factores de impacto “actuales”*

Con el fin de recoger el efecto inmediato (citas referidas a artículos recién publicados en el año de estudio) y parte del impacto en el año anterior (citas referidas a artículos publicados por la revista en el año anterior), se creó el factor de impacto “actual” en el estudio de referencia (García *et al.* 2005 c), siendo muy útil dado que varias revistas tenían un gran índice inmediato pero que bajaban al calcular sus factores de impacto. Pero para este estudio, no aporta factores mayores que los de impacto, sino todo lo contrario, en general bajan (si se exceptúa el caso de *Infancia y Aprendizaje* ya incluida en el estudio anterior de referencia). Para más precisión, consultar la tabla 3.

### *Porcentaje de autorreferencias*

Cuando se suman las citas referenciadas en la propia revista focal, en el año 2003 estudiado, de los artículos que había publicado la revista los dos años anteriores y se multiplica por 100 y este resultado se divide por el total de referencias recibidas de las revistas fuente registradas, en el mismo año estudiado los artículos publicados en los dos años anteriores, obtendremos el porcentaje de autorreferencias. En realidad, es el porcentaje de referencias que se utilizan para calcular el factor de impacto (de los dos años anteriores 2002 y 2001) pero que proceden de la propia revista (auto-citas).

Como se observa en la tabla 3, hay revistas con muchas autorreferencias, caso de la *Revista Española de Pedagogía* (100%) o *Comunicación y Pedagogía* (100%), es decir, todas las citas proceden de artículos de la pro-

Tabla 4. *Factores de impacto de algunas revistas internacionales relacionadas con las ciencias de la educación*

Academe-Bulletin of the AAUP	0,124	0,127
Academic Psychiatry	0,431	0,281
American Journal of Education	0,238	0,1
Applied Measurement in Education	0,548	0,487
Applied Psycholinguistics	0,902	0,574
British Journal of Developmental Disabilities	0,455	0,348
British Journal of Educational Psychology	0,625	0,917
British Journal of Educational Studies	0,561	0,732
Cahiers de Psychologie Cognitive-Current Psychology of Cognition	0,218	0,255
Comparative Education	0,263	0,472
Contemporary Educational Psychology	1,070	0,644
Discourse Processes	0,447	0,917
Dyslexia	0,652	No aparece
Early Childhood Research Quarterly	0,423	0,339
Educational Administration Quarterly	0,556	0,386
Educational Evaluation and Policy Analysis	1,135	1,424
Educational Psychologist	1,696	1,761
Educational Psychology Review	0,786	1,583
Educational Studies	0,371	0,339
Elementary School Journal	0,843	0,792
Elementary School Journal	0,843	0,792
European Journal of Psychology of Education	0,286	0,236
Exceptional Children	0,890	1,038
Focus on Exceptional Children	0,222	1,000
Gifted Child Quarterly	0,419	0,476
Harvard Educational Review	0,833	1,212
Higher Education	0,299	0,247
Hispanic Journal of Behavioural Sciences	0,250	No aparece
International Journal of Educational Development	0,246	0,423
Intervention in School and Clinic	0,139	0,303
Journal of Curriculum Studies	0,390	0,361
Journal of Early Adolescence 0,711	0,711	1,081
Journal of Educational and Psychological Consultation	0,231	0,353
Journal of Educational Psychology	1,754	1,522
Journal of Educational Research	0,466	0,343
Journal of Learning Disabilities	1,568	1,211
Journal of Literacy Research	0,438	0,641
Journal of Philosophy of Education	0,125	0,250
Journal of Psychoeducational Assessment	0,395	0,561
Journal of School Psychology	0,843	1,22
Journal of Teacher Education	0,677	0,841
Learning and Instruction	0,756	1,3
Learning Disability Quarterly	0,419	0,714
Measurement and Evaluation in Counseling and Development	0,906	0,595
Psicothema *	1,098	0,408
Psychology in the Schools	0,588	0,486
Remedial and Special Education	0,478	0,464
Revista Internacional	2002	2003
Revista Latinoamericana de Psicología *	1,100	1,179
Revista Mexicana de Psicología *	0,757	1,25
School Effectiveness and School Improvement	0,743	0,818
School Psychology International	0,288	0,169
School Psychology Quarterly	1,298	1,638
School Psychology Review	0,853	0,873
Teaching and Teacher Education	0,368	0,565
Teaching of Psychology	0,248	0,284
Topics in Early Childhood Special Education	0,537	0,742

\* Revistas en español (únicas incluidas en el ISI).

pia revista; pasando por un mayor equilibrio entre citas externas y de la propia revista, caso de *Alambique* (57,89%); o con predominio de las citas externas aunque con un porcentaje importante de referencias propias, caso de *Enseñanza de las Ciencias* (42,1%), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (38,89%), *Infancia y Aprendizaje* (35,29%) o *Bordón Revista de Pedagogía* (33,33 %); y las otras con menor porcentaje de autorreferencias aún.

Si tomamos como referencia el estudio de Buela-Casal *et al.* (2004), tenemos que *Psicothema* tenía un porcentaje de autorreferencias del 67 %, menor que algunas de las revistas en este estudio, pero mayor que la mayoría. Por otra parte, la revista *Papeles del Psicólogo* obtenía un 54%; y *Análisis y Modificación de Conducta* el 6 %, inferior a los obtenidos en nuestro estudio actual. Buela-Casal *et al.* (2004) refieren que esos datos hallados en su estudio indican un porcentaje considerable de autorreferencias en las dos revistas con más porcentaje, pero que suele ser normal, lo que sería aplicable, en mayor medida a varias de las revistas focales de nuestro estudio. Si comparamos con el estudio de García *et al.* (2005 c), *Estudios de Psicología* tenía el 87%, o cognitiva el 100%, mientras que *Anuario de Psicología* tenía el 12,5%; cifras que van de muy altas a bajas, encontrando revistas comparables con el estudio actual. Según el ISI, en general las autorreferencias son una parte relevante de las referencias que recibe una revista focal. El que la muestra de revistas no sea tan grande como las que utiliza el ISI, hace que el porcentaje de las autorreferencias sean mayores (Buela-Casal *et al.* 2004), aunque, sin embargo, para el caso de varias de las revistas analizadas aquí el porcentaje es bajo.

#### *Otros indicadores adicionales*

Es posible calcular la *media de citas* recibidas por un artículo en el año estudiado 2003, si dividimos el total de citas recibidas por la revista en el año por el número de artículos que la revista ha publicado en el año. Como puede verse en la tabla 3, la *Revista de Investigación Educativa*, recibe una media de 8,65 citas por artículo de algún artículo de la revista (sea de artículos publicados en ese año o sea de artículos publicados en años anteriores), *Infancia y Aprendizaje* recibe una media de 5,38 por artículo de algún artículo de la revista, *Cultura y Educación* recibe una media de 3,24 citas y la *Revista de Investigación Educativa* 3,44.

Una de las tendencias observadas en la toma de registros de las diferentes revistas fuente analizadas es el exceso de citas de libros (y capítulos de

libros) frente a las citas de artículos empíricos, que es una tradición más arraigada en las publicaciones internacionales en inglés (del ISI) y sobre todo en las ciencias más consolidadas y más experimentales. Ello llevó a registrar de forma separada, sólo para las doce revistas focales analizadas, la cantidad total de referencias existentes en cada artículo (independientemente de que fueran citas o no de la propia revista), y de éstas, las que se referían a referencias de artículos de revistas de forma separada a las que se referían a libros (y capítulos de libros). Y además, ello se hizo separando las referencias de 2003 o año de estudio y las de los dos anteriores (2002 y 2001) frente a las de “otros” años; lo que aportaría alguna luz sobre la actualidad de las fuentes que se utilizan en esos artículos publicados en las revistas focales. Una síntesis de estos datos se presentan en la tabla 5.

Por una parte, las *referencias por años* totales en los artículos de las revistas focales de 2003, las referidas a 2003, 2002 y 2001 representan un porcentaje muy bajo en la mayoría de las revistas, con una media global del 14,55%; yendo desde sólo el 5,62% de la *Revista de Investigación Educativa*, o del 7,83% en la *Revista Española de Pedagogía* y del 9,44% de *Enseñanza de las Ciencias*; al 27,14 % en *Comunicación y Pedagogía*, o el 28,29% de *Cuadernos de Pedagogía*, o el 25,27% de *Alambique*; pasando por el 18,01 % de *Aula Abierta*. Por contra, los porcentajes de referencias totales de los artículos de las revistas focales en 2003 que refieren a publicaciones de “otros años” son la imagen especular de lo anterior, es decir, que la media es del 85,44 %, por lo tanto altísima, y claramente indica que en las revistas focales analizadas sobre todo se referencian como antecedentes de los artículos publicados obras de más de tres años y en muchos casos de más de una década, si bien este dato, por la complejidad del mismo no se registró de forma sistemática. Claro, como el factor de impacto sólo considera los dos años anteriores, el citar en el 85% de los artículos de las doce revistas focales estudiadas publicaciones anteriores, deja sin reflejo el influjo o la difusión que tienen las revistas.

Cuando se consideran las referencias totales que hay en los artículos de las revistas focales publicados en 2003 (ver tabla 5), por una parte, se obtiene que en lo que hace a *referencias de libros (y/o capítulos de libros) por años* representan en general el mayor porcentaje de citas frente a las *referencias de artículos por años*. Si bien la media de *referencias a libros (y/o capítulos de libros)* es del 65,94% consideradas las doce revistas focales; hay variaciones según revistas, yendo el porcentaje de referencias a libros desde en torno al 50% en revistas como *Enseñanza de las Ciencias* (48,83%) o *Infancia y Aprendizaje* (55,63%), pasando por en torno al 60/70% de varias de las revistas como *Cultura y Educación* (65,94%), *Comunicación y Pedagogía* (61,4%),

Tabla 5. *Resultados de las referencias totales (no citas) del 2001, 2002, 2003 y otros años de las revistas focales: Revista de Educación, Bordón, Revista Española de Pedagogía, Aula Abierta, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista de Investigación Educativa, Enseñanza de las Ciencias, Comunicación y Pedagogía, Alambique, Cuadernos de Pedagogía, Infancia y Aprendizaje y Cultura y Educación, relativos a los números de 2003, diferenciando si referencian libros o revistas.*

REVISTAS EDUCATIVAS	Referencias por años			Referencias de libros por años			Referencias de artículos de revistas por años						Total referencias libros y artículos						
	2001; 2002; 2003		Otros años	2001; 2002; 2003		Otros años	2001; 2002; 2003		Otros años		2001; 2002; 2003		Otros años		Núm	%	Media*		
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	libr y art		
REVISTA DE EDUCACIÓN	342	12	2506	87,99	248	12,116	1792	87,84	2040	71,63	94	11,63	714	88,37	808	28,37	2848	25,1	32,36
BORDÓN REVISTA DE PEDAGOGÍA	156	14,43	925	85,57	108	14,94	615	85,1	723	66,88	48	13,41	310	86,59	358	33,1	1081	9,53	25,74
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	57	7,83	885	121,57	48	9,5	457	90,5	505	69,37	9	4,2	214	95,96	223	30,63	728	6,42	31,65
AULA ABIERTA	87	18	396	81,99	63	19,27	264	80,73	327	67,7	24	15,38	132	84,6	156	32,3	483	4,26	24,15
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	72	13,95	444	86	52	16,35	266	83,65	318	61,63	20	10,1	178	89,99	198	38,37	516	4,55	18,43
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	42	5,62	705	94,38	29	5,86	466	94,14	495	66,26	13	5,16	239	94,84	252	33,73	747	6,58	29,88
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	121	9,44	1161	90,56	54	8,63	572	91,37	626	48,83	67	10,2	589	89,79	656	51,17	1282	11,3	37,71
COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA	187	27,14	502	72,86	142	26,25	399	73,75	541	78,52	45	30,4	103	69,59	148	21,48	689	6,1	5,99
ALAMBIQUE	93	25,27	275	74,73	56	24,78	170	75,22	226	61,4	37	26,1	105	73,94	142	38,59	368	3,24	7,1
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA	189	28,29	479	71,71	160	28,93	393	71,1	553	82,78	29	25,22	86	74,78	115	17,22	668	5,89	6,55
INFANCIA Y APRENDIZAJE	171	13,99	1051	86	69	10,15	611	89,85	680	55,65	102	18,82	440	81,18	542	44,35	1222	10,77	42,14
CULTURA Y EDUCACIÓN	134	18,85	577	81,15	88	19,73	358	80,27	446	62,73	46	17,36	219	82,64	265	37,27	711	6,27	24,52
Totales sobre 12 revistas focales, 51 núm	1651	14,55	9692	85,44	1117	14,93	6363	85,1	7480	65,94	534	13,82	3329	83,18	3863	34,6	11343	100	23,85

\* Media de referencias totales de artículos y libros (no citas) que aparecen en cada artículo del 2003 según revista (número total de referencias totales que aparecen en los artículos publicados en el 2003 en cada revista, dividido por el número de artículos que esa revista ha publicado en el 2003).

*Aula Abierta* (67,7%), *Bordón Revista de Pedagogía* (66,88%), *Revista Española de Pedagogía* (69,37%) o la *Revista de Educación* (71,63%) para pasar del 80%, en *Cuadernos de Pedagogía* (82,78%). Igualmente, cuando se consideran las *referencias a artículos*, se obtiene la imagen especular de lo anterior; con una media para las doce revistas focales del 34 %, aunque con variaciones por revistas, de forma inversa a lo visto antes para libros, con las revistas *Enseñanza de las Ciencias* (51,17%) e *Infancia y Aprendizaje* (44,35%) como las que más referencias artículos, y *Cuadernos de Pedagogía* (17,22%) la que menos lo hace (en este caso quizás explicado por el tipo de publicación más dirigida al gran público profesional incluyendo en sus artículos recomendaciones de formación, es decir básicamente libros).

Cuando se consideran los años de las referencias totales, no hay apenas diferencias en cuanto a libros (y/o capítulos de libros) frente a artículos por años, sean referencias al año de estudio y los dos anteriores frente a otros años, puesto que en general, tanto en referencias a libros (y/o capítulos de libros) como a artículos, se da la tendencia como media a aparecer cerca del 85% de referencias a otros años anteriores y en torno al 15% de referencias a los tres últimos años. Es decir, que sea cuando se referencian artículos, sea cuando se referencian libros (y/o capítulos de libros), se suelen citar publicaciones de más de tres años, lo que en el caso de los artículos les excluye de su inclusión para el cálculo de los factores de impacto. Cuando una revista recoge más referencias de los dos últimos años, aumenta su factor de impacto, caso de *Enseñanza de las Ciencias* (¡en este caso con un factor de impacto muy importante, como hemos visto de forma comparativa!) o *Infancia y Aprendizaje*.

Y, por último, si consideramos el número de referencias totales (artículos más libros y/o capítulos, *cfr.* tabla 5), podemos ver que la *media de referencias por artículo* es de 23,85 para las 12 revistas focales, si bien hay diferencias grandes entre las revistas, que va de en torno a 6 para *Comunicación y Pedagogía* (5,99), *Cuadernos de Pedagogía* (6,55), *Alambique* (7,1), pasando por cerca de la veintena en varias revistas y la treintena en más como *Aula Abierta* (24,15) o *Revista de Educación* (32,36), para estar cerca como *Enseñanza de las Ciencias* (37,71), o pasar de cuarenta en *Infancia y Aprendizaje* (42,14).

## Discusión y conclusiones

De la presentación de los resultados de este estudio, podemos sacar varias conclusiones, si bien querríamos centrar el debate en tres cuestiones

nucleares, de la misma forma que hicimos con el estudio previo de referencia (García *et al.* 2005 c) con el fin de avanzar en el problema y analizarlo en relación con las doce revistas focales de educación y en general con las de ciencias de la educación, incluyendo lo que sea pertinente para las ciencias de la conducta aplicadas y en relación con la educación, o si se prefiere, vistas también como ciencias de la educación, en lo que tienen en común en este caso con el problema de la evaluación de la calidad de la investigación publicada. Por una parte, en lo que hace a la variabilidad de resultados según los índices que se utilicen; además, según la selección de revistas fuente utilizadas más o menos amplia. Y por último, la especificidad de este campo de revistas educativas.

En lo que hace a la primera cuestión, al comparar sistemáticamente este estudio con el de referencia previa (García *et al.* 2005 c) e incluso del anterior (Buena-Casal *et al.* 2004), vemos que hay *muchas variaciones en la cuantía de los índices* dependiendo del monto de revistas fuente, y lo que es muy significativo, que esta variabilidad incide más en unas revistas que en otras, aunque en general, al aumentar las revistas fuente, todas aumentan de forma significativa el factor de impacto, aunque no otros como el inmediato ni por lo tanto el factor de impacto “actual” que fue útil en el estudio previo de García *et al.* (2005 c) pero que para estas doce revistas focales no ha resultado efectivo, puesto que se trata de revistas que reciben citas pero sobre artículos de más de tres años y no del año estudiado. Como además, los índices son diferentes entre sí dentro de una misma revista, para obtener una buena imagen de una revista no es suficiente con el factor de impacto y son necesarios todos los índices (los usados en estudios previos y los incluidos nuevos aquí) pero son insuficientes puesto que habría que recogerlos de años sucesivos, e incluso no sólo de artículos o revistas, sino también de los libros (y/o capítulos) con lo que se podría calcular el impacto de los mismos, lo que haría más justicia a la difusión real de cualquier publicación fuera artículo, libro, etc. Pero el hecho de que aún en estas condiciones de limitaciones evidentes, de ausencia de tradición de cálculo de este tipo de índices, de que el ISI utiliza un *pool* de revistas fuente mucho mayor, lo que aumentaría el impacto real de las revistas, como hemos mostrado al aumentar las revistas fuente de cuarenta y dos (García *et al.* 2005 c) a setenta y cuatro en este estudio, lo cual indica que se trata de indicadores bibliométricos importantes para varias de las revistas analizadas. Del mismo modo, si se utilizaran indicadores que recogieran la influencia a más largo plazo (de “otros” años) más allá de los dos anteriores, es previsible que se haría más justicia al influjo real de las revistas y a su impacto real, lo que no contempla el fac-

tor de impacto que utiliza el ISI. Del mismo modo que habíamos mostrado la necesidad de utilizar muestras de revistas fuente mucho mayores, y para el caso de las investigaciones publicadas con contenidos de psicología del desarrollo y de la educación, parecía necesario el acudir a las revistas de educación, también, pues es un foro en donde se publican una parte importante de la investigación en ese campo, como se mostraba en el estudio de contenido de las revistas (García *et al.* 2002; 2005 a y b; Rosales *et al.* 2005; Sánchez y García, 2001; Sánchez *et al.* 2002 b). Para el caso de las revistas de educación, es preciso considerar más bases documentales, como las de libros, necesario para conocer la influencia real de las revistas y probablemente, acudir a otras publicaciones de campos afines en que haya intereses compartidos, como puede ser el caso de las didácticas específicas o las de historia y filosofía para el caso de esas temáticas, o de psicología del desarrollo y de la educación para el caso de intereses educativos próximos. De ahí, el interés en estudiar esta temática de la difusión, desde una perspectiva amplia de considerar esos campos comunes como ciencias de la educación, al menos para esta finalidad.

Claro, el mejorar la situación del influjo real de las revistas de educación (incluyendo desde una perspectiva amplia contenidos diversos de ciencias de la educación) exige una gran disciplina por parte de las revistas, y que era exigible también y necesario para el caso de las revistas de psicología y de psicología del desarrollo y de la educación (García *et al.* 2005 c), tales como seguir de forma muy estricta los plazos de publicación, cierre y edición (el ISI exige plazos exactos habituales de salida de un número, al igual que lo exigen el mantenimiento en bases de datos internacionales de las propias revistas), contratos de autoría, periodicidad, evaluación externa independiente confidencial por los iguales, ajustarse a las normas formales y de contenido de la APA que cada vez implica mayor rigor (APA, 2001), existencia de resúmenes en español e inglés, palabras claves en español e inglés, explicitación de los datos sobre el ciclo temporal de la publicación en cada artículo (recepción, aceptación, etc.), calidad de impresión, redes de difusión solventes, inclusión en bases de datos nacionales e internacionales, rotación de equipos editoriales, mantenimiento y continuidad durante muchos años, en realidad atenerse a los estándares de publicación externos (difusión) e internos, e implica toda una cultura de la evaluación y de la mejora de la calidad (Sánchez y García, 2003; Sánchez *et al.* 2002 a; Sternberg, 2003). Es posible que exija la puesta en marcha y funcionamiento de órganos independientes con representantes del conjunto de las revistas que supervisen y verifiquen su cumplimiento, y que tengan la potestad de acreditar a las pro-

pías revistas con el marchamo de calidad. En este sentido, los índices bibliométricos representan un elemento adicional, relativos a la difusión, pero son muy insuficientes y más cuando se sobrevaloran algunos, caso del factor de impacto (¿qué argumentos llevan a no valorar, también, la influencia a más largo plazo?) o a contemplar el influjo en otros documentos (libros, capítulos, congresos con evaluación externa). Es curioso cómo ha habido problemas de continuidad con varias revistas, incluso de calidad, lo que oculta la influencia real de las mismas. Es posible que el éxito del factor de impacto sea su gran simplicidad, puesto que el incluir, además de todos estos índices bibliométricos, otros más complejos que impliquen el análisis de contenido de las revistas (García *et al.* 2002; Sánchez *et al.* 2002 b; García *et al.* 2005 a; b; Rosales *et al.* 2005), el proceso de autoría y comunicación (Sánchez *et al.* 2002 b) es mucho más complicado y complejo para determinar no sólo la difusión sino la calidad de las revistas, objetivo último e interesante y relevante para la comunidad científica y académica; y ello implicaría hacer más justicia a las propias revistas españolas, en este caso de educación.

Hay datos adicionales de interés, y es la necesidad de tomar conciencia de lo que, a pesar de su simplicidad, transmite un análisis de este tipo sobre los índices bibliométricos, y es que hay que mejorar el propio proceso de investigación y de comunicación y publicación del mismo. Quizás mejorando la selección y actualidad de fuentes empíricas utilizadas, cumpliendo plazos de edición y publicación, convirtiendo en práctica habitual que escribir es re-escribir (Sánchez, García y del Río, 2002 a) y que la mejora de los artículos exigen procesos de re-elaboración sistemática y generalizada y la corrección de pruebas por los autores, incluso hasta el momento último de la edición y publicación definitiva, incluyendo los cálculos de este tipo de índices en la práctica de algún organismo público cada año (el CINDOC u otro) y su publicación y conocimiento por los autores e investigadores para dar seguridad sobre el valor y la calidad de sus publicaciones, lo que aumentaría la competencia deseable entre las revistas por mejorar los estándares de calidad y por ajustarse a los más exigentes internacionales como los de la APA (APA, 2001), apoyaría el papel y relevancia del español como lengua también para publicar la ciencia, educativa en este caso, en que el papel de la cultura es esencial, puesto que los procesos educativos es difícil aislarlos del contexto cultural, histórico y lingüístico en que se producen, lo que ayudaría a valorar en su justa medida el papel del inglés en la publicación de la investigación educativa. El cotejo presentado, de forma ilustrativa, antes, sobre los factores de impacto que tienen revistas internacionales puede ayudar a valorar con justicia y sin complejos nuestras revistas y nuestras publi-

caciones, sin autocomplacencia, con perspectiva crítica de tomar conciencia de cuál es el camino de mejora y cómo podemos competir en este mundo globalizado, con nuestra lengua, pero ajustándonos a los estándares más exigentes internacionales. Igualmente, es claro, que el proceso de generalización y uso de Internet harán asumir nuevas alternativas para evaluar la difusión y su impacto, que se centren más en los artículos que en las revistas, y por lo tanto diferentes a los actuales (Brunstein, 2000) y que darán lugar a índices no sólo basados en citas, sino en la propia actividad de los usuarios y lectores como refiere Garfield (2001).

## Referencias

- Agudelo, D., Bretón-López, J. & Buela-Casal, G. (2003a). Análisis bibliométrico de las revistas de Psicología Clínica editadas en castellano. *Psicothema*, 15, 507-516.
- Agudelo, D., Bretón-López, J. & Buela-Casal, G. (2003b). Análisis comparativo de las revistas de Psicología de la Salud editadas en castellano. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 359-377.
- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortíz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. & Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15, 595-609.
- Alcaín, M.D. & Román, A. (2005): Hacia una valoración integrada de las revistas españolas de ciencias sociales y humanas: las revistas de Psicología. *Psicothema*, 17 (2), 179-189.
- American Psychological Association (2001): *Publication Manual of the American Psychological Association (Fifth Edition)*. Washington, DC.: American Psychological Association (6<sup>th</sup> printing 2003).
- Bobenrieth, M. A. (2002). Normas para la revisión de artículos originales en ciencias de la salud. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 509-523.
- Bordons, M., Felipe, A. & Gómez, I. (2002). Revistas científicas españolas con factor de impacto en el año 2000. *Revista Española de Documentación Científica*, 25 (1), 49-73.
- Brunstein, J. (2000). End of the impact factors?. *Nature*, 403.
- Buela-Casal, G. (2001). La psicología española y su proyección internacional. El problema del criterio: internacional, calidad y castellano y/o inglés. *Papeles del Psicólogo*, 79, 53-57.
- Buela-Casal, G. (2002). La evaluación de la investigación científica: el criterio de la opinión de la mayoría, el *factor de impacto*, el *factor de prestigio* y “Los Diez Mandamientos” para incrementar las citas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 455-475.
- Buela-Casal, G. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: Propuesta del factor impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15, 23-35.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., De los Santos-Roig, M. (2002). Análisis comparativo de las revistas de Psicología en castellano con factor de impacto. *Psicothema*, 14, 837-852.
- Buela-Casal, G., Fernández-Hermida, J. R. & López, W. (2003). Iberindex: Índice

- Iberoamericano de evaluación de publicaciones científicas. *Papeles del Psicólogo*, 17, 41-44.
- Buela-Casal, G. & López, W. (2005): Evaluación de las revistas científicas iberoamericanas de psicología. Iniciativas y estado actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 211-217.
- Buela-Casal, G.; Medina, A.; Viedma, M.I.; Godoy, V.; Lozano, S. & Torres, G. (2004): Análisis del factor de impacto de tres revistas españolas de psicología. *Psicothema*, 16 (4), 680-688.
- Buela-Casal, G. & Sierra, J. C. (2002). Normas para la redacción de casos clínicos. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), 525-532.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13 (2), 294-301.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2002). Psicología del desarrollo para el desarrollo de la psicología. *Infancia y Aprendizaje: 25 años de intrahistoria. Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 25 (4), 403-440.
- Díaz, M., Asensio, B., Llorente, G., Moreno, E., Montori, A., Palomares, F., Palomo, J., Pulido, F., Senar, J. C. & Tellería, J. L. (2001). El futuro de las revistas científicas españolas: un esfuerzo científico, social e institucional. *Revista Española de Documentación Científica*, 24, 306-314.
- Echeburúa, E. (2002). El sistema de sexenios en la evaluación de la actividad investigadora en el ámbito de la psicología clínica: una primera reflexión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 391-404.
- Fernández, J. (2001). Research trends in Spanish Psychology (1989-1998). *The Spanish Journal of Psychology*, 4 (2), 103-110.
- García, J.N.; de Caso, A.; Fidalgo, R.; Arias-Gundín, O. & Núñez, J.C. (2005 a): La psicología del desarrollo y de la educación en los últimos quince años de *Psicothema*. *Psicothema*, 17 (2), 190-200.
- García, J.N.; González, L. & Rodríguez, C. (2005 c): Análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos para valorar la difusión en seis revistas de psicología y educación en español. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 28 (1), 81-102.
- García, J. N., Sánchez, E., del Río, P. & Arias-Gundín, O. (2002). Análisis de contenido de los 25 años de I&A: historia de la investigación sobre desarrollo y educación. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 25 (4), 403-440.
- Garfield, E. (2001). Impact factors, and why they won't go away. *Nature*, 411.
- Garfield, E. (2003). The meaning of the impact factor. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 363-369.
- Gil-Roales, J. & Luciano, M. C. (2002). A la calidad por *the quantity* (porque la cantidad no vale). Algunas reflexiones sobre los criterios de evaluación de la evaluación de la calidad de la investigación psicológica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 431-454.
- Jiménez-Contreras, E., Faba, C. & De Moya Anegón, F. (2001). El destino de las revistas científicas nacionales. El caso español a través de una muestra (1950-90). *Revista Española de Documentación Científica*, 24 (2), 147-161.

- Montero, I. & León, O. G. (2001). Usos y costumbres metodológicas en la Psicología española: un análisis a través de la vida de *Psicothema* (1990-1999). *Psicothema*, 13 (4), 671-677.
- Pelechano, V. (2002). Valoración de la actividad científica en psicología. ¿Pseudoproblema, sociologismo o ideologismo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 28 (119), 323-362.
- Pelechano, V. (2002a). Epílogo del Monográfico 2002: La valoración de la actividad científica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 477-479.
- Pelechano, V. (2002b). Presentación del Monográfico 2002: La valoración de la actividad científica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 311-316.
- Pelechano, V. (2002c). Valoración de la actividad científica en psicología ¿Pseudoproblema, sociologismo o idealismo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 323-362.
- Pérez, M. (2002). La psicología en el contexto de la cultura española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 405-430.
- Polaino, A. (2002). Ciencia, política y política de la investigación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 363-390.
- Rodríguez Neira, T. y Molina, S. (2000). Aula Abierta. 25 años de historia (1973/1998). *Monografías de Aula Abierta*, 30. Oviedo: ICE.
- Sánchez, E., García, J. N. & Del Río, P. (2002 a). Escribir es re-escribir: Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en IA. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 25 (1), 5-35.
- Sánchez, E., García, J. N. & Del Río, P. (2002 b). Qué, cómo y cuándo: un análisis temático de lo publicado en los 25 años de Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 25 (4), 441-468.
- Sánchez-Miguel, E. & García-Sánchez, J. N. (2001). The 1989-1998 Decade in Spanish Psychology: Analysis of the Research in Developmental and Educational Psychology. *The Spanish Journal of Psychology*, 4 (2), 182-202.
- Sánchez, E. & García, J.N. (2003): Reflexiones sobre la evaluación de la investigación: publicación, comunicación y consenso. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26 (4), 419-423.
- Sierra, J. C. & Buela-Casal, G. (2001). Past and present of behavioural assessment. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1 (2), 225-236.
- Siguán, M. (2002). Evaluando manuscritos: la experiencia de un director. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 317-322.
- Sternberg, R. J. (2003). There is no place for hostile reviews. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 159-161.



















## Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación

Carmen María Fernández García y María del Carmen Rodríguez Menéndez  
*Universidad de Oviedo*

### Resumen

El año 2010 se vislumbra como el horizonte que marcará el inicio de interesantes cambios en el ámbito de la Educación Superior. Las razones que explican esta circunstancia son variadas: deficiencias observadas en algunos modelos nacionales de Educación Superior, insuficiente competitividad de las instituciones de Educación Superior Europea o la necesidad de ajustar la formación universitaria a las demandas sociales o del mercado laboral, son algunas de ellas (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). Si analizamos esta circunstancia en relación con el nuevo modelo de curriculum vitae europeo rápidamente vislumbraremos que los ámbitos de educación formal, no formal e informal adquirirán un nuevo protagonismo y se encontrarán más íntimamente entrelazados de lo que lo habían estado hasta ahora. Así pues, el propósito de este artículo será la reflexión sobre los nuevos papeles que deberán asumir los diferentes espacios y agentes de educación en la formación de los ciudadanos europeos.

### Abstract

Formal, not formal and informal education in the european higher education space. New requirements for the processes of formation in education. The year 2010 is expected as the beginning of interesting and important changes in European Higher Education. There are several reasons to explain this circumstance: deficiencies in some national Higher Education systems, insufficient competitiveness of European institutions of Higher Education or the need for a better adjustment between universities, the society and the labour market (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). If we analyze this fact in relation with the new European curriculum vitae we can conclude that formal, not formal and informal education will acquire more relevance. Moreover, they will be more intimately related than now. We can affirm that the aim of this paper is to analyse the roles that will be undertaken by agents and institutions with responsibility in European citizens' education.

## Introducción

Siguiendo los documentos que han ido construyendo el llamado Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) desde finales de la década de los noventa, se puede afirmar que la reforma en el diseño de los planes y programas de estudio universitarios resultará inevitable. En este sentido, se apuesta ahora por procedimientos que serán claramente diferentes de los seguidos hasta ahora. En cualquier caso, debemos mencionar que ninguna de las directrices pretende la eliminación de la diversidad, de las particularidades, sino más bien la consecución de una cierta convergencia de las estructuras (Van Der Wende, 2000; Froment, 2003) que pueda facilitar la convalidación o la movilidad de los ciudadanos europeos.

## Evolución en los planes de estudio

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto puede decirse que, a medida que la Universidad ha ido evolucionado, ha tenido lugar un cambio en la concepción de sus planes de estudios, adaptándose, como mantiene Rué (2004b) al modelo social y productivo en el que se encuentra inserta como institución. En la tabla recogida a continuación exponemos, de una manera sintética, las ideas principales que comentaremos y que reflejan el proceso de adaptación de la Universidad a las exigencias de los nuevos tiempos.

Tabla 1. *Ámbitos de educación en la Universidad*

<b>MODELO UNIVERSIDAD</b>	<b>ÁMBITO DE EDUCACIÓN PREFERENTE</b>
Década de los 70 y 80	Educación formal
Década de los 90	Educación no formal, educación formal
Siglo XXI: EEES	Educación no formal, educación formal y educación informal

En los estudios que se encontraban vigentes en las Universidades españolas durante la década de los 70 y 80, se observaba una fuerte presencia de estrategias situadas en el ámbito de lo propiamente formal. En casi todos los casos, los programas estaban pensados con un carácter claramente disciplinar y, siguiendo el criterio metodológico (Trilla, 1993), claramente «escolar»: clases presenciales, forma colectiva de aprendizaje, fuerte separación entre el rol del profesor y del alumno, espacios y tiempos diferenciados, currículum graduado y descontextualización del aprendizaje. No obstante,

debemos mencionar que también han existido algunos modelos de Universidad situados metodológicamente<sup>1</sup> hablando, en el ámbito de la educación no formal, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que se desmarca de lo formal por su carácter no presencial.

A medida que los nuevos planes de estudio fueron adquiriendo un mayor protagonismo, algunos cambios empezaron a hacerse realidad durante la década de los 90. Las asignaturas dejan de ser anuales como única posibilidad y una nueva terminología comienza a hacerse familiar, dando lugar a asignaturas troncales, optativas (comunes o de especialidad), libre configuración y créditos correspondientes a clases prácticas, por resaltar algunos ejemplos. En esta circunstancia, y en la medida en que no todas las clases son presenciales ni teóricas (y por tanto no siempre se produce la descontextualización del aprendizaje de la que hemos hablado), la educación no formal comienza a asumir un mayor protagonismo dentro de la Educación Superior. Bien es cierto que el peso de las disciplinas y de lo formal aún sigue estando vigente, como lastre del modelo de Universidad española dominante hasta el momento.

En los dos modelos comentados hasta el momento se considera como relativamente normal la idea de la educación como proceso terminal. Realizando un análisis detenido de ambos modelos pueden detectarse algunas deficiencias<sup>2</sup>, que han motivado en parte la irrupción de nuevas formas de organización y concepción de la enseñanza universitaria. Podríamos decir que en muchos aspectos se trata de una continuación de las estrategias, enfoque y *modus operandi* típicos de las instituciones educativas por las que han pasado los estudiantes previamente (Educación Primaria y Educación Secundaria). Es decir, se constata una cierta uniformidad y continuidad en la cultura académica y docente de las diversas etapas del sistema educativo en su conjunto. De esta manera, se ha extendido y admitido una imagen que presupone la normalidad de una concepción de estudio - formación fuertemente conceptual y disciplinar durante un periodo concreto de la vida. Especialmente en el caso de la Universidad española debemos decir que, aún hoy en día, la posibilidad de alternar periodos de estudio - trabajo o de simultanearlos, se considera como un hecho absolutamente excepcional. No sucede así en otros países como Alemania o los países nórdicos y por esta razón, el cambio que se aproxima en el ámbito de la Educación Superior, sin prisa pero sin pausa, resultará especialmente complejo en nuestro país (Kivinen & Nurmi, 2003<sup>3</sup>; Rué, 2004b). Parece evidente entonces que el modelo español de Educación Superior se aleja mucho más del ideal buscado ahora que el de otros países europeos.

El EEES supone la irrupción en el panorama educativo de cuestiones que hasta ahora habían permanecido relegadas al ámbito de la educación informal, junto con los ya existentes elementos de la educación formal y no formal. Un claro ejemplo de ello es la potencialidad educativa que puede ofrecer la movilidad. En la medida en que actualmente se considera recomendable que todo estudiante universitario realice estancias en otros países como parte de sus estudios, se abre un amplio abanico de posibilidades educativas que hasta ahora se consideraban pertenecientes al ámbito de lo más puramente informal. La situación cambiará aún más al recoger el Suplemento Europeo al título el tiempo y programa formativo completado por el estudiante durante su estancia en el extranjero. Su importancia se resaltarán de manera importante en la medida en que como comentaremos más adelante el nuevo modelo de currículum vitae europeo permitirá reseñar las actitudes o habilidades personales que hayan podido derivarse de experiencias como ésta.

En este sentido, más allá del simple dominio de idiomas<sup>4</sup>, deben resaltarse la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos, mostrar una considerable capacidad de autonomía e independencia, etc. Froment (2003, p. 27) va incluso más allá en sus reflexiones y señala cómo esta posibilidad de movimiento puede resultar útil en un sentido más amplio *“It is difficult to deny that the people one meets during one’s period of studies and particularly during the years that one has spent in a university are very often those who will be one’s friends, those whom one will contact, call upon, or refer to in one’s work (...) They will create a temptation to return to this place, to go back there to work”*<sup>5</sup>. Por lo tanto, esta movilidad servirá también como elemento favorecedor de la eficiencia económica, como entrenamiento para la flexibilidad geográfica a la que con bastante probabilidad se verán sometidos los universitarios en su etapa adulta de empleo (Andrés Zambrana y Manzano Arrondo, 2004; Palomero Pescador y Torrego Egido, 2004). En efecto, dada la evolución experimentada por el mercado laboral y las condiciones económicas, cada vez resulta más frecuente que no se desempeñe un mismo empleo durante toda la carrera profesional y que éste deba desarrollarse en entornos geográficos diferentes de la propia comunidad o país, llevando a situaciones de mayor inestabilidad e incertidumbre.

A través de estas breves reflexiones queda constancia de que la complejidad de los ámbitos educativos que intervienen en la Universidad se ha incrementado considerablemente. Para entender esta transformación resulta imprescindible situar esta coyuntura de fuerte cambio en el contexto de la

que ha dado en llamarse como «Sociedad del Conocimiento», un entorno en que los individuos deberán ser capaces de gestionar, administrar y dirigir su propio proceso de adquisición del conocimiento. Como hemos visto, ya no es suficiente con acumular conocimientos durante un periodo de tiempo de nuestras vidas sino que, por el contrario, será necesario desarrollar una tipología muy amplia de habilidades, actitudes, estrategias en el transcurso de nuestra existencia vital. Nos detendremos en el análisis de esta cuestión para intentar determinar la presencia que cada uno de los ámbitos de educación puede tener en esta nueva concepción social y educativa.

Los cambios y retos que hemos planteado quedan más patentes, si cabe, cuando analizamos todas estas reflexiones conjuntamente con el modelo de currículum europeo al que hacíamos referencia al comenzar estas páginas. Si realizamos una reestructuración de sus apartados, advertiremos que en él se recogen elementos vinculados hasta ahora a la educación formal, no formal e informal. Se espera por lo tanto que los ciudadanos europeos sean capaces de desarrollarse integral e integradoramente. Deberán mostrar capacidad de beneficiarse y extraer el máximo partido de una nueva concepción educativa que no se liga exclusivamente a los conocimientos académicos adquiridos durante el periodo «escolar»<sup>6</sup>, sino que requiere saber explorar las potencialidades de aprender en cualquier momento y nutrirse de todas las experiencias de nuestra vida (en el trabajo, en la realización de un viaje, a través del intercambio de información en redes internacionales, mediante el uso de recursos y programas de educación a distancia, etc.). En definitiva, se trata de mostrar la capacidad de aprender a aprender. De esta manera puede decirse que *“La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: biblioteca, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc”* (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004, p. 65).

A continuación, ofrecemos algunas muestras de la presencia explícita que los diversos ámbitos de educación poseen en el nuevo modelo de currículum vitae europeo:

- Educación formal: título de la cualificación obtenida, materias cursadas
- Educación no formal: capacidades adquiridas en la vida educativa o profesional no avaladas por un diploma oficial
- Educación informal: vivir y trabajar con otras personas, coordinación y administración de personas, lengua materna

## Los diversos ámbitos de educación en la futura universidad española: el caso de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”

La importancia de las áreas de conocimiento, su relevancia para la formación cultural y personal del individuo, parecen quedar ahora en un segundo plano, cediendo todo su protagonismo a la contribución concreta y precisa que los estudios pueden realizar para la consecución de los diversos perfiles profesionales. Esta circunstancia hace patente “*la relación estrecha entre formación y ejercicio de la profesionalidad (...). Requiere, de modo complementario, atender a las demandas del entorno productivo*” (Rué, 2004b, p. 46). Dicho en otros términos la acreditación de las titulaciones descansa irremediablemente en su capacidad para asegurar las competencias demandadas por la sociedad o el mercado, con todos los efectos positivos pero también perversos que ello puede tener. Esta circunstancia es especialmente evidente en determinados campos de conocimiento y posee indudables consecuencias en lo que respecta a la libre competencia entre Universidades públicas y la mercantilización del servicio educativo (Fueyo Gutierrez, 2004; Martínez Bonafé, 2004).

Podría decirse que el efecto más inmediato de esta circunstancia es que los títulos académicos se consideran “*en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias*” (González, & Wagenaar, 2003, p. 34). Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades y capacidades que se espera que el estudiante haya aprendido una vez cursada la titulación. Además, dichas competencias pueden ser de dos tipos: específicas y genéricas. Las primeras incluyen las destrezas y los conocimientos que están relacionados con un área temática determinada y, por tanto, serán objeto de su desarrollo aquellas titulaciones que se relacionan de forma más directa con dicha área temática. En cuanto a las competencias genéricas, éstas se identifican con las habilidades, conocimientos y capacidades que se desea que un alumno universitario haya adquirido a lo largo de su carrera universitaria, con independencia de la titulación que esté cursando<sup>7</sup>. Ejemplos de este tipo de habilidades serían la capacidad para trabajar en equipo, el dominio del análisis y la síntesis, la adaptación a nuevas situaciones o la resolución de problemas. Este aspecto es sin lugar a dudas muy novedoso, pues incluye un conjunto de recursos personales que son necesarios para desempeñar adecuadamente un trabajo y que la universidad española no había incluido en sus planes de estudio hasta el momento.

No queremos con ello decir que la capacidad de trabajo en equipo o la posibilidad de despertar el espíritu crítico no tuvieran lugar anteriormente en

la Universidad, pero sí que estos factores comienzan a ser entendidos como claves de las que una institución de educación formal como la Universidad ha de ocuparse y que deberán ser explícitos. Por lo tanto, todas estas cuestiones y muchas otras que ni siquiera hemos esbozado, pasarán a constituir elementos importantes de las programaciones y documentación oficial que regirá cada una de las titulaciones. Dejarán por lo tanto, de ser elementos colaterales que se adquieren al hilo de otros conocimientos y pasarán a convertirse en dimensiones centrales del proceso educativo, en un nivel de jerarquía idéntico al que podrían desempeñar las dimensiones conceptuales o procedimentales.

Si analizamos el documento<sup>8</sup> de propuesta de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”, observamos que se ha establecido una línea de análisis que diferencia entre competencias transversales (que se corresponden con las que el Proyecto Tunnig denomina como “genéricas”) y competencias específicas. Si bien las competencias transversales son comunes a ambas titulaciones, no sucede así en el caso de las específicas. Aunque en ocasiones habrá coincidencia, sin embargo en muchas otras existirán competencias propias y diferentes para cada una de las dos titulaciones.

Dentro de las competencias transversales (o genéricas) son de destacar algunas que están directamente relacionadas con el ámbito actitudinal (aprender a ser). Así, por ejemplo, se establece la necesidad de que un pedagogo o educador social adquiera durante su carrera universitaria, recursos tales como: la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, iniciativa y espíritu emprendedor, etc. Sin lugar a dudas esto supone dar una importancia determinante dentro de la Universidad al ámbito de la educación informal. Este tipo de habilidades y destrezas pueden adquirirse, o no, en las actuales facultades y escuelas universitarias; sin embargo, no forman parte del plan de estudios, por lo que la acción educativa necesaria para su adquisición, no se presenta bajo una forma explícita. Es decir, nos encontramos ante capacidades que se derivan de procesos de enseñanza-aprendizaje cuya forma educativa no emerge actualmente como algo distinto al curso propio de la acción general. Ello implica que hasta ahora han transcurrido entremezcladas con los procesos de interacción cotidianos que se dan en la vida universitaria.

Por otro lado, el desarrollo de este tipo de habilidades no sólo depende de los procesos que tienen lugar en el contexto universitario, sino que se relaciona con el mayor cúmulo de experiencias en las que el estudiante se

encuentra inmerso en su vida cotidiana: en su familia, con su grupo de amigos, etc. Esta situación genera profundas diferencias individuales en cuanto a la posesión de este tipo habilidades y capacidades, pues depende de la historia individual de cada persona el haberlas adquirido o no. Esta circunstancia ha provocado que, con frecuencia, el profesorado universitario se haya encontrado con una casuística muy particular. En ocasiones, hemos tenido estudiantes que poseían los conocimientos y saberes académicos necesarios para desarrollar una serie de competencias profesionales; sin embargo, estos mismos sujetos carecían de las actitudes (habilidades de relación interpersonal) necesarias para desarrollar eficazmente una tarea profesional. Ante esta coyuntura y excepto en casos puntuales en las que estas habilidades definían el trabajo a realizar caso del prácticum, se suele optar por aprobar a la persona dado que demuestra poseer los conocimientos establecidos en el programa. La gran novedad de los procesos de convergencia europea es que esta situación podrá y deberá modificarse, en tanto que dichas habilidades formarán parte del conjunto de competencias a desarrollar. El proceso de aprendizaje podrá ser calificado de erróneo o insuficiente si no somos capaces de conseguir que, como fruto de las estrategias didácticas planteadas, el alumno haya sido capaz de dominar dichas competencias.

Naturalmente, no se trata de una tarea individualizada de cada docente sino más bien de un trabajo claramente grupal, en el que los profesores pertenecientes a las distintas áreas deberán emprender la tarea conjunta de romper los límites de su propia disciplina, implicándose en una tarea compartida para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Esta tarea puede parecer utópica, compleja y casi imposible dadas las actuales dinámicas de funcionamiento de nuestras Universidades. En cualquier caso, no deberíamos perder de vista que del logro de este objetivo común puede depender que los diferentes estudios reúnan los estándares mínimos de calidad que les permitan ser acreditados y válidos en el contexto europeo (Van Der Wende & Westerheijden, 2001).

La anterior afirmación conlleva consideraciones de orden teórico importantes, pues lejos de estar perfectamente acotada exige, a juicio de algunos autores (Fueyo Gutierrez, 2004; Palomero Pescador y Torrego Egido, 2004; Torrego Egido, 2004) repensar y definir con exactitud la extensión y significado que se otorga al término "calidad". En efecto, ésta puede ser entendida en el ámbito de la eficiencia económica, de la excelencia, la distinción, pero también de logro de la equidad, de dinamización de procesos de mejora. Sin duda alguna, interpretarla en uno u otro sentido, supone consecuencias y procesos diferentes en su esencia y en su planteamiento.

## **Dificultades planteadas en los procesos de evaluación**

La situación descrita genera, sin embargo, algunos problemas que sin ser imposibles de solucionar, sí dificultarán el proceso. En particular, nos queremos referir a los inconvenientes que existen acerca de la posibilidad de evaluar las actitudes. Sin lugar a dudas, el modelo de competencias hace evidente un incremento de la complejidad de los sistemas de evaluación universitarios, exigiendo que éstos atiendan a múltiples variables y a una serie de relaciones multi-causales (Fueyo Gutierrez, 2004; Palacios Picos, 2004). Por el tipo de elementos que se deben trabajar (conocimientos, actitudes, valores, etc.) se requerirá una mayor diversidad de los instrumentos de evaluación, que deberán adecuarse a los diferentes resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

De este modo, la evaluación del desempeño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante, hacia una evaluación que se centra en las competencias, capacidades y procesos (González & Wagenaar, 2003). Como consecuencia se genera una situación de especial complejidad, a la que se añade la dificultad de valorar un campo como el de las actitudes que está vinculado, como hemos dicho, a toda la historia personal del sujeto. Ésta es quizás una de las consecuencias más evidentes al intentar «formalizar» o plantear sistematizadamente, como acostumbramos a hacer en las clases universitarias, una dimensión educativa que escapa a la cultura academicista y que, hasta el momento, había permanecido en el ámbito de lo informal y, por tanto, de lo espontáneo. Es evidente que, en la mayoría de las ocasiones, este tipo de cuestiones transcurrían de un modo indiferenciado junto con otros muchos procesos que tenían lugar en la vida de los alumnos, sin embargo, en la medida en que ahora pasan a convertirse en elementos intencionales, metódicos, sistemáticos, que deben ser objeto de valoración (o dicho en otros términos de cuantificación y evaluación) los parámetros se transforman necesariamente.

No obstante, es importante resaltar que la Universidad se dirige hacia un modelo de evaluación de productos, de resultados finales aunque también simultáneamente a un ámbito en el que las actitudes están cobrando un mayor protagonismo. Esta paradoja plantea dificultades de todo tipo al intentar ajustar un modelo de resultados a una esfera en la que lo sustancial son, por el contrario, los procesos.

## **Conclusión**

Sin ánimo de exhaustividad podemos señalar que el Espacio Europeo de la Educación Superior implica un cambio absoluto de mentalidad en los

docentes y en los estudiantes, una transformación en sus maneras de actuar, en las reglas implícitas de sus relaciones y expectativas (Rué, 2004b). Hemos reseñado que los modelos de Universidad que se han ido instaurando progresivamente han supuesto la ampliación del espectro educativo cubierto por la institución universitaria. Así, ésta ha pasado de estar centrada casi exclusivamente en lo formal a dar cabida a algunos elementos de educación no formal. En la situación actual, hemos constatado cómo en el panorama universitario están irrumpiendo estrategias que hasta ahora habían sido consideradas como propias de la educación informal. Cabe incluso plantear si resulta adecuado continuar hablando de educación informal cuando estos procesos pasan a ser incorporados en el marco de lo formal, de lo sistematizado y regulado. En todo caso, para poder mantener la diferencia de matiz que sin duda sigue existiendo, sólo se necesita focalizar la atención en la naturaleza de los contenidos: actitudes, estrategias y habilidades.

Hemos intentando plantear la problemática que se asocia al intento de sistematización o formalización de estos elementos y hemos concluido que, sin lugar a dudas, esta situación generará cambios de gran calado en cuestiones como, por ejemplo, los instrumentos y estrategias de evaluación que resultarán más adecuados o la problemática de si ello supondrá una disminución del principio de la igualdad de oportunidades. Con relación a este último punto, señalamos la especial dificultad que traerá consigo el intento de «medición» de determinadas habilidades o capacidades que pueden haber sido adquiridas, trabajadas y potenciadas por instancias educativas distintas a la Universidad (nos referimos a la familia, por ejemplo).

Para no perder la perspectiva de todas estas transformaciones, así como su razón de existir, resultará imprescindible hacer alusión a que todo ello tiene lugar en la Sociedad del Conocimiento, cada vez más globalizada y que exige de sus ciudadanos la capacidad de adaptación permanente, de dominio de estrategias metacognitivas, así como de gestión y organización del conocimiento de una manera pertinente.

Todos estos retos afectarán también de manera importante a aquéllos que nos ocupamos de la formación de los futuros pedagogos o educadores. Como hemos mencionado, nos veremos obligados a revisar las competencias genéricas o específicas que pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes. Se trata además de unas competencias que vendrán muy determinadas por los perfiles profesionales que hayan sido establecidos en cada una de las titulaciones y que requerirán de un trabajo colectivo, con otros profesores, por nuestra parte. Una de las dimensiones que se verá más seriamente transformada es precisamente la de la evaluación, que deberá ser capaz de

ceñirse al ámbito de lo actitudinal. Se abre por lo tanto un tiempo de cambios en el que deberemos cuestionarnos muchos de nuestros planteamientos didácticos y pedagógicos. De lo contrario es más que posible que el EEES no pase de ser una simple remodelación de las formas y no del fondo de nuestra cultura docente y universitaria.

## Referencias

- Aaviksoo, J. (2001). Networking – a convergence tool for a European area for Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVI (1), 117–121.
- Andres Zambrana, L. y Manzano Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269–276.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 37–55.
- Comisión Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education area: a new framework for the development of Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVIII (1), 27–31.
- Fueyo Gutierrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europa: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207–219.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61–77.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Documento policopiado.
- Kivinen, O. y Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for different kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83–103.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127–143.
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197–205.
- Palomero Pescador, J.E. y Torrego Egidio, L. (2004). Europa y calidad docente ¿Convergencia educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 23–40.
- Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).
- Rué Domingo, J. (2004a). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179–195.

- Rué Domingo, J. (2004b). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39–45.
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259–268.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Van Der Wende, M.C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXV (3), 305–310.
- Van Der Wende, M.C. y Westerheijden, D.F. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233–245.

## Notas

- <sup>1</sup> El Profesor Trilla establece una diferenciación de los ámbitos de educación siguiendo un doble criterio: «metodológico» y «estructural».
- <sup>2</sup> Rué Domingo realiza en el monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado dedicado al EEES (2004a), una interesante revisión de algunas de las deficiencias del modelo universitario actual.
- <sup>3</sup> Recomendamos la lectura de este artículo que ofrece interesantes reflexiones sobre diferentes modelos de Universidad, la inserción de sus titulados o la combinación de estudio – trabajo a partir de la información recopilada de 25000 titulados de 10 países europeos diferentes, entre los que se incluye España.
- <sup>4</sup> Aunque por limitaciones de espacio no podamos detenernos en esta cuestión, queremos reseñar que el trilingüismo se propone como la meta a conseguir para todos los ciudadanos europeos, en un futuro no muy lejano (Aaviksoo, 2001).
- <sup>5</sup> “No se puede negar que las personas conocidas durante el periodo de estudiante y particularmente durante los años pasados en la Universidad son frecuentemente aquéllas que se convierten en amigos, con los que seguimos el contacto o a los que tomamos como referente en nuestro trabajo. Crearán la tentación de regresar a ese lugar, de volver a trabajar allí” (Traducción propia)
- <sup>6</sup> Debe entenderse en este caso por «escolar» el periodo que comprende el paso de los estudiantes por cualquier institución educativa, desde el nivel de educación infantil hasta la educación universitaria.
- <sup>7</sup> En este sentido, puede resultar interesante comentar que el Informe Dearing publicado en el Reino Unido en 1997 ya mencionaba como competencias genéricas que todo universitario debería dominar: las habilidades comunicativas, numéricas, el uso de las tecnologías de la información y aprender a aprender (Bridges, 2000).
- <sup>8</sup> Se trata del documento cuya referencia es Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).

## La universidad ante la diversidad en el aula

Montserrat Castellana Rosell e Ingrid Sala Bars  
*Universidad Ramón Llull*

### Resumen

Este artículo presenta un estudio que examina las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial dentro del aula y las que tiene el profesor universitario para atender a estos estudiantes en el contexto aula. La muestra esta formada por veinticinco estudiantes con discapacidad y veinticinco profesores de diferentes universidades de los Países Catalanes. Los hallazgos principales del presente estudio incluyen: a) los estudiantes con discapacidad se encuentran con importantes dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases y b) la mayoría de los profesores se sienten incómodos o inseguros delante del estudiante con discapacidad. Ambos coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas. Los resultados y conclusiones obtenidas nos permitirán diseñar una propuesta educativa dirigida a orientar y dar soporte al docente universitario para atender la diversidad en el aula.

### Abstract

*University and diversity in the classroom.* This article presents a study examining the needs and difficulties with which disable university students and their lecturers are confronted in the lecture hall environment. The sample was taken at random and consist of twenty-five disabled students and twenty-five lecturers from various universities within the Catalan Territories. The main findings include: a) disable students find it difficult to follow the lecturer's explanations and to access information during lessons b) the majority of lecturers feel uncomfortable or incompetent when working with disabled students. Both agree that there is a significant lack of knowledge concerning disabilities and suitable teaching methods. Results and conclusions draw from this study will enable us to draft a learning proposal to provide advice and support for university lecturer dealing with diversity in the classroom.

Este proyecto de investigación en su totalidad recibe el soporte del Ministerio de Educación y Ciencia, en su Programa Estudios y Análisis 2005. (Ref. EA2005-0075)

## Introducción

Durante la última década, el número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se ha incrementado de una forma considerable. Los cambios producidos en la legislación española, respecto a la integración de las personas con discapacidad en la sociedad en los años ochenta, fueron el punto de partida para la integración de estudiantes con discapacidad en la escuela ordinaria. Con el paso del tiempo el número de alumnos integrados en las escuelas ordinarias se ha visto incrementado gracias a los avances tecnológicos y al cambio de las filosofías educativas que han superado los planteamientos de la educación especial para dar lugar a los de la integración al sistema educativo ordinario. Todo ello ha tenido consecuencias directas al aumento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

La presencia de estos estudiantes en la universidad ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo. La gran mayoría de las universidades de nuestro país no están preparadas para poder atender la diversidad.

Uno de los principales problemas de los estudiantes con discapacidad en la universidad es el seguimiento de las clases. Normalmente el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer la inclusión de estos estudiantes y el profesorado no imparte sus clases utilizando las metodologías adecuadas para que estos estudiantes puedan participar en ellas. Por lo tanto este colectivo no está en igualdad de oportunidades que el resto de los compañeros. Una característica importante de esta población es la diversidad. Nos hallamos ante un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes. Por ello, la inclusión de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores requiere un análisis minucioso de las necesidades de este colectivo.

La creación de aulas inclusivas es un tema que ha estado especialmente tratado y estudiado en el contexto de la educación primaria y secundaria (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Vlachou, 1999), pero no en el de los estudios universitarios. La inclusión es más que un método, que una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir: vivir todos juntos. La opción por la inclusión no significa la desaparición de los soportes necesarios ni de los servicios que tienen que proporcionarse en las aulas integradas.

Según Stainback y Stainback (1999) en la enseñanza inclusiva el aula es la unidad básica de atención. Las aulas inclusivas dan soporte y atención a todos los alumnos con la finalidad de ayudarlos a conseguir los objetivos

curriculares adecuados fomentando la creación de *redes naturales de soporte* al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

La enseñanza inclusiva es un enfoque muy nuevo y para afrontar las diferentes necesidades de los individuos en ambientes naturales con éxito es imprescindible un cambio de mentalidad.

Uno de los elementos claves para poder llevar a término la inclusión en el aula es conseguir el compromiso de los profesores (Ainscow, 2001; Stainback & Stainback, 1999). Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario.

Son muchos los estudios que se han realizado sobre las aulas inclusivas a nivel de educación primaria y secundaria (Hegarty, 1988; Roseninge, 1991; Stainback, 1999; Vega, 2000), pero no ocurre lo mismo a nivel universitario. Por esta razón un estudio que valore las necesidades y dificultades de los docentes y de los estudiantes universitarios con discapacidad dentro del aula permitiría saber cuales son las metodologías y recursos necesarios para lograr un aula inclusiva, donde puedan participar con igualdad de oportunidades cada una de los estudiantes presentes en ella

## **Objetivos del estudio**

El propósito del presente estudio es poner de manifiesto cuáles son las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad física o sensorial dentro del aula y exponer cuáles son las que tiene el profesor universitario para atender a estos estudiantes en el contexto del aula. Nuestra voluntad sería aportar información que favorezca la construcción de aulas inclusivas dentro del sistema universitario.

El análisis y la valoración de las necesidades expresadas por cada colectivo consultado nos permitirán dar respuesta a nuestro propósito de investigación.

Por consiguiente, nuestros objetivos son:

- 1º. *Conocer las necesidades que expresan los estudiantes y los docentes universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula.*
- 2º. *Diseñar una propuesta educativa dirigida a orientar y dar soporte al docente universitario para que adquiera herramientas o recursos*

*que le permitan impartir clases con una metodología que garantice la igualdad de oportunidades a los estudiantes universitarios con alguna discapacidad física o sensorial.*

En este artículo presentamos los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación que responden al primero de nuestros objetivos, y que dan pautas para trabajar por universidad más diversa y plural.

## **Método**

La metodología escogida para nuestra investigación se justifica por los objetivos anteriormente expuestos y queda delimitada en sus diferentes apartados de la forma siguiente:

### *Muestra*

Los sujetos de esta investigación la constituyen dos grupos en los cuales no se ha controlado el equilibrio en el porcentaje de hombres y mujeres ni el equilibrio en los porcentajes según el tipo de deficiencia:

**Grupo A:** 25 estudiantes universitarios con discapacidad procedentes de las siguientes universidades: Ramón Llull ( URL), Valencia ( UV), Politécnica de Catalunya ( UPC), Pompeu Fabra ( UPF), Politécnica de Valencia( UPV), Autónoma de Barcelona( UAB), Barcelona ( UB), Islas Baleares ( UIB) y Rovira Virgili ( URV).

*Edades:* están comprendidas entre los 19 años y los 33 años.

*Genero:* un 64% de la muestra son mujeres y el 36% son hombres.

*Tipología de la deficiencia:* auditiva (44%), visual (16%), motriz (36%) y plurideficiencia (4%)

*Grado de minusvalía:* comprende un valor máximo del 97% de afectación y un valor mínimo del 33%.

*Estudios:* Los sujetos que forman nuestra muestra son estudiantes de carreras que abarcan las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias Naturales y las Ingenierías.

**Grupo B:** 25 profesores universitarios procedentes de las universidades: Ramón LLull (URL), Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona (UB) y Girona (UdG).

*Profesión:* Todos los sujetos entrevistados son profesores universitarios, alguno combina la docencia con la práctica profesional. Imparten

docencia en las áreas de Ciencias (biología, química, matemáticas), de Ciencias de la Salud (medicina, podología, enfermería), Ciencias Sociales (psicología, sociología, publicidad) y las Humanidades (geografía, historia, filologías).

*Genero:* la muestra está representada por un 60% de hombres y un 40% de mujeres.

### *Diseño*

Utilizamos un diseño *no-experimental descriptivo* ya que no se pretende establecer ni probar relaciones causales entre variables. No se plantea ninguna hipótesis respecto a relaciones de causa-efecto y tampoco incluye un grupo de tratamiento ni de control, sino que se basa en las descripciones de dos variables actuales (Salkind, 1997):

- Dificultades de los estudiantes con discapacidad en el aula
- Dificultades del docente universitario para atender estudiantes con discapacidad.

Por tanto nos hallamos ante un tipo de investigación no experimental descriptiva porque pretende describir la situación prevalente en el momento en que se realiza el estudio.

### *Procedimiento*

Para realizar este estudio se elaboraron dos cuestionarios: uno dirigido al docente universitario y el otro dirigido a estudiantes universitarios con discapacidad. Ambos instrumentos nos han permitido valorar aquello que cada colectivo expresa respecto a las necesidades y dificultades que tienen dentro del aula; unos para impartir su asignatura y los estudiantes para poder seguirla en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Los cuestionarios son semiestructurados, con preguntas abiertas y cerradas, y fueron creados especialmente para lograr el objetivo propuesto anteriormente.

En el cuestionario de los profesores se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos siguiendo algunas de las propuestas de distintos autores relacionados con la integración o/e inclusión educativa (Ainscow, 2001; Alcantud, 2000; Stainback, 1999):

- Presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias
- Metodología y formación del profesorado
- Conocimiento de las discapacidades
- Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad

Para poder conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad en su cuestionario se valoraron los siguientes puntos:

- Tipo de deficiencia y estudios que realizan
- Necesidades y dificultades que se encuentran dentro de las aulas universitarias
- Recursos que utiliza y recursos que le faltan para poder seguir los estudios
- Metodología y formación del profesorado
- Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad

Se realizó una entrevista semiestructurada, a cada sujeto, siguiendo los ítems propuestos en el cuestionario. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas siguiendo los ítems propuestos en el cuestionario a 25 docentes universitarios y a 25 estudiantes con discapacidad física o sensorial que estaban cursando sus estudios en diferentes universidades de los Países Catalanes para evaluar sus percepciones respecto a las necesidades y dificultades con las que se encuentran ambos dentro del aula.

Los datos de cada población se trabajaron por separado. Para el análisis cuantitativo se crearon dos bases de datos donde se anotaron las repuestas de cada muestra. Mediante el programa Excel se calcularon los porcentajes y se realizaron las gráficas correspondientes.

Para el análisis cualitativo de los resultados utilizamos las ideas principales expresadas por los sujetos, lo que supone una variante del análisis de contenido tradicional (Krippendorff, 1980). Así, se procedió al vaciado y categorización de las respuestas de cada colectivo por separado, para determinar los componentes que deberían cambiar y los que deberían incorporarse para conseguir acercarnos a un modelo inclusivo en las aulas universitarias.

## **Resultados**

En primer lugar se exponen los resultados cuantitativos obtenidos en las entrevistas de los estudiantes y posteriormente los resultados del profesorado.

### *Resultados de los estudiantes universitarios con discapacidad*

Los resultados de los estudiantes con discapacidad están recogidos en tres grandes apartados:

- Necesidades, dificultades y recursos técnicos y metodológicos de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.
- Barreras arquitectónicas de las aulas universitarias
- Formación del profesorado en el uso de metodologías inclusivas.

Necesidades, dificultades y recursos metodológicos dentro las aulas universitarias

Respeto a las dificultades que tienen para seguir las explicaciones del profesorado dentro del aula, hay que destacar que el 60% de los estudiantes con discapacidad *alguna vez* tienen dificultades para seguir las explicaciones del profesorado. Si sumamos el 20% que *muchas veces* tiene dificultades y el 4% que *siempre* tiene dificultades para seguir las explicaciones nos encontramos que un 84% de los estudiantes tiene algún problema para seguir la clase.

Referente a los recursos técnicos o humanos que utilizan estos estudiantes para poder seguir las explicaciones del profesorado nos encontramos delante de una gran variabilidad que viene determinada según las necesidades de cada tipo de discapacidad.

Los compañeros son el único recurso humano utilizado por todos los estudiantes indistintamente de la discapacidad que los afecte. La deficiencia auditiva destaca en el uso de audífonos (91%), mientras que el recurso más utilizado por los estudiantes con deficiencia visual es el soporte de un compañero (50%). Referente a los estudiantes con deficiencia motriz, la grabadora (33%) es el recurso más utilizado, pero hay que destacar que el 33% no utiliza ninguno.

En cuanto a la dificultad para tomar apuntes durante las clases, consideramos un dato relevante que *alguna vez*, *muchas veces* o *siempre* un 84% de los estudiantes expresen que tienen importantes dificultades para acceder a la información durante las clases debido a las dificultades en tomar apuntes.

Con una gran diferencia respecto a los otros recursos propuestos, el profesorado (88%) es considerado por los estudiantes el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes.

Barreras arquitectónicas dentro las aulas

El análisis de los datos nos confirma la variabilidad de las barreras arquitectónicas que se pueden encontrar dentro las aulas universitarias en

función del tipo de discapacidad. Destacan el desorden en las aulas, con un 32%, que afecta principalmente a las personas con deficiencia motriz y visual. Y los problemas de sonoridad, con un 32%, que afectan sobretodo a los estudiantes con deficiencia auditiva.

### Formación del docente universitario

Siendo conscientes de las dificultades que se encuentran los estudiantes con discapacidad para el seguimiento de las clases se les pide si creen que el profesorado tendría que recibir alguna clase de formación para saber cómo atender a la diversidad dentro de las aulas.

Todos los estudiantes de la muestra expresan por unanimidad (96%) la importancia de que los profesores reciban esta formación específica. Solo un estudiante se define por un *No lo sé*; su respuesta es suficientemente ilustrativa:

*“No lo sé, ya que si reciben la formación, no sé si valdría la pena ya que es una cosa de voluntad de cada profesor. Puede haber profesores que no reciben ninguna formación pero es una buena persona y ayuda en todo lo necesario. O también puede pasar viceversa”*

En cambio ninguno de los estudiantes consultados dicen que no haría falta.

Para la inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro las aulas universitarias es importante saber en qué aspectos les pueden ayudar los compañeros de clase así como también el profesorado.

El compañero que facilita la obtención de apuntes es percibido para el 80% como fuente principal de ayuda. Así mismo querríamos destacar la importancia que le dan al soporte más directamente relacionado a la persona: la integración en el aula (64%) y al soporte moral (20%).

Respeto a cómo el profesor puede facilitar su integración al aula, un 36% considera prioritario recibir el material teórico por avanzado. Se debe considerar también la importancia de mantener una conversación al inicio de curso (30%) e impartir las clases según las especificidades de cada estudiante (24%).

Un 10% menciona que no se debe hacer nada especial; en esta respuesta están incluidas las deficiencias motrices, visuales y auditivas.

Respeto a la creación de servicios o programas especializados, un 92% de los estudiantes afirma que en la actualidad su existencia puede facilitar enormemente su integración al aula en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros.

### *Resultados de los profesores universitarios*

Los resultados extraídos de las entrevistas al profesorado hacen referencia a distintos puntos: la frecuencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, las actitudes delante la discapacidad y el soporte y formación al profesorado.

#### Frecuencia de estudiantes con discapacidad dentro las aulas

La mayoría de los profesores de la muestra (64%) han tenido *alguna vez* un estudiante con discapacidad en su aula, frente al 36% que *nunca ha tenido*. Esto apunta que la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias va siendo una realidad.

#### Actitudes versus a los estudiantes con discapacidad

La presencia de estudiantes con discapacidad dentro las aulas causa frecuentemente a los profesores inseguridad o incomodidad (62%).

Referente a las adaptaciones curriculares significativas se debe destacar que el 71% del profesorado de la muestra las realizaría *siempre* que fuera conveniente. Mientras que un 11% nunca realizaría ninguna adaptación curricular significativa (adaptaciones al programa de la asignatura).

El 76% del profesorado realizaría una adaptación curricular no-significativa en el caso que fuera conveniente. También, debemos resaltar que ninguna de las personas entrevistadas ha respondido que nunca realizaría una adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no modifican el currículum como por ejemplo dar más tiempo para exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.)

#### Soporte y formación al profesorado

Un 76% del profesorado cree que es necesaria recibir información sobre este tema, en contraposición un 8% piensa que no se necesita.

En cuanto a la información previa que reciben al inicio de la asignatura, sobre la presencia de algún estudiante con discapacidad, los resultados indican que tan sólo un 11% de los profesores tienen la garantía de recibir esta información con antelación. La mayoría de los docentes tienen un desconocimiento total de la presencia o no de estudiantes con discapacidad en sus clases (72%). En un 17% esta información es aleatoria.

El 80% de los profesores de la muestra apoyan la idea de incorporar a la universidad un servicio especializado en estos temas, frente al 8% que no ven la necesidad.

Finalmente, hay que destacar que el 76% de los estudiantes con discapacidad valoran como *buena* o *muy buena* la actitud del profesorado a lo largo de sus estudios universitarios a pesar de las dificultades que perciben que deben afrontar. Y la experiencia del profesorado en aulas con estudiantes con discapacidad es valorada en un 69% como *buena* o *muy buena* independientemente de sus sentimientos de inseguridad.

Por otro lado el análisis de las justificaciones que nos han dado las personas entrevistadas nos han parecido lo suficientemente ilustrativas como para elaborar un análisis de línea cualitativa. Exponemos las tablas de las respuestas dadas por los estudiantes y los profesores referentes a la necesidad de *formación en el ámbito de la discapacidad*, la *creación de servicios especializados* y a la *situación de los profesores y los estudiantes con discapacidad dentro del aula*.

Las dos primeras tablas reflejan justificaciones sobre porque hay que crear servicios especializados dentro las universidades. Se observan diferencias en las funciones que deberían realizar estos servicios según cada colectivo.

### *Justificaciones de los estudiantes*

Tabla 1. *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre la existencia de servicios especializados en la universidad*

**Pregunta: ¿Crees que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor? ¿Por qué? N° Respuestas = 24**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Informar	Informar y concienciar a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad;	-Porque si cada profesor estuviese bien informado de las discapacidades de los alumnos que hay en sus clases y podría atender mejor las necesidades de estos. - A veces los profesores no son muy concientes de mi problema y con frecuencia se olvidan de lo que les pido: un mínimo de pronunciación para los que pronuncian mal (incluso hay quien se ha molestado!) y que hablen claro. Si hay algún problema de entendimiento es luego cuando el alumno ha de dirigirse al servicio
	Informar a los estudiantes con discapacidad sobre sus derechos y la disponibilidad de recursos técnicos y humanos;	- Para informar a los estudiantes con discapacidades sobre los derechos y los servicios que están disponibles para ellos. Y para facilitar la eliminación de barreras que impiden o dificultan el acceso
	Un servicio especializado tendría que velar para la integración de estos estudiantes;	- Porque hace falta alguien que procure una mejor integración - Facilitaría mucho las cosas, el discapacitado se sentiría mucho más integrado, tendría muchas más ayudas y las cosas irían mucho mejor

Atención y Soporte	Agilizar la resolución de problemas  Lo justifican por la poca atención que les prestan los profesores.	-Ayudaría a agilitar muchos problemas que pueden ir surgiendo a lo largo de la carrera - Porque así el estudiante si tiene alguna dificultad no tendría que ir profe por profe explicando que le pasa, o como tendrían que hacer las clases... solamente con una sola persona.  -Porque por desgracia hay profesores que pasen mucho y quizás con un mediador que apoyara al alumno, este no se sentiría tan indefenso. Ademáss, la mayoría de universidades tienen facultades muy grandes y dirigirse a un profesor concreto puede ser complicado - Porque ellos no suelen dar importancia a las dificultades de los discapacitados. Este servicio haría que prestaran más atención y que no nos ignoraran
Dialogar	Sostienen que el uso del dialogo profesor - estudiante ya es suficiente	- No creo que sea eficaz. Encuentro más efectivo que los profesores sean informados de la discapacidad y si hay algún problema concreto sea la propia persona afectada que hable del problema que tiene y de lo que necesita.

### Justificaciones de los profesores

Tabla 1.2 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los profesores sobre la existencia de servicios especializados en la universidad*

**Pregunta: ¿Cree que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor? ¿Por qué? N° Respuestas = 20**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Mediar	La necesidad de un servicio entendido como mediador entre ellos y el estudiante	-El trabajo de los profesores no esta preparado para realizar una adaptación de este tipo y esta adaptación requiere un sobreesfuerzo para el profesor no remunerado ni reconocido de manera que sería necesario mejorar el soporte y la ayuda para poder desarrollar la labor de forma adecuada y el servicio como a mediador puede ser un soporte más. -Puede facilitar el trabajo y resolver dudas (tanto por parte del alumno como por parte del profesor). De todos modos también pienso que un mediador puede ser necesario pero no imprescindible. Siempre dependiendo del modo de ser del alumno y del profesor.
Orientar	Orientado a realizar funciones de orientación y soporte  Orientado a realizar funciones de sensibilización y formación	- La integración de los alumnos con discapacidad ha de ser un objetivo a conseguir dentro de nuestro sistema educativo, y porque el profesorado necesita asesoramiento que provenga de un servicio especializado para realizar esta trabajo de integración bien hecha. - Más que mediación sería un servicio de orientación - Porque de momento los profesores no estamos suficientemente formados ni concienciados del tema. - Sí, porque podríamos recibir una mejor información
Adaptar	Velar para que las adaptaciones necesarias se realizan	- Para ir adaptando las técnicas y metodologías - Si, se debería adaptar sistemas como ordenadores en el aula para todas las deficiencias en que puedan ser útiles.

En cuanto a la necesidad de formación en el ámbito de la discapacidad ambos creen que es necesaria. La justificación principal es por la falta de conocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas adecuadas.

### *Justificaciones de los estudiantes*

Tabla 1.3 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre la necesidad de formación del profesorado*

**Pregunta: ¿Crees que los profesores tendrían que recibir algún tipo de formación específica para poder atender la diversidad dentro las aulas universitarias? ¿Por qué? Nº Respuestas = 22**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Obligación y deber	Se basan en la premisa que el profesor tiene que enseñar a todos y por tanto la formación debería de ser una obligación	- Es su obligación y deber, bajo mi punto de vista su obligación es enseñar a TODOS.
Desconocimiento de la discapacidad	Reclaman una formación específica para poder conocer especificidades de los estudiantes con discapacidad	- Sí, porque en la mayoría de los casos la mala actuación del profesor ante una persona con discapacidad es por falta de información. Además, una buena formación del profesorado en estos temas, ayudaría a la normalización del alumno con discapacidad en la universidad - Hay un desconocimiento absoluto de las necesidades de cada discapacidad. - La mayoría de profesores universitarios no tienen ni idea de como adaptar les clases y de lo que suponen tener una discapacidad
	Necesidad de sensibilizar el profesorado	- Porque muchas veces les falta sensibilidad y psicología
	Fomentar el dialogo profesor - estudiante para conocer mejor.	- Yo creo que con un poco de sensibilización y sentido comun todo el mundo sabe como tiene que actuar, además, para cualquier problema ya hay el dialogo alumno-profesor. El que si creo es que todos los profesores tendrían que saber desde un principio si en la clase hay alguien con problemas.
Actitudes del profesor	Para atender la diversidad dentro del aula no depende de la formación que reciba el profesor sino de la actitud que tenga este versus el estudiante con discapacitat	- No sé, ya que si reciben la formación, no se si valdría la pena ya que es una cosa de voluntad de cada profesor. Puede haber profesores que no reciben ninguna formación pero es una buena persona y ayuda en todo lo necesario. O también puede pasar a la viceversa.

## Justificaciones de los profesores

Tabla 1.4 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los profesores sobre la necesidad de formación del profesorado universitario*

**Pregunta: ¿Cree que los profesores tendrían que recibir algún tipo de formación específica para poder atender la diversidad dentro las aulas universitarias? ¿Por qué? N° Respuestas = 20**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Desconocimiento de la discapacidad	Necesidad de una mayor formación se justifica sobretodo por el desconocimiento que tienen sobre la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es absolutamente necesaria esta formación para poder atender con cualidad las personas con alguna discapacidad</li> <li>- Para poder atender y adaptarnos de la mejor manera posible a la diversidad</li> <li>- Delante de las personas con discapacidad otros profesores me han pedido consejo y otros han aclarado que ellos no piensan hacer diferencias</li> <li>- No hay suficientes conocimientos de como afrontar este reto.</li> <li>- Hay un gran desconocimiento general</li> <li>- Porque en la formación inicial no la tenemos</li> </ul>
Formación	Se reclama más formación en metodologías pedagógicas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Par aprender tipos de técnicas y metodologías especiales</li> <li>- Para la sensación de estar haciendo clases de una forma que no prevé ni es adecuado para un discapacitado</li> <li>- Si no tenemos alumnos con discapacidad será en parte porque nuestra metodología no se adapta lo suficiente a sus necesidades</li> <li>- El reciclaje continuo es necesario</li> <li>- Son recursos necesarios para salvar determinadas situaciones (visionados, trabajos en grupo, prácticas..)</li> <li>- Para poder disponer de recursos, estrategias y más conocimiento sobre como orientar el enseñanza/aprendizaje</li> <li>- Si, porque es probable que nos encontramos en situaciones donde esto sea necesario. Porque probablemente estas metodologías repercutirían en una mejora general de la docencia</li> </ul>
Asesorar	Servicio especializado como punto de referencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque se trata de educar a todos, pero no todos aprenden igual. Ahora bien, es tanta la diversidad posible que más que conocer todos los casos a través de formación específica prefiero tener algún servicio donde me pueda informar de cómo atender el tipos de diversidad concreta con que me encuentre.</li> <li>- Tendría que haber un servicio que asesorara en estos casos</li> <li>- Sería interesante que hubiera algún departamento que pudiera asesorar en el caso de que hubiera necesidad.</li> <li>-Haría falta que pudiésemos acudir a un experto, que conociera el tema</li> </ul>

Por último exponemos las justificaciones de la situación dentro del aula de los estudiantes con discapacidad y los profesores. Los profesores justifican su inseguridad por el desconocimiento del ámbito de la discapacidad y los estudiantes por la actitud del profesorado, por el uso de metodologías no adecuadas y por la propia discapacidad.

### *Justificaciones de los estudiantes*

Tabla 1.5 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre las dificultades en el seguimiento de las clases*

**Pregunta: ¿Tienes dificultades para seguir las explicaciones del profesorado durante las clases? ¿Por qué? N° Respuestas = 20**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Actitud del profesor	Los profesores no adoptan una actitud adecuada para favorecer el seguimiento de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por muchos motivos, según el profesor: que se gire de espaldas a la clase, que hable demasiado rápido, que vaya de un lado al otro de la clase, que no tenga una buena vocalización, etc.</li> <li>- Los profesores frecuentemente se mueven mucho por la clase y esto dificulta la lectura labial la cual cosa no permite seguir las explicaciones del profesor. A veces tampoco controlan el tono de la voz o no modulan bien. Y también hay clases con muy mala sonoridad..</li> <li>- Porque van muy rápidos</li> </ul>
Uso de metodologías no inclusivas	Se utilizan metodologías pedagógicas que no están pensadas para todos los estudiantes del aula, la cual cosa dificulta o imposibilita el seguimiento de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque basan sus explicaciones en las diapositivas, y sino las ves, no sabes a qué se refieren.</li> <li>- Imposibilidad de ver la pizarra, con la consecuente dificultad para seguir algunos ejemplos no verbalizados.</li> <li>- Por tipos de metodología que utiliza el profesor.</li> </ul>
Dificultades debidas a la propia discapacidad	Dificultades que surgen a consecuencia de la propia discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cansancio de fijar la vista y estar sin moverme muchas horas.</li> <li>- Porque a veces escucho la palabra mal y hay palabras que confundo porque se parecen a otras..</li> </ul>
Clases adaptadas	Clases donde los estudiantes con discapacidad no se encuentran con dificultades porque se dispone de los recursos técnicos y humanos para poder atender sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son clases muy reducidas, de 19 personas a clase, esto hace que no tenga dificultades a la hora de seguir una materia, también hay muy buen contacto entre profesores y alumnos, y esto mejora mi seguimiento.</li> </ul>

*Justificaciones de los profesores*

Tabla 1.6

*Vivencias del profesorado en relación con los estudiantes con discapacidad en el aula***Pregunta: ¿En el caso que haya tenido (un estudiante con discapacidad en el aula), se ha sentido incomodo o inseguro? ¿Por qué? N° Respuestas = 15**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Vivencia normalizada	Sustentada en el dialogo con el estudiante, en una actitud proactiva del profesor frente la discapacidad y la vivencia de la diversidad como a riqueza y no como a dificultad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque he podido hablar con la persona y saber que tipos de dificultades tenía y lo que yo tenía que hacer.</li> <li>- En cuando he sabido que estaban he intentado concienciarme de la mejor forma.</li> <li>- Creo que por el hecho de haber trabajado con personas discapacitadas anteriormente, aunque con otras discapacidades, me ha ayudado a normalizar la diversidad social como riqueza y no como dificultad.</li> <li>- I por qué me tengo que sentir así?</li> </ul>
Desconocimiento del ámbito	El profesor justifica que la inseguridad que siente es debida al desconocimiento de metodologías adecuadas, de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por la sensación de estar haciendo las clases de una forma que no es la adecuada para un discapacitado</li> <li>- Por la necesidad de revisar a cada sesión el material y las estrategias, así como la evaluación</li> <li>- Porque no sabía como actuar</li> <li>- La posibilidad de reaccionar inadecuadamente por la novedad.</li> <li>- Lo que me hace sentir incomoda o insegura en algunos casos, son aspectos relacionados a los comentarios sobre temas que se tratan en clase y que en algunos casos, se debe tener presente la situación de cada persona</li> <li>- Frecuentemente me olvido de sus necesidades</li> <li>- No saber que el alumno era discapacitado hasta la 3a clase, cuando él me lo dijo</li> <li>- Por no poderlo atender correctamente.</li> </ul>

**Discusión y conclusiones**

La realización de la presente investigación nos ha permitido dar respuesta al primer objetivo del estudio y verificar la necesidad de llevar a cabo

estudios relacionados con la inclusión universitaria para favorecer una educación para todos con igualdad de oportunidades.

Se ha realizado un análisis a nivel cuantitativo y otro a nivel cualitativo. La línea cuantitativa nos ha permitido valorar la situación general, tanto de los estudiantes con discapacidad como del profesorado, dentro las aulas universitarias: las dificultades que tienen en el seguimiento de las clases, qué recursos les faltan, cómo se sienten ante la persona con discapacidad, qué necesidades tiene el profesorado, etc. Y mediante el análisis cualitativo hemos podido analizar el porqué de la situación de los estudiantes con discapacidad y el profesorado dentro del aula y valorar posibles vías de solución para lograr abrir camino hacia la inclusión de estos estudiantes en las aulas universitarias.

Un primer dato que nos gustaría resaltar es que el 60% del profesorado entrevistado alguna vez ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases. Por lo tanto, podemos entender que la presencia de estos estudiantes en las universidades catalanes es una realidad a pesar que hasta la actualidad no existe ningún censo oficial publicado por la Generalitat de Catalunya.

Asimismo, desde la experiencia del programa ATENES (Programa de ATenció als Estudinats amb NEcessitats ESpecials – Blanquerna) y de la propia experiencia personal en el ámbito universitario hemos podido confirmar que el acceso de estos estudiantes a las universidades es una realidad objetiva. Este hecho nos ha permitido reflexionar sobre la situación de estos estudiantes dentro las aulas universitarias.

En el presente estudio hemos podido comprobar que un 84% de los estudiantes con discapacidad tienen dificultades en el seguimiento de las explicaciones y un 84% tienen importantes dificultades para acceder a la información durante las clases porque no pueden tomar apuntes.

También se debe destacar que aún hoy en día, tal como afirman otros estudios como los realizados en la Universidad de Valencia, hay un número importante de barreras arquitectónicas en las universidades que impiden o dificultan la accesibilidad. En efecto el presente estudio nos confirma que hay una gran variabilidad de barreras arquitectónicas debido a las distintas necesidades que presentan cada tipo de discapacidad. Todos estos datos nos permiten afirmar que el estudiante con discapacidad no se encuentra en igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros.

Los recursos técnicos y humanos que estos estudiantes utilizan para poder superar sus dificultades dentro del aula son variados. De todos ellos se tiene que destacar la figura del compañero de clase como un soporte altamente facilitador de la inclusión dentro del aula. El compañero puede: faci-

litar los apuntes, ayudar a sentirse integrado, dar soporte en el seguimiento de las clases y hacer soporte moral. Stainback & Stainback (1999), en su obra, ya destacan la relevancia de la figura del compañero en la creación de redes naturales de soporte entre estudiantes dentro las aulas para facilitar la inclusión. Consecuentemente, el profesorado habrá de tener en cuenta la figura del compañero como un elemento importante a considerar en la aplicación de metodologías pedagógicas dirigidas a favorecer la plena inclusión de sus estudiantes.

Uno de los elementos claves para llevar a cabo la inclusión dentro del aula es lograr el compromiso de los profesores. Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando este es necesario (Freire, 2003; Stainback & Stainback, 1999).

El estudio confirma la importancia de la actitud del profesorado hacia el estudiante con discapacidad. Los estudiantes entrevistados señalan que si el profesorado adoptara actitudes como: *mantener una conversación al inicio de curso, dar con tiempo suficiente el material teórico, las lecturas obligatorias y el material audiovisual o otros*, así como *tener en cuenta algunas especificidades ligadas a la discapacidad en concreto*, ayudaría a conseguir una mejor integración dentro del aula. Asimismo, para que el profesorado pueda adoptar esta actitud habrá que ser informado previamente de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus clases. Respeto a este último punto, los resultados obtenidos reflejan que a la mayoría de profesores (72%) nunca se les informa previamente de la presencia de estos estudiantes en el aula. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de crear redes de comunicación entre la coordinación académica, el profesorado, los servicios especializados y los estudiantes con discapacidad que permitan al profesor poder desarrollar su tarea correctamente.

Otro aspecto muy importante que el profesorado tiene que tener en cuenta para favorecer la inclusión es el diseño del currículum de la asignatura. El currículum tiene que estar pensado para todos los estudiantes que participen en la asignatura y así poder garantizar la igualdad de oportunidades (Moriña, 2004; Staniback & Stainback, 1999). En nuestra investigación podemos observar como un porcentaje elevado de profesores (76%) están predisuestos a realizar modificaciones curriculares, especialmente las no-significativas. Mientras que con las modificaciones curriculares significativas se observan más resistencias: unos están en total desacuerdo y otros estarían dispuestos, pero no saben como hacer-lo. El bloqueo, la desconfianza por un sentimiento de soledad y la falta de formación en estos temas hacen

que el docente se cuestione la posible realización de estas adaptaciones curriculares. También hay una cierta tendencia a confundir ayuda, modificaciones y adaptaciones con discriminación positiva cuando en realidad de lo que estamos hablando es de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Todo ello refleja el desconocimiento y la falta de información por parte del profesorado respecto al mundo de la discapacidad.

Los resultados cualitativos nos permiten ver cómo la incomodidad y la inseguridad delante del estudiante con discapacidad, por parte del profesorado, están relacionados a tres factores: *el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad.*

También podemos observar cómo las dificultades de los estudiantes con discapacidad para seguir las clases se apoyan básicamente en tres factores: *la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías pedagógicas que no permiten la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad.*

Estudiantes y profesores coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas. Como consecuencia ambos solicitan formación dirigida al profesorado para poder atender la diversidad dentro de las aulas universitarias. Esta formación será un punto muy importante a tener en cuenta en los nuevos planteamientos educativos de los estudios superiores que están surgiendo en la Unión Europea, a partir del tratado de Bolonia, para homogenizar la formación de los estudios superiores a nivel europeo.

Otro punto en común es la solicitud de un servicio especializado dentro de las universidades. Profesores y estudiantes coinciden en la necesidad de la existencia de un servicio especializado, pero por motivos diferentes. Los profesores consideran que este servicio debería de realizar funciones como: *actuar de mediador entre estudiante – profesor, orientar y dar soporte al estudiante y al profesor, sensibilizar y formar al profesorado y velar para la realización de las adaptaciones necesarias.* Mientras que el estudiante cree que la tarea principal del servicio debería ser la de velar para la integración: *asesorar a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad, informar a los estudiantes con discapacidad de sus deberes y derechos, la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, y agilizar la resolución de problemas.* Todos estos datos nos indican que hay una necesidad real de servicios especializados dentro de la universidad. Se debería, no obstante, debatir con profundidad cuales deberían de ser estas funciones.

Finalmente, en la valoración de la experiencia universitaria por parte de los estudiantes con discapacidad nos encontramos delante de una contradicción: la mayoría de los estudiantes la valoran como buena o muy buena, mientras que en los resultados cuantitativos el 60% tiene dificultades para tomar apuntes, un 76% reclama formación del profesorado y un 92% reclama un servicio especializado. Estos resultados confirman lo que Freire apunta cuando dice que “la persona con discapacidad a veces no es consciente de su situación y de sus capacidades y se la tiene que ayudar a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla y liberarse como persona” (Freire, 1994). Todo esto hace pensar en la importancia de un soporte psicosocial que ayude al estudiante a tomar conciencia de esta acomodación y de sus derechos y deberes. Esta tarea de acompañamiento sería recomendable impulsarla desde el Servicio de Orientación especializado.

En cuanto al análisis de las valoraciones, se observa que el profesor es más coherente que el estudiante en su valoración. El profesor tiene una mirada más distante, más objetiva, no hay vivencia personal de las dificultades que se sufren. Según el estudio, el profesorado vive la experiencia de forma positiva por el aprendizaje que realiza a nivel personal, pero también incomoda la impotencia de no poder atender a estos estudiantes en igualdad de oportunidades que el resto de sus alumnos debido a la falta de formación y de infraestructuras adecuadas.

Para finalizar, la presente investigación nos indica que hay un número reducido de estudiantes y de profesores que han vivido algunas experiencias de normalización gracias a la actitud proactiva del profesor, la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, la vivencia de la diversidad como a riqueza y el diálogo que se ha establecido entre el estudiante y el profesor. Consecuentemente, la normalización en las aulas universitarias no es una utopía sino que puede ser una realidad. Estas experiencias vividas nos abren las puertas hacia la posibilidad de dibujar una universidad en igualdad de condiciones para todos.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea.
- Alcantud, F.; Ávila V.; Asensi, M<sup>o</sup>C. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (1994). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.

- Hegarty, S.; Hodgson A.; Clumies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe
- Salkind, Neil J. (1997) *Métodos de investigación* (3ª edic.). México: Prentice Hall.
- Rosenvinge, A.; Ortega M.; Campo C. (1991) *La integración en la escuela infantil*. Madrid: Alameda.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia: Culturals Valencianes.
- Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

## Anexos

### Anexo I: Cuestionario para los profesores universitarios

*Estimado/a,*

*Desde la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ramón Llull estamos realizando una investigación sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.*

*Le pediríamos su colaboración para poder elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad dirigido al profesorado universitario.*

*El cuestionario pretende valorar sus opiniones y necesidades dentro de las aulas cuando imparte clases donde hay estudiantes con discapacidades (físicas y/o sensoriales)*

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

#### Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias

**Profesión:**

**Género:**

Hombre

Mujer

**Universidad donde imparte clases:**

**Materias que imparte clases:**

**1. ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases?**

Nunca

Alguna vez

Muchas veces

Siempre

2. **¿En el caso de que los haya tenido, se ha sentido incomodo o inseguro?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**¿Por qué?**

3. **¿En el caso de no haber tenido nunca a un estudiante con discapacidad, cree que se sentiría incómodo o inseguro?**

SI                              NO                              NO LO SÉ

**¿Por qué?**

4. **¿Cuándo imparte clases utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender la diversidad dentro del aula?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

5. **¿Cree que los profesores tendrían que recibir alguna formación específica para poder atender la diversidad dentro de las aulas universitarias?**

SI                              NO                              NO LO SÉ

**Justifique la respuesta**

6. **¿Para que clase de discapacidad cree que es más difícil adaptar una clase?**

(subrayar la respuesta)

1. Deficiencia visual
2. Deficiencia auditiva
3. Deficiencia motora
4. Otras (especificar):

**¿Por qué?**

7. **¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto que hubiese una persona con una deficiencia visual en su clase?**

SI                              NO

- \* **¿Cómo lo haría para adaptarla?**

8. **¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto que hubiese una persona con una deficiencia auditiva en su clase?**

SI                              NO



**13. ¿Realizaría una adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no modifican el programa de la asignatura, como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.) a un estudiante con discapacidad, en el caso que fuera conveniente?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**¿Por qué?**

**14. ¿En el caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, qué valoración general hace de esta experiencia?**

Deficiente                      Regular                      Buena                      Muy buena

**¿Por qué?**

**Sugerencias:**

Le agradeceríamos cualquier comentario sobre aspectos que se han valorado o no en el cuestionario y que cree nos podrían ayudar a elaborar este material de soporte dirigido al profesorado universitario:

## **Anexo II: Cuestionario para los estudiantes universitarios**

*Estimado/a*

*Desde la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ramón Llull estamos realizando una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro las aulas universitarias. Pedimos tu colaboración para elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad dirigido al profesorado universitario.*

*El cuestionario pretende valorar tus opiniones y necesidades dentro la clase para que puedas realizar tus estudios universitarios adecuadamente.*

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

### **Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias**

**Estudios:**

**Universidad:**

**Género:**

Hombre  
Mujer

**Fecha de nacimiento:**

**Tipo de deficiencia:**

**Grado de minusvalía:**

**1. ¿Tienes dificultades para poder seguir las explicaciones del profesorado durante las clases?** (subraya la respuesta)

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**¿Por qué?**

**2. ¿Qué recurso o recursos (técnicos o humanos) utilizas para poder seguir las explicaciones del profesorado?** (subraya la respuesta)

1. Emisora F.M
2. Audífonos
3. Lectura labial
4. Micrófono conectado a unos altavoces
5. Grabadora, para registrar las clases
6. Ordenador

7. Soporte visual como por ejemplo transparencias, Power Point
8. Intérprete del lenguaje de los signos
9. Soporte de un compañero de clase que actúa como interlocutor entre la información del profesor y tu
10. Ninguno, puedo seguir las explicaciones sin problemas
11. Otros (especificar):

**3. ¿Cuál crees que te haría falta y no tienes para poder seguir las explicaciones del profesorado?**

- 4. ¿Tienes dificultades para tomar apuntes durante las clases?** (subraya la respuesta)
- Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**5. ¿Qué recursos (técnicos o humanos) utilizas para poder obtener unos buenos apuntes que sean útiles para estudiar?** (subraya la respuesta)

1. Sistema lecto-escritura braille
2. Grabadora
3. Libretas autocopiativas
4. Apuntes entregados por el profesor
5. Apuntes de un compañero de clase
6. Programas informáticos adaptados a tu discapacidad
7. Ninguno, no tengo dificultades para la obtención de apuntes
8. Otros (especificar):

**6. La obtención de unos buenos apuntes puede ser una dificultad para el seguimiento de la asignatura. Como estudiante con una discapacidad. ¿Cuál crees que sería la mejor manera de obtener unos buenos apuntes de forma regular?** (subraya la respuesta)

1. Mediante un compañero cualquiera de la clase
2. Mediante un compañero o amigo concreto
3. Mediante el profesor
4. Mediante un voluntario
5. Otros (especificar):

**7. ¿Tienes dificultades de movilidad dentro de la clase?**

- Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**8. ¿Con que barreras arquitectónicas te encuentras dentro de la clase?** (subraya la respuesta)

1. Problemas de sonoridad
2. Problemas d' iluminación
3. Escaleras que impiden el acceso
4. Sillas no adaptadas
5. Desorden en la clase que dificulta la movilidad
6. Falta de carteles o indicaciones, adaptadas, en las clases
7. Tamaño de las puertas

8. Otros (especificar):

9. Ninguna

**9. ¿Crees que el profesorado tendría que recibir algún tipo de formación para saber como atender la diversidad dentro de las aulas universitarias?**

SI

NO

NO LO SÉ

**¿Por qué?**

**10. ¿Cuál de estas actitudes crees que es más adecuada?** (anota por orden de importancia, siendo la primera la más importante)

**A.** El profesorado tendría que estar informado o procurar informarse sobre la presencia de estudiantes con discapacidad antes de empezar las clases, para poder prever las dificultades que se puede encontrar.

**B.** O tiene que ser el estudiante, que cuando empiece las clases, quien informe al profesorado sobre su presencia en la aula manifestándole las dificultades que se puede encontrar.

**C.** Las dos opciones ( A i B )

\* Anota aquí las letras de las opciones tal como indica el anunciado:

**11. ¿Con que aspectos referentes a tu discapacidad crees que te pueden ayudar tus compañeros de clase?** (subraya la respuesta)

1. Facilitación y obtención de apuntes

2. Sentirte integrado dentro de la clase

3. Soporte en el seguimiento de las clases

4. Soport moral

5. En nada

6. Otras (especificar):

**12. ¿Cómo crees que te puede ayudar el profesor a sentirte integrado en la aula?**

(anota por orden de importancia, siendo la primera opción la que te ayudaría a sentirte más integrado)

**A.** Dando con tiempo suficiente:

- material teórico

- lecturas obligatorias

- material audiovisual

- otros

**B.** Manteniendo una conversación al inicio del curso para poder conoceros

**C.** Impartiendo la clase teniendo en cuenta tus especificidades

**D.** No haciendo nada en especial

**E.** Otros (especificar):

\* Anota las letras de las opciones tal como indica el anunciado:

**13. ¿A lo largo de tus estudios universitarios has sido sujeto de “favoritismos” académicos debidos a tu discapacidad (discriminación positiva) por parte del profesorado? (subraya la respuesta)**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**14. ¿A lo largo de tus estudios universitarios has sido sujeto de “desfavoritismos” académicos debidos a tu discapacidad (discriminación negativa) por parte del profesorado?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**15. ¿Se te ha hecho alguna clase de adaptación curricular significativa (adaptaciones en los programas de las asignaturas) en los estudios universitarios?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**16. Si te han realizado adaptaciones curriculares significativas, ¿cuáles son?**

**17. ¿Se te ha hecho alguna clase de adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no cambian el programa de la asignatura, como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes,etc.) en los estudios universitarios?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**18. Si te han realizado adaptaciones curriculares no significativas, ¿cuáles son?**

**19. ¿Crees que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor?**

Nunca                      Alguna vez                      Muchas veces                      Siempre

**¿Por qué?**

**20. ¿Qué valoración haces sobre las actitudes que ha tenido el profesorado en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?**

Deficiente                      Regular                      Buena                      Muy buena

**¿Por qué?**

### **Sugerencias:**

Te agradeceríamos cualquier comentario sobre aspectos que se han valorado o no en el cuestionario y que tú crees que nos podrían ayudar a elaborar este material de soporte dirigido al profesorado universitario:



# Los conocimientos previos de los estudiantes de tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria

Susana Molina Martín  
*Universidad de Oviedo*

## **Resumen**

Este artículo presenta una investigación centrada en el estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio acerca de la materia de tercer curso, Organización del Centro Escolar. Se ha tratado de adecuar el programa y el método didáctico, en función de los conocimientos que manifiestan antes de comenzar el curso. La muestra la han compuesto setenta estudiantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario de dieciocho preguntas. Tras la presentación de resultados se procede a su interpretación y delineación de ciertas conclusiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

## **Abstract**

This paper is about a research developed to study teacher training student's conceptions about School Organization, subject in their third and last year of studies. Before starting to teach the subject the previous knowledge of the student was explored, with the purpose of adapting the programme and the approach methodology. Seventy students formed the sample to whom a questionnaire with eighteen items was applied. The findings of the research are presented together with implications for university teaching of this subject.

## **Introducción**

Las mentes de nuestros estudiantes no se encuentran en blanco respecto de lo que queremos que aprendan, aunque nos refiramos a una materia troncal impartida en tercer curso de la titulación de Magisterio, como es

*Organización del Centro Escolar.* Puede aceptarse fácilmente que tienen unos conocimientos previos al respecto (en buena medida implícitos), si tenemos en cuenta que han realizado prácticas en centros escolares, han cursado diversas asignaturas, los medios de comunicación e información están presentes en sus vidas, además de estudiar durante un largo periodo de tiempo en instituciones dedicadas a la educación.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio ampliamente aceptado en la actualidad, a cuyo reconocimiento y difusión han contribuido los trabajos de Ausubel y sus colaboradores sobre el aprendizaje significativo. Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 1) apuntan: “*Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente*”.

El interés por las cuestiones relativas al estado inicial del alumnado es fundamental para el profesorado, en su papel de mediador en el proceso de desarrollo de aprendizajes significativos. Esto último, sólo ocurrirá si el estudiante consigue establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva será capaz de atribuirle significados y de construirse una representación o modelo mental del mismo. Miras (1993, p. 50) describe este proceso del siguiente modo: “[...] *el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad constructiva no puede llevarse a cabo en vacío, partiendo de la nada. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido; en definitiva, la posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de «entrar en contacto» con el nuevo conocimiento*”.

Es preciso recordar que el primer contacto con el nuevo contenido se efectúa a partir de lo que se conoce, se hace una primera lectura, se le atribuye un primer nivel de significado y sentido, y se inicia el proceso de aprendizaje del mismo. Como señala Coll (1990, p. 443): “*Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas*”.

Ante un nuevo contenido de aprendizaje, los alumnos pueden presentar unos conocimientos previos más o menos elaborados, coherentes, pertinentes, adecuados o inadecuados. De ahí, que gran número de investigadores (Gardner, 2000; Medrano Samaniego, 1995, 2003; Pozo Muncio, 1996) coincidan en señalar que la presencia de ideas equivocadas o imprecisas, sobre diferentes aspectos, pueden interferir en el aprendizaje. Las ideas previas poco diferenciadas o estructuradas, pueden conducir a que el alumnado forme esquemas alternativos, que distorsionen o impidan que realicen aprendizajes significativos. Se apunta que éstas tendrán que ser críticamente removidas, hasta llegar a aquellas que sean consideradas como realmente básicas, y puedan, entonces, ser asumidas como punto de partida.

De ahí que si la enseñanza se entiende como una ayuda en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, sea necesario realizar una exploración global, al iniciar el curso, sobre los conocimientos del alumnado acerca de la Organización Escolar. Consideramos que poner en marcha un proceso de evaluación inicial, es tan importante, como la evaluación continua que pueda desarrollarse a lo largo del curso.

Una investigación previa acerca de las concepciones y expectativas sobre esta materia, fue la realizada por García Gómez y Seco Torrecillas (1998) en la Universidad de Cádiz. En ella contrastaron las concepciones que tiene el alumnado que finaliza 2º de Magisterio, con las expectativas del profesorado, con la finalidad de obtener información valiosa para diseñar esta asignatura. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos, en el caso del alumnado fue un cuestionario, mientras que con la profesora se realizaron dos entrevistas. El análisis de los resultados les lleva a constatar el nivel superficial de los conocimientos de los estudiantes acerca de cuestiones relativas a la organización escolar, en discrepancia con las expectativas de la profesora.

Sin embargo, nosotros, con la evaluación inicial que planteamos pretendemos dar un paso más, al contribuir al establecimiento de pautas que sirvan para ajustar el punto de partida del proceso instructivo al grupo clase, tanto respecto al establecimiento de metas razonables, como de una metodología didáctica adecuada.

## **Método**

El objetivo general de este trabajo es proporcionar algunas pautas que permitan ajustar la planificación realizada de la materia de Organización Escolar,

en función de las concepciones previas de los estudiantes. Esta experiencia se realiza respecto a una asignatura troncal, que consta de seis créditos (60 horas), y se imparte en tercer curso de las enseñanzas conducentes al título de Maestro.

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, construido con dieciocho preguntas de respuesta abierta (Tabla 1).

Tabla 1. *Cuestionario de conocimiento sobre la asignatura Organización del Centro Escolar*

---

### **ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR**

A partir de lo que has leído, escuchado, estudiado en otras asignaturas o lo que has aprendido en las prácticas en centros, responde a estas cuestiones:

1. ¿Qué entiendes por Organización del Centro Escolar?
2. Nombra cuatro leyes que consideres están relacionadas con la educación. Si has escrito sus siglas ¿Sabes que significan? Respecto a cada una de las leyes que has nombrado: ¿En qué año es aprobada y publicada? ¿Qué cuestiones crees que aborda?
3. ¿Qué cuestiones se abordan en el Informe PISA?
4. ¿Cuál es la estructura del Sistema Educativo actual?
5. Explica el papel de la Comunidad Autónoma en materia de educación
6. Menciona que has escuchado o leído en relación a la nueva reforma de la educación
7. Describe las funciones que tiene el tutor con su grupo de alumnos/as
8. Explica cuáles son las funciones de un profesor de tu especialidad
9. Explica el procedimiento para resolver un conflicto en un centro educativo
10. Nombra aquellos documentos del centro que recuerdas haber consultado durante tus prácticas el curso anterior.
11. ¿Qué formas de organizar el aula conoces?
12. Enumera aquellas instituciones o personas del entorno con las que piensas que el profesorado y la escuela deben estar en relación
13. ¿En qué situaciones consideras que un profesor debe colaborar con otros compañeros del centro?
14. Si estas trabajando como profesor en un centro, ¿qué haces para mejorar tu práctica como docente?
15. Enumera aquellos centros que conozcas dónde puedas continuar formándote una vez obtengas la titulación
16. Enumera aquellas páginas Web relacionadas con la educación que has consultado. Indica para cada una de ellas el motivo de su utilización
17. Enumera cuatro de las revistas del campo educativo que has consultado
18. Tus respuestas a las preguntas anteriores proviene de los conocimientos adquiridos en (puntuá cada apartado de 1 a 10):

Prácticum I	Puntuación:
Asignaturas	Puntuación:
Libros leídos	Puntuación:
Medios de comunicación	Puntuación:
Otros ¿cuáles?	Puntuación:

---

Una tarea fundamental, ha sido identificar aquellos ámbitos sobre los cuales se deseaba obtener información, para lo cual hemos utilizado dos criterios. En primer lugar, el contenido básico sobre el que se centrará el proceso de enseñanza-aprendizaje (recogido en el programa de la materia, disponible en la página Web de la Universidad de Oviedo: <http://www.uniovi.es>), y en segundo lugar, los objetivos concretos que perseguimos en relación a dichos contenidos (especificados en cada tema). La consideración simultánea y relacionada de ambos factores, el contenido y nuestros objetivos al respecto, nos llevaron a plantearnos qué cosas pueden saber los estudiantes que tenga alguna relación con aquello que deben aprender. La respuesta a esta pregunta nos ha permitido establecer los aspectos básicos que se debían explorar, como son: el concepto de organización escolar, la legislación que regula la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo, la estructura del Sistema Educativo, cuestiones educativas de actualidad, el papel de la Comunidad Autónoma en materia de educación, sus funciones como profesores tutores y como profesores de pedagogía terapéutica, la relación entre gobierno y participación en los centros, la identificación de los documentos de un centro escolar, la organización del aula, las relaciones centro-entorno, sus expectativas respecto a la colaboración entre profesores, aquellas acciones que relacionan con la mejora de la práctica docente, los centros de formación continua del profesorado, y la utilización de revistas y de Internet en la búsqueda de información sobre educación. Finalmente, hemos tratado de recoger dónde considera el alumnado que ha adquirido los conocimientos que pone de manifiesto.

En cuanto a la muestra, la constituyeron setenta alumnos y alumnas de tercero, de la especialidad de Educación Especial, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Oviedo (Asturias). La administración de este cuestionario se realiza en la primera semana del curso, antes de poner en marcha el programa de la materia, tras explicarles el objetivo de éste y las cuestiones que se planteaban.

Una vez que el alumnado había contestado al cuestionario, procedimos al análisis de la información disponible, que comenzó con la clasificación y recuento de las respuestas dadas a cada pregunta, y continuó con su interpretación.

## **Resultados**

ÍTEM 1. Al preguntarles qué entienden por organización del centro escolar, el 50% de los estudiantes consideran que la organización quedaría

establecida en base a una determinada disposición de elementos que guardan algo en común y que están interrelacionados. La agrupación de los alumnos y de los profesores, la estructura formal de los centros, sus recursos materiales, mobiliario, disposición arquitectónica, han sido los temas que han acaparado sus respuestas. Por ejemplo el sujeto 15 dice: “*Entiendo por Organización de la Escuela la manera de tener a los alumnos organizados por cursos, a los profesores organizados por asignaturas,...*”. En este sentido, en ocasiones aparece asociado al concepto de organización, el de eficacia. Así, el sujeto 11 entiende por organización: “*Cómo se organiza un colegio para su funcionamiento legal y correcto*”. Por otro lado estaría un segundo grupo de alumnos, el 7%, para los cuales organizar es desarrollar procesos o acciones intencionales dirigidas a metas específicas. Un 30% de los estudiantes recogen lo que podríamos considerar la incidencia de la Política Educativa en la Organización Escolar, mediante la legislación. En esta línea, el sujeto 3 afirma que la organización hace referencia a: “*Las formas de funcionamiento de un centro. Leyes que deben cumplirse, normas y el orden jerárquico de un centro*”. Un 10% muestra la conexión existente entre Didáctica y Organización Escolar (en ocasiones, con cierta confusión).

ÍTEM 2. En esta cuestión el alumnado debe nombrar cuatro leyes relacionadas con la educación. La LOGSE y la LOCE son las más conocidas (94%), seguida de la LOE (73,5%). Menos mencionadas son la LODE (32,35%), la LGE (23,5%), la “Ley Moyano” (23,5%), la LISMI (17,6%), la LOU (14,7%) y la LOPEG (5,9%). Sin embargo, este resultado únicamente muestra que los estudiantes identifican algunas normativas, dado que cuando indagamos en el conocimiento de éstas, encontramos desconocimiento o confusión con respecto a: a) las fechas en las que fueron aprobadas; b) su completa denominación; c) su contenido, con la excepción de algunos artículos relacionados con su especialidad. Finalmente, es preciso hacer hincapié en que el 5,9% no ha contestado.

ÍTEM 3. A pesar de su presencia en los medios de comunicación, el 50% del alumnado no responde cuando se le pregunta acerca de qué cuestiones se abordan en el Informe PISA. Los estudiantes que contestan hacen referencia a diversos aspectos que podemos agrupar del siguiente modo: a) el 50% apunta que se indaga acerca del nivel educativo de los estudiantes en los distintos países; b) un 30% considera que aborda la calidad de la educación en todos los países; c) el 18% cree que estudia el rendimiento del alumnado en

ámbitos como la lectura, la escritura, la comprensión y el cálculo; d) el 18% señala que se analiza el funcionamiento del Sistema Escolar en distintos países; e) el 12,5% indica que recoge índices de fracaso escolar.

ÍTEM 4. Cuando se pregunta a los estudiantes acerca de la estructura del Sistema Educativo actual, responde el 92%. De éstos, la mitad lo hace correctamente, mientras que los que no lo hacen es porque: a) sitúan tanto la formación profesional específica como la educación universitaria fuera del Sistema Educativo (34%); b) no mencionan a la Universidad (5%).

ÍTEM 5. El papel de las Comunidades Autónomas en materia de educación es bastante desconocido por los estudiantes, si tenemos en cuenta que el 23% no contesta a esta pregunta. Entre los que responden, afirman que la Comunidad Autónoma se ocupa de: a) la financiación (42,85%); b) seleccionar las materias que se impartirán en los centros (28,57%); c) elaborar el Diseño Curricular Base (10,71%); d) concretar el currículo (10,71%); e) decidir si se realizarán exámenes en septiembre (7,14%); f) regular la repetición de curso del alumnado (7,14%); g) regular los horarios (3,57%); h) adaptar las leyes (3,57%). Finalmente, algunos estudiantes afirman haber escuchado que en el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* se reconocen más competencias a las Comunidades Autónomas.

ÍTEM 6. El 85,7% reconoce haber escuchado diversas cuestiones en relación a la nueva reforma de la educación, como son que: a) producirá una reducción del número de asignaturas (68,6%); b) ocasionará cambios en la evaluación y en los criterios de promoción (65,7%); c) modificará la enseñanza de la religión (45,7%); d) proporcionará un mayor apoyo individualizado al alumnado para evitar el fracaso (28,6%); e) introducirá el idioma extranjero en educación infantil (14,3%); f) favorecerá que las Comunidades Autónomas dispongan de una mayor autonomía (11,4%).

ÍTEM 7. Cuando se les pide que describan las funciones que tiene el tutor con su grupo de alumnos y alumnas, lo hace el 88,5%. Sus respuestas apuntan a que las funciones del tutor son: a) educar al alumnado de su grupo (50%); b) informar a las familias del grupo de las actividades a realizar y del rendimiento académico de sus hijos e hijas (38,7%); c) coordinar las actuaciones del conjunto del profesorado que imparte clase en el grupo (42%), así como sus relaciones con el alumnado (32,25%) y con las familias (3,2%), d) realizar el seguimiento del alumnado de su grupo, encauzando los problemas

que puedan tener (29%), detectando y atendiendo sus dificultades de aprendizaje (junto a otros profesionales) (19,4%), orientándoles (9,7%), informándoles de las actividades (6,5%) y de su rendimiento (6,5%), facilitando su integración en el grupo (3,2%) y en el centro (3,2%), coordinando las actividades complementarias y extraescolares (3,2%), y planificando el curso y las materias (3,2%).

ÍTEM 8. Seguidamente, el 94,3% del alumnado explica cuáles son las tareas de un profesor de su especialidad. En general, consideran que el objetivo fundamental de su trabajo es propiciar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Se trata de apoyar su aprendizaje (para conseguir el desarrollo de sus capacidades, para ayudarle a adquirir conocimientos o para maximizar su rendimiento), de hacerlo más normalizado y equipararlo a los niños de su grupo (63,63%). Algunos apuntan que se trata de desarrollar su autonomía para que puedan vivir en la sociedad actual (9%). Por ejemplo, el sujeto 5 dice que un profesor debe *“Proporcionar los apoyos necesarios a los alumnos con necesidades educativas especiales para facilitar su integración y aprendizajes”*. Por su parte, el sujeto 32 señala que debe *“Tratar de integrar a los alumnos con dificultades en el sistema educativo y ayudar a los alumnos con discapacidad para que se puedan desenvolver con la mayor autonomía posible en la sociedad”*. Para conseguir los objetivos anteriormente expuestos, señalan que su papel será: a) adaptar el currículo (33,33%); b) relacionarse con las familias (18,2%); c) poner en marcha las adaptaciones realizadas al currículo (12,12%); d) colaborar y coordinar la actuación con el resto de profesores (12,12%); e) apoyar en el aula (9%); f) adaptar materiales (9%); g) identificar/detectar problemas (6,1%); h) realizar una evaluación individual previa (3%); i) elaborar métodos y estrategias de enseñanza (3%); j) adaptar espacios (3%); k) orientar al tutor (3%); l) concienciar a otros alumnos y profesores (3%).

ÍTEM 9. Cuando se les pide que expliquen el procedimiento para resolver un conflicto en un centro educativo, mayoritariamente se refieren a los problemas entre profesores y alumnos. En sus respuestas podemos apreciar el modo en que sitúan la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa en esta situación concreta de toma de decisiones: a) el 21,73% aluden a la dirección como principal autoridad decisoria en la aplicación de medidas legales de resolución de conflictos o en la aplicación del régimen interno del centro (aunque se reúna con el profesorado, el alumnado, e incluso la familia), cuando no se resuelve por otros cauces; b) el

30,43% considera que el profesorado debe participar en la búsqueda de soluciones y debe tomar decisiones consensuadas; c) el 30,43% apunta hacia una toma de decisiones equilibrada, en cuanto a la participación del profesorado (el tutor, inicialmente) y las familias, teniendo en cuenta al alumno.

ÍTEM 10. Mediante este ítem se ha tratado de analizar el conocimiento de los estudiantes de los documentos institucionales del centro. En esta ocasión, el alumnado debía nombrar aquellos documentos del centro que recordaba haber consultado en sus prácticas el curso anterior, especificando su denominación completa. Los documentos más conocidos son el PCC (97%), el PEC (74,3%) y la PGA (57,1%). Sin embargo, los menos recordados son la Programación de Aula (43%), el RRI (31,1%), el DCB (20%), la Memoria Anual (17,14%), la Programación de ciclo (11,4%) y las ACIS (5,7%). En cuanto a las siglas se produce una cierta confusión especialmente respecto al PCC que es denominado por algunos “diseño curricular del centro”, la PGA que algunos denominan “proyecto general anual”, la PA es considerada “Programación Anual de Aula”, “Proyecto General de Aula” o “Proyecto Curricular de Aula”; el RRI es denominado “Reglamento de Régimen Interno o Interior” “Documento de Organización del Centro”; el DCB es denominado por la mitad “Proyecto Curricular Base”; algunos mencionan la “Programación de ciclo” (PC), y las ACIS son denominadas por la mitad “programación individual”.

ÍTEM 11. Gran parte de los estudiantes se centran en una de las variables que consideran que incide en la organización del aula, como es el agrupamiento del alumnado [individual (81,8%), en pequeño grupo (54%), por parejas (33,3%), en gran grupo (24,2%), en semicírculo (21,1%), o en círculo (12,1%)]. El 28,5% alude a la distribución del espacio del aula para facilitar en aprendizaje, en función de unas condiciones básicas (luminosidad, visibilidad del encerado), las actividades que se realicen y los recursos disponibles. El 9% de los estudiantes se refiere a la actividad del profesor en el aula. Unos ven a un profesor activo “*que se mueve por el aula*”, mientras otros lo sitúan “*al lado del encerado impartiendo clase*”. Lo anteriormente mencionado denota que el alumnado asocia la organización de la clase al profesor, a la metodología que emplea y a cómo entiende su papel. Por ejemplo, el sujeto 1 dice así: “*Pues muchas, todas varían en la disposición que tome el profesor dentro del aula. Otra variable es la comunicación que los alumnos pueden establecer entre sí*”.

ÍTEM 12. En este ítem se indaga acerca de aquellas instituciones o personas del entorno con las que el alumnado considera que el profesorado y la escuela deberían estar en relación. El 91,4% de los estudiantes contestan al ítem, señalando la importancia de las relaciones del centro con: a) las familias (68,75%) y asociaciones de padres y madres (9,4%); b) la Administración, específicamente con los Ayuntamientos (37,5%), el Ministerio de Educación y Ciencia (34,4%), la Consejería de Educación (21,9%), Asuntos Sociales (12,5%) y Protección del menor (3,12%); c) otros profesionales (psicólogo, educador, orientador, etc.) (31,25%) o con los equipos psicopedagógicos (5,7%); d) asociaciones, tanto específicas para niños con problemas y organizaciones infantiles (25%), como de vecinos del barrio (12,5%); e) otras instituciones del entorno, culturales (centros culturales, bibliotecas y museos) (28,12%), deportivas (15,6%), sanitarias (6,25%), policiales (9,38%), y recreativas (3,1%); f) otros centros educativos (6,25%); g) el *Centro de Profesores y Recursos* (3,1%); h) Sindicatos (3,1%).

ÍTEM 13. El 97,1 % de los estudiantes señala que la colaboración entre profesores es necesaria, con el objeto de: a) poner en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje coordinados, especialmente cuando se actúa sobre el mismo grupo de alumnos o éstos tienen necesidades educativas especiales (47%); b) resolver situaciones en las que uno mismo es insuficiente, como es el caso de la resolución de problemas o conflictos (32,4%); c) obtener un mayor beneficio mutuo, al compartir experiencias, materiales o ayuda (14,7%); d) obtener mayores aprendizajes individuales (8,8%); e) crear un buen clima de trabajo en el centro (8,8%); f) elaborar los documentos del centro (8,8%); g) solventar situaciones puntuales, como la organización de eventos en el colegio, la puesta en marcha de la biblioteca o la sala de informática, etc. (5,9%).

ÍTEM 14. El 94,3% explicitan lo que harían si estuviesen trabajando en un centro como profesores para mejorar su práctica docente. Consideran necesario: a) la mejora de las relaciones con el alumnado, la creación de un clima agradable, la motivación, la búsqueda de métodos más eficaces y mejores materiales, la utilización de las nuevas tecnologías y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (69,7%); b) la asistencia a cursos, congresos, eventos, etc. (51,51%); c) la interacción con otros compañeros y profesionales (pedir ayuda o consejo, tomar decisiones de forma conjunta, planificar en equipo, etc. (51,51%); d) estar actualizados, al tanto de las novedades educativas y sociales (42,42%); e) la interacción con las

familias (12,12%); f) la autoevaluación (que recoja resultados del alumnado), la puesta en marcha de procesos de innovación en la enseñanza, y la investigación (6%).

ÍTEM 15. En este ítem se solicita que enumeren aquellos centros donde puedan continuar formándose una vez obtengan la titulación. Es preciso destacar que un 17% no contesta. Entre los que responden, encontramos que consideran esencial para su formación: a) los cursos organizados desde la Universidad (93%) y desde diversas asociaciones (89,7%) -se trata fundamentalmente de asociaciones ligadas a su especialidad, como la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), ASPACE (Parálisis Cerebral de Asturias), ASPAYM (Asociación de Paraplégicos y grandes discapacitados del Principado de Asturias), FESOPRAS (Federación de Personas Sordas del Principado de Asturias) o la Asociación Síndrome de Down Asturias- ; b) el trabajo desarrollado en centros específicos, en centros ordinarios con integración, o como voluntario (27,6%); c) los ciclos formativos de grado superior que ofrecen algunas fundaciones relacionadas con déficit concretos (24%); d) los cursos organizados por los Centros de Profesores y Recursos, los sindicatos, el INEM, el Principado, los Centros de Atención al Minusválido y las academias privadas (3,5%).

ÍTEM 16. En este ítem se pide al alumnado que enumere las páginas Web relacionadas con la educación que ha consultado, indicando en cada caso el motivo de uso. El 97,1% afirman haber realizado alguna consulta en materia educativa en Internet. La página Web del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha sido la más consultada (62,9%), seguida de Educastur (educación en Asturias) (57,14%). Menos consultadas son la página Web del Principado de Asturias (37,1%), de la Universidad de Oviedo (14,3%), de asociaciones relacionadas con su especialidad (11,4%), del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) (8,6%), de diversos buscadores (5,7%), del Centro de Profesores y Recursos (2,9%), de Sindicatos (2,9%) y el Boletín Oficial del Estado (2,9%). En cuanto al motivo por el que han consultado estas páginas Web, es diverso. En el caso de las páginas del MEC, del CNICE y Educastur, señalan que su utilización ha sido puntual, concretamente para la realización de algunas actividades en la asignatura de *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* en el curso anterior. No obstante, en el caso de las páginas Web de asociaciones de su especialidad, su utilización es más frecuente, tanto para consultar la realización de cursos de formación, como revistas de su especialidad.

ÍTEM 17. El grado de conocimiento de revistas del campo educativo ha sido abordado en este ítem, en el que se pide a los estudiantes que enumeren cuatro revistas que hayan consultado. En lo que se refiere al número de revistas consideradas, es preciso enfatizar que el 22,9% no cita ninguna, el 25,7% cita una única revista, un 22,9% menciona dos revistas, un 11,4% indica tres revistas, y, sólo un 17,1% enumera las cuatro revistas que se les solicitó. Entre los que señalan haber consultado alguna, encontramos que las revistas más utilizadas son las de su especialidad: *Minusval* (85,2%), *Revista Síndrome de Down* y *Revista Polibea* (ambas un 16,6%), *ONCE (Revista Integración)*, *Revista Aelfa* (11,1%), *Revista Ser capaz* y *Revista Perfiles* (7,4% cada una de ellas). En cuanto a revistas generales, un 40,7% han consultado la revista *Cuadernos de Pedagogía*, un 11,1% la *Revista Maestra Infantil*, y un 3,7% *Revista Maestra Primaria*. A lo anterior, debemos añadir que un 18,5% ha consultado la revista de juventudes *Voces*.

ÍTEM 18. Finalmente, los estudiantes deben valorar de 1 a 10 la influencia en sus respuestas de las diversas materias cursadas, los medios de comunicación y las lecturas realizadas. También, se les da la opción de que señalen y valoren otras fuentes que hayan sido de gran interés para ellos. En primer lugar, los estudiantes consideran que sus conocimientos acerca de la Organización del Centro Escolar provienen del Prácticum I, que es valorado con una media de un 8,5. Una nota de 7,5 asignan a las materias cursadas durante sus estudios conducentes al Título de Maestro. Los medios de comunicación se llevan una puntuación de 5,4 y ellos mismos se suspenden en cuanto a las lecturas realizadas, que puntúan con un 3,6. Respecto a la posibilidad que se les ofrece de señalar otros ámbitos que hayan sido importantes, destacan la importancia del trabajo, del voluntariado, de las actividades realizados en clase y de la interacción con otros compañeros

Si analizamos las respuestas, en torno a las asignaturas cursadas, vemos que son todas materias troncales, aunque el 40% de las respuestas señalan la materia de *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (2º) como esencial. El resto de las materias, que se distancian considerablemente de ésta, son nombradas en el siguiente orden: *Didáctica General* (2º) (12,5%), *Sociología de la Educación* (1º) (7,5%), *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental* (1º) (7,5%), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (1º) (6,25%), *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica* (2º) (6,25%) y *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (2º) (3,75%). Además han dado otras respuestas, en general, poco significativas: *Aspectos Didácticos* y *Organizativos de la Educación*

*Especial (3º) (2,5%), Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva (1º) (2,5%), Intervención Didáctica en alumnos con necesidades educativas especiales (3º) (2,5%), Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar (1º) (2,5%).*

## **Discusión**

A partir de los datos obtenidos por el presente estudio, procedemos a su discusión. Somos conscientes de que no es posible ofrecer prescripciones incuestionables respecto a la planificación de la docencia de la asignatura de Organización del Centro Escolar, sin embargo, consideramos que es factible enumerar una serie de recomendaciones o sugerencias al respecto, que a nuestro juicio sería conveniente adoptar.

### *Respecto al concepto de Organización Escolar*

Al preguntarles qué entienden por Organización Escolar, el 100% de los estudiantes da una respuesta. Esto nos lleva a afirmar que existen unos conocimientos previos en torno a la materia. No obstante, del conjunto de las definiciones dadas, podemos deducir que entienden la organización como una estructura, esto es, como un conjunto de elementos cuya disposición no es casual, sino que obedece a una serie de criterios preestablecidos y cuyas interrelaciones están sujetas también a normas y procedimientos previos. Esta concepción de ordenar o disponer los elementos está presente en la totalidad de las definiciones de Rufino Blanco, Hernández Ruiz, Arribas, Moreno y Mailló citadas por Gairín (1987, p. 132), que abarcan una época de la Organización Escolar: desde 1927 a 1978.

Esta forma de contemplar la Organización Escolar es semejante a la que extraen García Gómez y Seco Torrecillas (1998, p. 49). Al preguntar a los estudiantes acerca de cuáles creen ellos que serán los bloques de contenido de la asignatura, éstos responden con un amplio espectro de temáticas: funciones, cargos, competencias, proyectos de centro, etc. Podemos considerar, pues, que estos elementos de estudio recogidos por estas profesoras, hacen referencia al ámbito estructural y visible del centro, igual que sucede cuando tratan de dar una definición sobre la Organización Escolar.

El alumnado parece centrarse en sus definiciones en la acción y el efecto de organizar, pero prescinden de la idea de la organización como una entidad social. Por poner un ejemplo de referencia de una definición en esta

línea, presentamos la de Borrell (1988, p.62), que considera que la Organización Escolar sería una “*entidad social que estará compuesta de elementos o recursos humanos y materiales, tendrá fines (educativos o instructivos), estructura (formal e informal), habrá relaciones entre las personas (que darán lugar a un clima y a una cultura) y se realizarán determinadas funciones dentro de un contexto*”. Consecuentemente con esta idea, las organizaciones son dinámicas, conflictivas, no existen en abstracto sino en un contexto concreto, con formas y personas específicas, y poseen una cultura propia, así como valores y un sistema de signos y símbolos compartidos. Es decir, desde los años 80 hasta la actualidad la investigación ha permitido el desarrollo de la organización escolar, y el alumnado debe incorporar los nuevos conocimientos a sus concepciones respecto a ésta.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos necesario plantear una visión amplia de la Organización Escolar, de sus relaciones con otras disciplinas, así como profundizar en su objeto de estudio. Para ello, se deberán considerar las ideas erróneas del alumnado recogidas en el análisis anterior, como por ejemplo, la asociación entre buen funcionamiento y legalidad, etc. Además, será preciso profundizar en aspectos organizativos menos visibles en los centros, y por tanto, más desconocidos para el alumnado, como pueden ser: el ámbito cultural, los valores, las relaciones micropolíticas, o la innovación.

### *Respecto al conocimiento del Sistema Educativo actual*

En primer lugar, es preciso destacar que aún encontrándose en 3º de carrera, el 5,9% no contesta cuando se le pide que nombren cuatro leyes del ámbito de la educación. Se ha tratado, además, de identificar cuáles son las más conocidas para ellos, así como su actualidad. Descubrimos que la LOECE es la gran desconocida, si tenemos en cuenta que en ningún alumno se refieren a ella.

En segundo lugar, algunos ponen de manifiesto una cierta confusión respecto a la formación profesional y a los programas de garantía social. En cierta medida, puede influir que a nivel social la formación profesional haya ocupado un segundo plano en algunos momentos de la historia reciente. En relación con la Universidad, unos pocos desconocen a si la normativa por la que ésta se rige se recoge en las mismas leyes que el resto de las etapas educativas. Quizá se ponga de manifiesto una cierta “distancia” entre la Universidad y el resto de niveles educativos. De ahí, que la estructura del Sistema Educativo requiera ser abordada a partir de aquellas concepciones erróneas del alumnado, que sitúa a la Formación Profesional y a la Universidad fuera de aquél.

En tercer lugar, el papel de las Comunidades Autónomas en materia de educación es bastante desconocido por los estudiantes, si tenemos en cuenta que el 23% no contesta a esta pregunta. Además, entre los que responden algunos lo hacen de forma errónea. Así, por ejemplo, le asocian la función de regular la realización o no de los exámenes de septiembre.

En definitiva, es preciso profundizar en el conocimiento de la estructura del Sistema Educativo, así como en la legislación que la regula y el proceso de descentralización de competencias, antes de comenzar a referirnos a otros aspectos de nuestra materia de estudio.

### *Respecto al conocimiento de las novedades en educación*

Un elevado número de estudiantes revela desconocer temas educativos de actualidad, aunque se encuentran cursando la titulación de maestro en su último año. Por ejemplo, a pesar de su presencia en los medios de comunicación, el 50% del alumnado no responde cuando se le pregunta acerca de qué cuestiones se abordan en el Informe PISA. Además, otro grupo de estudiantes muestra conocimientos superficiales o erróneos, incluso cuando se les interpela sobre la actual reforma educativa. Quizá se deba a que gran parte de la información que reciben procede de los medios de comunicación (televisión, principalmente). En pocas ocasiones profundizan en estas informaciones a través de medios escritos, como la lectura de documentación oficial, de revistas del campo de la educación o de la prensa.

Parece que el alumnado está habituado a moverse por criterios y exigencias externas, a que su aprendizaje venga guiado por las pautas del profesor (el trabajo de Huertas y Agudo -2003-, muestra esta tendencia). Este carácter extrínseco de sus motivos para estudiar es difícilmente compatible con la exigencia de autonomía y gestión personal de las metas que la sociedad le va a exigir en su futuro ejercicio profesional. Cambiar los motivos extrínsecos de los estudiantes será una de las metas que deberá guiar nuestra práctica docente. Se tratará de contribuir al desarrollo de una motivación propia, que acompañada de una actitud indagadora, les lleve a un conocimiento documentado de las diversas temáticas educativas.

### *Respecto al modelo de profesor*

El 50% de los estudiantes considera que una de sus funciones como tutores es educar al alumnado de su grupo. Para algunos, esto significa “impartir conocimientos”; otros se refieren al papel del profesor como

“mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje”; y unos pocos más, consideran que el tutor debe centrarse con mayor profundidad que el resto de los profesores en aspectos como la educación en valores, la enseñanza de técnicas de estudio y la motivación del grupo. De ahí que reflexionar acerca del modelo de profesional que implícitamente desarrollamos los docentes, así como su influencia en nuestros estudiantes, puesto que de las respuestas de algunos se desprende un modelo educativo más cercano a la transmisión de conocimientos, que de mediación en el desarrollo de capacidades.

#### *Respecto a los conocimientos de la organización y funcionamiento de un centro*

El alumnado tiene conocimientos implícitos respecto a la organización escolar, si tenemos en cuenta su experiencia anterior. Así, por ejemplo, conocen algunos documentos del centro. Estos datos se corresponden con los aportados por las profesoras García Gómez y Seco Torrecillas (1998, 49). Cuando pedían a su alumnado que explicitasen el nombre de nueve siglas, entre las más identificadas figuraban el PCC (50%) y el PEC (25%). De modo, que podemos afirmar que también en otras Universidades el alumnado reconoce estos documentos. Por tanto, será preciso contribuir a que los estudiantes amplíen sus conocimientos en aquellas temáticas contempladas en el programa de la materia.

Será interesante utilizar el estudio de casos como metodología docente, porque ayudará al alumnado a familiarizarse con situaciones complejas que ha visto desde la perspectiva profesional que aporta el *Practicum I* (en segundo curso), y que tendrá que afrontar en las prácticas de tercer curso (segundo cuatrimestre). El estudio de casos favorecerá: 1) el desarrollo de habilidades de análisis crítico y de resolución de problemas, las cuales provocan una acción reflexiva y deliberativa al tener que estudiar diferentes alternativas y planes de acción; 2) la formación humana y pondrá de manifiesto todas las dimensiones de la persona, ya que los estudiantes aportan sus experiencias previas, sus sentimientos y sus valores personales; 3) la motivación del alumnado, al plantear cuestiones próximas o que pueden imaginarse desde su experiencia en los centros de prácticas, generando interés y ganas por aprender.

#### *Respecto a las relaciones laborales con otros compañeros*

El trabajo cooperativo será una alternativa muy eficaz para el aprendizaje (como muestran Riera, Giné y Castelló, 2003), y para contribuir al de-

sarrollo de profesionales capaces de trabajar en equipo. Esta postura, coincide con las respuestas de alumnado, que mayoritariamente considera que con los compañeros de trabajo se debe colaborar siempre, especialmente para coordinar actuaciones y resolver conflictos. La actitud del profesorado de educación especial hacia la colaboración es fundamental, especialmente cuando van a precisar de recursos humanos y materiales, que no siempre están en los centros, para dar respuesta a las necesidades educativas específicas del alumnado. Es decir, apuestan por una cultura de colaboración en los centros educativos, de la que resulta un beneficio mutuo. Sin embargo, es preciso que esa cooperación comience con sus propios compañeros en el aula, por lo que el trabajo en equipo deberá formar parte de la metodología docente.

### *Respecto a la formación permanente*

Es preciso destacar que aunque están cursando el último año de la carrera, un 17% no contesta cuando se les pregunta en el ítem 15 por su formación continua como profesionales de la educación. Los cursos a realizar tras el periodo de formación inicial, es la respuesta más recurrente. No obstante, sería preciso incidir en la necesidad de que vinculen la autoevaluación a todas y cada una de las actividades de aprendizaje que pongan en marcha en su trabajo, relacionándola con una mejora de las mismas. De ahí, que consideremos que la autoevaluación debería ser algo inseparable de las actividades de aprendizaje que se realicen en la materia, tratando de asociarla a una mejora de las mismas. Se trata de consolidarla como algo inherente a cualquier actividad emprendida, continuando con las acciones iniciadas al respecto en el Prácticum I. Se trata de que en un futuro puedan generalizar esta experiencia a su práctica docente, con la intención de contribuir a su perfeccionamiento.

### *Respecto a las fuentes de información y documentación*

Estar actualizado y al día de lo que ocurre en su entorno con respecto a la educación es considerado importante por los estudiantes, aunque pueda parecer contradictorio con lo expuesto en el apartado 4.3. Los conocimientos necesarios para lograrlo, se encuentran vinculados al “aprender a aprender”. De ahí, que consideremos imprescindible que se fomente el conocimiento de procedimientos y estrategias de aprendizaje vinculados al “aprender a aprender”, de los que muchos carecen, por ejemplo, procedimientos de

búsqueda de información a partir de las nuevas tecnologías (empleo de bases de datos, centros de documentación, páginas Web y asociaciones relevantes en educación). Esto será posible, si fomentamos una dinámica de trabajo en la que deban consultar revistas, libros y la prensa. Se trata de superar la “laguna” que con sus respuestas manifiestan los propios estudiantes, cuando señalan que no realizan muchas lecturas, y si buscan información es de forma puntual al ser necesario para aprobar alguna asignatura. Lecturas, que deberían superar lo concreto de sus especialidades, y avanzar también hacia un conocimiento más extenso de otros aspectos de la educación, de otras revistas, etc.

### *Respecto a la relación entre asignaturas*

Con la doble intención de que el estudiante sea consciente de dónde ha adquirido sus conocimientos, y que el profesorado conozca la relación entre esta materia y otras del Plan de Estudios, se plantea el ítem 18. Si tenemos en cuenta sus respuestas (aunque algunos estudiantes matizan que sus aprendizajes han dependido, no tanto de la asignatura, como del profesor o profesora que la ha impartido), consideramos que será preciso plantear la posible coordinación con otras asignaturas de la titulación. Debemos reflexionar sobre la relación y la posible coordinación entre la *Organización del Centro Escolar* y aquellas materias que los estudiantes señalan como importantes respecto a sus conocimientos previos. Concretamente, nos referimos a dos asignaturas troncales de segundo curso, como son *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* y *Didáctica General*. Además, si consideramos que el curso acaba de empezar, deberíamos tener en cuenta la materia troncal de tercero *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial* (debido a la relevancia que le asignan).

### **Conclusión**

Iniciar el proceso educativo con este cuestionario, no significa que conozcamos todo lo que el alumnado sabe. Esto no es posible, por ello procede acompañar este primer estudio de la evaluación de aspectos más específicos o puntuales, antes de iniciar las diversas temáticas. Por ejemplo, antes de comenzar el tema relativo a la colaboración entre el centro y el entorno, sería preciso profundizar en los motivos por los cuales la consideran importante, con quiénes deberían colaborar y cómo implicarían a los distintos sec-

tores. En este proceso, se utilizará un instrumento abierto, como puede ser la realización de preguntas al alumnado, que permitirán una exploración más rica y flexible, preservando la dinámica del aula. Esta acción nos permitirá solucionar aquellos conocimientos previos inadecuados, mediante actividades específicas que vayan encaminadas a resolver estas cuestiones antes de iniciar el aprendizaje de los nuevos contenidos.

Para concluir, hay que señalar que nos parece importante, en la línea que plantean numerosos investigadores (Miras, 1993), considerar que los conocimientos previos y los esquemas en que se encuentran organizados no son el único bagaje con el que afrontan el aprendizaje los estudiantes. Para enseñar consecuentemente al estado inicial de éstos tenemos que intentar averiguar, además de sus conocimientos previos otros aspectos, entre los que se encuentran qué disposición tienen o con qué recursos cuentan.

## Referencias

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bolívar Botía, A. (2004). La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12 (1), 15-22.
- Borrell Felip, N. (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Humanitas.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gairín Sallán, J. (1987). *Proyecto docente de organización escolar*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Gairín Sallán, J. y Armengol Asparó, C. (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Gómez, M<sup>a</sup> S. y Seco Torrecillas, P. (1998). Organización Escolar: concepciones y expectativas al finalizar el 2º curso de Magisterio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 45-55.
- Huertas, J.A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Medrano Samaniego, C. (1995). Las ideas previas y el aprendizaje significativo en el alumnado universitario. *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, 81-84.

- Medrano Samaniego, C. (2003). Una experiencia «instruccional» en el contexto universitario. *Revista de Educación*, 332, 149-169.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll (coord.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pozo Muncio, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). El seminario en la Universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas y modelos mentales y cambio educativo. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## Una experiencia de evaluación alternativa en la asignatura de “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” en la E.P.S. de Ingeniería de Gijón

María Ángeles García García, Inés Fernández Pariente y  
Pilar González Torre  
*Universidad de Oviedo*

### Resumen

Un problema de los actuales planes de estudios de las universidades españolas es su ritmo frenético: gran número de asignaturas de corta duración. El estudiante tiende, en general, a postergar el estudio de la materia hasta las fechas cercanas al examen (normalmente único), con el consiguiente fracaso académico final. El presente trabajo describe una nueva experiencia docente llevada a cabo a lo largo de los cursos académicos 2002-03, 2003-04 y 2004-05 en la asignatura de Fundamentos de Ciencia de Materiales, impartida en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Gijón (Universidad de Oviedo), con objeto de reducir el absentismo y fomentar la asistencia a los exámenes proponiendo un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje conseguido por los estudiantes durante el curso. Finalmente se comparan los resultados alcanzados con esta nueva práctica y los obtenidos mediante los métodos de evaluación empleados tradicionalmente.

### Abstract

*An experience of alternative evaluation in the subject of fundamentals of materials science at the Superior Polytechnic Engineering School of Gijón.* One of the major problems of current study plans consists in including a big number of short duration courses. This trend along with the tendency of students of studying just for the final exam is the cause of the high rates of academic fails, since most students are not able to absorb properly the high amount and variety of contents they are expected to at the end of each period. This work describes a new docent experience carried out along the academic seasons 2002-03, 2003-04 and 2004-05 in the subject of Fundamentals of Materials Science at the Superior Polytechnic Engineering School of Gijón (University of Oviedo). The goal was reducing absenteeism and increasing the number of students attending exams by changing the procedure for evaluating students knowledge along the course. After the descriptions, results obtained with the new methodology are compared with those obtained in previous years with the traditional one.

## Introducción

Uno de los mayores problemas de los actuales planes de estudios de las universidades españolas es su ritmo frenético, basado en gran número de asignaturas de corta duración, dado que la mayor parte de las mismas son de tipo cuatrimestral. En ingeniería los nuevos planes de estudios conllevan una reducción del número de horas de las asignaturas y el adelanto de asignaturas, que en los planes antiguos estaban en cursos superiores. De aquí la necesidad de replantearse el contenido y el tiempo de clase de las mismas para adaptarlas a las nuevas circunstancias de los alumnos que acceden a la universidad.

Esta nueva estructura docente establece una relación entre el alumno y una asignatura de tan sólo 4 meses de duración en el mejor de los casos (salvo la excepción de las asignaturas anuales). Si a esto se une el hecho de que el estudiante tiende, por norma general, a postergar el estudio de una materia hasta las fechas cercanas al examen, que normalmente es único y situado al final del cuatrimestre, este ritmo de trabajo provoca la acumulación de contenidos y conceptos, en algunos casos de difícil asimilación si no se practican, con el consiguiente fracaso académico final.

Una de las formas de mejorar esta distribución del tiempo de estudio es forzando al alumno a preparar la materia con evaluaciones intermedias. Sin embargo, esta solución tiene el inconveniente que el trabajo de preparación y corrección de estas evaluaciones intermedias implica una mayor dedicación y tiempo por parte del profesor, especialmente si el grupo es numeroso. Además, dados los problemas de disparidad de horarios entre los alumnos resulta difícil encontrar un horario lectivo para la realización de estas pruebas adecuado a todo el alumnado motivo por el cual se realizan fuera de ese horario.

La experiencia acumulada durante tres años de impartición de la asignatura, desde que se implantaron en el curso académico 2002-2003 los nuevos planes de estudio nos ha permitido constatar las grandes dificultades que tienen los alumnos para aprender esta materia. Una reflexión profunda sobre la pobreza de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (alto índice de absentismo en clase, reducido número de alumnos presentados a los exámenes y un número elevado de suspensos) conduce a una necesidad imperiosa de plantear cambios sustanciales en la orientación y la metodología utilizada hasta ahora (Guinea Rueda, 2004).

El presente trabajo describe una nueva experiencia docente llevada a cabo a lo largo de los cursos académicos 2002-03, 2003-04 y 2004-05 en la

Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Gijón perteneciente a la Universidad de Oviedo en una asignatura troncal de primer ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial, con objeto de reducir el absentismo y fomentar la asistencia a los exámenes proponiendo un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje conseguido por los estudiantes durante el curso. La razón que animó a poner en marcha este proyecto fue los bajos índices de aprobados y de alumnos presentados al examen durante el curso académico 2002-2003 y el consecuente fracaso académico que ello supone.

El sistema de enseñanza universitaria está en la actualidad sufriendo un importante proceso de transformación hacia el denominado “espacio europeo”. Ello se verá reflejado a distintos niveles: cambios en la forma de impartir las clases, el trato más directo con los alumnos a través de las tutorías personalizadas, el método de evaluación, etc (Gómez –Senent, 2002).

En nuestro quehacer diario como docentes universitarios, una de las labores más complejas de nuestra actividad es la de evaluación del rendimiento de nuestros alumnos. Ésta es una tarea imprescindible en la enseñanza universitaria pero a la cual no se está prestando especial atención por parte de los docentes dado que no tiene ningún reflejo positivo en su currículo (Zabalza, 2003).

Por constituirse como una de nuestras labores con mayor repercusión directa sobre los alumnos, en este trabajo nos hemos planteado una forma alternativa de evaluación comparando los resultados alcanzados con esta nueva práctica y los obtenidos mediante los métodos de evaluación empleados tradicionalmente. Hasta ahora la evaluación de los conocimientos o rendimiento académico se ocupaba únicamente de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. Actualmente la evaluación en el campo educativo toma como objeto de estudio tanto los resultados como el propio proceso seguido para conseguirlos, constituyéndose como uno de los puntos débiles más relevantes del sistema actual de enseñanza universitaria (Zabalza, 2002).

Los métodos tradicionales de evaluación basados en la mayoría de los casos en un examen final del estudiante han sufrido críticas en los últimos años. Tradicionalmente la evaluación de los conocimientos la hacía el profesor. Actualmente para evaluar el conocimiento y su adquisición se convoca a todos los agentes interesados en la tarea, es decir, tanto al profesor como al alumno. Éstas son algunas de las críticas que hacen aquellos que piensan que los exámenes se orientan casi exclusivamente a la calificación de los alumnos, favorecen un aprendizaje superficial, reflejan habilidades de redacción más que dominio real de las materias, no posibilitan la demostración de

capacidades para el desempeño de actividades profesionales y no miden competencias profesionales o raramente valoran la creatividad y el pensamiento divergente (Álvarez et al., 2003).

Por todo ello, los procedimientos actuales de evaluación han de ser multiestratégicos debido a que los objetivos a cumplir son diversos. Para conseguirlo, la evaluación ha de realizarse antes, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación al final del proceso de enseñanza tiene como objetivo determinar el grado en que los resultados esperados se han conseguido y también evaluar la eficiencia del programa.

### **La asignatura y el método docente**

“Fundamentos de Ciencia de los Materiales” es una asignatura troncal de segundo curso de la carrera de Ingeniería Industrial, impartida por el área de Ciencia de los Materiales e Ingeniería Metalúrgica de la Universidad de Oviedo, perteneciente al departamento con el mismo nombre. Consta de siete créditos y medio (4,5 teóricos y 3 prácticos), y se imparte en el segundo cuatrimestre. En el resto de universidades españolas donde se imparte esta misma titulación, existe una asignatura troncal de contenidos similares, no coincidiendo en muchos casos el nombre ni el número de créditos (teóricos y prácticos). En la tabla 1 se muestran estos datos para el caso de algunas universidades.

La experiencia piloto de evaluación alternativa propuesta se realizó sobre los tres grupos de alumnos que cursaban la asignatura en el año académico 2004-2005. Las clases de teoría y problemas se impartían de manera conjunta, de forma que una vez acabado el desarrollo de los contenidos teóricos se realizaban problemas del mismo. Las clases de laboratorio tenían un horario aparte coordinado con el desarrollo de los conocimientos de teoría y se realizaban en 4 sesiones. Además, las clases de teoría constituyen el núcleo central docente. En ellas, el profesor va desarrollando los contenidos de cada lección, muestra el interés de los mismos y sus aplicaciones y los relaciona con otros conocimientos nuevos. La técnica que sigue el profesor en estas clases es fundamentalmente expositiva aunque no excluye un cierto grado de participación de los estudiantes, al tratarse de una asignatura que se puede considerar como “masificada” por contar con grupos numerosos. Como ya se comentó, las clases de problemas constituyen el complemento de las clases teóricas y permiten desarrollar al estudiante la capacidad crítica y la práctica para resolver de forma autónoma otros problemas. Por su parte, las prácticas de laboratorio son de carácter voluntario constituyendo la

Tabla 1. *Comparativa con otras universidades españolas (en que curso se imparte la asignatura, créditos teóricos, prácticos y totales, cuatrimestre en el que se imparte)*

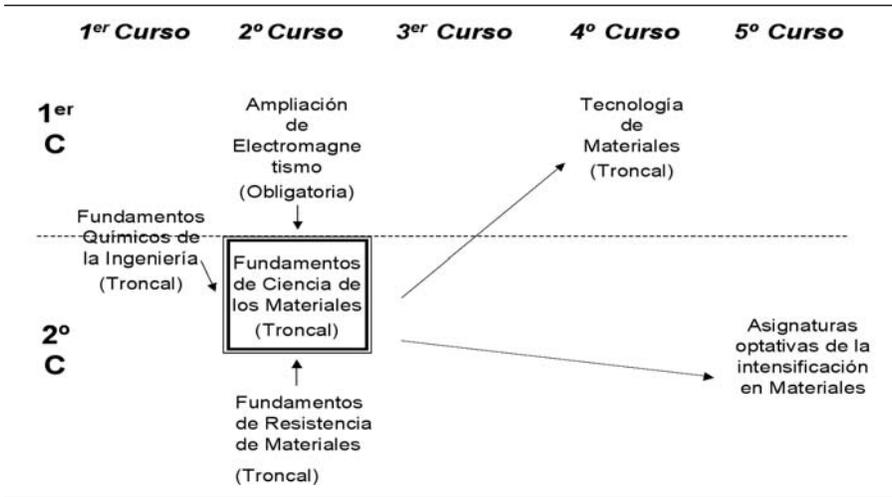
UNIVERSIDAD	MADRID (Carlos III)	BARCELONA	VALENCIA	SEVILLA	OVIEDO
<b>Nombre de la Asignatura</b>	Materiales I: Fundamentos	Materiales	F.C.M.*	F.C.M.*	F.C.M.*
<b>Curso en que se imparte</b>	2º	2º	2º	2º	2º
<b>Cuatrimestre</b>	1º	1º	1º	1º	2º
	<b>Teóricos</b>		3	3,5	4,5
	<b>Prácticas</b>	5	6		1,5
	<b>Tablero</b>				
<b>Créditos</b>			3,25	2,5	
	<b>Prácticas laboratorio</b>	1	1,5		1,5
	<b>TOTALES</b>	6	6	6,25	7,5

\*F.C.M. Fundamentos de ciencia de los materiales

parte fundamental de toda asignatura experimental y complemento indispensable de las clases de teoría y problemas, ya que facilitan y obligan al alumno a tomar parte muy activa en el desarrollo de la asignatura y en su propio aprendizaje.

En la asignatura se trata de que los alumnos tengan una visión general de las diferentes familias de materiales, de sus estructuras, propiedades, procesado y comportamiento en servicio. Al tratarse de una materia de segundo curso, los alumnos han estudiado ya asignaturas básicas de química y física, que les deben proporcionar los conocimientos previos necesarios para un mejor seguimiento de la asignatura. A su vez, hay que considerar los conocimientos que deben adquirir para la mejor comprensión de asignaturas que vayan a cursar con posterioridad. En la figura 1 se muestra la relación directa entre Fundamentos de Ciencia de Materiales y otras asignaturas del plan de estudios.

Figura 1. *Relación entre Fundamentos de Ciencia de Materiales y otras asignaturas del Plan de Estudios.*



### Metodología y organización

Para alcanzar los objetivos propuestos es necesario llevar a la práctica tanto los métodos tradicionales de evaluación como los métodos alternativos para poder analizar cada caso en particular.

Mejorar la calidad de la enseñanza exige mejorar y enriquecer los procedimientos de evaluación, introducir cambios globales o fórmulas alternativas a los exámenes tradicionales. Entonces, el sistema de calificación tradicional que se utilizaba era el siguiente:

- Un 10% de la nota final correspondía al rendimiento del estudiante en las prácticas de laboratorio, evaluando la asistencia y la elaboración de las memorias realizadas por los alumnos al final de cada práctica.
- El 90% restante se obtenía del examen de la asignatura que incluye cuestiones teórico-prácticas cortas que reflejan la capacidad de aplicación de los conceptos y de resolución de problemas de mayor extensión, con cálculos numéricos no excesivamente complejos, de dificultad variable.

Un problema que parece agravarse en los últimos años es el absentismo en los exámenes (Escudero, 1987). Las causas son, sin duda, múltiples y

variadas según los casos, pero parece obvio pensar que muchos de estos estudiantes no se presentan a los exámenes por miedo al fracaso, agarrados a la sensación psicológica de que el no tener nota al tratarse de una asignatura del segundo cuatrimestre es algo menos negativo que el hecho de suspender. A la larga, esta opinión parece muy discutible, porque a menudo, la no presentación desemboca en el abandono real de la asignatura, mientras que muchos suspensos son una advertencia del tipo “debe y puede mejorar”.

El método empleado como evaluación alternativa consiste en la realización de dos pruebas que liberará al alumno que lo supere de aproximadamente la mitad de la materia. Estas pruebas intermedias tienen una duración de una hora realizadas fuera del horario lectivo. En la primera prueba se aborda la resolución de 4 problemas con una puntuación máxima de 2 puntos, dándose el mismo peso a todos los problemas y pudiéndose consultar el libro de la asignatura. Para la realización de la segunda prueba no se admite la consulta de ningún tipo de documentación, en ella se plantea la resolución de un ejercicio tipo con varios apartados, dándose el mismo peso a todos ellos, siendo la puntuación máxima que se puede conseguir de 2 puntos. Todos los alumnos deberán realizar una prueba final bien de toda la asignatura o bien de la segunda parte del temario (si han superado con éxito las dos pruebas anteriormente descritas, consistente en la resolución de 4 problemas con una calificación máxima de 2 puntos, con una duración máxima de 1 hora y permitiéndose la consulta del libro de la asignatura. Además, se evaluará la parte teórica, con una puntuación máxima de 4 puntos, abarcando todo el temario de la asignatura, y que consiste en la realización de 10 preguntas, con un tiempo de respuesta de media hora. Con esto se pretende obtener más de un criterio de valoración a la hora de evaluar al alumno.

Por otra parte, al tratarse de un grupo muy numeroso (más de 200 alumnos) se introduce la posibilidad de asistir voluntariamente a seminarios a lo largo de todo el cuatrimestre donde se resolverán problemas y los estudiantes podrán plantear dudas o cuestiones al profesor sobre la materia abordada hasta ese momento durante las clases tradicionales en el aula. Para poder medir los resultados de esta práctica, se controlará y medirá la asistencia de los alumnos a los seminarios.

Se tratará de analizar si los resultados obtenidos por los alumnos son mejores que los alcanzados en el curso anterior sin la incorporación de las nuevas prácticas docentes.

Al principio del curso se informó a los alumnos del nuevo procedimiento de evaluación de la asignatura así como de los contenidos, y fechas de las pruebas a realizar, permitiendo al alumno que no quisiera optar por el siste-

ma experimental mantener un sistema de puntuación igual al existente tradicionalmente en la asignatura. En todo momento se les informó de la no obligatoriedad de la realización de las pruebas intermedias.

Para poder tener información de las impresiones de los alumnos sobre el nuevo sistema de evaluación que se propone, se ha diseñado un cuestionario que deje constancia de la satisfacción del estudiante (anexo I). Con él se pretende medir cuantitativamente la consecución de los objetivos perseguidos con este proyecto de innovación docente. Éste será cubierto por los alumnos individual y anónimamente al finalizar el proceso de enseñanza y evaluación por parte del profesor. Para el diseño de esta encuesta se han consultado a modo orientativo otras desarrolladas con fines similares (Mahamud López y Menéndez Aguado, 2002).

### **Objetivos del método de evaluación alternativa**

Dado los problemas que se han visto en el método tradicional de evaluación, nos parece un momento idóneo para formular nuevas formas de calificación que permitan una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, persiguiendo con ello alcanzar objetivos no sólo memorísticos, sino proporcionando una formación profesional cualificada de cara al futuro, es decir, teniendo en cuenta las demandas y condiciones del mercado laboral.

El modelo que proponemos pretende lograr los siguientes aspectos estratégicos:

- Conseguir que la evaluación esté al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar un enfoque multiestratégico en el proceso de evaluación, es decir, emplear diferentes formas de valoración del rendimiento del alumno para tomar la decisión final de su calificación.
- Constatar las ventajas para el alumno del empleo de la evaluación inicial, continuada y formativa a lo largo del proceso de instrucción.
- Considerar los resultados de la evaluación como retroalimentación del proceso de enseñanza en todos sus componentes.
- Equilibrar el trabajo del alumno a lo largo del cuatrimestre, mitigando la inadecuada distribución de la carga de trabajo actual, muy concentrada al final del mismo.
- Mejorar el porcentaje de alumnos que superan la asignatura.

Todo ello tiene como propósito final la mejora del proceso continuado de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar al poner en marcha un método alternativo de evaluación son los siguientes:

- Mejorar la valoración del rendimiento del alumno al emplear formas diversas que conjuntamente permiten obtener una valoración más justa del rendimiento del alumno.
- Estimular la motivación e implicación del alumno con la materia que se pretende abordar.
- Incrementar el rendimiento del alumno, es decir, aprovechar mejor su esfuerzo, de modo que este último quede reflejado en la nota final del estudiante.
- Aumentar la asistencia del alumno a las clases dado que ello le aporta un beneficio en su proceso de aprendizaje, es decir, el esfuerzo de acudir a clase minora o facilita la preparación de la materia por parte del alumno.

Una vez definida la metodología docente a poner en marcha y los objetivos que se pretendían alcanzar con ella, se describe en el siguiente apartado los resultados alcanzados.

## Resultados

En el **curso 2002-2003** se imparte por primera vez la asignatura de “Fundamentos de Ciencia de Materiales” con la implantación del Plan Nuevo de la titulación de Ingeniería Industrial en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Gijón. En dicho curso académico se matricularon 183 alumnos en la asignatura distribuidos en tres grupos de teoría y 18 grupos de prácticas. La asistencia de los alumnos a las clases de pizarra fue media-alta ( $\approx 65\%$ ) y seguida con asiduidad. Para el desarrollo de la asignatura se impartieron clases de teoría basadas en transparencias y explicadas mediante retroproyector. Por otro lado se impartieron clases de problemas sobre pizarra para asentar los conocimientos adquiridos en la clase teórica. Las tutorías fueron bastante utilizadas y se ha observado un aumento de alumnos que vienen a los despachos con regularidad. Durante los meses de mayo y junio la asistencia a las tutorías aumentó, incluso con alumnos que no lo habían hecho durante el curso para hacer preguntas puntuales. Además de las tutorías de despacho, se han recibido más de diez correos electrónicos

de alumnos con dudas relativas a la materia de clase. En todos aquellos casos en los que fue posible, estas dudas se resolvieron de forma electrónica. El temario de la asignatura se cubrió completamente en todos los grupos. La nota de la asignatura se calcula a partir de la nota del examen escrito y la nota de las prácticas de laboratorio que depende de la asistencia a las mismas y del informe entregado tal como se describió anteriormente. De forma global, y según el procedimiento tradicional de evaluación, se presentaron en la convocatoria ordinaria de junio 80 alumnos, el 43,7% de los matriculados. El índice de aprobados asciende al 41,0% sobre el total de presentados y al 16,9% sobre el total de matriculados. La nota media de la convocatoria fue de 3,7, sólo el 5,0% obtuvo una nota inferior a 1,1 y sólo el 1,2% tuvo una nota superior a 7,5. Todos estos datos, junto con el porcentaje de suspensos, aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor puede verse en la tabla 2.

*Tabla 2. Estadísticas de los resultados de “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” en el curso 2002-2003*

Nota del examen	% sobre el total de presentados		
	JUNIO	SEPTIEMBRE	FEBRERO
Matrícula de honor	1,2	0,0	0,0
Sobresaliente	3,6	5,4	0,0
Notable	10,8	2,7	16,7
Aprobado	25,3	40,5	66,7
Suspenseo	59,0	51,3	16,7
% Presentados	38,7%	25,0%	8,5%
Nota media	3,7	3,1	4,2

De los 49 alumnos que no superaron la evaluación en la convocatoria de junio y los 103 que no se presentaron a la misma, sólo 38 decidieron acudir a la convocatoria de septiembre. El 48,6% de ellos, es decir, 18 estudiantes superaron esta prueba (tabla 2). Sumados a los resultados de la convocatoria ordinaria anterior, el total de aprobados sobre el conjunto de matriculados asciende al 28,4%.

De los 151 alumnos que no se presentaron o suspendieron la asignatura en estas dos oportunidades, 13 de ellos no se han vuelto a matricular en el presente curso académico. Algunos de ellos son alumnos que no han asistido a las clases, ni teóricas ni prácticas. Este hecho lleva a pensar que no dis-

ponen de suficiente tiempo para preparar la materia, bien porque trabajan, bien por estar centrados en otras materias o por abandono de la asignatura, razón por la cual han decidido posponer para un curso posterior la matrícula en esta asignatura en algunos supuestos.

Por lo tanto, en el **curso 2003-2004**, hay 99 estudiantes repetidores. Alguno de ellos ha optado por examinarse nuevamente en la convocatoria extraordinaria de febrero.

Contando con estos últimos 99 alumnos mencionados, en el curso académico 2003-2004, hay 204 alumnos matriculados en octubre, solicitando ampliación de matrícula 12 alumnos haciendo un total de 216 matriculados, lo que supone un incremento del 17,5% del alumnado con respecto al curso anterior.

En la convocatoria extraordinaria de febrero se inscriben 7 alumnos presentándose finalmente a la misma 6, mostrándose los resultados también en la tabla 2. De los 6 alumnos presentados, dos de ellos asisten intensamente a tutorías desde el mes de octubre de 2003 hasta febrero de 2004 consiguiendo buenos resultados.

Tabla 3. *Estadísticas de los resultados de “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” en el curso 2003-2004*

Nota del examen	% sobre el total de presentados				
	1ª prueba abril	2ª prueba abril	JUNIO	SEPTIEMBRE	FEBRERO
Matrícula de honor	1,5%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Sobresaliente	0,0%	2,2%	0,8%	5,1%	0,0%
Notable	8,8%	24,8%	9,9%	28,3%	0,0%
Aprobado	26,5%	40,1%	52,9%	44,2%	100,0%
Suspenso	63,2%	29,9%	36,4%	22,5%	0,0%
% Presentados	63,3%	63,4%	56,0%	0,0%	4,0%
Nota media	4,2	5,9	5,0	33,3%	5

Por otro lado, en la primera prueba realizada correspondiente al curso 2003-2004 se presentan 136 alumnos lo que representa un 63,0% sobre alumnos matriculados alcanzando la mitad de la puntuación un 23,1% de los presentados. La distribución de calificaciones es la que se recoge en la tabla 3. La nota media alcanzada por el grupo en esta prueba es de 4,2. El índice de aprobados asciende al 36,8 % sobre el total de presentados y al 23,1% sobre el total de matriculados.

De los 94 alumnos repetidores no se presentan a la prueba el 33%, asistiendo a clase asiduamente el 68%, lo cual indica que la asistencia parece un

parámetro decisivo de cara a la preparación de la prueba. El índice de aprobados alcanza el 29% sobre aquellos que asisten de forma regular a las clases.

En la segunda prueba realizada se presentan 137 alumnos lo que representa un 65,4% sobre alumnos matriculados alcanzando la mitad de la puntuación un 70,1% de los presentados. La distribución de calificaciones obtenidas puede observarse en la tabla 3. La nota media alcanzada por el grupo en esta prueba es de 5,9. El índice de aprobados asciende al 44,4% sobre el total de matriculados.

De los 94 alumnos repetidores no se presentan a la prueba el 38,8%, asistiendo a clase asiduamente el 40%, lo cual indica que la asistencia parece un parámetro decisivo de cara a la preparación de la prueba. El índice de aprobados alcanza el 48,0% sobre los presentados y el 62% sobre aquellos que asisten de forma regular a las clases.

Resumiendo el resultado final de las pruebas parciales, el 52,8% de los alumnos decidieron acudir a ellas, pasando con éxito las mismas el 53,5% (el 28,2% del total de matriculados). A pesar de estos resultados satisfactorios, gran parte del alumnado decidió repetir el examen en la convocatoria de junio con el propósito de subir nota. Por esta razón, se presentaron al examen de junio un total de 121 alumnos aprobando el 56,3% de ellos y siendo sus resultados académicos los que se recogen en la tabla 3.

Para la convocatoria de septiembre quedan 138 alumnos de los cuales 65 son repetidores y 3 se encuentran en tercera convocatoria. Se presentan al examen 46 alumnos que han quedado pendientes de la convocatoria de junio. Aprueban un 60,9% de los alumnos de los cuales una amplia mayoría son repetidores.

De los alumnos que no se presentaron o suspendieron la asignatura en estas tres oportunidades, sólo 2 de ellos no se han vuelto a matricular en el presente curso académico, por motivos ya mencionados anteriormente.

Finalmente, en el curso académico 2004-2005 el número total de alumnos matriculados ascendía a 235, un 9% más que el curso anterior. En la primera prueba realizada en el curso académico 2004-2005 se presentan 169 alumnos lo que representa un 71,9% sobre los alumnos matriculados superando la misma el 59,2% de los presentados. La distribución de calificaciones es la que se ve en la tabla 4. La nota media alcanzada por el grupo en esta prueba es de 4,9.

De los 88 alumnos repetidores no se presentan a la prueba el 37,5%, asistiendo a clase asiduamente el 68,0%, lo cual indica nuevamente que la asistencia parece un parámetro decisivo de cara a la preparación de la prueba. El índice de aprobados entre los repetidores en esta primera prueba alcanza el 62,5% sobre los presentados.

Tabla 4. Estadísticas de los resultados de  
 “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” en el curso 2004-2005

Nota del examen	% sobre el total de presentados			
	1ª prueba abril	2ª prueba abril	JUNIO	SEPTIEMBRE
Matrícula de honor	0,6%	10,8%	0,0%	0,0%
Sobresaliente	1,8%	21,9%	2,5%	0,0%
Notable	23,1%	43,3%	9,3%	3,6%
Aprobado	33,7%	18,7%	37,9%	55,4%
Suspenso	40,8%	5,3%	50,3%	41%
% Presentados	71,9%	79,6%	68,5%	36,6%
Nota media	4,9	8,0	4,6	4,6

En la segunda prueba realizada se presentan 187 alumnos lo que representa un 79,6% sobre los alumnos matriculados consiguiendo superar la misma el 91,8% de los presentados. La distribución de calificaciones de esta segunda prueba es la que se recoge en la tabla 4. La nota media alcanzada por el grupo en esta prueba es de 8,0.

Entre los alumnos repetidores no se presentan a la prueba el 22,7%. El índice de aprobados entre ellos alcanza el 97,0% sobre los presentados.

En la convocatoria de junio se presentaron 161 alumnos, superando casi el 50% de los mismos la prueba. Los resultados descriptivos de las notas obtenidos se han recogido en la tabla 4 donde se observa el descenso de la nota media (4,6) frente a las pruebas intermedias realizadas previamente.

En la convocatoria de septiembre se presentan 56 alumnos de los 153 matriculados superando el examen un 59% de los presentados. El resumen de calificaciones se muestra en la tabla 4. La nota media en este caso idéntica a la de la convocatoria de junio es de 4,6.

A la vista de todos los resultados descriptivos observados hasta este momento, se trata de contrastar estadísticamente alguno de los objetivos propuestos en esta investigación. En primer lugar, uno de los propósitos más importantes de la puesta en marcha del nuevo sistema de evaluación era conseguir un mejor rendimiento del alumno a lo largo del curso académico. Para comprobar esto se llevan a cabo dos pruebas. En la primera se analiza si los resultados globales de los alumnos en los tres cursos académicos estudiados difieren estadísticamente. Se espera que los resultados mejoren progresivamente en el tiempo con el nuevo sistema de evaluación, una vez que ha sido asumido el cambio por parte del alumnado.

Para ello, se lleva a cabo una prueba de Kruskal-Wallis, donde se obtiene una Chi-cuadrado con dos grados de libertad de 35,3 con un nivel de significación de 0,0. El resultado anterior muestra la existencia clara de diferencias estadísticamente significativas en los resultados académicos obtenidos por los alumnos en los tres cursos comparados. Si se analizan en más detenimiento los resultados por curso académico, tanto la media como la mediana, muestran que los alumnos en el curso 2002-2003, donde el sistema de evaluación era el tradicional, tienden a no presentarse al examen, mientras que esta situación se ve modificada al incorporar la evaluación alternativa con pruebas intermedias pues la media y la mediana muestran el aprobado del alumnado en lugar del no presentado. Por lo tanto, se ha conseguido uno de los principales objetivos del proyecto, conseguir la participación del alumno y con ello su éxito académico en la asignatura.

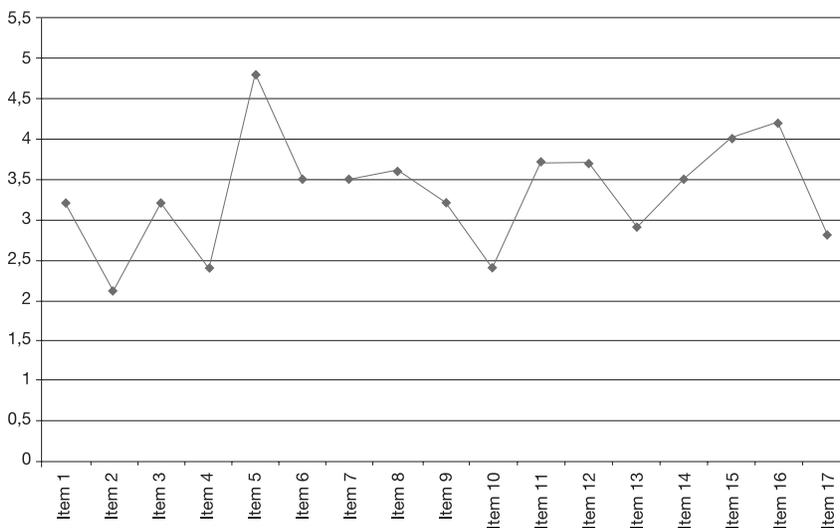
En la segunda prueba estadística realizada para comprobar la consecución de los resultados perseguidos, se comparan los resultados de las pruebas intermedias y los resultados finales de las convocatorias oficiales. En este caso se espera que los resultados de los alumnos en las pruebas intermedias sean superiores dado que con ello se consigue que el alumno lleve la materia al día. Para este segundo análisis se realizan tres pruebas de Wilcoxon. En la primera se compara los resultados globales de las pruebas intermedias con los obtenidos en la convocatoria de junio, donde se corrobora la existencia de diferencias estadísticamente significativas, siendo superior la nota media de las pruebas intermedias (6,0) que en la convocatoria oficial de junio (4,6). Se repite a continuación el mismo análisis comparando los resultados de las pruebas intermedias con los alcanzados en la convocatoria de septiembre, obteniendo nuevamente la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas pruebas. En este caso, en la convocatoria de septiembre la nota media de los alumnos alcanza el 3,8, casi la mitad de la obtenida en las pruebas intermedias. Finalmente, se compara el resultado de las pruebas intermedias y el correspondiente a la convocatoria de febrero. En este caso no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambas calificaciones, aunque la media de los escasos alumnos presentados a esta convocatoria (nueve en los tres cursos académicos) se sitúa en el 5,0. A la vista de los resultados anteriores, queda claro que con las pruebas intermedias se consigue que el alumno lleve la materia al día, con lo cual el resultado académico obtenido es mejor que en las convocatorias oficiales.

Una vez concluida la impartición de la asignatura en febrero de 2004, tanto sus clases prácticas como sus clases teóricas, se pasó a los alumnos el cuestionario de satisfacción (anexo I). La encuesta consistió en 17 preguntas acerca de la asignatura a responder con una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo).

Este cuestionario fue cubierto por un total de 151 alumnos en el curso 2003-04. Un factor que puede influir en la opinión del alumno es el número de asignaturas matriculadas. Los alumnos tienen una media de ocho asignaturas matriculadas.

Por otro lado, se consideró relevante conocer si el alumno, que en este caso está en segundo curso, volvería a escoger la carrera de Ingeniería Industrial si tuviera en este momento que comenzar sus estudios. Los resultados son gratificadores puesto que el 76,6% de ellos no dudarían en volver a estudiar la misma carrera.

Figura 2. Resultados medios de la encuesta de satisfacción de los alumnos de "Fundamentos de Ciencia de los Materiales" (curso 2003-2004)



A continuación se muestran los resultados del cuestionario con el que se pretende conocer la satisfacción del alumno respecto a los contenidos de la asignatura.

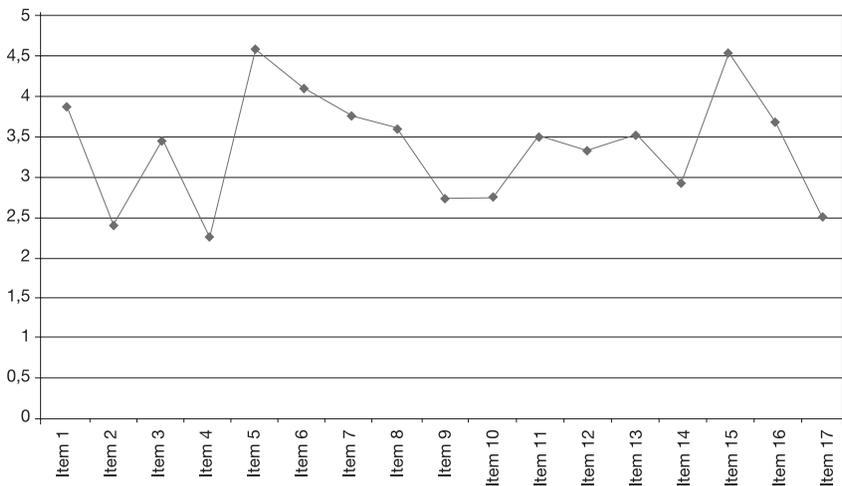
Los resultados muestran (figuras 2 y 3) que los alumnos han asistido regularmente a clase, probablemente porque han encontrado las cla-

ses participativas y han encontrado al profesor accesible y preocupado de su aprendizaje en todo momento. A pesar de ello, no acuden con frecuencia a las tutorías y tampoco acostumbran a estudiar la materia al día.

De estos resultados cabe destacar que los alumnos prefieren las clases teóricas a las prácticas y que trabajan más si la evaluación no consiste sólo en un examen final. La opinión acerca del profesor ha sido especialmente satisfactoria.

A criterio del alumno parece desprenderse cierto “miedo” a la asignatura (ítem 2-10), aunque reconocen que no asisten de forma asidua a tutorías. Las tutorías son demasiado utilizadas por determinado grupo de alumnos, que llegan a confundir tutorías con clases particulares.

Figura 3. Resultados medios de la encuesta de satisfacción de los alumnos de “Fundamentos de Ciencia de los Materiales” (curso 2004-2005)



## Conclusiones

Las conclusiones más importantes de este trabajo son:

- El uso de una metodología de evaluaciones parciales en la asignatura “Fundamentos de Ciencia de Materiales” se considera factible a raíz de los resultados obtenidos. La participación de los alumnos ha sido importante y en su mayoría consideran positiva la experiencia,

- reconociendo que les ha obligado a estudiar más durante el cuatrimestre y les ha ayudado a aprobar la asignatura.
- El efecto de la metodología empleada en el rendimiento de los alumnos es difícil de valorar con precisión dadas las circunstancias de la experiencia, aunque se ha observado una ligera mejora en el indicador de porcentaje de alumnos aprobados respecto a presentados y una tendencia a la estabilización en el descenso del porcentaje de aprobados respecto a matriculados.
  - La metodología aplicada permite obtener una información estadística mucho más completa que la tradicional lo que puede emplearse para mejorar la docencia. Además su uso a largo plazo permite diseñar un sistema de evaluación mucho más objetivo y más informativo para el alumno sobre los objetivos formativos perseguidos.

## Referencias

- Álvarez, V. et al. (2003): *Guía para la planificación y ejecución de la docencia*. Universidad de Sevilla.
- Escudero Escorza, T. (1987): *Seguimiento a la selectividad universitaria*. Investigación 19-ICE. Universidad de Zaragoza, pp.53.
- Gómez-Senent Martínez, E. (2002): *La mejora de la enseñanza en la universidad*. Proyecto Europa. Cuaderno de innovación educativa. UPV. Marzo 2002.
- Guinea Rueda, A. (2004): Proyecto de innovación para la asignatura Fundamentos físicos de la ingeniería. Documentos ICE. Universidad de Oviedo, pp.344-349.
- Mahamud López, M.; Menéndez Aguado, J.M. (2002): Innovación docente en la E.T.S. de Ingenieros de Minas de Oviedo, *Aula Abierta*, 80, 43-62.
- Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Ediciones Narcea, Madrid.
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Ediciones Narcea, Madrid.

## Anexo I. Cuestionario de satisfacción del alumno

Nº veces que me he matriculado de la asignatura:

Nº asignaturas de 2º matriculadas:

Nº asignaturas de otro curso:

Si tuvieras que empezar ahora en la universidad, ¿habrías escogido la misma carrera?

SI

NO

¿qué estudiarías?

El propósito de esta encuesta es conocer la impresión del alumno sobre el conjunto de la asignatura.

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	Acuerdo	Total acuerdo

<b>ITEMS</b>	<b>Escala de valoración</b>				
Me han quedado claros los contenidos de la materia	1	2	3	4	5
Superar la asignatura es fácil	1	2	3	4	5
La asignatura va a ser útil para mi vida profesional	1	2	3	4	5
Utilizó con frecuencia las tutorías	1	2	3	4	5
He asistido habitualmente a clase	1	2	3	4	5
El profesor me orienta adecuadamente	1	2	3	4	5
El profesor se preocupa por nuestro aprendizaje	1	2	3	4	5
Me ayuda que el profesor proponga actividades en clase durante el desarrollo del curso	1	2	3	4	5
He estudiado "al día" la materia	1	2	3	4	5
La dedicación (tiempo, esfuerzo) a esta asignatura ha sido menor que en otras asignaturas	1	2	3	4	5
El trato profesor-alumno ha sido mejor que en otras asignaturas	1	2	3	4	5
Las clases han sido participativas	1	2	3	4	5
Me siento incómodo cuando tengo que participar en clase	1	2	3	4	5
Prefiero las prácticas a las clases teóricas	1	2	3	4	5
Trabajo más si la evaluación no es sólo el examen final	1	2	3	4	5
El profesor ha sido accesible en todo momento	1	2	3	4	5
Las prácticas son más importantes que las clases en el aula	1	2	3	4	5

#### OBSERVACIONES:

La práctica que más me ha gustado ha sido:

La práctica que menos me ha gustado ha sido:

Sección temática:  
Relaciones de colaboración entre los centros  
docentes y las familias: sus implicaciones en el  
rendimiento académico, la educación familiar  
y el desarrollo social

*Sección Temática dedicada al Profesor Kevin Marjoribanks  
por su contribución admirable al estudio científico de las  
implicaciones de la Educación Familiar en el desarrollo  
personal y académico de los niños y jóvenes.  
Con el máximo afecto y admiración.*

Esta sección temática sobre Relaciones de Colaboración entre los Centros Docentes y las Familias y sus Implicaciones para la Educación Familiar y el Desarrollo Social está dedicada a la Memoria del admirado Profesor Dr. Kevin Marjoribanks, quien dedicó su carrera profesional en la School of Education, University of Adelaida, Australia, al estudio científico de las implicaciones de la Educación Familiar en el desarrollo personal y académico de los niños y jóvenes. Sus estudios son ampliamente conocidos por los profesionales que investigan las relaciones entre el ambiente familiar, la clase social, el rendimiento académico y el desarrollo de competencias en los menores. Nos deja su obra, sus valores personales y el ejemplo de entrega y dedicación a su trabajo, a sus discípulos y a sus compañeros. En su Memoria, con gratitud, por siempre.

Esta sección temática surge como consecuencia y prolongación del Congreso desarrollado sobre Relaciones de Colaboración entre los Centros Docentes y las Familias y sus Implicaciones para la Educación Familiar y el Desarrollo Social por la European Research Network About Parents in Education (ERNAPE) en Oviedo (Asturias) en Septiembre de 2005.

La finalidad de este congreso y de esta sección es contribuir al análisis de los cambios que están experimentando las relaciones que se establecen entre los menores, sus familias, los centros docentes y las entidades y servi-

cios sociales comunitarios tanto en Europa como en otros países del mundo. Ello permitirá buscar estrategias para implicar a los ciudadanos más activamente en la construcción de su propio futuro, controlar y prevenir las desigualdades sociales, e incrementar la calidad de vida de los menores, de sus familias y de los ciudadanos en general. El objetivo es difundir tanto resultados de la investigación como de actuaciones dirigidas al desarrollo social y de análisis de políticas educativas y sociales que, en su conjunto, generan nuevos conocimientos y prácticas útiles para ayudar a las familias, profesorado y educadores a trabajar conjunta y coordinadamente para mejorar los centros docentes, el funcionamiento familiar y promover un adecuado aprendizaje y desarrollo de los menores. Se trata de poner de relieve y abordar los retos más recientes señalados por la Comisión Europea para la “Mejora del Potencial Investigador Humano y el Conocimiento Socio-Económico” (European Commission Community Research to Improve Human Research Potential and the Socio-Economic Knowledge Base). Entre estos retos se encuentran: 1) proponer nuevas perspectivas de aprendizaje que estimulen la inversión en capital humano, 2) promover el desarrollo de estrategias individuales y colectivas que permitan la adaptación de los sujetos y los grupos a una sociedad en continuo cambio, 3) avanzar en la mejora de los cambios sociales, y 4) contribuir a la gobernabilidad, desarrollo de la ciudadanía y de las dinámicas de la Integración Europea.

En este sentido, los trabajos que se incluyen en esta sección tratan temáticas centrales y de actualidad en el ámbito que nos ocupa. Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco abordan en su artículo *Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria. Implicación de la familia y los centros escolares* un aspecto de máxima preocupación y actualidad, como es el fracaso escolar y el riesgo de abandono académico en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria, sus implicaciones familiares y escolares y la necesidad de promover relaciones adecuadas de cooperación entre los padres y madres y el profesorado. A propósito de ello, Andrea Rolla, Melissa Arias, Renata Villers y Catherine Snow muestran en su trabajo *La importancia de las dificultades de lectura y la familia: Factores que influyen en la decisión de los profesores sobre la repetición de curso de los alumnos de primer grado en Costa Rica*, que existe una relación entre las dificultades lectoras de los alumnos, la repetición de curso y la falta de apoyo de la familia; de ahí, que se concluya sobre la conveniencia de implicar activamente a los padres y madres desde los centros escolares en los procesos de aprendizaje de sus hijos desde edades muy tempranas y de fomentar unas adecuadas relaciones de colaboración entre el centro docente y las

familias. A este respecto, Loizos Symeou en su artículo *Pasado y presente sobre el concepto de colaboración centro docente-familia* hace un recorrido histórico interesante para presentar los aspectos teóricos y conceptuales básicos de la relación entre familias y centros docentes que permite identificar, clarificar y comprender los factores que facilitan y dificultan esta relación. Mariana Dias, por su parte, en su trabajo *Tendencias de mercado y dilemas en la participación de los padres y madres en los centros escolares* analiza y cuestiona la efectividad de las nuevas regulaciones educativas portuguesas que plantean medidas descentralizadoras y facilitadoras de la participación de distintos agentes educativos, como las familias, en la gestión de los centros escolares. Por último, la investigación desarrollada por Adelina Villas-Boas en Portugal sobre *La falta de coherencia entre la implicación de los padres y madres y las actitudes del profesorado: es posible la convergencia?* plantea la necesidad de buscar líneas de actuación eficaces y de formación del profesorado que permita a éstos enfrentar sin temores la relación con las familias, para dar así respuesta a sus expectativas de que es necesario fomentar una estrecha cooperación entre docentes y padres y madres para mejorar la calidad educativa de los alumnos y sus logros académicos.

Con todo, esta sección temática intenta profundizar desde una perspectiva académica, rigurosa y especializada en el estudio de los complejos factores y circunstancias que afectan a las relaciones de cooperación y coordinación entre los más importante agentes de socialización de los menores - familia y centros docentes-, en beneficio de la calidad educativa, de la formación de la ciudadanía y del desarrollo social.

Raquel-Amaya Martínez González  
Editora de la Sección temática



# Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares

Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco  
*Universidad de Oviedo*

## Resumen

Este artículo hace referencia a los conceptos de fracaso y abandono escolar contextualizados especialmente en la etapa de la educación secundaria obligatoria, donde las características del alumnado adolescente ponen más en riesgo la posibilidad de alcanzar el éxito académico. En este sentido, se hace referencia a factores protectores del fracaso escolar vinculados fundamentalmente a la actuación del profesorado y de la familia y a la necesaria colaboración entre ambos. A este respecto se describen seis áreas de cooperación entre las familias y los centros educativos y los efectos positivos a que dan lugar en el alumnado, profesorado y padres y madres. El artículo presenta también una síntesis metodológica de las investigaciones empíricas consultadas y finaliza con sugerencias de actuación entre las que se incluye la formación del profesorado para trabajar colaborativamente con los padres y madres.

## Abstract

*Dropping out from compulsory Secondary Schools. Implications for families and schools.* This paper refers to school failure and drop out in compulsory secondary schools, where teenagers' personal characteristics might put academic success at risk. School failure protection factors are considered in the paper, especially those related to teachers, families and their partnership. To this respect, six areas of partnerships are described, as well as their positive effects on students, teachers and parents. The paper also includes a methodological analysis of several researches reviewed and ends with some suggestions for action as promoting teachers' training for partnership with families.

## **Introducción**

La adolescencia es una etapa marcada por notables cambios y alteraciones psico-físicas, cognitivas, sexuales, emocionales, sociales, que da paso progresivamente a la adquisición de la autoestima e independencia personal y a la adaptación social. El estilo educativo desarrollado por la familia en esta edad de los hijos es determinante para orientar una adecuada convivencia y la resolución de los posibles conflictos de relación que se produzcan. Los padres y madres suelen reclamar, especialmente en esta etapa de la vida familiar, asesoramiento profesional sobre pautas de educación con sus hijos adolescentes; por ello, es importante poder ofrecerles esta ayuda para que puedan hacer frente mejor a las situaciones conflictivas y de incertidumbre que se les puedan plantear.

Si al hecho de que el joven adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa educativa a otra (acceso a la educación secundaria obligatoria), se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar y riesgo de abandono del sistema educativo. Partiendo de estas ideas, en este artículo analizamos qué es el fracaso escolar y el riesgo de abandono escolar en la edad adolescente. Destacamos también la importancia de la familia y de fomentar la cooperación entre los padres y madres y los centros educativos para que aúnen sus esfuerzos en propiciar una interacción familiar, rendimientos académicos y convivencia escolar positivos en beneficio de los menores y de todos los agentes de la comunidad educativa. Incluimos también una revisión metodológica de estudios que se han llevado a cabo sobre esta temática.

### **El fracaso escolar como factor asociado al riesgo de abandono escolar**

Las primeras llamadas de atención sobre los elevados porcentajes de alumnado con fracaso escolar comenzaron a surgir en España a finales de los años setenta y principios de los ochenta (Cardoso, 2001 y Herrero, 2001). Esta alarma educativa pronto se extendió al ámbito social, demandándose desde esta esfera actuaciones preventivas y/o paliativas frente a este fenómeno. En la actualidad, y según cifras de la OCDE, el fracaso escolar sigue siendo una realidad amenazante con porcentajes de alumnado en torno al 25% que fracasa en sus estudios o no logra una titulación al finalizar la edu-

cación secundaria obligatoria (Lozano, 2003 y Ramo, 2000). Esta preocupación vivida en la esfera educativa se está extendiendo al ámbito social, al entenderse que esta falta de rendimiento escolar se asocia a un mal funcionamiento del sistema educativo y éste a posibles disfunciones de la sociedad. Marchesi asocia el fracaso escolar (2003, p.8) con:

*“Aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios”.*

Según esta definición, la expresión “fracaso escolar” designa a aquel alumnado que, o bien no desea finalizar sus estudios de secundaria obligatoria, o bien no alcanza los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas previstas hasta su conclusión y, por ello, no logra obtener el título correspondiente. Esta noción es compartida por otros autores como Sánchez (2001, p.24), quien considera que “el fracaso escolar se identifica generalmente con no alcanzar los niveles terminales mínimos establecidos por cada centro para cada materia o área”.

Algunos autores asignan el mayor peso de la responsabilidad del fracaso al sistema educativo y los centros escolares, evitando así focalizarlo solo en el portador del mismo, el alumnado; así, Aguilar et al. (1998, p.9) consideran que se puede asociar el fracaso escolar con “las situaciones en las que la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o colectivos alcancen los objetivos que se esperaban”. Tratar de entender y explicar este fenómeno se plantea como una necesidad urgente, ya que “la primera consecuencia del fracaso en el alumno es la peligrosa aparición del convencimiento de que el mundo de la cultura no es para ellos” (Sánchez, 2001, p.24).

### *El fracaso escolar y su relación con el absentismo escolar*

Además de lo comentado hasta el momento, la expresión “fracaso escolar” se asocia, por derivarse o influir en ellos, con dos conceptos o realidades igualmente complejas: el absentismo escolar y el riesgo de abandono escolar. Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001, p.27) definen el absentismo escolar como:

*“La falta de asistencia continuada a la escuela de un alumn@ en edad de escolarización obligatoria, ya sea por propia voluntad, por causa de la des-preocupación o excesiva protección de sus padres (...) o bien por reiteradas expulsiones de la clase”.*

Necesariamente, un alumno que falta reiteradas veces al centro verá mermado su aprovechamiento o rendimiento educativo por desconectarse del ritmo habitual de las clases, de la secuencia de las explicaciones, actividades, evaluaciones e interacciones del aula. A pesar de que son muchos los motivos involuntarios que pueden llevar al alumnado a ausentarse del aula (largos periodos de enfermedad, viajes, necesidad de ayudar económicamente a sus padres –familias de temporeros o profesiones itinerantes–, etc.), el absentismo escolar se asocia preferentemente con aquellos alumnos que faltan a clase por estar desmotivados, porque no les gusta estudiar, porque prefieren estar fuera del centro que en el aula, porque ven más provechoso trabajar que estudiar, etc. La Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias (2002, p.13) ha definido al alumno absentista en su informe sobre el absentismo para el año 2000-2001, como aquel que falta al menos al 25% de las sesiones lectivas en un trimestre. Desde esta entidad se ha efectuado un estudio sobre la frecuencia de absentismo y los rasgos de convivencia en 70 institutos asturianos de ESO, 64 colegios concertados y 8 centros de educación primaria. Dicho estudio ha constatado que los centros escolares que presentan tasas de absentismo más elevadas son aquellos de tamaño medio (3,16% en la ESO) y los de carácter público.

Por otro lado, y en lo relativo al perfil del alumnado absentista, la Universidad de Valencia efectuó en el curso académico 1997-1998 una investigación cuantitativa con la que pretendía conocer el perfil de estos alumnos para diseñar y aplicar posteriormente un programa de reducción de la tasa de absentismo. La muestra seleccionada incluía 121 alumnos absentistas que cursaban 1º, 2º o 3º de la ESO. Al analizar los resultados de esta investigación, Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001, p.34) definieron el perfil del absentista como sigue:

*“Es preferentemente varón, tiene una edad de 15-16 años y cursa 3º (de la ESO). Pertenece a una familia de nivel económico medio-bajo, cuya ocupación profesional es de tipo manual (...). No le gusta ir al colegio ni le gustan demasiado sus profesores/las y se aburre en clase, aunque reconoce que estudiar es importante para su futuro”.*

Estos mismos investigadores apuntan que el alumno absentista tiene un auto-concepto adecuado sobre sí mismo, si bien un poco bajo en lo referido a las esferas emocionales y académicas. Además, es frecuente que este alumno no asuma responsabilidades ni acate normas, siendo esperable también la manifestación de problemas de comportamiento, atención y razonamiento (Garfaella, Gargallo y Sánchez, 2001).

Por su parte, la Universidad de Guelph (Canadá), efectuó una investigación que planteaba como objetivo prioritario determinar la asociación entre la asistencia del alumno a clase y sus rasgos de personalidad, así como las relaciones que establecía con su familia y con el centro escolar. Para llevar a cabo este estudio, los investigadores Corville-Smith, Ryan, Adams y Dalicandro (1998) seleccionaron una muestra de 54 alumnos de educación secundaria de los cuales 27 eran absentistas y 27 asistentes regulares; llegaron a identificar, validando las conclusiones de Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001), diferencias significativas entre el grupo de alumnos absentistas y el que presentaba asistencia regular al centro en los siguientes aspectos:

*“The absenting students scored lower on academic self concept, self-esteem, social competence in the classroom, perceived cohesion in the family, parental acceptance, parental discipline, and perception of school characteristics and school personnel. Absenting students also scored higher than regular attenders on antisocial behaviour in the classroom, perceived parental control, and perceived conflict in the family” (Corville-Smith, Ryan, Adams, y Dalicandro, 1998, p.634).*

Según los datos de esta investigación, el alumnado absentista desarrolla, comparativamente con el alumnado no absentista, niveles inferiores de auto-concepto académico, autoestima y competencia social en el aula. Estos autores también han encontrado que el valor que este alumnado otorga al control parental es inferior que el que otorga el alumnado no absentista, que las relaciones familiares son más conflictivas y que el estilo educativo predominante en la familia es el permisivo.

### *Fracaso, absentismo y abandono escolar*

La tendencia de un alumno a desarrollar fracaso y/o absentismo escolar conduce, al final de su proceso, al riesgo de abandono escolar. Evidentemente, si al desinterés por los estudios se suma una mala marcha

académica y bajos rendimientos académicos, es lógico predecir que el alumno acabe por abandonar sus estudios si la situación persiste, centrando sus esfuerzos, probablemente, en conseguir un trabajo. Podemos identificar el abandono escolar como aquella situación -que se produce de forma voluntaria- en la que el alumnado cesa (abandona) su actividad escolar obligatoria en el centro académico antes de la edad que establece el sistema educativo. Relacionando los conceptos de fracaso y abandono escolar, observamos que el efecto derivado de ambos es el mismo: la no consecución del título de Graduado en ESO. Sin embargo, su diferencia radica en que el alumnado con fracaso escolar puede seguir asistiendo al centro aunque no logre dicha titulación; por su parte, el alumnado que abandona el sistema educativo no alcanza la titulación porque se retira de los estudios de forma intencional y voluntaria antes de alcanzar la edad mínima legal exigida para dejar los estudios.

Por tanto, el alumnado en riesgo de abandono escolar manifiesta las siguientes características:

- Absentistas (alumnado que no asiste regularmente ni al centro educativo ni a sus clases).
- Suspenden un número variable pero elevado de asignaturas.
- Tienen alguna dificultad de aprendizaje (discalculia, dislexia, lectoescritura, etc.), de atención y/o concentración o bien necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales de marginación, deprivación sociocultural, etc.
- Muestran comportamientos desadaptados, transgresión de las normas, etc.

Pero, además del alumno, el estudio del fracaso, del absentismo y del riesgo de abandono escolar requiere tener también en cuenta los contextos en que el alumnado interacciona, bien sea la familia, el centro escolar, el grupo de pares o la sociedad en su conjunto. En el siguiente apartado hacemos alusión a algunos de estos ámbitos.

### **Factores asociados al fracaso escolar**

Son numerosos los estudiosos que han tratado de identificar las causas asociadas al fracaso escolar (Aguilar et al., 1998; Asensio, 1994; Balzano, 2002; Del Burgo, 2002; Fullana, 1998; García y Delgado, 1994; Lozano, 2003; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Navarro, 2001; Ramo, 2000;

Sánchez, 2001 y Tomatis, 1996). Tomando como referencia estos y otros estudios, haremos alusión en nuestro análisis al sistema escolar, al centro educativo, al profesorado, al contexto familiar y al alumnado.

### *El sistema educativo y el centro escolar*

El sistema educativo como entidad que recoge las bases y directrices en materia educativa puede contener aspectos que condicionen el fracaso escolar y que habrán de revisarse, tal como apunta Marchesi (2003), en:

- La normativa legal que acompaña y delimita las actuaciones educativas guía.
- Las bases epistemológicas que justifican ese sistema y que confieren coherencia al quehacer pedagógico diario. En nuestro caso, se entiende la formación como un medio a través del que conseguir el desarrollo integral de los sujetos.
- La planificación y diseño curriculares que se estipulen para cada una de las diferentes etapas y ciclos educativos.

También se ha de analizar la influencia que puede tener el centro escolar. A este respecto, Marchesi y Pérez (2003, p.41) destacan que la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa:

*“Los principales factores responsables de la <<eficacia de las escuelas>> son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela”.*

### *El papel del profesorado ante el fracaso escolar*

Dentro de este punto, y en relación con el desempeño profesional, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han observado en un estudio realizado con 2.519 padres, madres o tutores de alumnado de Primaria y ESO, que el 67% de las familias otorga a la preparación de los docentes un nivel muy o bastante elevado, existiendo un 80% de padres y madres que consideran que el tutor se ocupa atentamente de sus alumnos. En este estudio se advierte una relación directa entre rendimiento académico de los hijos y percepción de valía profesional en los docentes, de modo que cuanto mejores son los rendimientos edu-

cativos del alumno (menos asignaturas suspensas), mejor es la valoración que las familias hacen del profesorado. Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Martínez González, Pereira González y Corral Blanco (1998) en un estudio realizado en Asturias en el que participaron 328 madres y padres con hijos en edades comprendidas desde los tres a los dieciocho años. En este estudio, el 73.2% de la muestra consideró que el profesorado es muy amable y comunicativo con los padres y madres, pero este porcentaje de valoración positiva disminuyó al 57.9% al considerar el grado en que el profesorado se ocupa de ayudar a los alumnos que tienen dificultades para aprender. Por otro lado, según datos aportados por el Instituto IDEA (2001; citado por Del Burgo, 2002), el 55.4% del profesorado asocia el fracaso escolar con poco esfuerzo del alumno, con baja colaboración de las familias (17.1%), con que los docentes no adaptan las enseñanzas a las necesidades de este alumnado (11.8%) y con contenidos poco interesantes (10.2%). Por su parte, las familias atribuyen como causas del fracaso escolar al poco esfuerzo del alumno (43.2%) y al hecho de que el profesorado no adapte sus enseñanzas (Del Burgo, 2002). Parece conveniente analizar también la capacitación y formación profesional del profesorado (Consejo de la Juventud, 1998), su estilo de comunicación e interacción con el alumnado (Ravn, 2003) y las expectativas que desarrollan hacia sus alumnos y hacia los rendimientos escolares de éstos.

### *La importancia de la familia ante el fracaso escolar*

Cada unidad familiar tiene unas características asociadas a su estructura (nuclear, monoparental, reconstituida, etc.), a la naturaleza de las relaciones que tienen lugar en su seno (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) o a la asunción y distribución de roles, etc., que la hacen diferente del resto. En todo caso, es de esperar que el contexto familiar promueva el desarrollo óptimo de los hijos, dada su influencia educativa como agente de socialización (Torío López, 2004), y fomente en ellos una actitud positiva hacia el estudio (Asensio, 1994; Marjoribanks, 2003). A este respecto, Broc (2000) constató en una investigación efectuada con 120 alumnos de la ESO, que las dos variables que mayor peso predictivo tienen sobre la autoestima global del joven son la apariencia externa (con valores de R múltiple de 0.6721) y el apoyo total que reciben por parte de sus padres, madres, compañeros y profesorado (R múltiple de 0.7268).

Por otra parte, la clase social y niveles de estudios de los padres y madres también pueden ser factores condicionantes del fracaso escolar. La pertenencia a una u otra clase social queda determinada, sobre todo, por el nivel de estudios y la profesión que desempeñen los padres y madres, así

como por el nivel de ingresos que perciba la unidad familiar en su conjunto. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han mostrado que existe una relación directa entre la clase social y la adquisición de recursos como libros de consulta, ordenador, etc. Estos mismos autores han constatado en su investigación sobre la implicación de la familia en la educación de sus hijos que cuanto mayor es el nivel educativo de los padres y madres, menor es la cantidad de asignaturas que suspenden sus hijos. De hecho, el 76% del alumnado cuyos padres y madres poseen estudios universitarios aprueban todas las asignaturas y solamente el 36% del alumnado cuyas familias tienen estudios primarios incompletos logra aprobar todo.

Por otro lado, en una investigación desarrollada por Balzano (2002) en relación con las construcciones culturales y sociales sobre el éxito y el fracaso escolar (N=110 padres/madres de alumnado de entre 11 y 13 años) se constata que independientemente de la clase social (alta o baja), los padres y madres atribuyen el fracaso escolar a factores que tienen que ver con lo que sucede en la propia familia (defendido por el 73% de la clase alta y por el 80% de la baja), con factores propios del niño (66% clase baja y 67% clase alta) y finalmente con factores escolares (considerado por el 55% de las familias de clase alta y por el 24% de clase baja). Esta misma autora llegó a la conclusión de que las familias de “estamentos altos” prestan más atención a la inteligencia y esfuerzo de su hijo ( $Md^1=1.07$  y  $3.29$ ) que los padres y madres de estamentos inferiores ( $Md=0.42$  y  $3.06$  respectivamente). Además, los primeros (nivel alto) conceden más valor al ambiente escolar y a la competencia de los docentes en relación con el éxito escolar de sus hijos ( $Md=2.29$  y  $3.09$  respectivamente frente a  $Md=1.33$  y  $2.55$  en el nivel bajo).

### *El alumnado con fracaso escolar*

En relación al alumnado es importante analizar, entre otros aspectos, los rasgos de personalidad y su nivel de autoestima ya que:

*“El estudio de la autoestima suscita un creciente interés como consecuencia de su relación con variables tales como el rendimiento académico, el ajuste escolar y la integración social de los alumnos” (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001, p.50).*

También las atribuciones juegan un papel relevante en el éxito escolar, tal como ponen de manifiesto Cerezo y Casanova (2004, p.103) en una investigación sobre género y motivación académica en la ESO (N=521);

observan que existen diferencias significativas en las atribuciones que hacen los chicos acerca del éxito y fracaso en relación con causas como la suerte, el profesorado, la falta de esfuerzo o la baja capacidad.

Otra investigación desarrollada por Lozano (2003) en cuatro institutos de ESO de Almería (N=1178 alumnos) ha constatado que la variable “entorno académico” influye en el rendimiento del alumnado, de modo que éste se verá afectado por las relaciones con la familia y con los adultos, así como por los vínculos sociales en clase y por la amistad. En este estudio la edad aparece también como variable asociada a cambios afectivo-motivacionales, sucediendo que “a medida que los alumnos se hacen mayores disminuye la puntuación observada en el entorno académico, motivación académica y apoyo social percibido por el alumno” (Lozano, 2003, p.55).

Otro de los aspectos a estudiar en el alumnado son las estrategias de aprendizaje que emplea. Así, en el estudio de Cerezo y Casanova (2004), se constata que las chicas (N=284) utilizan más estrategias (media=50.58) de procesamiento de la información (atención global y selectiva, relación entre conocimientos nuevos y los ya poseídos, etc.) que los chicos (media=41.38). Además, éstas desarrollan más estrategias de autoevaluación (media de 38.37 frente a una media de 32.86 en el caso de los chicos, N=236). Este uso desigual de las estrategias de aprendizaje asociado al sexo influirá en el rendimiento educativo, ya que de acuerdo con los resultados del estudio de Pérez-Díaz et al. (2001), el 57% de las chicas que cursan secundaria no suspendieron ninguna asignatura en la última evaluación, mientras que sólo un 38% de chicos se encuentran en esta misma situación.

### **Factores protectores del fracaso escolar**

Algunos factores descritos por Fullana (1998) como protectores del fracaso escolar fueron identificados en una investigación basada en el estudio de casos, en la que seleccionando jóvenes de centros tutelados trató de averiguar qué circunstancias podían explicar que tuviesen rendimientos académicos positivos y una adaptación social adecuada, a pesar de las experiencias negativas familiares, personales y sociales vividas previamente. Los factores que considera Fullana (1998) son:

- *Aspectos actitudinales.* Entre estos destaca la autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de unas expectativas positivas hacia el centro escolar, etc.

- *Aspectos cognitivos*. Se incluyen aquí la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.
- *Aspectos afectivos*. El alumnado que manifiesta una estabilidad emocional destacada, una capacidad de empatía y unas buenas interacciones con los otros será más capaz de afrontar con éxito su proceso educativo.
- *Aspectos vinculados a la familia y al entorno social*. El papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos se expresa, entre otras formas, a través del apoyo escolar que les prestan, de las expectativas académicas que desarrollan hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico. Por su parte, este éxito educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

### *La cooperación entre las familias y los centros docentes*

Teniendo en cuenta los altos índices de fracaso escolar en la etapa de educación secundaria, los episodios violentos en los centros o la complejidad inherente a la configuración de la personalidad del adolescente, parece necesario y conveniente fomentar la cooperación entre las familias y los centros educativos como principales agentes de socialización de los menores (Tschorne, Villalta y Torrente, 1992 y Kñallinsky, 1999; Davies, 2005; Redding, 2005). Las familias pueden proporcionar a los centros información sobre sí mismas y sobre sus hijos, que puede estar asociada a los bajos rendimientos académicos, a deseos de abandonar el sistema educativo, a problemas comportamentales, etc.; así, por ejemplo, los padres y madres pueden informar al profesorado acerca de los intereses profesionales de los jóvenes, amistades, motivaciones, frustraciones, esfuerzo en el estudio, expectativas educativas, desarrollo físico, disponibilidad de recursos económicos y educativos en el hogar, situación laboral de los progenitores, clima convivencial, etc., que les ayudará a entender y asesorar mejor a sus alumnos en su proceso educativo.

Se plantea, por tanto, la necesidad de que padres y madres y profesorado reflexionen juntos sobre las necesidades de cooperación entre ambos. Martínez González (2000) ha constatado empíricamente en un estudio realizado con 304 padres y madres, 20 profesores y 356 alumnos de entre 12 y 14 años, que las familias y el profesorado perciben necesario dialogar más sobre situaciones educativas que afectan a ambos, sobre objetivos educativos hacia los menores y sobre la adquisición de estrategias de habilidades sociales y de comunicación con los hijos.

### *Áreas de cooperación entre las familias y el centro escolar*

En un estudio llevado a cabo por Martínez González, Pereira, Rodríguez, Peña, Martínez, García, Donaire, Álvarez y Casielles (2000) en centros docentes siguiendo la metodología de investigación-acción cooperativa y utilizando grupos de discusión, observación, entrevistas y cuestionarios, las autoras constataron la validez de las seis áreas o modalidades de cooperación entre los padres y madres y el centro educativo definidas por Epstein, Coates, Clark, Sandres y Simon (1997) para dinamizar las relaciones entre las familias y los centros escolares. Estas áreas son las siguientes (Martínez González, 1992; Martínez González y San Fabián, 2002):

*Área I: El centro como fuente de ayuda a las familias.* Dentro de esta categoría se incluyen las tutorías para padres y madres, la información sobre recursos educativos y personales que existen en el centro, la creación de escuelas de padres y madres, información sobre el proyecto educativo de centro, planes de asignaturas, horarios, etc.

*Área II: La familia como fuente de ayuda al centro.* Este área comprende, entre otras, actividades que permiten a las familias proporcionar al profesorado información sobre el desarrollo físico, afectivo, social y/o motivacional de sus hijos, datos con los que se pueden efectuar diagnósticos paliativos o preventivos de bajos rendimientos, problemas conductuales, etc.

*Área III: Colaboración de los padres y madres en el centro.* Esta colaboración que prestan las familias se suele manifestar más en las actividades extraescolares, celebraciones en los centros, viajes de fin de curso, visitas culturales, etc.

*Área IV: Implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa.* Se consideran aquí las consultas de la familia al profesorado sobre la marcha académica de sus hijos, la orientación sobre hábitos de estudios a seguir por los hijos en casa, el apoyo diario en los estudios (revisión de libretas, preguntar lecciones, proporcionar explicaciones, consultas bibliográficas), etc.

*Área V: Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro.* Dentro de este área se incluye la asistencia de representantes de padres y madres al consejo escolar (González Granda, 2004) o a otras reuniones del centro, la pertenencia a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, etc.

*Área VI: Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.* Igualmente necesaria se plantea la colaboración del centro y las familias con otras entidades sociales que existan en el entorno comunitario para complementar la oferta educativa de los centros en mate-

rias transversales como educación para la salud, prevención del consumo de drogas, educación vial, etc.: centros de salud, universidad, policía local, etc.

Tomando en consideración el estudio de estas seis áreas, Martínez González (1992) ha señalado algunos de los efectos positivos derivados de su implementación en los centros:

- *Efectos en el alumnado*: Incremento del rendimiento escolar, del nivel intelectual, de las competencias lingüísticas, de la motivación ante el estudio y mejora de los comportamientos.
- *Efectos en la familia*: Elevación de las expectativas educativas y profesionales de los padres hacia los hijos e intento de progresar culturalmente para ofrecerles ayuda de mayor calidad. También se destaca una mejor actitud hacia el profesorado y mayor implicación en la organización y realización de iniciativas que promueve el centro. Las investigaciones realizadas por Martínez González (1992, 1994 y 2000) han constatado que son las madres, más que los padres, quienes participan en las actividades de colaboración en los centros. Esto puede deberse a que tradicionalmente las madres han estado más involucradas que los padres en la educación de sus hijos por desempeñar éstos trabajos fuera del hogar. Esta implicación materna en los centros educativos es relevante para el rendimiento escolar de los hijos, tal como señala Brooks (2003, p.496) tras realizar una investigación cualitativa basada en el estudio de caso de 15 alumnos absentistas:

*“The degree of congruence between the <<mothering practices>> of different social classes and the dominant culture of schools has a strong bearing on the likelihood of educational success”.*

- *Efectos en el profesorado*: Mejoran sus actitudes hacia las familias y la frecuencia y calidad de los contactos con éstas. También incrementa su motivación para ejercer su labor educativa con los alumnos.

### **Investigaciones desarrolladas sobre el fracaso escolar y la cooperación familia-centro educativo**

Como síntesis de lo comentado hasta el momento, se ofrece un resumen metodológico de investigaciones desarrolladas sobre el fracaso escolar y la cooperación entre las familias y los centros escolares, en el que se destacan los autores, las temáticas de investigación, muestras, metodología, variables, instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis de datos

Tabla 1. *Investigaciones sobre el fracaso escolar y la cooperación familia-centro educativo*

CRITERIOS DE ANÁLISIS	RELACIÓN DE INVESTIGACIONES				
<b>Autores y año</b>	Cerezo y Casanova (2004)	Lozano Díaz, A. (2003)	Dirección General de Ordenación Académica de Asturias (2002)	Balzano, S. (2002)	Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001)
<b>Temática de investigación</b>	Diferencias de género en la motivación académica en la ESO	Influencia de factores personales, académicos y familiares en el fracaso escolar	Informe sobre el absentismo escolar y la convivencia en el Principado de Asturias	Construcciones culturales sobre el éxito y fracaso escolar	Estrategias de reducción del fracaso escolar en la ESO
<b>Muestra</b>	521 alumnos de 2º de ESO	1178 alumnos de cuatro institutos de la ESO	70 institutos de ESO, 64 colegios concertados y 8 centros de educación básica	110 padres y madres de alumnos entre 11 y 13 años	121 alumnos absentistas que cursaban sus estudios entre 1º y 3º de la ESO
<b>Metodología</b>	Descriptiva	Descriptiva	Descriptiva	Descriptiva	Experimental, descriptiva
<b>Variables</b>	Autoconcepto académico Atribuciones Estrategias de aprendizaje	-Variables personales: autoconcepto y motivación -Variables escolares: profesores, iguales -Variables sociofamiliares	-Frecuencia del alumnado absentista -Rasgos de convivencia en los centros -Imposición de sanciones	Inteligencia, esfuerzo, comportamiento del alumnado... Implicación de la familia	-Valoración personal -Asistencia a clase -Calificación obtenida -Normas de convivencia, etc.
<b>Instrumentos de recogida de información</b>	Diferentes Cuestionarios: AFA, MAPE-II, EMA-II y LASSI	Adaptación del cuestionario TAMAI (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil) Medidas diversas del fracaso escolar	-Registros diarios de ausencias a clase elaborados por el profesorado -Recopilación de episodios conflictivos y correcciones adoptadas	Encuestas (variables cuantitativas y cualitativas)	-Test de Raven Escala AFA de autoconcepto -Cuestionario de personalidad CPQ -Prueba de niveles curriculares -Cuestionario para el alumnado y tutores
<b>Análisis de datos</b>	Análisis estadístico: t Student, Paquete estadístico Statistica 6.0	-Análisis estadísticos descriptivos -Análisis de regresión Análisis simples y múltiples de varianza	Vaciado de los diferentes registros y parrilladas proporcionadas por el profesorado	-Programa estadístico SPSS -Análisis de contenido	Análisis estadísticos: SPSS

CRITERIOS DE ANÁLISIS	RELACIÓN DE INVESTIGACIONES					
<b>Autores y año</b>	Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001)	Broc Caverro, M.A. (2000)	Martínez González, R.A. et al. (2000)	Fullana Noell, J. (1998)	Corville-Smith, A.Ryan, R.Adams y Dalicandro (1998)	Martínez González, R.A. (1994)
<b>Temática de investigación</b>	Implicación de la familia en la educación de sus hijos	Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en la ESO	Dinamización de las relaciones entre familia y centro a través de la formación del profesorado	Factores protectores ante el fracaso escolar	Influencia de los factores personales, familiares y escolares en el absentismo escolar	Implicación de la familia en la educación formal de sus hijos
<b>Muestra</b>	-2519 padres, madres o tutores de alumnado de Primaria y ESO -17 padres y madres distribuidos en dos grupos de discusión	120 alumnos de 4º ESO	4 centros escolares	Jóvenes de centros tutelados	54 estudiantes de la ESO (27 de ellos absentistas)	-210 padres y madres -210 hijos respectivos de centros públicos
<b>Metodología</b>	Descriptiva-diferencial	Descriptiva	Investigación-acción cooperativa	Estudio de casos	Descriptiva	Expost-facto, descriptiva y comparativa por encuesta
<b>Variables</b>	-Rendimiento escolar -Disciplina -Expectativas educativas -Recursos educativos y culturales -Ayuda en las tareas, etc.	-Autoestima -Rendimiento -Ambiente -Materias	Factores que inciden en la participación, efectos y necesidades de cooperación en la comunidad educativa	Autoestima, motivación, esfuerzo...	-Disciplina y control parentales -Auto-concepto y autoestima -Percepciones escolares	Intereses, actitudes y expectativas que los padres desarrollan hacia sus hijos
<b>Instrumentos de recogida de información</b>	-Entrevista estructurada realizada por vía telefónica  -Grupos de discusión integrados por padres y madres	-Diversos cuestionarios: Self Perceptions for adolescents, Social Support scale for Children, etc -Inventario de Hábitos de Estudios	-Grupos de discusión -Observación participante -Documentos Institucionales de los centros -Entrevistas y cuestionarios para familias y alumnado	Entrevista semiestructurada para cada caso	Cuestionarios como -Brookover self-concept of academic ability scale -Family Environment Scale	Cuestionarios y entrevistas individuales a familias
<b>Análisis de datos</b>	-Análisis estadísticos, correlacionales -Análisis de contenido de lo trabajado en los grupos de discusión	Técnicas de análisis correlacional y basadas en el BMDP	Técnicas cualitativas: análisis de contenido, observaciones y dinámicas de grupos	Análisis de contenido	Análisis estadísticos, regresiones y contingencias	Análisis estadísticos y de contenido

### *Algunos apuntes metodológicos en relación con las investigaciones reseñadas*

A continuación se describen las características metodológicas fundamentales de las investigaciones analizadas.

Las *temáticas de estudio* versan sobre el fracaso y el absentismo escolar tomando en consideración factores académicos, personales y familiares. Algunas investigaciones destacan la importancia de las construcciones culturales que desarrolla el alumnado con respecto a su éxito y fracaso escolar y las diferencias de género en la motivación académica del alumnado de educación secundaria obligatoria. Esta construcción está también asociada al autoconcepto, autoestima y rendimiento académico obtenido. Otros estudios proponen algunas estrategias para reducir el fracaso escolar y para prevenirlo (factores protectores) y algunos otros informan sobre la relevancia y los efectos positivos que se derivan del fomento de la cooperación entre las familias y los centros escolares.

Las *muestras* seleccionadas en las investigaciones están compuestas tanto por alumnado adolescente, como por familias y profesorado, siendo este hecho importante puesto que estudian el fracaso escolar desde una triple perspectiva.

La *metodología de investigación* más utilizada es la descriptiva, aunque algunos estudios han sido desarrollados a través de la investigación-acción y el estudio de casos, lo que indica que el fracaso escolar y cooperación familia-centro son estudiados desde perspectivas metodológicas complementarias. Los *instrumentos de recogida de información* más utilizados son los cuestionarios, las entrevistas y la observación. Dependiendo de las temáticas analizadas en algunos estudios, se han seleccionado cuestionarios existentes en el mercado con los que evaluar diferentes aspectos como aptitudes, creencias, rendimiento, etc. Los *procedimientos de análisis de datos* empleados parten en su mayoría del programa estadístico SPSS (análisis descriptivos, correlacionales, predictivos, etc.), pero también se incluyen análisis cualitativos de contenido. Las *variables de estudio* analizadas por la mayoría de las investigaciones son el rendimiento, expectativas educativas, implicación de la familia en las tareas de aprendizaje, autoestima y autoconcepto, motivación, convivencia y valoración del profesorado.

### **Conclusiones y sugerencias finales**

A lo largo del artículo hemos analizado en qué consisten el fracaso y el riesgo de abandono escolar, así como algunos factores asociados a los mis-

mos. Ambos fenómenos son sumamente complejos y resulta imprescindible estudiar los ámbitos que afectan al desarrollo del alumno y al contexto familiar y escolar (profesorado, sistema educativo, etc.). Así lo entiende Gil (1999, pp.1-2) al manifestar que:

*“No resulta posible hablar de calidad educativa mientras desde todas las instancias no se hagan esfuerzos por entender que el fracaso escolar no sólo pone de manifiesto el rendimiento del alumno, sino que supone también una señal de éxito o fracaso del propio sistema y de la política educativa en general”.*

Esta consideración es relevante porque indica la urgencia de que se lleven a cabo análisis político-educativos a nivel nacional e internacional sobre un fenómeno que lleva a muchos jóvenes a abandonar el sistema educativo sin una preparación imprescindible para poder acceder al mercado laboral y para adquirir un desarrollo integral óptimo.

Por otro lado, las diversas áreas de cooperación entre las familias y los centros escolares sugeridas permiten encauzar actividades que optimicen las interacciones cotidianas que tienen lugar en ambos ambientes en beneficio de los menores. Tomando en consideración los efectos positivos que se derivan de esta cooperación en el alumnado, madres y padres y profesorado, parece conveniente sugerir que los centros incorporen y desarrollen actividades en las que las madres y padres puedan colaborar más estrechamente con el profesorado y con otras entidades comunitarias a fin de aunar objetivos educativos y rentabilizar mejor los esfuerzos y recursos invertidos en la formación de los menores. A este respecto cabe destacar también la necesidad de promover la formación del profesorado en estrategias de comunicación y colaboración con las familias y con otros agentes educativos y comunitarios.

## Referencias

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M. L., Camacho, S., Gómez, I. M., González, P., González, C. y Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid, Narcea.
- Asensio, J. M<sup>a</sup>. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona, Grupo Editorial CEAC.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.

- Brooks, R. (2003). "My mum would be as pleased as punch if I actually went, but my dad seems a bit more particular about it": paternal involvement in young people's higher education choices. *British Research Journal*, 30 (4), 495-513.
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Cardoso, H.A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (1), 97-112.
- Consejo de la Juventud de España. (1998). *Jornadas sobre fracaso escolar*. Madrid, Consejo de la Juventud de España.
- Corville-Smith, J. A., Ryan, B. R., Adams, G. y Dalicandro, T. (1998). Distinguishing Absentee Students from Regular Attendees: The Combined influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence* 27 (5), 629-664.
- Davies, D. (2005). Crossing barriers: Lessons from 25 years of Institute for Responsive Education (IRE)'s international studies and projects. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.), *Family-School-Community Partnerships merging into Social Development*. 503-523. Oviedo, Grupo SM.
- Del Burgo, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid, Acento Editorial.
- Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional del Gobierno del Principado de Asturias (2002). *Informe sobre el absentismo y la convivencia en la educación secundaria de Asturias*. Recuperado el 25 de noviembre de 2004 de [www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe\\_absentismo.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe_absentismo.pdf)
- Epstein, J.L., Coates, L., Clark, K., Sandres, M. y Simon, B. (1997). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, Ca, Corwin Press, Inc.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70.
- García, J. y Delgado, F. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y las alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid, Editorial Popular.
- Garfaella, P.R., Gargallo L., B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27- 36.
- Gil, P. (1999). *Algunas aclaraciones actuales sobre el fracaso escolar*. Recuperado el 18 de diciembre de 2004 de <http://www.entornosocial.es/>
- González Granda, J.F. (2004). Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante. *Aula Abierta*, 84, 39-62.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso esco-

- lar en la educación Secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Recuperado el 22 de marzo de 2004 de <http://www.fundacionalternativas.com/fundacion/publicaciones/elfracasoescolarenspaa/docsfinallaboratorio112003.pdf>.
- Marchesi, Á., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid, Alianza Editorial.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adults's enrolment in Australian Universities, *Aula Abierta*, 82, 147-159.
- Martínez González, R.A. (1992). Exploración diagnóstica de las necesidades de cooperación entre familia y centro escolar, *Entemu*, 63-80. Gijón, Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Martínez González, R.A. (1994). Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, 1992*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez González, R.A. (2000). Partenariado familia-centro escolar a través de la metodología de investigación-acción. En A. M. Fontaine, (Ed.). *Parcería familia-escola e desenvolvimento da crianca* (pp. 303-319). Oporto, Universidade do Porto.
- Martínez González, R.A. y San Fabián, J.L. (2002). "Autoevaluación de la cultura participativa del centro". *Organización y Gestión Educativa*, 4, 21-28.
- Martínez González, R.A., Pereira González, M. y Corral Blanco, N. (1998). *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados*. Informe de Investigación, Ayuntamiento de Gijón.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, Síntesis.
- Navarro, N. (2001). La falta de apego hacia y desde la escuela, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 45-50.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- Ravn, B. (2003). The cultural context of children's learning and identity in England, France and Denmark, *Aula Abierta*, 82, 27-50.
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo, Grupo SM.

- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26.
- Tomatis, A. (1996). *El fracaso escolar*. Barcelona, Biblária.
- Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad, *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Tschorne, P., Villalta, M. y Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Paidós.

## Nota

- <sup>1</sup> Análisis de diferencias entre muestras (Kruskall-Wallis) , Md= cálculo estadístico de la mediana

## The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica

Andrea Rolla San Francisco, Melissa Arias\*,  
Renata Villers\* y Catherine Snow  
*Harvard University Graduate School of Education*  
\*Asociación Amigos del Aprendizaje, Costa Rica

### Resumen

*La importancia de las dificultades de lectura y la familia: factores que influyen en la decisión de los profesores sobre la repetición de curso de los alumnos de primer grado en Costa Rica.* La repetición de curso es la solución que muchos países utilizan para alumnos con dificultades de lectura en el primer año de la enseñanza primaria. En el año 2002, el 14,9% de los alumnos de primer grado repitieron en Costa Rica. Este estudio describe la relación que se establece entre habilidades de lenguaje y lectura y repetición de curso en Costa Rica, analizada mediante entrevistas a profesores y evaluaciones de alumnos. Se encontró una relación alta y negativa entre rendimiento en lectura y repetición. Los alumnos identificados como futuros repetidores al terminar primer grado tenían puntuaciones significativamente más bajas que los restantes en habilidades de lenguaje. Los profesores señalan como factores importantes dificultades de lectura y una falta de apoyo de la familia. Por ello, parece necesario introducir políticas educativas de prevención de la repetición de curso basadas en la intervención temprana desde educación infantil para mejorar las habilidades de lenguaje y lectura y en la participación activa de los padres y madres.

### Abstract

Grade retention in many countries is the *de facto* remediation policy for children who have academic difficulties in first grade. For example, 14.9 percent of first graders repeated in Costa Rica in 2002. This study describes the relationships among emergent literacy skills, reading skills, and retention in Costa Rica through teacher interviews and student assessments. A strong, negative relationship was found between reading scores and repetition. In addition, the children who were identified as future repeaters at the end of first grade were significantly lower on a subset of emergent literacy skills. When teachers identified specific children as future repeaters and gave their reasons

for that judgment, the vast majority cited reading difficulties and perceived lack of family support as important factors. Policy alternatives, including preschool interventions designed to improve emergent literacy skills and parental involvement and thereby prevent repetition, are discussed.

## **Introduction: Grade retention and dropout**

The causes of retention and dropout at all grade levels are complex and multifaceted in many different national contexts. Strong predictors of repetition and dropout are family-level factors such as parental education, student-level factors such as achievement, school-level factors such as location (i.e., urban vs. rural), and teacher-level factors, such as their expectations of students (Barnes, 1999). The potentially detrimental effects of retention in grade have been studied (Heubert & Hauser, 1999; Jimerson, 1999). A meta-analysis of 63 studies found that, “on average, retained children were worse off than their promoted counterparts on both personal adjustment and academic outcomes” (Holmes, 1989, p. 27). Holmes reported that studies that matched students on achievement, gender, and/or socioeconomic status showed larger negative effects than studies with less careful controls.

Repetition has a direct effect on dropout rates, controlling for sex, race/ethnicity, social background, cognitive ability, and other variables (Rumberger, 1995; Roderick, 1994). As Grissom and Shepard (1989) wrote in a meta-analysis, “retained students experience a greater risk for dropping out that cannot be explained by their poor achievement” (p. 34). This body of research indicates that one of the factors associated with the complex phenomena of repetition and dropout is academic difficulties, as measured by standardized tests or grades, in longitudinal studies of children beginning in first grade, the first year of elementary school (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Ensminger & Slusarcick, 1992). Specifically, some research indicates that students who have not learned how to read and write well in the early elementary grades are more likely to repeat grades and drop out of high school (Slavin, 1994).

## **The National Context: Costa Rica**

### *The Status of Education*

Costa Rica is a country that has traditionally considered itself a leader in education, especially in Central America, believing that its school

system is the basis for the country's democracy, peace, and stability (Escalante, 2001; Biesanz, Zubris Biesanz, & Hiltunen Biesanz, 1987). There is growing concern, however, over secondary school completion rates, which, for example, were reported to be 30% for adults aged 20-25 years in 1997 (Task Force on Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas, 2001). Another issue of concern is high repetition rates: 14.9% of Costa Rican children repeated first grade in 2002 (Ministerio de Educación Pública, 2003). There are different ways of calculating repetition rates that often offer higher rates of repetition than official statistics (Wolf, Schiefelbein, & Schiefelbein 2002), while the authors acknowledge these discrepancies, they chose to use the official rates as an estimate.

### *The Direct Costs of Repetition in Primary Schools*

This rate of repetition as a remediation policy has its direct costs to the Costa Rican educational system. An estimate of the direct cost of grade retention in primary school in 2002 was calculated based on the total number of students repeating in the primary grades in conjunction with the average cost per student of primary education for that year, using official data as reported by the Costa Rican Ministry of Education in a personal communication on October 3, 2003 (see Tables 1 and 2 for the calculations). The cost of repetition in the educational system was \$24 million dollars in 2002, which represents 6.9% of the total primary education budget for that year. Wolf, Schiefelbein, and Schiefelbein (2002) estimate primary repetition in Latin America as a whole to be at 16% in 1997 and to have cost \$4.6 billion that same year, which they argue is too high.

Table 1. *Official rates of enrollment, repetition, and dropout by grade level in the Costa Rican elementary school system in 2002 (Ministry of Education, Costa Rica, personal communication, October, 2003)*

2002	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Total
Percent							
Repetition	14.9%	8.7%	7.2%	8.7%	6.7%	0.7%	7.82%
Total Number of Repeaters	13,807	7,204	6,023	7,356	5,418	515	40,322

Table 2. *Costs of Repetition in Primary School in Costa Rica in 2002*

	6 Grades
Unit cost per student*	\$594
Total primary school budget (grades 1 through 6)	\$347,888,634
Total Cost of Repetition	
(Unit cost per student x Total number of repeaters)	\$23,951,268
Percentage of primary budget spent on repeaters	
(Total cost of repetition/Total primary school budget)	6.9%

### **Understanding the Relationships among Repetition, Reading Difficulties, and Emergent Literacy Skills in First Grade**

Therefore, there are costs of repetition to the Costa Rican educational system and there has been little consideration of possible alternative methods of remediation. Students who have not learned how to read and write well in the early elementary grades are more likely to repeat grades and drop out of high school (Slavin, 1994). Presumably one major factor in repetition and eventual dropout in Costa Rican schools, while clearly not the only one, is not reading at grade level. Research in emergent literacy skills in Spanish and other languages indicates that there are fundamental skills that are developed prior to and in conjunction with reading. Some of these emergent literacy skills are letter knowledge, phonological awareness (the ability to manipulate the sounds in oral language), concepts about print (the ability to manipulate books), reading self-concept, and vocabulary knowledge (Bravo, 1995; Bravo, Villalón, & Orellana, 2001; Chan & Siegel, 2001; Defior, 1996a, 1996b; González, 1996; Jiménez, 1996; McCardle, Scarborough, & Catts, 2001; Siok & Fletcher, 2001). Therefore, there is a constellation of skills, attitudes, and habits that are important for later reading skill in young children, as shown by work done in several languages and countries. Not having developed certain necessary emergent literacy skills is one of the precursors to reading difficulties, a relationship found among English-speaking children and confirmed with Spanish-speaking, Latin American children (Bravo, 1995; Snow, Burns, & Griffin, 1998). This constellation of emergent literacy skills ought to be the focus of balanced literacy instruction prior to formal literacy instruction; the skills should not be focused on as unrelated but rather should be connected through the use of developmentally appro-

ropriate practice with meaningful content (Morrow, Gambrell, & Pressley, 2003). A series of emergent literacy interventions have been tested in the Costa Rican context and have been determined effective in improving emergent literacy skills and presumably later reading skills, thereby reducing first grade repetition rates (Rolla San Francisco, Arias, Villers, Badilla, & Snow, 2005).

### *Policy Alternatives to Repetition*

A fundamental question arises, then: is repetition the most effective way to provide remediation to children who are struggling academically? Research previously described would indicate that the answer is no, even though practitioners appear to believe otherwise. Parents, teachers, and administrators alike applaud repetition as an effective way of allowing a child another chance to develop lacking academic skills in Latin America (Cardenal, 1998; McGinn, Reimers, Loera, Soto and López., 1992).

### *Early Prevention of Later Reading Difficulties and Repetition*

Previous research in Latin America suggests that preschool interventions have an impact on educational progress, specifically in first grade promotion. Myers (1995) describes six studies done in Latin America which found positive results for children who had attended specific preschool interventions, in that their promotion rates were higher than that of a comparison group's. Little research has been done in the Latin American context, however, on the associations among emergent literacy skills, reading skills, and retention in first grade. This paper seeks to examine some of the factors associated with repetition and consider policy alternatives to repetition.

### *Research Questions*

This study, therefore, seeks to answer the following research questions:

- How do Costa Rican teachers identify first grade repeaters?
- How do students expected to repeat compare to students not expected to repeat on emergent literacy and reading skills?
- What associations are there among repetition, reading skills, and emergent literacy skills?

## **Methodology**

### *Teacher Interviews*

This study was conducted in public, first grade classrooms in the outskirts of San José, Costa Rica. The communities surrounding those schools were low-income. 14 first grade teachers who taught in 16 classrooms (two teachers taught both morning and afternoon shifts of first grade in the same school) were given structured interviews by trained research assistants in September of 2003. In Costa Rica, the academic year runs from February to December; therefore the teachers were interviewed 8 months into the academic year. They were asked open-ended questions to clarify on what basis they decided which children were going to repeat. They were then provided with a class list and asked to identify the children they would recommend for retention and to give an explanation for that decision for each child. Trained research assistants (RAs) administered the interview questions and coded the teachers' responses. The coded responses were then grouped by the first author into different emerging categories, as described in the results section.

### *Student Assessments*

The to-be-retained children and an equal number of children who were not going to repeat, randomly selected but matched by gender, were individually assessed with a battery of standardized literacy and emergent literacy assessments. Therefore, if two boys and a girl were going to repeat from one classroom, then two boys and a girl from that same classroom were randomly chosen to do the same assessments as a comparison group. 53 children were identified as potential repeaters, and an additional 53 children were randomly selected from the same classrooms, matched on gender. A total of 105 children were assessed, because one of the children identified as a future repeater dropped out of school due to health reasons.

### *Assessments*

The first grade children were assessed by trained research assistants on a variety of tests normed in or adapted to Spanish.

*Reading (Decoding).* Children took the Woodcock Letter-Word Identification Subtest, a test which consists of identifying some letters and reading isolated words, or decoding (Woodcock, 1991). The Spanish version

of the Woodcock was normed on a sample of native Spanish speakers from several Latin American countries and the United States, including Costa Rica, on this subtest and on all of the other subtests utilized in these assessments. Clearly, decoding is an essential skill for reading.

*Reading Comprehension.* Children took the Woodcock Passage Comprehension Subtest, a test which consists of reading short texts in which they were asked to provide a word or words that were missing from the text (Woodcock, 1991). Reading comprehension is the ultimate goal of literacy instruction and is fundamental for academic progress (Snow, 2002).

*Vocabulary.* Children's expressive vocabulary was assessed using the *Test de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock* (Woodcock, 1991). In a meta-analysis of English speakers, vocabulary was shown to be a moderately strong predictor of reading comprehension (Swanson, Trainin, Necochea, & Hammill, 2003).

*Concepts about Print.* Children's ability to manipulate books (identify the title, identify text, identify that reading goes from left to right) was assessed using the Spanish-language version of Clay's Concepts about Print Test (Escamilla, Andrade, Basurto, & Ruiz, 1996). In a meta-analysis of English speakers, concepts of print were found to be moderately associated with later reading difficulties (Scarborough, 1998).

*Letter Identification.* Children's ability to identify upper and lower case letters of the alphabet was evaluated using the Spanish-language adaptation of Clay's Letter Identification task (Escamilla et al., 1996). Letter identification was identified as the best predictor of reading in low-income, Spanish-speaking Chilean children (Villalón, Bravo, Orellana, & Rolla San Francisco, 2003).

*Phonological Awareness.* Children's ability to manipulate oral language, specifically phonological awareness, was tested by asking them to

1. identify the initial sounds in words
2. separate a word into its requisite sounds
3. blend the constituent sounds to make a word.

These skills were tested using the Spanish Phonological Test (Wagner, Torgesen, & Rashotte, No Date). Phonological awareness has been shown to be a strong predictor of later reading in both English- and Spanish-speaking children (Ehri et al., 2001; Villalón et al., 2003).

*Reading Self-Concept.* The children's attitudes towards reading were assessed using a translation and adaptation of the Reading Self-Concept Scale (Chapman & Tunmer, 1995). In this study, reading self-concept was shown to be associated with reading skill in English-speaking children. Cronbach's alpha of this adapted scale on a sample of 273 Costa Rican children from kindergarten, first, and second grade was .76.

## Results

### *Teacher Interviews*

Of the 14 teachers interviewed, 10 mentioned reading difficulties in general as the primary reason for retaining first grade children (see Table 3). Seven teachers mentioned difficulty with mathematics, and four mentioned perceived lack of family support. Two teachers identified the lack of emergent literacy skills as an important factor, while two additional teachers mentioned traditional reading readiness skills, such as fine motor skills. When asked to explain the reasons why specific children were going to be retained, 11 teachers said that perceived lack of family support was an important factor, and 9 cited reading and/or writing difficulties. Six teachers mentioned learning difficulties as an issue, and three teachers mentioned emergent literacy skills, with an additional two mentioning traditional reading readiness skills. Overall, of the 53 students who were identified as future repeaters, 24 (45%) were identified as having reading difficulties, while 25 students (47%) were identified as having a lack of family support. Of all of the students, 41 or 77% were described as having either reading difficulties and/or lack of family support as the major factor or factors in the decision to retain them.

Table 3. *Fourteen Teachers' Responses to Interview Questions about Their Decisions To Identify 53 First Grade Children as Future Repeaters*

Reasons for Retaining Children	Number of Teachers Who Cited Reason as a General Consideration	Numbers of Teacher who Cited Reason as a Specific Consideration for at Least One Student	Number of Children for Whom Teacher Cited Reason as a Specific Consideration in Her Decision To Retain Them
<b>Reading Difficulties</b>	10	9	24
<b>Difficulties with Mathematics</b>	7	3	5
<b>Miscellaneous (Immaturity, Lack of Ability To Follow Instructions, Absenteeism, Previous Retention, etc.)</b>	6	10	27
<b>Writing</b>	6	6	11
<b>Lack of Family Support</b>	4	11	25
<b>Emergent Literacy Skills</b>	2	3	5
<b>Traditional Concept of Reading Readiness</b>	2	2	2
<b>Learning Difficulties</b>	0	6	11

When teachers cited perceived lack of family support, in the specific cases of three students, they mentioned illiterate parents as the reason, possibly identifying a link borne out by research between children's poor literacy skills with low educational levels of the parents. By and large, however, in the case of 22 out of 25 students, teachers cited lack of interest and/or abandonment by the parents as their explanation of lack of family support. It is possible that when teachers cited parental support, they saw it as a distal cause that led to the poorer academic performance that was in turn the proximal cause of retention.

In summary, then, the major factors in these teachers' decisions to retain students were reading skills, numeracy skills, and perceived lack of family support.

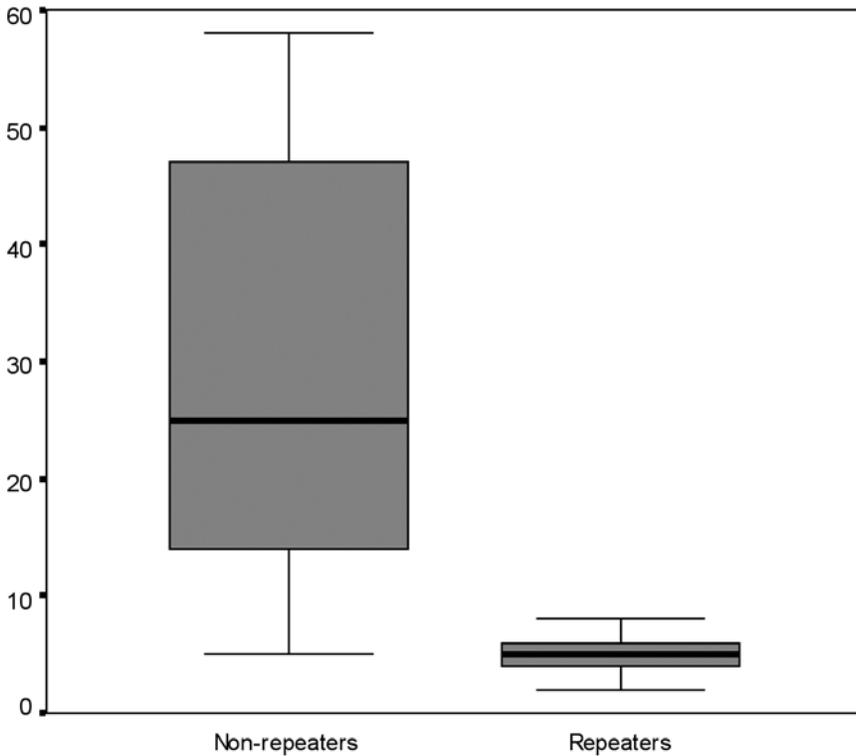
### *Student Assessments*

The descriptive statistics from this study show clear differences on all measures between the children who were identified as going to repeat and those who were not (Table 4). The non-repeaters scored significantly higher than the repeaters on every assessment at the level of  $p < .001$ . In decoding, the non-repeaters scored, on average, 29 points, while the repeaters scored, on average, 5.5. The point-biserial correlation between reading scores and repetition was negative and strong ( $r = -.79$ ,  $p = .000$ ). According to the test's norms, the non-repeaters were reading at a grade equivalent of three months into the second grade year, while the repeaters were reading at a grade equivalent of children who had not yet entered kindergarten. On reading comprehension, the non-repeaters were slightly behind grade level with an average score of 6.2, reading at a grade equivalent of four months into the first grade school year (they were 8 months into the first grade school year at the time of testing), while the repeaters, on average, scored 0, or below kindergarten level. It is not surprising to find that these students were not comprehending texts, given that they were not able to decode, or read isolated words. Figure 1 is a box plot providing a visual demonstration of the more homogeneous distribution of the repeaters' decoding scores in comparison to the non-repeaters' scores; there is little overlap between the two groups, and it is evident that the distribution of scores of the repeaters is minimal in comparison to the non-repeaters. The repeaters had a range of 13 points on the decoding test, while the non-repeaters had a range of 53 points.

Table 4. *Descriptive Statistics for Repeaters and Non-Repeaters (n=105)*

		Repeaters	Non-Repeaters
Decoding (max. of 58)	Mean	5.5	29.2
	SD	2.6	16.91
	Range	1-14	5-58
Reading Comprehension (max. of 43)	Mean	.1	6.2
	SD	.3	6.7
	Range	0-2	0-24
Letter Identification (max. of 61)	Mean	13.6	41.7
	SD	12.2	15.6
	Range	0-43	1-61
Phonological Awareness (max. of 50)	Mean	7.9	18.5
	SD	4.7	11.7
	Range	0-18	2-50
Vocabulary (max. of 58)	Mean	21.3	24.8
	SD	2.3	2.5
	Range	16-26	20-29
Concepts about Print (max. of 13)	Mean	2.9	7.0
	SD	2.2	4.0
	Range	0-8	0-13
Reading Self-concept (max. of 5)	Mean	3.5	3.9
	SD	.6	.6
	Range	1.9-5	2.4-5

There were also important differences between the two groups on emergent literacy skills. For example, the non-repeaters were able to identify, on average, nearly 42 letters, while the repeaters were able to identify 14 letters on average, out of a total of 61. The non-repeaters were identifying enough letters to be decoding at a second grade level: the Spanish alphabet has 28 letters, which means that the students presumably were identifying about 21 letters in their upper- and lower-case forms, on average, enough to be able to decode some basic words. Overall, the non-repeaters had higher vocabulary, phonological awareness, reading self-concept, and concepts about print.

Figure 1. *Box Plots of Decoding Scores for Repeaters and Non-Repeaters (n=105)*

In order to examine the relationships between emergent literacy skills and reading, Spearman's rank order correlations were estimated between each emergent literacy skill assessed and decoding and subsequently reading comprehension (see Table 5). Comprehension had a strong relationship with decoding ( $r=.85$ ,  $p=.000$ ), as might be expected. Letter identification ( $r=.80$ ,  $p=.000$ ), concepts about print ( $r=.65$ ,  $p=.000$ ), and phonological awareness ( $r=.65$ ,  $p=.000$ ) all were estimated to have strong relationships with reading comprehension. For decoding, the strongest Spearman's rank order correlation was found between decoding and letter identification ( $r=.93$ ,  $p=.000$ ), a finding that has been replicated in predictive studies of later reading skills in English and in Spanish (Scarborough, 1998; Villalón, Bravo, Orellana and San Francisco., 2003).

Table 5. Spearman's rank correlations among decoding, reading comprehension, and early literacy skills (n=105)

	Decoding	Reading Comprehension
Letter Identification	.93	.80
Phonological Awareness (ability to manipulate the sounds in oral language)	.66	.65
Concepts about Print	.65	.65
Vocabulary	.56	.37
Reading Self-concept	.38	.45
Decoding		.85

## Discussion

These findings suggest that children with relatively low reading abilities were identified as future repeaters in first grade, and children with relatively high reading abilities were less likely to be identified. In conjunction with teachers' reports that reading ability was one of their main criteria in making the decision to retain a child in first grade, these results suggest that reading ability is an important factor in retention in grade. What was interesting was that when asked generally about factors in their decision to retain students, few teachers cited a perceived lack of family support (4); however, when discussing the decisions to retain specific children, 11 cited a perceived lack of family support as an important factor. Overall, teachers did not cite the lack of emergent literacy skills as often.

There is an association between home environments that support literacy and the development of emergent literacy and reading skills that has been supported in a growing body of research in the United States (Purcell-Gates, 2000). The teachers may have been implicitly acknowledging the relationship between a supportive family environment and the development of literacy skills. On the other hand, however, teachers cited the parents' lack of support as a factor and did not acknowledge the role their teaching (or lack thereof) may have had in student failure. This finding, in which agents within the educational system do not acknowledge the role they play in student's academic failure and repetition, has also been found in the Honduran context (McGinn et al, 1992).

Emergent literacy skills of reading, namely letter knowledge, phonological awareness (the ability to manipulate the sounds in oral language), vocabulary,

concepts about print, and reading self-concept, were found to be related to reading performance. These results provide insights into the relationships among reading, emergent literacy skills, and the likelihood of future repetition. The educational implications for the classroom are clear: emergent literacy skills do not appear to be salient for teachers and teachers probably need more training in what they consist of and how to develop them. In fact, two teachers cited fine motor skills, a traditional concept of reading readiness, as a factor in their decision to retain children. These skills have been discredited in research done with both Spanish- and English-speaking children (for a review, see Calero Guisado, Pérez González, Maldonado Rico, & Sebastián Gascón, 1997).

It would appear that these children identified as future repeaters did not receive instruction in these crucial emergent literacy skills in preschool or in first grade, given their low levels of development. It is important to emphasize that quality early literacy instruction prior to formal literacy instruction would ideally involve an explicit focus on all of these skills within a balanced curriculum (Morrow, Gambrell, & Pressley, 2003), except for reading self-concept, which would presumably be a byproduct of a quality literacy intervention.

In addition, low-income families may not realize the role that they play in teachers' decisions to retain their children and may become more active once they are made aware of the influence they have in their children's academic careers. Teachers may also benefit from training in alternatives to retention and challenges to their beliefs in retention, possibly challenging the belief that the causes of retention lie solely with the child and his family.

### **Policy Alternatives**

A necessary consideration for policy alternatives to repetition must take into account the culture of repetition. One of the difficulties of trying to combat repetition is that, while there is a research base suggesting that repetition is ineffective, it is a well-entrenched practice in Latin America. Even when automatic promotion was instituted in Costa Rica in the 1970s, 20% of children still repeated first grade (Schiefelbein & Wolff, 1992). In this study of 16 first grade classrooms, it was evident that repetition was at the teachers' discretion and that the teachers implemented it, presumably under the assumption that it was an effective practice. Any policy designed to reduce repetition must consider how to work with parents, teachers, and administrators who believe in the benefits of repetition and provide alternatives to repetition, the ideal being prevention rather than remediation. Simply insti-

tuting a mandate for social promotion would not be enough, either from the perspective of student outcomes or teacher practice.

The results from these preliminary analyses of a first grade cohort suggest that teacher and possibly family training and reading and emergent literacy skills could be a focus in the prevention of repetition. For example, high-quality preschool curricula or targeted interventions could include developmentally appropriate early literacy activities for children specifically geared to provide them with the requisite skills for learning to read while also provided needed training for teachers in the importance of emergent literacy skills. It was clear from this study that the first grade repeaters did not have the early literacy skills that provide the foundation for reading, skills which should be worked on in preschool. In a World Bank educational policy study to prioritize cost-effective interventions for reducing grade retention Schiefelbein & Wolff (1992) suggest two types of policies could reduce repetition in the early years: 1.) clearly focused and targeted in-service, hands-on training programs in key areas like reading and emergent literacy skills; and 2.) the transferral of the best teachers to first grade.

Research on preschool interventions has been carried out in Costa Rica by the authors. We conducted a study comparing the effects of various intervention models with parents, teachers, and volunteer tutors focused on emergent literacy skills at the preschool level and estimating their impact on first grade reading ability and retention (Rolla San Francisco et al., 2005). This intervention work provides insights into areas for effective professional development and non-formal educational interventions with parents and community volunteers.

## Conclusions

Grade retention as a *de facto* policy for remediation in Costa Rica cost \$24 million in 2002, 6.9% of the primary budget, and there is no evidence to suggest that it is effective. This paper describes the relationships among reading difficulties, lack of emergent literacy skills, and first grade retention through the description of a study of children from 16 first grade classrooms in Costa Rica. Teacher interviews suggested that teachers' decisions to retain children were based on reading difficulties and on perceived lack of family involvement, but they demonstrated little knowledge of emergent literacy skills. Preventive alternatives to the default policy of repetition in Costa Rica that provide children with the skills they need before and during first grade in order to allow them to succeed as readers ought to be disseminated.

## References

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Barnes, D. (1999). Causes of dropping out from the perspective of education theory. In L. Randall & J.B. Anderson, (Eds.), *Schooling for Success: Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*, pp. 14-22. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Biesanz, R., Zubris Biesanz, K., & Hiltunen Biesanz, M. (1987). *The Costa Ricans*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bravo, L. (1995). A Four Year Follow-up Study of Low Socioeconomic Status, Latin American Children with Reading Difficulties. *International Journal of Disability, Development & Education*, 42(3), 189-202.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. *Boletín de investigación educacional, Facultad de educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 16, 149-160.
- Calero Guisado, A., Pérez González, R., Maldonado Rico, A., & Sebastián Gascón, M.E. (1997). *Materiales Curriculares para Favorecer el Acceso a la Lectura en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cardenal, V.C. (1998). *Understanding grade retention in the light of teacher's beliefs in Nicaraguan primary schools*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education.
- Chan, C. K. K., & Siegel, L. S. (2001). Phonological Processing in Reading Chinese among Normally Achieving and Poor Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(1), 23-43.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Defior, S. (1996a). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996b). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ensminger, M.E., Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Escalante, Manuel A. (2001, October). *A History of Education in Costa Rica*. Paper presented at the meeting of the V Congress of the Americas Popular Culture Association meeting. Paper retrieved on December 3, 2003, from [http://www.ipsonet.org/congress/5/papers\\_pdf/mae.pdf](http://www.ipsonet.org/congress/5/papers_pdf/mae.pdf)
- Escamilla, K., Andrade, A. M., Basurto, A. G. M., & Ruiz, O. A. (1996). *Spanish Reconstruction of An Observation Survey, a Bilingual Text: Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-escritura Inicial*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolu-

- tivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Grissom, J.B. & Shepard, L.A. (1989). Repeating and dropping out of school. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer.
- Heubert, J.P. & Hauser, R.M., Eds. (1999). Promotion and retention. In *High Stakes: Testing for Tracking Promotion and Graduation*, pp. 114-161. Washington, DC: National Academy Press.
- Holmes, C.T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer.
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jimerson, S.R. (1999). On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence. *Journal of School Psychology*, 37(3), 243-272.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- McGinn, N., Reimers, F., Loera, A., Soto, M. d. C., & López, S. (1992). *Why Do Children Repeat Grades? A Study of Rural Primary Schools in Honduras*. Cambridge, MA: Harvard University BRIDGES Project.
- Ministerio de Educación Pública (2003). *Repitentes en I y II Ciclos, según año cursado*. Retrieved Feb. 11, 2003. <http://www.mep.go.cr/IndicadoresEducativos.html>.
- Morrow, L.M., L.B. Gambrell, & M. Pressley (2003). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.
- Myers, R. (1995). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family Literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III, pp. 853-870. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., Badilla, E. & Snow, C. (2005). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners' academic skills. Paper presented at the Conference on Education Research in Developing and Transition Countries, Prague, Czech Republic, 31 March–2 April.
- Scarborough, H.S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B.K. Shapiro, P.J. Accardo, & A.J. Capute, (Eds.), *Specific Reading Disability: A View of the Spectrum*, pp. 77-121. Timonium, MD, York Press.
- Schiefelbein, E., & Wolff, L. (1992). *Repetition and Inadequate Achievement in Latin America's Primary Schools: A Review of Magnitudes, Causes, Relationships, and Strategies*. Washington, DC: World Bank.

- Siok, W. T., & Fletcher, P. (2001). The Role of Phonological Awareness and Visual-Orthographic Skills in Chinese Reading. *Developmental Psychology*, 37(6), 886-899.
- Slavin, R. E. (1994). *Preventing Early School Failure: Research, Policy, and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC: National Academy Press.
- Task Force on Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas (2001). *Lagging Behind: A Report Card on Education in Latin America*. Washington, DC: Author.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Swanson, H.L., Trainin, G., Necochea, D.M., & Hammill, D.D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research*, 73, 407-440.
- Villalón, M., Bravo, L., Orellana, E., & San Francisco, A.R. (2003). The predictive value of phonological awareness skills in reading acquisition: A longitudinal study of Spanish-speaking children. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, Illinois, 24 April.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. (No Date). *Spanish Phonological Test*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wolf, L., Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2002). Primary Education in Latin America: The Unfinished Agenda. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Woodcock, R. W. (1991). *Woodcock Language Proficiency Battery, Revised*. Itasca, IL: Riverside.



## Past and present in the notion of school-family collaboration

Loizos Symeou

*School of Humanities and Social Sciences, Cyprus College*

### Resumen

*Pasado y presente del concepto de colaboración centro docente-familia.* En este artículo se analiza la noción de colaboración escuela-familia y su interés para los teóricos, investigadores y profesionales de la educación. Se describe en primer lugar cómo los movimientos históricos y políticos llevaron al establecimiento y afianzamiento de la colaboración entre los centros escolares y las familias, y se hace referencia a los diferentes roles y responsabilidades que estos movimientos han asignado a los padres y madres. Sobre este particular se hace referencia al apoyo que la política educativa de distintos países ha mostrado para iniciar estas vías de interacción. Seguidamente se revisan resultados empíricos de carácter internacional y regulaciones educativas que apoyan el valor de los vínculos escuela-familia. El artículo finaliza describiendo diferentes modos en que las familias se involucran en los procesos de aprendizaje académico de sus hijos, así como varias tipologías para llevar a cabo la implicación de las familias en los centros escolares. Se hace mención también a diferentes conceptos utilizados en el ámbito de estudio de las relaciones escuela-familia y a los condicionantes y factores que parecen definir el contenido y alcance de estas relaciones.

### Abstract

This paper explores how the notion of school-family collaboration evolved as a major concern in the agendas of educational theorists, researchers and practitioners. It first describes how political and historical movements urged the establishment and enhancement of collaboration between schools and families, and refers to the different roles and responsibilities assigned to parents by these movements. Reference is made at this point in how policy in specific countries supported and initiated school-family interaction. It then reviews some major international empirical findings and policy initiatives which argued for the significance of school-family liaisons. The paper concludes by describing different ways families engage in their children's schooling and some typologies of family engagement in their children's schools. Notions used in the field of school-family relationships and school and family conditions and factors that appear to define the content and the scope of school-family relationships are outlined.

## **Introduction: The evolution of the notion of school-family collaboration**

Schools and families are dynamic institutions, which have changed markedly in the last century. Not surprisingly, school-family relationships have also shifted and are considered nowadays a significant determinant of the quality of the education provided. Nonetheless, for most of the twentieth century on an international level, schools and pupils' families were separated. Teachers were conventionally the only ones who had explicit and legitimate rights to express any opinion about educational issues and educational practice. Pupils' families were excluded both as individuals and as groups from the formal aspects of their children's academic development and from all educational matters.

Between 1950 and the mid-60s nonetheless, a higher degree of attention to school-family relationships was raised when empirical evidence indicated the effect of macro visible 'social' factors in educational achievement. This evidence suggested that the family's structural characteristics or family ascriptive and configuration variables (e.g. socio-economic level, educational level, race, religion, family size) and the family's functional characteristics (e.g. parental behaviour, roles, perspectives, perceptions, attributions, involvement in children's education), may influence school achievement more than any school factor (e.g. teacher subject knowledge, pedagogy, school characteristics, educational structures). It was also recognised that families' functional characteristics played a more important part in explaining school success, rather than their structural characteristics. A child's in-school attainment was likely to depend more than anything else, on the social, cultural, and learning experiences, attitudes and aspirations of the child's home background (e.g. Bernstein, 1975; Marjoribanks, 1979; Bloom, 1982; Lareau, 1987; Bourdieu & Passeron, 1990; Coleman, 1990; Davis, 1991; Georgiou, 1993), what was called, the 'curriculum of the home' (Kellaghan, 1994; Coleman, 1998). Schooling was thus viewed as providing educational opportunities and achieving its aims only insofar as what it offers builds on, and directly engages with, the fundamental education and 'curriculum' which the child experiences at home.

Both national and international studies supported this claim. At an international level, Bloom (1982) suggested (after reviewing both separate national studies of education in seven countries and international studies involving twenty-two nations), that the home environment was the most powerful factor in predicting the level of school achievement by accounting for more of the student variation in learning than do other factors, like the school curriculum, the quality of the instruction in the schools, the differences among teachers and schools.

A very well known example coming from England was the large-scale study carried out for the Plowden Report in 1967 (Plowden Report, 1967), which suggested that the home environment and particularly parental attitudes accounted for more of the variation in children's school achievement than the variation in schools. More recently, this was further emphasised in the UK Government's commissioned evaluation of the National Numeracy and National Literacy Strategies, which stated that "outcomes of schooling are heavily influenced by non-school factors especially family background [...] School outcomes have higher correlations with family variables than with any factor in the school (Levin, 1999, p. 4).

The impact of these findings was soon reflected in how theorists, researchers, and practitioners asserted the value of schools and pupils' families establishing strong, positive, communicative relationships in order to collaborate. While it was made clear that family and school have separate and distinctive roles in the education of children, there was a call for greater collaboration between the two to enhance children's success in school. Thus, at many countries increased efforts to open the school to pupils' families and to improve school-family contacts and relationships are encouraged as advantaging the child itself (see for example for Europe: EURYDICE, 1997; European Parents Association, 2005).

### **The Political and Historical Context**

Many changes in the broader international political and historical context also contributed to the opening of the school to families. These changes are still influencing school-family liaisons within different educational systems to varying degrees. One such factor is democracy, and more particularly the idea that citizens have the right to participate in the control of institutions in which they are involved. In education, families and parents are seen to have the legitimate right to have their voice heard by participating individually and through representation in governing bodies or parents' groups in decisions that affect them and their children's future (Tomlinson, 1991; Knight, 1995). Parents have become 'governors', 'decision-makers' or 'managers' in some educational systems. The aim is to make schools more responsive to demands and wishes of the parents who entrust their children to them. In some countries, this change was also attributed to the decentralisation/devolution trend (Turney, Eltis, Towler, and Wright, 1990; Crump & Eltis, 1996)

Concern for parental democratic rights was one factor that led to the accountability movement, namely that schools should be accountable towards the public, their 'clients'/'customers' and the taxpayers. This movement considers that, since families pay through taxes for the services the school offers, the school must demonstrate its effectiveness by focusing on the social and academic needs of its pupils (Jowett, Baginsky, & McNeil, 1991; Tomlinson, 1991; Wolfendale, 1992; O'Connor, 1994; Bourmina, 1995). Thus, it is argued that the productivity and effectiveness of schools are improved, a prerequisite for economic development and the ability to cope with the strains of social and political change (Davies & Johnson, 1996). Parents, according to the accountability movement are viewed as 'consumers' of educational services who indirectly 'monitor' their quality in order to exercise the power the market gives a consumer to switch supplier, namely having the right to express a preference for the school they wish their child to attend. This role had been traditionally confined to those who could afford to pay directly to send their children to private schools. It has been argued that the creation of such a market has generated a competitive arena for both schools and parents (Crozier, 2000), thus limiting the development of effective schooling for all pupils and manifesting social inequalities (Tomlinson, 1991; Munn, 1993).

Democratic rights are also intertwined directly with the idea of 'equal opportunity'. According to this idea, since the population is comprised of different sub-groups which *do* provide differential learning experiences for their children, equality of opportunity aiming to enhance the learning circumstances of all children could be achieved only if schools maintain strong relationships with *all* families (Tomlinson, 1991; Rabuřicová, 1995). Nonetheless, there is great debate about whether schools are able to provide equality of opportunity. Even when all school families are invited in the school, it is middle class families which seem to be much more visible in the school (Reay, 1998; Crozier, 2000). It is also argued that these families control school-family liaisons, since they know how to 'work' the system in order to impose on the teachers and the other families -especially the working-class families- their own demands (Bell, 1999; Lareau, 2000). Ignorance of the power structures underpinning school-family relations can raise ethical issues of power and powerlessness and pose questions of equity when efforts are made to bring families in close contact with schools (Phtiaka, 1996). It is thus claimed that an effective relationship between families and schools, which manages to provide equal opportunities of involvement to all families is based on 'empowering' parents (O'Connor, 1994; Wolfendale 1997; Waller & Waller, 1998).

One of the main issues raised in the area of school-family liaisons is that of responsibility in educating children. Governments' policies vary as to who is responsible for educating children. For most of the 20<sup>th</sup> century in Europe, the state held a major share in this responsibility. However, recent policies in most countries in Europe, like the 1988 Education Act in the UK, show a trend towards shifting responsibility for children's education back to families (Bourmina, 1995), thus reinforcing the surge for family engagement in the school. Similarly, the United Nations Declaration for the Rights of the Child places the responsibility for the education and guidance of children on their parents, whereas the European Convention on Human Rights requires the State to respect the rights of families with regard to the education of their children (Tomlinson, 1991).

Given this context, official boards and educational policymakers in many countries have supported school-family interaction, and government initiatives have emphasised the need for increased family involvement in education. For example, in the USA parental involvement has been required by local school systems in order to receive state funds and has been specified as one of the four key ingredients amongst teaching, curriculum, and the setting for the social, emotional and academic growth of young children (McBride & Lin, 1996). Similarly, in Britain the rights and responsibilities of families in the educational process and the partnership between teachers and parents as co-educators in the learning process continue to be emphasised in many public documents and recent legislative developments (*c.f.* Martin, Ranson, and Tall, 1997; Crozier, 2000). Finally, in Australia, it has been stressed since the late '70s that greater community involvement would be the key to improve education, and that parents should be consulted and informed to participate in decisions about educational policy at both system and school levels (Turney, et al., 1990).

### **Empirical Evidence in the Field**

Research evidence has argued to find positive effects of strong school-family links on pupils' school improvement and success. Nonetheless, a long-lasting lively debate exists among international researchers in relation to the outcomes of school-family collaboration. The inconsistency in the language in the area, the contextual and geographic differences in the implementation of relevant innovations and methodological differences have made it extremely difficult for researchers to endorse these claims as legiti-

mate and reach consensus on whether these findings reflect valid measurements or are merely artefacts of these differences. Correspondingly, a number of researchers doubt the beneficial effects of family involvement on children's schooling. For instance, Keith, Reimens, Fehrmann, Pottebaum, and Aubey (1986) claim that there is only an indirect and not a causal relation between the two variables.

Bearing in mind this debate, such research has suggested that a school culture that *actively* cultivates school-family collaboration relates positively with a series of school improvements, with first of all improvements in the child's school performance, attainment and adjustment (Marjoribanks, 1979; Becker & Epstein, 1982; Henderson, 1987; Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987; Stevenson & Baker, 1987; Epstein, 1987a; 1992; 1995; Reynolds, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Bourmina, 1995; Connors & Epstein, 1995; Bastiani, 1996; Benito & Filp, 1996; Krumm, 1996; Georgiou, 1997; Newbill & Putney, 1997). More specifically, this research has argued that such a culture fosters learning and high achievement scores (in particular through elementary school), that it increases pupils' motivation, participation and competence during lessons, that it augments children's expectations from themselves and that it improves their homework habits. Moreover, research has asserted that school-family relationships contribute to improving children's school behaviour and attitude towards schooling, to reducing absenteeism and increasing the number of years in school.

Some research has also suggested the improvement of general teacher day-to-day functioning (Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1986; 1992; Mannan & Blackwell, 1992; Reeve, 1993), the increase of parents' self-efficacy and their motivation to resume their own education (Becker & Epstein, 1982; Davies, 1988), and the development of a general family and community support for the schools (Epstein, 1992; Townsend, 1995). Finally, active school-family liaisons have been cited as one of the prerequisites for school effectiveness (Hopkins, Ainscow, & West, 1994; O'Connor, 1994; Sammons, Hillman, Mortimore, 1995; Coleman, 1998; Pasiardis, 1998).

The most persistent criticism of these claims is that of generalising its findings without considering that not all families have strong relationships with schools. Correspondingly, there is great debate on the applicability of these findings to all students' improvement. There are fears that attempts to bring family and school closer may widen the gap between socially and economically deprived children and the rest of the children. Therefore, even the most ardent proponents of initiatives for engaging families in their children's schooling admit that benefits occur only when families are "aware, kno-

wledgeable, encouraging and involved” (Epstein, 1992, p. 1141) and that the comparison has to be at the intra-class and background level and between children of similar aptitude (Henderson, 1987; Epstein, 1992; Luster & McAdoo, 1996; Steinberg, 1996). Similar caution is needed in relation to claims that these findings apply for all grade levels, children’s ages and phases of children’s schooling, for all types of schools (i.e. urban, suburban, rural), and even for ‘difficult’ or ‘disadvantaged’ schools. Finally, it must be noted that most of this evidence is based on studies that were carried out in the so-called developed countries. There is some data from developing countries indicating that some of these findings are culture sensitive and may not pertain in all cultural contexts. Therefore, reference to such studies should be made in relation to each educational system separately and the respective political-historical context. Moreover, the lack of homogeneity among families’ profiles and needs must be taken into serious consideration when attempting a description of the nature and extent of school-family relationships even within the same context.

### **Forms of School-Family Links**

Families’ engagement in their children’s education might be multidimensional. Theory as well as research and program development have offered many suggestions of ways families and schools can engage, in so far as is possible common trends across different countries to appear evident. Georgiou (2000) proposes a typology of five ways in which families get involved in their child’s education. He refers to families’ supervision of the child’s school behaviour (the different ways a family might try to regulate the child’s behaviour at home that directly relates to school life); families’ control of the child’s out-of-school behaviour (behaviours that have no direct connection with schooling, but are presented to relate in some ways to it); families’ assistance with the child’s homework; and the development of children’s interests and talents. The fifth type is the contacts and relationships that families can establish with the school itself. Such contacts are largely defined and controlled by the openness of the school to families, and particularly the opportunities provided by the school, and the staff’s attitude towards the various types of practices the school establishes with pupils’ families. Thus, families’ links to their child’s school might range from complete distance from the school or peripheral contacts with teachers to their full-scale participation in the decision making process.

Fullan (1982) suggested four ways that families can contribute in their children's school: in teaching while the child is at home, in the teaching at school, in voluntary labour, and in school management. Tomlinson (1991) proposes her own typology of school-family relationships consisting of: (a) the exchange of information (through correspondence, parental visits to the school, school-family conferences and school events, reporting of pupil's progress, etc), (b) the personal involvement of the families in educational matters that concern their child (helping their child with homework or the work in the class), (c) the informal involvement of families in management matters (through their representation in the school's Parents' Association (PA) as audience or maintaining any other passive role in such groups), and (d) their formal involvement in educational management and policy (as elected members of an executive body, e.g. the school's PA). A similar typology has been proposed by Turney, et. al. (1990).

Epstein (1987a; 1987b; 1995) and her colleagues (Connors & Epstein, 1995; Epstein & Becker, 1982; Epstein & Dauber, 1991) suggest six types of school-family relationships. The six types place emphasis on parental duties, communication between the family and the school, family's voluntary labour in the school, school's help at home and family's contribution to homework, family's participation in school management, and cooperation between school, family, and the community. Epstein's typology is the one adopted by most researchers when a coherent definition of parental involvement is pursued.

The assumption in all these typologies is that it is the official school that holds the decision for the establishment of practices and arrangements that link it with families. It must also be noted that each school's achievement on a specific type of practices might vary, thus a school may develop some of them on a higher or lower degree, but may be opposed to others.

### **Parental Involvement or Parental Participation?**

The rubrics 'parental involvement' and 'parental participation' in schools have often been used by the literature interchangeably to describe a broad spectrum of practices that link school and families. Nonetheless, the two terms denote two different concepts. Parental/family *involvement* would rather refer to procedures which allow families to have a role in what is happening in the school, but where the nature and extent of this role is predetermined by the school's professional staff (Tomlinson, 1991). It would thus

refer to a simple 'mingling' in school matters with families' role confined to being spectators at events or activities which schools do for parents (Davies & Johnson, 1996), or to activities that can be described as 'parental duties' (Vining, 1997) or 'voluntary labour' (Reeve, 1993). In this case, the 'parent' is viewed from the perspective of a 'volunteer'. Therefore Munn (1993) suggests that 'parental involvement' practices are concerned mainly with the well-being of the family's own child.

The term *participation* would rather signal a shift to a broader and different range of relationships between families and schools through procedures that allow parents to take an active, full-scale role in school governance and decision-making. When referring to 'parental/family participation' the notions of equality and sharing are involved: all parties mutually recognise the freedom of the other to enter into the established relationship and genuinely respect the contribution of each other, thus sharing responsibility and authority on a continuous basis. Participation places families explicitly within the collective activity of the whole school and all the children in it (Munn, 1993) and it is more likely to presuppose a revitalisation of the administration and operation of schooling at all educational levels, i.e. the class, the school and the state (Soliman, 1995; Stapes & Morris, 1993).

The difference between the two concepts can be illustrated by the metaphor of an athlete meeting. At such a meeting, the spectators get *involved* from the tiers of the stadium while the athletes *participate*. Getting *involved* thus means being just a spectator, not to have any rights, to be an outsider. On the contrary, *participating* would mean taking direct action, being a part of the team, and that without all participants' contribution the whole game is at a disadvantage.

Martin, et. al. (1997, pp. 49-51) propose a four-stage development model of family-school links, which provides a detailed description of how involvement can evolve to a participatory partnership between families and schools. The first stage is defined as the stage of 'dependence' in family-school relationships. Families at this stage are passive and deferential towards teachers' professional knowledge and training. The second stage is 'membership', where families begin to be consulted about their views by the school. The third stage is 'interaction', whereby the active participation of families in the life of the school is expected and encouraged, and families are valued as co-educators. When school-family relationships reach the level of participation, one can refer to a 'partnership'. At this stage School Board members, families, and teachers enter into a public partnership which holds them jointly responsible for the governance and development of the school.

Macbeth (1989) had earlier described schools of the first stage as 'self-contained' schools, those of the second as schools under 'professional uncertainty', those of the third as schools of 'growing confidence', and schools at the fourth stage as schools having 'a concordat' of mutual commitment with their pupils' families.

### **School and Family Perspectives of their Relationships**

Family and school factors contribute to the frequency and the quality of school-family liaisons. As far as the family is concerned, literature refers to the family's demographic characteristics. Comparing demographic characteristics, research has indicated that women, whites, higher-income and better-educated persons tend to be more in contact with schools than their counterparts.

In relation to gender, involvement with school appears a female 'brief' and fathers are described as maintaining a distance from schools (Blackmore, 1995; Reay, 1998; Phtiaka, 1998; Lareau, 2000; Crozier, 2000; Symeou, 2001). Despite recent changes in family characteristics that may change this pattern and some evidence suggesting a 'fatherhood movement' leading to an increased 'male involvement' in schools (Turner, 1997), mothers are presented as engaging more in the child's schooling, not only because they choose to do so, but sometimes because they are assumed to have such a role.

Lower SES families in the so-called developed countries are consistently found to be less commonly involved in schools and to face more obstacles in getting involved in specific activities (Finders & Lewis, 1994; Vincent, 1996; Reay, 1998; Georgiou, 2000; Lareau, 2000). Nonetheless, it has been claimed that it is more the content of the programs itself and the way teachers encourage families to get involved that raise the obstacles these families face. Teachers, by imposing through their requests specific strategies and models on families, seem to assume specific qualities in children's family-based socialisation experiences which only some families can provide, thus excluding the rest (McBride & Lin, 1996; Vincent, 1996; Georgiou, 1996). Correspondingly, being more 'invisible' in their relations with the school does not necessarily mean lack of interest and should not be explained as indifference for their children's schooling (Reay, 1998; Phtiaka, 1998; Crozier, 2000). This relates to the critique questioning the assumptions of the official rhetoric about 'partnership' with regard to the relative power

position of the teachers and parents. Since families in most countries have no 'power-base' (Tomlinson, 1991), teachers dominate families-school relations by using their power as a control mechanism (Vincent, 1996). Even though other families might experience these circumstances as well, this is more likely to determine low SES families' engagement (Lareau, 1987).

Studies investigating families' perceptions about their engagement in their children's schools describe families as agreeing with the need for fostering good school-family relationships (e.g. Department of Education and Science, 1989; Elam, Rose, & Gallup, 1993). Nonetheless, practical and psychological aspects of linking with schools are found to intervene as decisive variables on the frequency and activeness of families' contacts with their child's schools. From a practical side, lack of time, stress, and competing demands of home and work (Wolfendale, 1985; Finders & Lewis, 1994; McBride & Lin, 1996), minimal opportunities for involvement (Turney, et al., 1990), late notice of meetings (Moles, 1987), and different goals between parents and teachers for children (Crump & Eltis, 1996) have been cited as the most significant.

However, it is the psychological side that introduces most obstacles for families. Parental low self-esteem (Martin, et al., 1997), mistrust, anxiety and ignorance (Rabuhicová, 1995), misunderstanding, diffusion and confusion about the families' role (Wolfendale, 1985; Tomlinson, 1991; Phtiaka, 1996; Crump & Eltis, 1996; Krumm, 1996; Terrell, 2002) are some of them. Many families see schools as a cold and threatening environment and consider school communication as synonymous with 'bad news' (Moles, 1987) or are angered by what teachers say to and in children's presence (Terrell, 2002). Some parents fear dealing with teachers, because they associate them with their own experiences as pupils, and others feel intimidated by educational jargon, 'sophisticated' educators and the system (Turney, et al., 1990; Tomlinson, 1991; Finders & Lewis, 1994; Rich, 1996; Rosenthal & Sawyers, 1996; Georgiou, 1998; Phtiaka, 1998). Many families refer to indifferent or antagonistic attitudes on the part of school personnel (Becker & Epstein, 1982) and see themselves as being inhibited and repelled by schools and teachers who adopt a purely businesslike approach showing little interest in their views (Turney, et al., 1990). Families also consider some school practices as intrusions in their personal life (Wolfendale, 1985), or consider their engagement as "a cheap educational practice" mobilised only when teachers cannot cope when facing financial shortages (Phtiaka, 1994). Many parents are critical of educators who assume two-parented families, when referring to 'broken' homes, when giving assignments assuming the

presence of a father or a mother, or when planning social events that require the non-existing parent. Such perceptions are psychological barriers for single parents and limit the impact and influence of effective outreach programs (Fredericks, Rasinski, & Ritty, 1991). Sometimes, no matter how inviting teachers or the school may be, many parents feel that as non-teachers, they are not qualified to have a say in schooling (Rich, 1996), that teaching is meant to be the teacher's job (Tomlinson, 1991; Flood, Lapp, Tinajero, & Nagel, 1995; Phtiaka, 1998), or that parents should not be pressured to involve themselves in schools (McBride & Lin, 1996).

As far as teachers are concerned, there is evidence that they are unaware of the aforementioned difficulties families face. Rivalland (1994), for instance, found that teachers tend to measure family involvement in terms of parents' visits to the school. They thus consider non-coming parents as apathetic and they do not appreciate that the majority of parents are providing many home-based forms of support (Reay, 1998; Crozier, 2000). Some other studies suggested that there is a gap between the beliefs teachers individually express and what most of their schools' programmes and policies reflect. On the one hand, teachers have positive views of active family involvement in children's education, agree that this involvement is important (Cutright, 1984; Alleksaht-Snider, 1995), and are willing to attract families in ways beyond what has been achieved through traditional processes (Crump & Eltis, 1996; Georgiou, 1998). On the other hand, very often the message sent out by teachers -either consciously or subconsciously- is that parents are not welcome, and that they should leave their children's schooling to the experts, that is, the teachers (Epstein & Dauber, 1991; Bastiani, 1996; Symeou, 2001).

Many factors might relate to teachers' hesitancy and ambiguous attitudes. Teachers seem to fear family interaction as questioning their professional expertise, and their traditional authority and status. Therefore, some teachers call parents 'parents from hell' (European Parents Association, 2005) and establish a distance from families in order to safeguard their own positions (Newport, 1994; Alleksaht-Snider, 1995; Georgiou, 2000; Vincent, 1996; Laloumi-Vidali, 1997). Teachers might feel overwhelmed by parental problems, and fear that family involvement will exert increasing demands, undue pressure, and higher expectations upon them (Bosco, 1982; Moles, 1987; Rosenthal & Sawyers, 1996), particularly from articulate parent groups, minority parent groups, or parents from cultural and linguistic backgrounds that are different from their own (McBride & Lin, 1996). Teachers' prior experiences working with parents may also influence their attitudes and practices, and many teachers fear that ultra-conservative community

attitudes can inhibit innovations and worsen educational standards (Turney, et al., 1990). Other reasons for teachers' reluctance are low expectations for families follow-up efforts, the complexity, formality, impersonality and centralisation of the public school system, lack of time (Bosco, 1982; McAfee, 1987; Moles, 1987; Ostrander, & Ostrom, 1990; Alleksaht-Snider, 1995; Epstein & Dauber, 1991; McBride & Lin, 1996), basic resistance to change, difficulty in relating to some parents, and absence of external rewards (Turney, et al., 1990). Some teachers also cite the lack of support of resource personnel and the absence of other teachers who could model effective practices, the absence of communication with the previous year teacher, and the absence of appropriate preparation during their initial training (Alleksaht-Snider, 1995).

Another factor that has been cited as relating to schools' linking with families is the grade the child is in. Even when teachers implement activities that foster family involvement in the school, these activities seem to decline dramatically from lower to higher grade levels. Epstein (1987a; Epstein & Dauber, 1991) found in her studies that in primary school, family involvement practices by teachers are gradually restricted, and that this trend continues into the secondary grades. Primary school programs of family involvement were found stronger, more positive, and more comprehensive than those in the secondary schools of the studies. Similarly, the lower the child's age, the more active appears the family's involvement in children's schooling and the more positive towards it are family's perceptions (Georgiou, 2000).

Other factors which influence teachers' stance towards linking with families are some personal characteristics. For instance, younger, novice and less experienced teachers are cited as having difficulties in relating with families, whereas more experienced teachers and those who have a high degree of self-efficacy seem to interact more frequently with them (Hoover-Dempsey, et al., 1987; Alleksaht-Snider, 1995; McBride & Lin, 1996). Even reasons such as the academic subject, might also play a significant role with programs of family involvement and teachers' willingness to involve families in their practices. Epstein and Dauber (1991), for example, found that teachers of language and reading use more family-involving practices than those of other subjects. Finally, the school's catchment area has been cited to play a role in school-family links. Epstein (1987a) found that schools in urban areas use more family involvement techniques, whereas Lareau (1987; 2000) found that schools in working-class catchment areas appear to face more difficulties to link with families when compared to schools in more affluent areas.

The school's headteacher seems to be a determinant factor of a school's relationships with pupils' families. Headteachers usually lead the implementation of school-family innovative activities, oppose them or leave them to the teaching staff (Epstein, 1987a). Sometimes, the headteacher is the only one who is positive toward parental involvement whilst among the staff there is a strong nucleus of entrenched opinions.

## **Epilogue**

During the last decades in many educational systems, a high degree of attention has been drawn to the relationships between schools and their environments, particularly the pupils' homes. As this paper pointed out, theorists, researchers, and practitioners portray this relationship as a significant determinant of the quality of education provided, and assert the value of family and school not only being in an agreement, but also establishing strong, positive, communicative relationships between them in order to collaborate. Despite how school-family relations were approached in the past, and, as discussed, largely due to a series of political and historical movements, lively efforts are currently directed to bring the two agents closer by opening the school to pupils' families and by improving home-school contacts and relationships. Additionally, the paper presented some of the growing evidence indicating the considerable influence of the social, cultural, and learning experiences, attitudes and aspirations of the child's home background on children's scholastic development. Hence, nowadays families are considered more than ever before -at least at a broad theoretical level- as having the right to be involved in school enterprises, while different roles and responsibilities have been assigned to parents in different education systems.

Different ways and forms in which families might engage in their children's school life were also presented in the paper. However, it must be pointed out that changes in school-family relationships do not follow a linear progression. Nor is there only one form of relationship at any given time. Many factors affect the kind and degree of parental engagement in school. As this paper pointed out, these factors are mostly socially constructed and historically variable, and carry the imprint of the larger social context.

More significantly, it appears that if teacher-parent collaboration is to have pedagogical value and if the purpose is for all families to successfully intervene in their children's schooling, there is an urgent need for addressing

the 'dehomogenisation' of policies and approaches of collaboration with parents. The school must be able to take this initiative if broader home-school liaisons are to occur, since it is the school that appears internationally –with large variations– to controls any process of change in the area. In such a case, the teachers' role is of extreme importance in order to facilitate and encourage this process.

These attempts might take the form of studying the implementation of specific plans and investigating their impact on teachers and families, identifying obstacles to the effectiveness of the strategies used, and suggesting initiatives to better meet the needs of the participants. During any such attempt, the lack of homogeneity among schools', teachers', and families' profiles must be taken under serious consideration.

## References

- Alexsaht-Snyder M. (1995). Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community. *Journal of Research in Childhood Education*. 9 (2), 85-95.
- Bastiani, J. (1996). *Home and school: Building a better partnership*. Great Britain: National Consumer Council.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L. (1982). *Influences on teachers' use of parent involvement at home (Report No. 324)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Bell, S. E. (1999). On the (re)production of social class. Living in, with, and beyond elementary school. In B. Glassner, & R. Hertz (Eds.), *Qualitative sociology as everyday life* (pp. 69-78). London: Sage.
- Benito, C. & Filp, J. (1996). The transition from home to school: A socio-economic analysis of the benefits of an educational intervention with families and schools. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 53-65.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan.
- Blackmore, J. (1995). Participating parents? A feminist discussion of the historical relationships between parents, schools and community in Victoria. In B. Limerick, & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice* (pp. 53-68). Sydney: Harcourt Brace.
- Bloom, B. S. (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bosco, J. (1982). Home-School relationships. In Mitzel, H. E., Best, J. H., & Rabinowitz, W (Eds.), *Encyclopedia of educational research* (5<sup>th</sup> ed.) Vol. 2 (pp. 827-831). London: Collier Publishers.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Bourmina, T. (1995). Research and development on home-school relationships. *Oxford Studies in Comparative Education*. 5 (1), 143-158.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Bknap Press.

- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting* Vol. 4 (pp. 437-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke on Trent: Trentham Books.
- Crump, S. J. & Eltis, K. J. (1996). Schools, parents and community: Teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 45-52.
- Cutright, M. (1984, November). How wide open is the door to parent involvement in the schools? *PTA Today*, 10-11.
- Davies, D. & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 3-7.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*. 2, 2, 11-19.
- Davis, D. (1991). Schools reaching out. *Phi Delta Kappan*. 72, 376-382.
- Department of Education and Science (1989). *Parental awareness of school education*. London: DES.
- Elam, S. M., Rose, L. C., & Gallup, A. M. (1993). The 25<sup>th</sup> annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*. 75, 137-152.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*. 86, 227-294.
- Epstein, J. L. (1987a). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*. 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1987b). Toward a theory of family-school connections. In K. Hurrelman (Ed.), *Social intervention: potential and constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 79, 701-712.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teacher reported practices of parent involvement: problems and possibilities. *Elementary School Journal*. 83, 103-113.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*. 91 (3), 289-306.
- European Parents Association (2005). *European Parents Association (Homepage)* www.epa-parents.org
- EURYDICE (1997). *The role of parents in the education system*. Brussels: EURYDICE.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*. 51 (8), 50-54.
- Flood, J., Lapp, D., Tinajero, J. V, & Nagel, G. (1995). "I never knew I was needed until you called": Promoting parent involvement in schools. *The Reading Teacher*. 48, 614-617.
- Fredericks, A. D., Rasinski, T. V., & Ritty, J. M. (1991). Single-parent families: Tips for educators. *The Reading Teacher*. 44, 604-606.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.

- Georgiou, S. N. (1993). The family's role in school achievement [Ο ρόλος της οικογενειακής στη σχολική επιδοση]. *Pedagogical Review [Παιδαγωγική Επιθεώρηση]*. 19, 347-368.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*. 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*. 1 (3), 189-209.
- Georgiou, S. N. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*. 8 (1), 73-91.
- Georgiou, S. N. (2000). *School-family relationships and child's development [Σχέση σχολείου-οικογενείας και αναπτυξη του παιδιού]*. ?thens: Greek Letters [Ελληνικά γράμματα].
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model. *Child Development*. 65, 237-252.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves school achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*. 24, 417-435.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Jowett, S., Baginsky, M., & McNeil, M. M. (1991). *Building bridges-Parental involvement in schools*. England: NFER Research Library.
- Keith, T., Reimens, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*. 78, 373-380.
- Kellaghan, T. (1994). Family and schooling. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 2250-2258). Oxford: Pergamon Press.
- Knight, T. (1995). The role of schools, the importance of a general theory of education. In ASCA (Ed.), *The ASCA 95 collection: Conference papers: Reconstructing curriculum, choosing the future* (V. 2, pp. 459-479). Belconnen: ACT.
- Krumm, V. (1996). Parent involvement in Austria and Taiwan: Results of a comparative study. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 9-24.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views of parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*. 29 (1), 19-25.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*. 60, 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Levin, B. (1999). *Value for money in the National Literacy and Numeracy Strategies*. OISIE (Ontario Institute for Studies in Education), University of Toronto.
- Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*. 32, 26-39.

- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann.
- Mannan, G. & Blackwell, J. (1992). Parent involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review*. 24, 219-226.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environment: An empirical analysis*. London: Routledge and Kegan.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*. 29 (1), 39-55.
- McAfee, O. (1987). Improving home-school relations. Implications for staff development. *Education and Urban Society*. 19 (2), 185-199.
- McBride, B. A. & Lin, H.F. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 1, 349-392.
- Moles, O. C. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*. 19 (2), 137-145.
- Munn, P. (1993). Parents and schools: customers, managers or partners. London: Routledge.
- Newbill, S. L., & Putney, D. (1997). Among achievement, development and experiences in former early learning center students. *International Journal of Early Childhood*. 29 (1), 1-9.
- Newport, P. (1994). *Construction of teacher beliefs and practice: Parent participation in the primary school and classroom*. Sydney: University of Sydney.
- O'Connor, M. (1994). *Giving parents a voice. Parental involvement in policy-making*. London: RISE.
- Ostrander, K. H. & Ostrom, K. (1990). Attitudes underlying the politics of parental involvement. *Journal of Educational Public Relations*. 13 (2), 12-18.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach. *Educational Management and Administration*. 26 (2), 117-130.
- Phtiaka, H. (1994). *Them and us? School and home links in Cyprus*. Paper presented at the Centre for Educational Development, Appraisal and Research (C.E.D.A.R.) International Conference (University of Warwick, 15-17 April).
- Phtiaka, H. (1996). Each to his own? Home-school relations in Cyprus. *Forum of Education*. 51 (1), 47-59.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!': Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*. 3 (2), 19-51.
- Plowden Report (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO.
- Rabusicová, M. (1995). Influence of the family on educational achievement. *Oxford Studies in Comparative Education*. 5 (1), 125-133
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reeve, P. (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*. 14 (4-5), 1-11.
- Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*. 7, 441-462.
- Rich, D. (1996). Win over the no-shows. *Instructor*. 105 (5), 26-27.
- Rivalland, J. (1994). Women's work: The shaping of literacy practices. *Australian Journal of Language and Literacy*. 17 (4), 288-300.

- Rosenthal, D. M. & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships. Strategies for parent support and involvement. *Childhood Education*. 71 (2), 194-200.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of school effectiveness*. London: Institute of Education/OFSTED.
- Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school-community interaction. In B. Limerick & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice* (pp. 159-173). Sydney: Harcourt Brace.
- Stapes, K. & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. In ACSA (Ed.), *The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?* (V. 3, pp. 1107-1119). Belconnen: ACT.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*. 58 (5), 1348-1357.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Terrell, S. R. (2002). Parents speak about parental involvement. Paper presented at AERA Annual Conference (New Orleans, April 1-5).
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. In IPPR (Eds.), *Teachers and parents School and community relations: Participation, policy and practice (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.



## Market trends and the dilemmas of parental participation in schools

Mariana Dias

*Escola Superior de Educação de Lisboa*

### Resumen

*Tendencias de mercado y dilemas en la participación de los padres y madres en los centros escolares.* El objetivo de este artículo es describir y analizar el impacto de la implementación de un nuevo modelo de gestión de los centros escolares en Portugal (Decreto-Ley N°115-A/1998) que intenta promover patrones de ciudadanía e igualdad en la educación estatal (participación de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones, accesos sociales, oportunidades educativas). La institucionalización de este modelo anuncia un cambio en la actual estructura centralista y burocrática de la administración de los centros Portugueses y sugiere la existencia de una “convergencia pragmática” en la evolución política que, desde mediados de los años ochenta, ha dominado la agenda educativa de muchos países occidentales y organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial). Los resultados de esta investigación sugieren que la implementación de este nuevo modelo de gestión conduce a nuevos tipos de diferenciación social en las escuelas portuguesas de educación primaria y constituye un elemento importante de resurgimiento del dominio de la clase media tradicional en el campo de la educación.

### Abstract

This paper aims to describe and analyse the impact of the defining and implementing of the new management model in Portuguese schools (Decree-Law N°115-A/1998) on patterns of citizenship and equity in Portuguese state education (parent participation in decision-making, social access, educational opportunities). The institutionalisation of this model heralds a change in the bureaucratic and centralist structure of Portuguese school administration and suggests the existence of a “paradigmatic convergence” in relation to the devolution policies that, since the mid-eighties, have dominated the educational agenda of many western countries and international organisms (OCDE, World Bank). The research findings suggest that the implementation of the new management model has led to new kinds of social differentiation in Portuguese primary schools and constitutes an important element in the revival of traditional middle-class ascendancy in the field of education.

## **Crisis within the State, Globalisation and “New Economy”**

### *Crisis of the State and restructuring of public services*

The advocacy of models of school-based management (SBM), currently referred to as “decentralization” or “devolution”, forms part of a wider movement to restructure public services. Various authors attribute this to the “crisis of the State”, which became apparent in the closing decades of the twentieth century. This feeling of crisis was described by Waters (1995) as follows: “states appeared unable to make economies grow, unable to offer transparency and value for money in the exercise of power and unable to ensure a certain future for their populations” (Waters, 1995, p160). In the educational sphere, the problems of the governability of the State were to manifest themselves specifically in an inability to deal with growing social diversity, widespread dissatisfaction with the output of the education system and failure to keep up with the pace of cultural, economic and technological change (Barber, 1996).

This “crisis of the State” has been associated with the impact of globalization on national political systems (Giddens, 1997). This has forced them to give strong political backing to the activities of the market as opposed to regulating its excesses (Blackmore, 1999). The constraints facing national states in this domain are further compounded by difficulties arising from the end of the post-war period of prosperity and by the successive economic crises of recent years. Financial crisis imposes the strategic and organizational redefining of the central administration and public services. Indeed, the bedrock of Keynesism was precisely that it was the State’s responsibility to intervene at whatever level it considered necessary in order to create a fairer society capable of providing a high level of social welfare to all its citizens:

*“[State intervention] helped to balance supply and demand without the violent cyclical swings characteristic of competitive markets (...) Promoted economies of scale through nationalization or merger policies, encouraged Fordist mass consumption through its housing and transport policies, and generalised norms of mass consumption through intervention in labour markets and collective bargaining and through its provision for collective consumption.” (Jessop, 1996, p.255)*

In the new “global economy”, on the other hand, national states are faced with the need to limit and modify their actions by becoming more “competitive”, in two senses of the term: first, through the precedence they are obliged

to give to the economic aspects of their work; and second, through the cuts they are obliged to make in their own running costs. These constraints have led to a climate favourable to acceptance of a restricted set of basic principles. "These are: fiscal discipline, public expenditure priorities, tax reform, financial liberalization, exchange rates, trade liberalization, foreign direct investment, privatization, *deregulation*, and property rights" (Dale, 1999, p4).

This new orthodoxy also included a trenchant critique of those traditional forms of organisation - professional, bureaucratic and Fordist - which were considered ill suited to the demands of complexity and change in the modern world (Clark, J & Newman, J., 1997). Bureaucratic structures came in for the heaviest criticism, from neo-liberal and neo-managerial perspectives, as being costly, undemocratic and wide open to corporatism, as well as being the inflexible generators of resistance to change and innovation.

*"The logical outcome of these policy priorities was increasing pressure to cut back and privatise services provided by the State, the quest for alternatives to direct public provisions (contracting out, partnerships) and the gradual opening up of the public sector to the dictates of the market (competition, cost reduction)" (Ball, 1998, p12).*

The pressure for change is particularly noticeable in the field of education, where the emergence of different types of school based management (SBM) has become such a widespread phenomenon that some authors consider it to be a universal trend:

*"An international comparative study was undertaken by Caldwell in 1986-1988(...) The common trend in all the developments was the shift of power to make certain kind of decisions from a central authority to a school. In each instance the school continued to work within a framework of legislation, policies and priorities determined by the central authority" (Caldwell & Spinks, 1992, p31).*

The new models of school management imply a new kind of relations between "producers" (teachers) and "consumers" (parents), especially in countries where neo-liberal theories are dominant.

### *The Power of the Consumer*

Consumerist theorists argue that there is an imbalance of power between those who provide goods and services, and those for whom they provide.

The former possess all the advantages of corporate power and organisation (Potter, 1994, 250 cit in Clark and Newman, p108).

Adoption of the rules of the market implies, therefore, in the first place, subjecting public services to the primacy of the consumer or recreation of surrogate consumer producer relationship. The pursuit of this objective is not limited, however, from a neo-managerial perspective, to adopting traditional strategies of consumer participation or representation.

*“The good news of the excellent companies is the extent to which, and the intensity with which, the customers intrude into every nook and cranny of the business - sales, manufacturing, research, accounting” (Peter & Waterman, 1995, p157).*

In a similar way, better-off families modify and extend their intervention, creating a type of relationship with the school that some authors have described as “professional parenting” (Vincent, 1996, 2000). Parents become “active consumers in the market place”, “monitor and closely police what schools provide”, “transmit appropriate forms of cultural capital” and “exploit the educational system to their children’s best advantage” (Gewirtz, 2001, p 367).

In cases where more “advanced” market mechanisms are adopted - choice, vouchers- institutional participation and political influence become largely meaningless. Indeed, from a market perspective and from the point of view of the individual consumer, exit is an infinitely more “efficient” strategy than voice. Why waste time making demands when you can simply change “brand” (school) or “supplier”?

The supremacy of the consumer also helps to make the distinction between public and private largely meaningless: the organisational autonomy granted to schools makes it possible for local interests (particular) to prevail over public principles (general); mechanisms are put in place for “competition” or for interconnecting the public and the private sectors (incentive for school/company partnerships; contracting out of certain services); the freedom of the consumer is extended to institutions outside the “public service” (voucher system).

Political confidence in the “opening up to the community” and the blurring of the frontiers between the public and private sectors is not surprising if we bear in mind the political benefits derived from a redefining of the relations between State and citizens in which the latter are essentially perceived as individual consumers or restricted decision-makers. The influence of

these individual consumers or “*atomised*” and “*localised*” citizens may be contained within the limited sphere of each organisation and easily exercised within the framework of policies defined at a higher level. It can also be used to curb the professional autonomy of teachers who become exposed to more individualized and immediate pressure from parents (Van Zanten, 1996, Silva, 2003).

Although the “institutional freedom” won by the central administration in this process, as well as the advantages accrued in the political arena (participatory discourse, effects on state “legitimisation” and accountability) should not be underestimated, the main consequences associated with the institutionalisation of consumer power would seem to be of a social nature. Indeed, in spite of the purported neutrality and universality associated with the workings of the market, there is nothing natural, neutral or universal about the “marketisation” of education:

*“The market form valorises certain types of cultural and social capital which are unevenly distributed across the population. The use of these capitals in choice-making and choice-getting enables certain social groups to maintain or change their position in the social structure” (Ball, 2003, p6).*

Indeed, differences have been recorded between the middle and the working classes, both in the extent to which they exercise school choice, and in the procedural sphere implied by the new system:

*“To decode school systems and organisations, to discriminate between schools in terms of policies and practices, to engage with and question (and challenge if necessary) teachers and school managers, to critically evaluate teachers’ responses and to collect, scan and interpret various sources of information” (Gewirtz, Ball, Bowe, 1995, p25).*

This is why the marketisation of education should also be interpreted as part of a wider process of reorganisation of the relations between the different social groups at a time of great uncertainty for the middle classes (Afonso, 2000). This uncertainty stems from the convergence of various factors: the end of the “monopoly” on access to higher education; loss of job security due to frequent professional and organisational restructuring; changes in contractual procedures (performance-related pay, fixed-term contracts, individual or organisational); increased competition in the market place due to globalisation, joblessness of well-qualified professionals, new professional patterns).

In this “high risk” scenario, differentiation in the educational system - generated by the various forms of SBM, the development of public-private ownership and the systems of choice- may be an important instrument in the renovation of middle class traditional advantages in the educational field.

The research study carried out in six Portuguese primary schools, as we will see, provide evidence that supports this hypothesis. In order to facilitate an understanding of the research findings, we shall now give a brief summary of the methodological procedures adopted.

## Methodology

Any research procedure involves a wide variety of epistemological, ontological, methodological and procedural options (Silva, 2001). This study takes its main inspiration from the field of critical theory and critical ethnography and, within this field, from those studies that sought to analyse the impact of devolution policies on school settings (Apple, 2001; Arnott & Raab, 2000; Ball & Van Zanten, 1998; Whitty, 2002).

Opting for the ethnographic method does not, however, derive exclusively from the epistemological and theoretical premises underlying the study. It derives, to a great extent, from the very objectives of the research. Indeed, it would be difficult either to embark upon an analysis of the impact of devolution policies on Portuguese primary schools, without having recourse to observation “of the everyday routines that make organizational life” (Schwartzman, 1993, p38).

Field work was carried out in six primary schools of the Lisbon area, of different size, location and social composition of population (see table 1).

Table 1. *Description of the Sample*

School features /Schools	N° of students	Social background	Location of the school
Main school	386	Upper middle class	Limit of the city
Pessoa school	321	Middle / Upper middle Class	Central
Park school	270	Mixed (129 underprivileged)	Limit of the city
Magalhães school	42	Mixed	Limit of the city
Gama school	356	Lower classes	Central
Avenue school	48	Lower classes	Central

The research process included two main phases. In the first part of the study, prior to the implementation of the new management model, the research process focused on existent models of parental/community involvement and participation. Such a description aimed to establish a trustworthy base of comparative references for subsequent study. The fieldwork, lasting one year, was carried out between 1998 and 1999, given that the transition to the new management model was only begun in the academic year 1999/2000.

In the second phase of the research, an attempt was made to identify the transformations taking place in Portuguese primary schools, on the cultural, organisational, pedagogic and political levels, as a result of the adoption of a new regime of “autonomy, administration and management of Portuguese schools” (Decree-Law N° 115 \_A/98 ).

In order to achieve these aims, weekly or fortnightly visits to the participating schools were made and a large number of interviews (128) and observations of the meetings held by the various managerial bodies (72) were also conducted. The fieldwork relating to this phase of the research was considerably more protracted than in the preceding phase, being carried out over a period of around three years in most of the schools in the sample and almost four years at Main School (the first in the study to make the transition to the new management model). The decision to prolong the period in the field was made in order to guarantee the validity of the data gathered, given the complexity of the social and organisational changes involved. A shorter period of observation could equally as well have led to an underestimation of the changes taking place (change often being a lengthy process) as to overestimation (institutional dynamics tending to favour “incorporation” and “normalization” of innovations). The option for a longitudinal study over 3/4 years and a follow-up phase, currently in progress, seemed to be an appropriate way to guarantee the reliability of the research.

The analysis took into consideration the main issues and controversies which the reform in school governance has raised in recent decades: emergence of new models for social regulation (market, neo-managerialism, performativity); new relations between the school and the community (consumer power, contracting out and privatisation of services); the blurring of the frontiers between the public and private sectors; the impact of devolution policies on the democratisation of schools (in terms of equality of access, achievement and participation).

## Results

### *Parental Involvement in Portuguese Schools prior to the implementation of the School-Based Management Model: a Universe of Contrasts*

The formal sanction of the right of the family to participate in primary schools was a slow and cautious process in Portugal. Indeed, it was only in the mid-eighties that the rights of parents' associations set up after the revolution were extended to all levels of education. These rights were increased in 1990, providing fresh opportunities for parental intervention in schools: representation on the Board of Studies, extra-curricular activities, school projects (Silva, 2001).

In spite of these openings, many primary schools, especially the smaller ones or those with a lower-class population, continue today to have no parents' association. Moreover, the present study has revealed that the relationship between primary schools and families is a world of marked contrasts: there are cases in which the families are completely marginalized, while there are others in which the power of the "consumers" is hard to ignore.

#### The Marginalization of Parents

A case of parental marginalization, as a global institutional feature produced by the breakdown of communication between school and family, was identified in Avenue School. This school was attended entirely by disadvantage children from families whose way of life contrasts sharply with the traditional concepts of family. These differences were deeply felt by the school: "Many pupils are the children of prostitutes, living in rooms in boarding-houses ..." (head teacher). Any relationship between the school and the community was fraught with difficulty: there were no meetings, nor was there any official or unofficial representation of parents. The latter rarely set foot in the school, even on their children's first day of classes. There was no compliance with legal provisions referring to parental participation.

This total lack of communication was attributed to complete disinterest and irresponsibility on the part of the parents: "they don't come to the school, they're not interested in anything, not even in coming to get the reports" (substitute teacher at Avenue School). Even so, certain incidents that occurred during the research - complaints by parents to the police, insults and threats outside the school - showed that in many cases parental disinterest was not as complete as teachers would like. In their own way, though the tea-

chers might not approve, these parents were showing their awareness of the school life of their offspring. However, this did not take the form of pedagogic “supporter”, as idealized by many teachers (Vincent, 1996, 2000); nor did it correspond to the teachers’ idea of the family model (Davies, 1989; Dias, 1999). On the contrary, this intervention only occurred in extreme situations, with the parents defending their children in a manner which the teachers considered inappropriate and which produced fear and aversion.

It was not only fear, however, that moved teachers to keep parents away from the school. Indeed, families were not considered morally fit to bring up their own children (“this is an area of prostitution and drug-addiction”), let alone to collaborate in their schooling. The effort involved in bringing the parents to the school was therefore seen as a thankless task, with undeniably disastrous consequences: “I’m against *autonomy* [the new model of school management]. Can you imagine parents participating in the running of a school like this? If things are this bad already, they could only become a nightmare” (deputy head, Avenue school).

In spite of the cultural arrogance underlying the teachers’ attitudes to the families of their pupils, it is hard to see them, nevertheless, as the all-powerful professionals described in some of the literature advocating choice.

The marginalization of families seemed to be more the result of the impotence of teachers when confronted by a situation with which they felt unable to cope than of an assertion of professional power and authority.

### Worlds Apart: Keeping the Frontiers Alive

At Park School there is a far milder version of the separation between school and family detected at Avenue School. The teachers meet the bureaucratic demands concerning information and parental involvement, but relations are far from being close. Indeed, the whole institutional conduct of the school seemed to be geared towards preserving a respectful distance between teachers and parents:

- parents were often “put in their place” (“If you were really concerned about the school, you’d bring a couple of clowns to entertain at the Christmas party. That’s what parents’ associations are for, not just to complain about the teachers”) (ex-head).
- the topics discussed at teachers’ and parents’ meetings (compulsory) were not, as related in numerous interviews, conducive to parental involvement. They generally centred around pupil assessment or, to put it in more “modern” terms, work the pupils had done.

- even at parties, parents and teachers do not socialize. The parents congregate at the far end of the gymnasium, watching their children perform at a distance. No one establishes any kind of contact with them; it is as if they weren't there. (Christmas party).

Parents who tried to “mimic” the behaviour of the middle class were likewise quickly made aware of their impotence. This was well illustrated by one incident during the course of the study. The parents' association tried to set up a structure for Leisure Time Activities (LTA) along middle-class lines (English, music and drama classes). Only eleven parents were interested and of these only six made formal enrolments. The “new” LTA closed down after Christmas for lack of support. The old one, which was much cheaper, continued to operate despite having no extra-curricular activities to offer. These failures demonstrate that the spirit of initiative so widely preached in neo-liberal theories is rarely strong enough to circumvent the social structure. In this case the parents' initiative in attempting to secure for their children a variety of extra-curricular activities was completely defeated by the “lack” of cultural and economic capital among the majority of parents.

### Citizens and Consumers

The management of Portuguese schools has often been accused of corporatism. It is alleged that, through an alliance between the State and the professionals, members of the community have been effectively barred from involvement in Portuguese schools. This scenario was far from being absolute: it may be applicable to Park school, but would hardly explain the dynamic relations of the upper- middle -class Main school. Indeed, here the situation was almost diametrically opposed. Teachers' complaints were unanimous and practically endless:

*“This is considered a model school, in Lisbon terms. But teachers don't want to come here, for obvious reasons: they don't want problems with the parents” (head teacher, Main School).*

*“The problem is that they [the parents] always have the upper hand. They're constantly putting the teachers down” (teacher, Main School).*

These grievances are far from corresponding to any syndrome to do with the persecution of teachers. In Main School the influence of the “community” is recognized by the parents themselves, the authorities and the directors of the school:

*“I have to admit that the parents’ association of this school sticks its nose into everything. The parents are capable of pulling all sorts of strings, with the Centre for Educational Support (CAE), the Regional Education Office (DREL) and the Basic Education Department (DEB), even with the press” (parents’ association).*

*“The minister’s nephew is a pupil of ours. In fact this community has everything, from ministers to secretaries of state” (head of Main school).*

The parents took up all kinds of issues with the teachers and the management.

Their demands began over the actual choice of school for their children:

*“The parents invariably come and visit the school before enrolling their children. They want to know what it’s like and how it works: if the teachers are on the permanent staff, if they give the children continuous support, how the classes are organised. They always want to know everything about the school, including details of breaks, school dinners, etc.” (Armanda, deputy head, Main school)*

This attitude of the critical consumer, who shops around before buying, shows that nowadays middle-class parents set about their choice of state school in much the same way as they would choose a private school. In fact many of them have, or had, their children in this sub-system.

The importance given to school choice represents, however, only part of a deeper change in parenthood:

*“Parental responsibilities multiply as parenting and family life become an “educational project”, something that has to be worked at rather than simply lived, something which can always be improved (...). The imperative is to identify and meet a whole range of potential needs and desires on the part of developing children” (Vincent, 2000, p23).*

This explains why certain parents’ demands and expectations of the school were virtually limitless. And this level of expectation had obvious repercussions in the pressures to which teachers and the children themselves were subjected. Indeed, even the pupils lived a life of strong stress: besides the many activities open to them through the LTA run by the parents’ association - swimming, music, judo, dance, drama - they also had activities in the evenings - piano, fencing, violin... Teachers try to prevail upon parents, but with little success:

*"I always say to them, 'Don't enrol your children in so many activities. Let them play a bit; they spend long enough at school as it is. But they want them to be little graduates in primary school'" (deputy head, Main School).*

The existence of an LTA with a wide variety of activities thus constitutes one of the main reasons for choosing the school:

*"The parents want lots of activities. For them this school is like a private school. And better than a private school, because it's a state school with almost the same number of activities on offer" (deputy head, Main School).*

It is the parents who run the LTA and the canteen, and who maintain contacts with the Language Institute. They are therefore in charge of the whole process of (belated) modernization of Portuguese primary education. They also deal, through outside contracts, with many of the social services of the school: lunches, supervision of the children and indirect social support (for example study visits). In a word, they in effect take upon themselves many of the duties incumbent on the State in the field of basic education.

It can therefore be stated that, even before the implementation of the new model of school based management in Portugal, there was already considerable differentiation between Portuguese state schools. Middle-class schools had a "modern" nucleus of education at their disposal, consisting of certain curricular activities (projects, the support of specialist teachers) and a comprehensive extra-curricular programme (languages, arts, sports). Besides this, they enjoyed logistic and social infrastructures (canteen, supervision of pupils outside class-time, security) that did not exist in the majority of Portuguese primary schools.

Schools with mainly under-privileged pupils, and which did not have the support of parent associations or local patrons, could only in exceptional cases diversify their educational offer and provide additional school services such as canteens, supervision and leisure-time activities. They therefore attracted an ever smaller and more socially deprived population.

#### *Parental involvement in Portuguese Schools as a result of the adoption of the School Based Management (SBM) Model*

Encouraging schools to be more responsive to parents and the demands of the community was one of the fundamental objectives of the new School Based Model (SBM). Accordingly, the legislation limited the number of tea-

chers allowed to attend the School Assembly (less than 50%), the principal decision-making structure, and delegated to this body a wide set of responsibilities:

- for the definition of local educational policies (approving the educational project, the school regulations, the guidelines for producing the budget and the proposals for the school's autonomy contract).
- for keeping abreast of and evaluating the various proceedings (checking progress reports on the plan of activities, the results of the school's internal assessment process, and the balance sheets).

In addition, the School Assembly ensured that parents were represented on the Board of Studies, albeit in no fixed proportion to the number of teachers.

Again, though, the organisational impact of these directives varied considerably according to the context and location of the school (see Table 2). Indeed, in schools with pupils from disadvantaged backgrounds, the families participated neither in the debate concerning the new management model nor in the drafting of the school's internal directives. Moreover, they were either not asked to elect their representatives, or did not come up with nominations (Gama School and Magalhães School respectively).

Table 2. *Parental Participation*

Areas of Participation	Middle class schools (Main / Pessoa Schools)	Lower Class school (Gama / Avenue /Magalhães School)
Public Debate and Explanatory Sessions for Parents	Yes	No
Choice of parents' Representatives	Nomination by the Parents' Association	Invitation of the Executive council (Gama school ); Not nominated (Magalhães School)
Communication among parents' representatives	Yes, especially at Main school	No
Liaison with those represented	Through Parents' Association and Parents' meetings	No Liaison
Work groups (school regulations and project)	Yes (Main school)	No

These differences cannot be considered as peculiar to the transition phase. Indeed, three years after the beginning of the implementation of the model (see methodology) the parents of Gama School had still not managed to form an association:

*“At the beginning of the year there was one extremely interested parent, who dealt with all the necessary documents for setting up a parents’ association. And we’re still waiting, because he couldn’t put it together and lost interest”. (President Executive Board, Gama School).*

The situation was not so very different at Magalhães School. The Association never showed much interest in the new forms of participation and eventually ceased nominating representatives:

*“This year there are no parents’ representatives at the School Assembly. Last year the president of the parent’s association went, but hardly ever: on one occasion he arrived late and on another he didn’t turn up at all. And this year they didn’t nominate anyone. They don’t seem very interested in the Assembly” (senior teacher, Magalhães School).*

The absence of elected representatives was settled at Gama School by means of invitations sent out by the management (“political co-opting”). However, no channels of communication were created either between representatives and parents, or between the parents who attended meetings of the different bodies. In this way, the parents had little political clout when it came to safeguarding the interests of the families. Testimonies reflect the isolation and vulnerability of these members:

*“There is very little we can do in these circumstances. You are on your own. There is no Association, no one you can discuss things with. I don’t even know the parents who go to the School Assembly”. (parents’ representative on the Board of Studies, Gama School).*

*“The parents try to voice their opinion on the Board of Studies and at the Assembly, but they always hold back. Because they’re known as the parents of such and such a pupil, they won’t speak on behalf of the other parents or of an association. They’re afraid it’ll be taken out on their child (...). And the parents are also easily disarmed: “you can’t do that because of the law”; “there’s no point in writing to the DREL because the answer will be no”” (contracted teacher, Gama School).*

In middle class schools, the parents were aware of the increased power conferred on them by the new management model: better access to information, the possibility of “brandishing” the public image of the school, certain changes in teachers’ attitudes, more direct influence on the decision-making process. They did not, however, exercise their pressure within the “limited” sphere of the new set of responsibilities:

*“For a long time we’d been doing a lot of things that this new model only made official. And there are others that we shall have to go on solving in other ways, just as we had already been doing through contacts with the Town Hall, the local education authority and the school board itself” (Father, Parent Association, Main school).*

In fact, a major part of the power of upper middle class families lies in their ability to wield different types of influence at the same time: pressure by certain groups of parents on particular teachers, pressure on management, easy access to information and the central administration, exploiting the right to intervention.

The ability of upper middle class parents to exploit the school system to the best advantage of their children can be “measured” by the “achievements” of Main school parent association over a twelve-year period: the construction a new school and Kindergarten; a full programme of leisure-time activities; school support services (canteen, cleaning, security); improvements to the school’s infrastructures (painting, modernisation of the toilet amenities, gardening, a covered play area); quick substitution of teachers (in cases of absence, late appointment or “unsuitability”); a strong academic curriculum with some curricular innovations and the “right” of preference concerning some members of the staff (permanent teachers).

However, mention should be made of the fact that much of the stress suffered by teachers and managers in middle class schools was not so much the result of pressure exerted by the official representatives of the parents but of pressure exerted by certain active minorities. These minorities were mainly composed of parents who supported a definite convergence between the managerial practices of the school and those typifying the private sector:

*“you [the head] must tell them [the teachers] what to do. It should be like it is in companies. If you’re a good worker, you get support and incentives. If you’re a bad worker, or don’t want to work, you’re out. It’s as simple as that” (meeting of a small group of parents and the head teacher, convened because of the problem of teacher substitutions, September 2000, Main School).*

The same kind of pressures was brought to bear at some parents' meetings:

*"The parents' association is presenting an extremely cursory activity report. We need to make a more thorough evaluation of the teachers and staff, and the quality of pupil interaction provided by the school. Everything should be quantified and written down: the number of absences and late arrivals of each teacher, the discipline problems encountered in each class, the number of times and the way in which the parents' association intervened in each particular case."* (father, parent's meeting, field notes, 21.6.2000, Main School).

In principle, not a single aspect of the running of the school was immune from controversy. Incidents were sparked off because of *logistical aspects* (the quality of the food, lunch- and break-time supervision, hygiene and school security); *curricular issues* (syllabus progress rates, importance given to "academic" areas, scope and organisation of special programmes); *pedagogic matters* (teaching methods, discipline problems in classes, differences in ways of arranging the kindergarten rooms); *pupil relationships* (conflicts between pupils, rowdiness at playtime); *extracurricular activities* (setting and checking of homework, pupils' jobs at parties); *teachers' conduct* (absences, lateness, ways of "regulating" the children); *class composition* (in primary school and in the transition to preparatory school).

Although in a minority, "consumer" parents were nonetheless extremely active, especially in Main School micro-politics. They were also on the increase at this school:

*"The attitude of "Newville" parents has changed a lot lately. There are more and more parents who think I should run this school like a company. They work in those big companies themselves, where everything is decided by money and dismissals, and they think that I should do the same".* (President Executive council, Main school)

It should also be mentioned that the Main School parents' association, in spite of putting up a certain resistance to the more radical intentions of the "new consumers", eventually adopted many of the latter's ideas on relations with social partners. Contracts with service companies and cooperatives, originally made informally by word of mouth, became increasingly formalized and subject to periodical evaluation (LTA, food, cleaning, language centre). Former partners, e.g. the LTA "The Adventure" and the "Speakeasy" school of languages, were replaced by others offering more competitive advantages and whose

“loyalty” was guaranteed by temporary contracts that could be annually reviewed and rescinded (based on parent surveys and Parents’ Association opinion).

It was thus more and more difficult to distinguish between active citizens and consumers in the school. Moreover, the micro-political activity engaged in by both sectors often became confused and mutually reinforcing.

## Conclusions

The main findings of this study confirm the risks of deepening inequalities which various authors have associated with “devolution” policies (Slee & Weiner, 1998; Derouet, 2000). In fact, that the impact of the new policies varies considerably and depends heavily on the context of the school (social status of the families, location) and, to a lesser degree, on the organisational characteristics of the school itself (size, history of the institution, leadership profile, number of senior teachers). Furthermore, the new models of school based management, by favouring forms of institutional participation in which socially disadvantaged families feel uncertain of themselves (Dias, 2002; Silva, 2001), may reinforce the assumption that these families take little interest in their children’s education. The difficulties attendant on the formation of parents’ associations in schools with a high proportion of disadvantaged pupils; the lack of nomination of representatives or their high rate of absenteeism if taken of face value may lead to the syndrome of “blaming the victim” (Davies, 1989, 1993) for a situation in which the school performs a role of “covert regulation” by privileging models of parental participation typical of the middle classes (Silva, 2001).

There is also confirmation here of the risks associated with processes of democratisation of public services based on an abstract notion of “civil society” which ignores the processes of stratification and the power relations that are embedded in social and community contexts. In fact, the existence of “parents that get what they want” from state education is far from being a peculiarity of the Portuguese (upper) middle classes:

*“As for primary schools, a recent sociological study conducted in the affluent districts of Paris shows that, when these parents do not choose the private sector either for convenience or for ideological reasons, they act in such a way as to “privatise” the public schools where they are both numerically and socially in a dominant position: they use their political and social relations to better physical facilities, obtain educational materials of the highest quality and increase the number of outside activities” (Van Zanten, 1996, p69).*

## References

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas publicas. In J. Costa, A. Mendes y A. Ventura (Eds.) *Liderança e estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Apple, M.W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37, 4, 409-423.
- Arnott, M. & Raab, C. (2000). *The Governance of Schooling*. London: Routledge.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34, 2, 119-129.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. London : Routledge, Falmer.
- Ball, S. & Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisés dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- Blackmore, J. (1999). Localization/globalization and the midwife state. *Journal of Education Policy*, 4, 1, 33-54.
- Barber, M. (1996). *The Learning Game: Arguments for an Educational Revolution*. London: Victor Gollancz.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1988). *The Self Managing School*. London: Falmer Press.
- Caldwell, B & Spinks, J. (1992). *Leading the Self Managing School*. London: Falmer Press.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage.
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*. 14, 1, 1-17.
- Davies, D. (Ed.) (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies D. (Ed) (1993). *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Derouet, J. (2000). School autonomy in a society with multi-faced political references. *Journal of Education Policy*, 15, 1, 61-69.
- Dias, M. (1999). "A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade? *Inovação*, 12, 3, 105-121.
- Dias, M. (2002). A Nova Imagem Pública da Escola: Crise de Legitimidade ou Mudança de Paradigma. *Revista Percursos*, 5, 37-49.
- Gewirtz, S.; Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S. (2001). Cloning the Blairs: New Labour's programme for the re-socialisation of working-class parents. *Journal of Education Policy*, 16, 4, 365-378.
- Giddens, A. (1997). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta.
- Jessop, B. (1996). Post-Fordism and the State. In A. Amin (1996): *Post -Fordism: A Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Peters, T. & Waterman, R. (1995). *In Search of Excellence*. London: Harper Collins Business.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Falmer Press.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents?* Buckingham: Open University Press.
- Schwartzman, H. (1993). *Ethnography in Organizations*. London: SAGE Publications.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um Olhar Sociológico*. Porto: Universidade do Porto.

- Silva, P. (2003). *Escola –Família : Uma relação Armadilhada*. Afrontamento: Porto.
- Slee, R. & Weiner, G. (Eds.) (1998). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press.
- Van Zanten, A. (1996). Market trends in the French School System: Overt, policy, hidden strategies, actual changes. *Oxford studies in Comparative education* ,6, 1, 63-75.
- Waters, M. (1995). *Globalisation*. London: Routledge.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: studies in the sociology and politics of education*. London: Paul Chapman Publicito.



## The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead?

M. Adelina Villas-Boas  
*Universidade de Lisboa*

### Resumen

*La falta de coherencia entre la implicación de los padres y madres y las actitudes del profesorado: es posible la convergencia?* En los últimos años, la investigación ha reforzado la importancia de la participación de los padres y madres para promover el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, muchos profesores tienen imágenes negativas de los padres y madres en los centros y rechazan su participación en los mismos. En el estudio de caso que se presenta hemos analizado estos aspectos a través de entrevistas grupales con profesorado. La muestra ha estado formada por los profesores de cada nivel escolar del centro, formando así un grupo heterogéneo. El análisis de los datos ha confirmado algunas de las expectativas negativas comentadas anteriormente sobre la implicación de los padres en los centros. No obstante, los profesores parecen dispuestos a cooperar con las familias para promover el rendimiento de los estudiantes. También manifiestan que la legislación debe clarificar las funciones a desarrollar por los padres y los profesores. La conclusión final es que los centros y los profesores pueden cambiar para mejorar las relaciones con las familias y que es responsabilidad de los profesores implicar y ayudar a los padres.

### Abstract

For the last few years research has supported the notion of the importance of parental involvement to promote students' learning and success. However, most teachers have negative images of parental role and show reluctance to parental involvement in schools. The case studies described in this paper were designed to have a better insight of teachers' attitudes using a focus group interview. The sample was constituted by teachers from every grade level forming heterogeneous groups. The analysis of the data confirmed some previous negative results. However, teachers seemed eager to cooperate with families to promote students' success. Also, they acknowledged that legislation could be improved in order to clarify both parents' and teachers' roles. The bottom line was that school and teachers can change for the better and that it is the teachers' job to involve and help parents.

## **Introduction**

For the last twenty years the results of the research we have been involved with have been supporting the notion of the importance of individual parental involvement to promote students' achievement and educational success.

Epstein (1987; 1995) has already synthesized the variety of interventions that may contribute to the building of partnerships among school, family and community. Accordingly, the results of the action-research studies and the experimental studies we have conducted have shown that not only students but both parents and teachers and the community agents changed their attitudes and practices. Also, their self-esteem had positively increased in the process and the cultural differences between home and school seemed to have been reduced. Thus, it can be said that there were advantages for everyone involved.

## **Theoretical framework**

School failure is both a social and a cultural problem inasmuch as its origin can be traced back to the family which often fails to develop school value and interest in education in the child. The assumption that parental influence and home environment play an important role in cognitive development and educational achievement is not new and has been supported by recent theories and research findings. Vygotsky's concept of a proximal zone of development has stimulated a great deal of interest in educational research because higher order mental functions like literacy development and the acquisition of mathematical concepts have their origins in the social and cultural activities of everyday life. Bloom (1982) suggested that parents can be encouraged and helped to alter the highly modifiable characteristics of achievement pressure, activity in the home, language models and work and leisure habits which, in turn, would affect the child's achievement in school. He emphasized that relatively low levels of education or occupational status can provide very stimulating home environments for educational achievements. Since then other studies have offered further evidence that not only parent-child interaction and parents' attitudes are important, but also that parents can be encouraged and helped to work with their children at home (Walberg, 1984; Henderson, 1987; Epstein, 1990; Peng & Lee, 1992; Villas-Boas, 1998; 2001; Guimarães & Villas-Boas, 2005; Redding, 2005, among many others)

It is also important to stress that for successful learning the crucial issue is not home or school, but the relationship between them in order to develop what Seeley (1985) called a "productive learning relationship" (p. 11). As early as 1979, Bronfenbrenner had emphasized the need for supporting opportunities for development to occur not only in the child's primary setting (home, school) but also in the transition from one primary setting to another. This means that a social, academic, emotional interaction between home and school is conducive to development. Thus, according to the evidence of recent research, school can, by working with the families, meet higher educational standards (Coomer, 1990; Henderson & Berla, 1994; Shen, Pang, Tsoi, Yip & Yung., 1994; Davies, 1996; Davies & Johnson, 1996; Martínez-González, 1996; Villas-Boas 2001; Epstein, 2003; Zenhas, 2004; Martins & Villas-Boas, 2005) which are "impossible to reach without such cooperation" (Moles, 1982, p. 44).

Also, during the past twenty years different practices of either collective or individual parental involvement have emerged across the countries which consistently have supported the notion that the positive influence of families and communities on children's learning is universal. Various attempts have been made in order to characterise all those different practices. However, Epstein's typology of family-school-community partnerships (Epstein, 1992; Epstein & Connors, 1994; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansom & Van Voorhis, 2002) has been considered pertinent (O.E.C.D., 1996) not only by being wholly comprehensive and widely used, but also by being a "combination of existing practices and ideas for further practices" (Epstein & Connors, *op. cit.*, p. 1).

Notwithstanding, bringing the school, the family and the community together is a challenge in itself, inasmuch as it means crossing traditionally well defined barriers (Davies & Johnson, 1996). Home and schools are distinct social institutions and traditionally "parents and teachers are natural enemies" (Waller, 1932, cited by Bosco, 1982, p. 828), so difficulties arise both from parents and teachers and, sometimes, also from the students themselves.

The first important study on this issue, *Schools and Families in Portugal* (Davies, Costa, Dias, Fernandes, Lima, Lourenço, Marques, Oliveira, Silva, Soares, Villas-Boas & Vilhena) was published in 1989 but, since then, this line of research continued to develop with the help of ethnographic methods, using class observations, semi-structured interviews and questionnaires.

According to those studies, whenever teachers and pre-school teachers were interviewed or answered to questionnaires, almost all of them considered home-school partnerships to be very important. But that was all. The great majority of teachers mentioned that they had a negative image of parental role (Davies et al., 1989; Marques, 1989).

Teachers showed their reluctance to either collective or individual parental involvement in school not only because of their ineffective parenting, but also because they thought that parents in school might negatively affect their professional status (Afonso, 1994; Machado, 2000; Santos, 2001; Silva, 2001).

Differences did exist mainly due to the school context, social class or the students' age (Diogo, 1998; Fernandes, 1997; Monteiro, 2000); Silva, 2001; Villas-Boas, 1996). Therefore, teachers and pre-school educators not only expressed more positive opinions but also acted more positively when they worked in private schools or public schools in rural areas, when they had students from medium socio-economic status families, and when their students attended either pre-school or 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades.

However, what most surprised the researchers was the existence of striking contradictions. Contradictions between what teachers said and the way they acted (Villas-Boas, 1996; Fonseca, Marques, São Pedro & Villas-Boas, 1998) inasmuch as they believed home-school relations to be important but, notwithstanding, they didn't do anything to implement those relations. Contradictions between teachers' representations of parents' interests and the same parents' expression of their own attitudes and interests were also striking in other studies (Afonso, 1994; Davies *et al.*, 1989; Cortezão & Stoer, 1997; Silva & Vieira, 1996).

The sample of the Villas-Boas' study (1996) was constituted by 40 preschool and Basic Schooling (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles) teachers from the district of Lisbon who were interviewed. The aim of this exploratory study was to know their perspectives on the implementation of partnerships with their students' families. The study by Fonseca, Marques, São Pedro & Villas-Boas (1998) asked about the factors that conditioned and hindered the implementation of home-school-community partnerships and a sample of teachers from 1195 schools which significantly represented the whole population of all the elementary (1<sup>st</sup> cycle) Portuguese public schools answered a questionnaire which was developed according to the study question.

Table 1. *Teachers' perspectives*

- 
- Home-school relations are very important
  - What Basic Schooling teachers believe is not what they do
  - Teachers' difficulties are due to external factors
  - Differences do exist due to school context
  - Preschool teachers act more consistently with their values
  - 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> graders' teachers act more like the preschool teachers do
-

The first four perspectives were later (1998) confirmed by the analysed data of the questionnaire answered by the primary school teachers. These results also indicated the existence of very few contacts (only 41% of the teachers had met all their students' families) and very traditional ones (school meetings between principal and parents, talks with parents who had been summoned to school, written messages in the students' exercise-books). Also, 38% conceded that they were not prepared to implement parent-teacher partnerships and, again, the majority had a negative image of parents, considering either that they weren't prepared (50%) or that they were too busy (70%) to be involved in school activities.

Contradictions between teachers' representations of parents' interests and the same parents' expression of their own attitudes and interests were also striking in other studies (Afonso, 1994; Davies *et al.*, 1989; Cortezão & Stoer, 1997; Silva & Vieira, 1996).

Accordingly to these findings, in most of the experimental studies which were mentioned above the successful partnerships could only have been developed with the help of mediating structures such as partnership experts inside those schools.

However, those study results leave us with another set of questions:

1. Are the contradictions between theory and practice due to the fact that basic schooling teachers think their function is to *instruct* rather than to *educate* children?
2. Why most of the mentioned problems have external characteristics?
3. Why do preschool teachers, in first place, and then 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> graders' teachers act differently? Is that because they both feel their job as a *preparatory task*? Is that so because they acknowledge that affection plays a germane role both in development stages such as *adolescence* and *infancy*?

Thus, we had come to a situation where although had proved to be productive and where the current legislation had given the teachers the power to develop those partnerships, their behaviours had not consistently changed. However, this situation also meant that new research was needed.

Thus, in this article, we provide a comprehensive review of recent research both on intervention programs to develop family-school-community partnerships and on teachers' perspectives relating the existence of those partnerships. We conclude with a discussion of unresolved issues and directions for future intervention research.

## Partnerships for successful learning in Portugal

A synthesis of the studies on partnerships between families, schools and community, which have involved more than thirty public schools from first to eighth grades all over the country (a few similarities could be found in all of them: the students came from a medium to low social economic status and in at least four studies they came from minority families and, at the beginning, the teachers didn't seem very enthusiastic about involving parents) has provided evidence that those partnerships can be productive for students' learning and educational success.

The objectives of the most recent of those research studies (Villas-Boas, São Pedro & Fonseca, 2000) were defined as follows: (a) to identify the existing problems relating the relationships between each school, its students' families and the community; (b) to develop strategies in order to involve those families and the community agents; and (c) to improve the quality of education.

### *Method*

The study was part of a larger project that had studied teachers' perspectives in a representative sample of 1195 primary schools (Fonseca, Marques, São Pedro & Villas-Boas, 1998), which has already been cited. So, 25 schools were randomly selected, all over the country, from that larger sample and constituted the sample of this new study.

The action research design was chosen and the intervention programs were designed according to the schools or classes pre-identified problems or difficulties and took place for two years. Also, in each school, an *in loco* expert in partnerships helped teachers not only to verbalize the problems but also to develop learning partnerships with their students, their students' families and with the community in order to solve those problems with the help of Epstein's typology of parental involvement. The teachers involved in the action-research study followed three 25 hour seminars on Parents in Education.

Four experimental groups, one class from each of the four existing grades, were randomly chosen in each school. The other classes constituted the control groups.

The evaluation took place after two years of intervention in only 20 of the randomly selected schools. The reason was that, due to the changing of the teachers involved (in two cases) and lack of motivation in the others, five schools did not complete the action-research intervention.

The evaluation was carried out both (a) from inside each school by the partnerships expert who made a continuous qualitative assessment based on observation of all the activities being developed, and by the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade teachers who evaluated every student's cognitive and attitudinal progression quantitatively through a regularly used standard 5 points scaled questionnaire, at the end of the intervention; and (b) from outside the schools by the project researchers (each school research team was not involved) at the end of the study. The latter data was collected through the home-school questionnaire (Fonseca, Marques, São Pedro & Villas-Boas, 1998): so, the teachers and the principals involved in the study answered again the questionnaire (post-test) which had been answered previously as a pre-test to measure teachers' attitudes, and through a normalised test on reading and mathematics to measure students' achievement. Only the 4<sup>th</sup> grade students were tested and the results were compared with the national sample's (4392 students) results. The respective analyses of data were carried out by experts from the Institute of Educational Innovation (IIE). Also, t-tests were used to compare the achievement rate of the experimental groups with the control groups' in every grade.

### Results

According to the partnerships experts, the results indicated that all Epstein's six types of parental involvement were implemented. That information on the analysed activities and respective results will be synthesised in the following Tables 2 to 7.

Table 2. *Type I - School helps families on parenting*

No. of schools	Activities	Results
14 (70%)	Workshops on Development of Parenting Skills	— Improvement of parental involvement in child's education
	After School Activities for Children	— Improvement of parents' own education
	Parents Attending Evening School	— Better home conditions for children
	Collaboration with Social Services	— Improvement of children's behaviour at school
	Collaboration with Health Services	— Improvement of attending rate
	Home visits to Improve Home Conditions	

Table 3. *Type II - Communication between home and school*

<b>No. of schools</b>	<b>Activities</b>	<b>Results</b>
20 (100%)	Establishing Home-School Communications	— Teachers' ability to communicate clearly
	Improving the Relation from Delivering a Service to Partnership	— Teachers became aware of need of informing parents
	Reaching out to Hard-to-Reach Parents	— More parents participating
		— Higher rating at school
		— Students stimulated by P-T meetings
		— Awareness of own progress in subjects & skills
		— More parents coming to school

Table 4. *Type III - Volunteering: families help school*

<b>No. of schools</b>	<b>Activities</b>	<b>Results</b>
16 (80%)	Preparing Materials & Games for Reading Development	— Parents improved self confidence and self-esteem
	Bringing their own Knowledge & Skills into Classroom Activities	— Students gained experience in communicating with other adults + were provided a greater diversity of activities
	Organizing Events	
	Assisting Teachers in Students' Security in Visits out of School	— Teachers gave more individual attention to pupils + recognized and valued parents' efforts
	Helping in Making a Bank of Resources	
	Lobbying the Ministry of Education	— Better time-tables + school functioning

Table 5. *Type IV - Learning activities at home*

<b>No. of schools</b>	<b>Activities</b>	<b>Results</b>
20 (100%)	Interactive Homework Activities	— Completion of HW
	Pupils' Writing Books through the Interviewing of Parents	— Reading + Writing development
	Building a Class Library	— Teachers' use of better teaching strategies
	Parents helping Children write on own Cultural Background	— Parents' better understanding of curriculum
	Families' Writing Stories in Collaboration with other Families	— Parents understanding how to help children learning
	Memos on "How to Help with HW" Memos on "Hints on Children' Learning"	

Table 6. *Type V - Decision making on school government*

<b>No. of schools</b>	<b>Activities</b>	<b>Results</b>
9 (45%)	Constitution of Parents' Association	— Awareness of Families'
	P-T Discussion on Legislation on	perspectives in policies and
	Collective Parental Involvement	school decisions
	Parents Participation on School	— Improvement of school conditions
	Security	
	Parents Participation in	
	Curriculum-related Decisions	
	Parents Participation in Decision	
	Making on School Improvement Teams	

Table 7. *Type VI - Collaboration with the community*

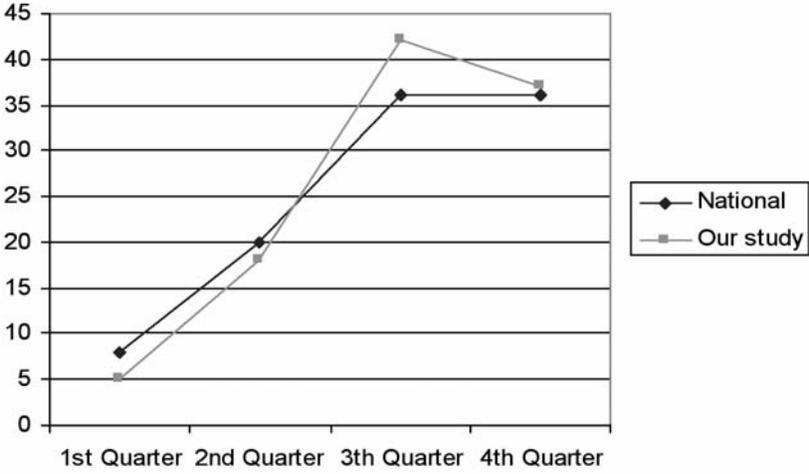
<b>No. of schools</b>	<b>Activities</b>	<b>Results</b>
20 (100%)	Members of Local Authorities joining	— Empowerment of school
	Parents' Association + School Council	— Better school conditions
	School Collaboration with Community	for children
	Agencies and Municipality	— Parents, teachers and students
	Community agents coming to school	knowledge of community
	Students visiting those Institutions	resources
	Municipal Libraries' Collaboration	— Diversity of learning
		— Motivation

It can be said that, in most of the studies, more than one type of parental involvement has often been developed, and that, in a way, all types may have contributed for a consistent and significant (varying from  $p < .001$  to  $p < .05$ ) improvement of students' achievement. Also, according to the teachers' opinion and school records, their in-class behaviour improved and the rate of absenteeism dropped dramatically.

The results found by the outside-the-school evaluation can be assumed as even more impressive. In fact, all the 300 4<sup>th</sup> grade students were tested and normalized tests on Mathematics and Reading were used. The results of these tests indicated that the experimental children's level of achievement had improved not only in comparison with the respective control groups in each school, but also in comparison with the national sample.

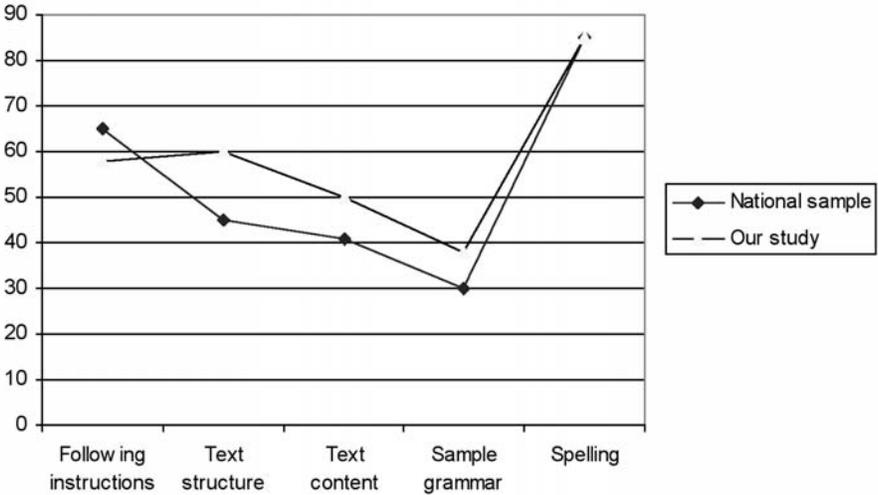
In the Maths Test the mean average (66.6) was higher than the national sample's (63.9) and the results worked consistently through the *Concepts* and *Operations* (Figure 1) and only the very good students (4<sup>th</sup> Quarter) of the national sample caught up with our students.

Figure 1. *Maths Concepts and Operations Test*



In the Reading Comprehension and Writing Test, our sample did better (Figure 2) in every item but one (*Following instructions*) which was more consistent with a teacher-student interaction than with the larger, more interactive strategies that were used in the study and were meant to develop creative thinking in relation to real life and current challenges.

Figure 2. *Reading Comprehension and Writing Test*



The analyzed data of the home-school questionnaire, as can be seen in Table 8, indicated that the situation relating to teachers' attitudes, home-school relations, parental involvement, teaching strategies and community response had positively changed.

Table 8. *Final evaluation: teachers' questionnaires*

---

— Increased motivation, commitment and self-esteem
— References to mutual learning
— Teachers establishing further relations with pupils' parents
— Individual involvement of <i>hard-to-reach</i> parents
— Parents' contribution to change + improve teachers' practices
— Development of interactive HW
— Use of more motivating materials
— Surprisingly positive response given by the community agencies

---

### **Recent Research on Teachers' Perspectives**

Two orders of studies, using different methodologies, have been developed.

#### *The class tutors performance*

The first group of studies has been using the case study methodology and has focused on class tutors (Guimarães & Villas-Boas, 2005; Martins & Villas-Boas, 2005; Zenhas, 2004). One of the above mentioned cases (Zenhas) followed a qualitative methodology and comprehensively studied the perspectives and behaviour of a class tutor who was well known for her good relationship with parents. So, not only her values were recorded, but also the kind of initiatives she would take to promote parental involvement and the actual activities as well as the results both for the students, the parents and the other teachers of the class were described and evaluated. This teacher has been doing this kind of practice for several years by her own initiative and she admitted that besides the positive effects on students' achievement and behaviour, and the positive partnerships with parents, it has been a highly rewarding experiment for herself.

The two other case studies followed a specific planned intervention which was scientifically evaluated and involved the existence of experimental and control groups.

Questionnaires were used as pre and post-tests in the experimental group to measure the evolution of parents' attitudes towards school and their children's learning and behaviour. The statistical analysis indicated positive significant differences in the post-tests. Also, significant differences between the experimental and control groups were found both in the students' achievement, behaviour and attending rate according to school information. The students' in the experimental groups had better results in all these three variables.

In the second study conducted by Martins & Villas-Boas (2005), as well as in the one conducted by Zenhas (2004), the tutors would take any initiative that would meet the classes' needs. However, here again, the context played its role. While in the first case study some other tutors tried to follow the studied tutor's procedures, in the second study most of the other tutors resented those procedures and even complained about such procedures being developed. Notwithstanding, the other teachers of the class did progressively follow the tutor's practices as they were acknowledging the eventual positive results.

A third study developed by Guimarães & Villas-Boas (2005) relates the case of a tutor who was in charge of five at-risk students from African minority families and took the initiative of visiting their families in order to build a partnership with both the parents and their children. The aim of the partnership was the development of work habits and leisure activities in the family (Bloom, 1982). The followed methodology also involved the existence of a control group so that some variables of the performance of both experimental and control groups could be evaluated and compared. So, all the students were pre-tested on attitudes toward school using a semantic referential test, their achievement was recorded and teachers answered a questionnaire about the students acknowledged disruptive behaviour indicating the kinds of behaviour they most resented. The intervention consisted of regular home visits to discuss the issue and reinforce the families' efforts, and small trips with the families to places either of educational interest or of any other kind of interest. Some of the trips were suggested by the parents themselves. At the end of the school year, it was found out that those students showed more positive attitudes towards school, their achievement had increased and the negative dimensions of their behaviour had diminished and parents seemed more skilful to deal with their children's at-risk situation at home and at school. In comparison with the other at-risk students who also had a tutor of their own but who had not followed a similar experience, the above mentioned changes proved to be significantly different.

Some common lessons could be found:

- a) tutors met regularly (monthly) with parents;
- b) communication functioned both ways;
- c) parents' priorities, students' needs and teachers' pedagogical interests were taken into consideration;
- d) the other class teachers often join the tutors in the Parents' Meetings;
- e) families and tutors would often meet outside the school walls either formally or informally;
- f) teachers were happier as they had acknowledged their students' less disruptive behaviour;
- g) parents' self-esteem seemed raised as they felt more empowered.

In all those studies, parents emerged as collaborators and facilitators rather than partners. Also, parents and teachers seemed to agree that both tutors and teachers emerge as responsible agents for the school and the classroom. However, a relationship seems to have been established and, according to the participants, a productive one.

The results seem to indicate that some tutors, at least, have taken the initiative to follow the current legislation that specifically applies to their own pedagogical function fully and creatively to involve parents in general and, also, hard-to-reach parents, and to develop partnerships with them, their children and some community institutions.

### *Teachers' current perspectives*

The second group of studies (Villas-Boas, Araújo, Costa, Louro, Marques, Martins, Meneses, Morgado, Oliveira, Rodrigues & Santos, 2005) was designed to have a better insight of pre-school teachers', basic schooling and secondary teachers' attitudes and perspectives on school-family community relationships as other set of studies has previously tried to (Afonso, 1994; Davies *et al.*, 1989; Villas-Boas, 1996). However, this time, a different methodology was followed.

First, the focus group technique was used as the methodology of research. The Focus-Group Study aims at promoting the discussion among a group of representatives of a determined population in the presence of a moderator (Amado, 2004). The moderator who, in this case, was a member of the research team has two main objectives: (a) focus the discussion on the proposed theme, and (b) stimulate the interaction among the group members. This way, it was possible to collect data not only about the subjects' own opi-

nions and experiences, but also data from the emergent discussion and from the resulting controversy which provided additional information to the focused theme.

Secondly, the sample was accidental and selected according to four previously defined criteria: (a) subjects had to be representatives of all the education system thus covering the three different basic schooling grades (*First Cycle*, including 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades; *Second Cycle*, including 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, and *Third Cycle*, including 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades), the pre-school education, and the secondary education; (b) subjects had to have some years of practice; (c) they would show reflexive capacity; and (d) they would show willingness to participate. After being selected, the sample was constituted by 36 subjects, twelve men and twenty-four women whose age mean was 32 years old. Then, they were randomly organized into five heterogeneous groups (according to the grade factor) which held separate sessions. None of them had previously met one another.

In the third place, before the moderator introduced the theme of discussion some information on the germane current legislation was issued. So, five documents (one for each group) relating to (a) the Basic Law of the Educational System, (b) the evaluation process, (c) the Parent Association, (d) the school management and (e) the students' enrolment in school were selected to be summarily presented at each session. Then, the teachers and pre-school teachers were invited to discuss their own perspectives and practices, to identify possible difficulties and to suggest ways of improving the situation.

It was evident that some opinions and perspectives changed in a positive way due to the interaction among the focus groups during the process of discussion.

After the data have been analyzed it was found out that the majority of the comments (54%) made by the subjects was favourable to the development of relationships with the families, although differences existed due to teaching grade and age of students. So, pre-school teachers' favourable comments reached 80%, followed by the comments made by elementary students' teachers - *First Cycle* (69%), going down to 45 % (7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade teachers - *Third Cycle*), 35% (secondary teachers) and 31%, (5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade teachers - *Second Cycle*).

The content analysis of their perspectives indicated that they valued home-school relations and they acknowledged that parents can help resolve many problems with the students and school difficulties. They mentioned

moral development and values, peace and civic education as subjects that should be developed together with the families. Some of the teachers disclosed their own experiences of partnerships with the families and as one of them put it “*When a good dynamic relationship is established between parents and teachers things work out ...it's Paradise!*”)” Also, they showed interest for continuing teacher education where such subjects could be discussed.

However, some difficulties were acknowledged and, in fact, according to all participants' opinion, the main existing difficulties related to parents, teachers, and the legislation itself.

So, they expressed their concern relating *parents'* interest in their children's education and undervalued their role as educators. Some complained that most parents didn't meet the school efforts to involve them and all agreed that disabled children's parents acted differently, being more interested and more eager to participate. They, also, might become a bottleneck due to their diversity in terms of socio-economic status, academic level and cultural or ethnic background.

As to the *teachers*, three categories of teachers have been identified: (a) those who definitively favoured home-school partnerships; (b) those who were definitively against them; and (c) a third category of teachers who seemed unaware of the legislation, who had never had much reflexive thought on the issue. Thus, two categories of teachers were accused of preventing the development of school-family partnerships: those who are clear opponents to their existence and those who just don't feel responsible for the implementation of partnerships and, accordingly, don't promote parental involvement. Notwithstanding, the latter finally realized that the relationships could be productive for all those involved (students, teachers and parents), providing a clear definitions of rules exists.

As to the *legislation* it was emphasized that it was biased and had mousetraps in which concerned some practices of collective parental involvement.

Despite the identified difficulties, teachers and pre-school teachers believed the situation could be improved and made several suggestions in relation to the current legislation and to the school own strategies.

Thus, the law should clearly (a) define parents' and teachers' roles; (b) be more adequate to the current situations in most of the schools; and (c) force the implementation of those strategies which may bring family and school together in order to respond to the students' actual needs.

For their part, schools could use more creative less formal strategies to involve families and develop partnerships with them. They also expressed

the need for a continuing education to help the acquisition of facilitating methods to perform the above mentioned function.

### **Concluding Comments and Educational Implications**

The analysis of the results confirmed previous data about differences due to age of students (teaching grade) and some negative opinions of parents were also expressed. Alongside with revisited opinions such as lack of parents' time and interest in their children's schooling, some change has been identified.

Thus, this time, the teachers and educators seemed eager to cooperate with families in order to promote students' educational success. Surprisingly, their knowledge of the recent legislation was reduced. However, once having been introduced to the subject, they also seemed eager to increase that knowledge.

One important point for them was that the legislation could and should be improved in order to clarify both parents' and teachers' roles. Although they didn't mention their professional status anymore, they did wish to do their job (instruction) without parents' intrusions. The bottom line in all the five groups was that school and teachers can change for the better and that it is the teachers' role to involve and help the parents and the families.

Given the fact that in recent studies many schools did not know how to implement home-school-community partnerships and that not all teachers and administrators had information how, or found it easy, to involve parents in their children's schoolwork, the use of partnership experts, as mediating structures or facilitators, had been necessary in most of the cases. With the latter studies we have come to the conclusion that teachers' attitudes are changing and that some of them, at least, no longer ask for those experts.

In fact, there seems to be a growing convergence between what they believed to be a helpful means to students' achievement and success - *parental involvement*, and what many of them already do in order to promote it. However, the use of partnership experts should not be neglected and, on the contrary, should be implemented in every centre of schools.

Thus, providing teachers become familiar with the emergent legislation and providing that legislation focuses on individual parental involvement, these studies seem to give us confidence that partnerships between families and schools will be increasingly developed and that the mismatch will be reduced.

So, recently, a new situation seems to be emerging which relates more positively to the concept that the building of partnerships in education brings benefits for all those involved. The data supported the evidence that (a) teachers have begun to act more consistently with their values regarding not only students but also parents and other community agents as their partners in education, and that (b) teachers have begun to realize that they do have a role to diminish the discontinuities between home and school they themselves acknowledge to exist in many cases.

## References

- Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5, 31-51.
- Amado, J. (2004). *Apontamentos de Metodologia de Investigação II*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bloom, B. (1982). *All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bosco, J.(1982). Home-school relationships. In H. Mitzel et al. (eds.) *Encyclopaedia of educational research*, 2, 827-831. New York: The Free Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coomer, J. (1990). *Home-school and academic learning*. In J. Goodlad (ed.) *Access to knowledge*. New York: The College Entrance Examination Board.
- Cortezão, L. & Stoer, S. (Eds.) (1997). Comunicação escola-família: Qual o papel da oralidade e da escrita? *Educação, Sociedade e Culturas*. 8, 121-134.
- Davies, D. (1996). *Partnerships for school success*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Davies, D. & Johnson, V. (1996). *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Davies, D., Costa, L., Dias, M., Fernandes, J.V., Lima, R., Lourenço, L., Marques, R., Oliveira, M.T., Silva, P., Soares, C., Villas-Boas, M.A. & Vilhena, M.C. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. (1987). Toward a parent involvement: what research says to administrators. *Education and Urban Society*. 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. (1990). School and family connections. Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 5.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share.

- Phi Delta Kappa*, May, 701-712.
- Epstein, J. (2003). No contest: Why preservice and inservice education are needed for effective programs of school, family, and community partnerships. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn, *School, family and community partnership in a world of differences and changes*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Epstein, J. & Connors, L. (1994). *Trust fund: School, family and community partnerships in high schools*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 24.
- Epstein, J.; Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansom, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook at hand*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fernandes, C. (1997). *Da dicotomia escola/família para o sucesso escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- Fonseca, M.; Marques, R.; São Pedro, M.E. & Villas-Boas, M.A. (1998). *Uma visão da relação escola/família/comunidade nas escolas do 1º ciclo*. Lisboa: DAPP-ME.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Guimarães, I. & Villas-Boas, M.A. (2005). *Crianças e jovens em risco: Um programa de acompanhamento familiar em famílias de origem africana*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Machado, B.L (2000). *A família e a leitura dos filhos*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho: Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.
- Martínez-González, R. (1996). Building parent-teacher partnerships in Spain. In D. Davies & V. Johnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Martins, E. & Villas-Boas, M.A. (2005). *Relação Escola-Família: O director de turma como mediador intercultural*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Monteiro, M.J. (2000). *A relação escola-família numa comunidade educativa: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas.
- Moles, O. (1982). Resource information service: Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*, November, 44-47.
- O.E.C.D. (Organization for Economic Cooperation and Development) (1996). *Parents as partners in schooling*. Paris.
- Peng, S. & Lee, R. (1992). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: A study of 1988 eighth graders. Paper presented at the *American Educational research association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- Redding, S. (2005). Rallying the troops. *The School Community journal*, 15 (1), 7-13.
- Monteiro, M.J. (2000). *A relação Escola-Família numa comunidade educativa: Um estudo de*

- caso. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Humanas.
- Santos, M.J. (2001). *A participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola: um estudo de avaliação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Porto.
- Silva, P.& Vieira, R. (1996). A dialogue between cultures: A report of school-family relationships in Pinhal do Rei Elementary School. In D. Davies & V. Johnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Shen, S.M., Pang, I.W., Tsoi, S.Y., Yip, P.S. & Yung, K.K.(1994). *Home-school cooperation research report*. Hong Kong: education department Committee on Home-School Cooperation.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Porto.
- Silva, P.& Vieira, R. (1996). A dialogue between cultures: A report of school-family relationships in Pinhal do Rei Elementary School. In D. Davies & V. Johnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Villas-Boas, M.A. (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In ADEF e CIIE (org) *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE -UP.
- Villas-Boas, M.A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74 (6), 367-371.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Villas-Boas, M.A., São Pedro, M.E. & Fonseca, M.P. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP - ME.
- Villas-Boas, M.A., Araújo, M., Costa, A.F., Louro, M.L., Marques, C., Martins, R., Meneses, P., Morgado, B., Oliveira, A.I., Rodrigues, C. & Santos, D. (2005). *Perspectivas sobre a relação Escola-Família*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Walberg, H.J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400
- Zenhas, A. (2004). *A directora de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.



## Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**  
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**  
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández  
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**  
Fernando Albuerne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**  
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario**  
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**  
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**  
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**  
M<sup>a</sup> Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M<sup>a</sup> Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984)**  
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**  
M<sup>a</sup> Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**  
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**  
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**  
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**  
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**  
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M<sup>a</sup> Paz Arias Blanco
19. **La Literatura y su enseñanza.**  
Gonzalo Torrente Ballester, José M<sup>a</sup> Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**  
Jesús Hernández García  
ISBN: 84-88828-00-04 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**  
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerne, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler  
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**  
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94  
**Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**  
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94  
**Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**  
Juan José Ordóñez Álvarez  
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS/751-95  
**Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**  
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García  
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**  
Teófilo R. Neira  
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**  
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**  
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García  
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**  
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**  
Teófilo R. Neira  
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**  
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez  
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**  
Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín  
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00
31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**  
Teófilo R. Neira (Coord.)  
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00



# INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

**Contents.** Aula Abierta publishes scientific papers related to all fields of Education. The studies may have an empirical or theoretical character. Revisions on a specific field of research and book reviews will also be accepted. Papers should be written in Spanish or in English. They must be unpublished originals, and they must not be under any process of revision in other Journals. Their style should correspond to the Journal's objective of scientific diffusion, which demand clarity of exposition, accurate terminology and concision in the expression of concepts, following as much as possible the classic patterns of Introduction, Method, Results and Discussion.

**Presentation.** Three copies of the paper should be sent to the Director of Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo). The title is to be written in capitals and the name and place of work of the author should also be included. The Journal will immediately acknowledge the reception of the paper. In order to do so, the authors are to send their complete postal and electronic addresses. These data will appear on the first page of the paper once it has been published. It is also advisable to send telephone or fax numbers in order to make contact easier.

**Layout.** Papers should have a maximum length of 20 DIN-A4 size pages containing no more than 8.000 words. Abstracts of no more than 150 words written in both Spanish and English will appear at the beginning of the paper. The abstracts must include the translation of the title. Images and tables should be correlatively numbered and will be presented in separate pages. They must be sent with the format the authors want them to appear within the text, together with indications as regards their position in it. It is advisable not to include notes and if so they should come at the end of the paper on a separate page.

**References.** The references included in the text should be accompanied by the date of the edition consulted, as follows: (Bruner, 2001); if a concrete paragraph is quoted: (Bruner, 2001, p. 164); if the name of the author is part of the text: "Bruner (2001)"; if there are three or more authors, the first time they are mentioned: (Bruner, Goodnow and Austin, 1956), and in the subsequent references: (Bruner et al, 1956); if several studies are mentioned at the same time the alphabetical order will be kept (Bruner, 2001; Snow, 1977). Special attention will be paid to ensure that all authors and works cited and only these appear in the references section which will have the following format:

- a) Journal Papers:  
Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*. 21(5), 439-555.
- b) Books:  
Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society*. Sydney, Prentice-Hall.
- c) Book chapters:  
DiCamillo, M.P. (2001). Parent Education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, ed. CT: Information Age Publishing.

**Revision.** All papers will be submitted to different anonymous referees' reports. In order to do so personal and any other identification which could reveal the identity of the author must be omitted in two of the three copies to be sent. In a maximum of 6 months time the authors will be receiving notification of the acceptance of their paper. In the case it is accepted the Journal will send the original copy to the authors for revision, if needed, according to the indications of the Writing Board of the Journal Aula Abierta. Together with the final version, authors must send a diskette containing the text file with the whole document without justification, indent, and without separating the syllables of the words. Once the process of revision is over, the authors will receive the corresponding printed copy to be revised and send back to Aula Abierta as soon as possible. After the paper has been published one copy of the Journal together with 10 copies of the paper will be sent to the authors' postal address.

# NORMAS DE PUBLICACIÓN

**Contenidos.** *Aula Abierta* publica trabajos científicos de todos los ámbitos de la Educación. Los estudios podrán tener carácter empírico o teórico. Se aceptarán también revisiones de un campo de investigación y reseñas de libros. Los trabajos pueden estar escritos en lengua española o inglesa. Deberán ser originales inéditos y no estarán tampoco en proceso de revisión por parte de otras revistas. Su estilo deberá atenerse a los objetivos de difusión científica de la revista que exigen claridad expositiva, rigor terminológico y concisión en la expresión, respetando en lo posible los apartados clásicos de Introducción, Método, Resultados y Discusión.

**Presentación.** Los trabajos se remitirán por triplicado al Director de Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo) e irán encabezados por el título en letras mayúsculas y el nombre y filiación de los autores. La revista acusará recibo inmediato de los trabajos recibidos. Para ello los autores indicarán la dirección completa para la correspondencia postal y electrónica. Estos datos figurarán en la primera página del artículo una vez publicado. Se recomienda adjuntar también los números de teléfono o de fax que faciliten el contacto con los autores.

**Formato.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas de tamaño DIN-A4 conteniendo no más de 8.000 palabras. Irán precedidos de sendos resúmenes en español e inglés de extensión no superior a 150 palabras, incluyendo la traducción del título. Las figuras y tablas se numerarán correlativamente y se presentarán en hojas independientes. Vendrán compuestas por los autores con el formato en que deseen que aparezcan en el texto indicando en el mismo el lugar aproximado de ubicación. Se recomienda evitar las notas y si se incluyen se pondrán al final del trabajo en hoja aparte.

**Referencias.** Las citas en el cuerpo del texto se harán, teniendo en cuenta para la fecha la edición que se ha manejado, del modo que sigue: (Bruner, 2001); si se cita un lugar concreto: (Bruner, 2001, p. 164); si el nombre del autor es parte del texto: "Bruner (2001)"; si son tres o más autores, la primera vez que se citan: (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), y en citas subsiguientes: (Bruner et al., 1956); si se citan varios trabajos a la vez se mantendrá el orden alfabético (Bruner, 2001; Snow, 1977). Se prestará especial atención a que todos los autores y trabajos citados y sólo éstos aparezcan en el apartado correspondiente a las referencias bibliográficas que adoptarán el siguiente formato:

- a) Artículos en revistas:  
Derouet, J.L. (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educacion*, 324, 79-90.
- b) Libros  
Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. [Orig., 1956].
- c) Capítulos en libros  
Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (ed.), *El legado pedagógico del S. XX para la escuela del S. XXI*. Barcelona: Graó.

**Revisión.** Todos los trabajos se someterán al informe de distintos consultores en la modalidad de revisión anónima, para lo cual en dos de las copias que se envíen deberán omitirse los datos personales y cualesquiera otros que puedan desvelar su autoría. En un plazo máximo de 6 meses los autores recibirán la notificación relativa a la aceptación del trabajo. En el caso de que sea aceptado se enviará el original a los autores para que lo revisen, si procede, de acuerdo con las indicaciones del Consejo de Redacción de la revista *Aula Abierta*. Junto con la versión final deberán enviar un disquete que contenga el fichero de texto con el documento sin justificar, sin sangrados y sin palabras partidas. Finalizado el proceso de revisión los autores recibirán la prueba de imprenta correspondiente para que la corrijan sobre el papel y la remitan con carácter urgente a *Aula Abierta*. Una vez publicado el artículo se enviarán a la dirección indicada para la correspondencia un ejemplar de la revista y 10 separatas del artículo.

# Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

# Abierta

Universidad de Oviedo

## CONSEJO DE REDACCIÓN

### PRESIDENTA

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ  
DIRECTORA DEL I.C.E.

### VOCALES

MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA  
SUSANA TORÍO LÓPEZ  
MARISA PEREIRA GONZÁLEZ  
JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO  
LUIS ÁLVAREZ PÉREZ  
CAPITOLINA DÍAZ MARTÍNEZ  
JULIÁN PACUAL DÍEZ  
JESÚS GARCÍA ALBÁ  
JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO  
JOSÉ ANTONIO CECCHINI ESTRADA

### DIRECTOR

ELISEO DIEZ ITZA

### DIRECTORES ASOCIADOS

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ  
MARÍA ESTHER DEL MORAL PÉREZ

### EDITORIAL

M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

### ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR  
PILAR PAZOS TABOADA

### SECRETARIA

## CONSEJO EDITORIAL

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS  
*Universidad de las Islas Baleares*  
GINA CONTI-RAMSDEN  
*University of Manchester*  
JOSÉ M. ESTEVE  
*Universidad de Málaga*  
JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA  
*Universidad de Oviedo*  
ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES  
*Universidad Complutense de Madrid*  
KEVIN MARJORIBANKS  
*University of Adelaide*  
ROGELIO MEDINA RUBIO  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*  
MARIO DE MIGUEL DÍAZ  
*Universidad de Oviedo*  
JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO  
*Universidad de Oviedo*

JULIÁN PLATA SUÁREZ  
*Universidad de La Laguna*  
BIRTE RAVN  
*The Danish University of Education*  
TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA  
*Universidad de Oviedo*  
JAUME SARRAMONA  
*Universidad Autònoma de Barcelona*  
CATHERINE SNOW  
*Harvard University*  
JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
GONZALO VÁZQUEZ  
*Universidad Complutense de Madrid*  
HERBERG J. WALBERG  
*University of Illinois, Chicago*  
MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA  
*Universidad de Santiago de Compostela*