

<b>La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos</b> <i>David Álvarez García, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez, Julio Antonio González-Pienda, Paloma González Castro y Ana Belén Bernardo Gutiérrez</i>	3
<b>La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento</b> <i>José Manuel Touriñán López y Jorge Soto Carballo</i>	9
<b>Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español</b> <i>Raquel Fidalgo Redondo y Jesús Nicasio García Sánchez</i>	35
<b>Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea</b> <i>Begoña Martínez Cocó, Jesús Nicasio García Sánchez, Patricia Robledo Ramón, Carmen Díez González, M<sup>a</sup> Lourdes Álvarez Fernández, Josefina M. Marbán Pérez, Ana M<sup>a</sup> de Caso Fuertes, Raquel Fidalgo Redondo, Olga Arias-Gundín, Deilis I. Pacheco Sanz y Celestino Rodríguez Pérez</i>	49
<b>Metodología docente para la enseñanza de los recursos humanos: el uso del cine</b> <i>Susana Pérez López y Nuria López Mielgo</i>	63
<b>Sección temática: La escuela rural y desarrollo local</b>	
<b>La escuela rural en Cataluña: Problemáticas, propuestas y retos de futuro</b> <i>Roser Boix Tomás</i>	77
<b>La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?</b> <i>Pilar Abós Olivares</i>	83
<b>Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza</b> <i>Antonio Bustos Jiménez</i>	91
<b>Herramientas de la WEB 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural</b> <i>M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez</i>	105
<b>Mujeres jóvenes y ruralidad: dos generaciones y dos estrategias de inserción sociolaboral</b> <i>Cecilia Díaz-Méndez</i>	117
<b>Revisión de libros</b>	133



# La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos

David Álvarez-García, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez,  
Julio Antonio González-Pienda, Paloma González-Castro  
y Ana Belén Bernardo Gutiérrez  
Universidad de Oviedo

## Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar una de las líneas de intervención para la mejora de la convivencia más relevantes en la actualidad, la *Educación en Resolución de Conflictos*. Se expone, en primer lugar, los contenidos que deben ser trabajados para enseñar a abordar conflictos adecuadamente y, en segundo lugar, las principales formas de integrar esos contenidos en el currículum educativo. Respecto a la primera cuestión, educar en resolución de conflictos supone enseñar al alumnado a negociar, mediar o consensuar en grupo. Y, para ello, se deben enseñar tanto las fases del proceso, como las actitudes, principios y habilidades necesarias para su desarrollo. Respecto a la segunda cuestión, estos contenidos pueden introducirse en el centro educativo de cuatro maneras básicamente: mono-curricular, cross-curricular, extra-curricular o trans-curricular, es decir, en tutoría, integrándolos en las diferentes áreas, fuera del trabajo ordinario del aula o mediante la interacción cotidiana, respectivamente.

*Palabras clave:* conflicto, violencia escolar, intervención.

## Abstract

The aim of this paper is to show one of the most important intervention ways to improve the school climate currently: the Conflict Resolution Education. First of all, we show the contents to teach resolving conflicts correctly. Conflict Resolution Education supposes to teach children negotiating, mediating or reaching collective consensus. About that, we should teach process steps and necessary attitudes, principles and skills. Secondly, we show the principal ways to integrate these contents in educative curricula. They can be inserted in schools by mean of four ways basically: mono-curricular, cross-curricular, extra-curricular o trans-curricular.

*Keywords:* conflict, school violence, intervention.

## Introducción

La *Educación en Resolución de Conflictos* es una de las líneas de intervención para la mejora de la convivencia que está recibiendo una mayor atención por parte de investigadores y educadores. Aglutina todo un variado conjunto de experiencias que tienen

en común la práctica o formación de al menos uno de los procesos que permiten afrontar constructivamente conflictos -negociación, mediación y consenso en grupo- así como los principios, habilidades y actitudes necesarios para ponerlos en marcha (Crawford y Bodine, 1996). Estas prácticas pueden ir, desde el profesor o la profesora que aisladamente decide formar a su alumnado en estos contenidos, hasta un plan global del centro en el que se combine la formación -ya no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de las familias- con prácticas para la gestión constructiva de conflictos co-

---

Fecha de recepción: 17-6-08 • Fecha de aceptación: 9-7-08

Correspondencia: David Álvarez García

Departamento de Psicología

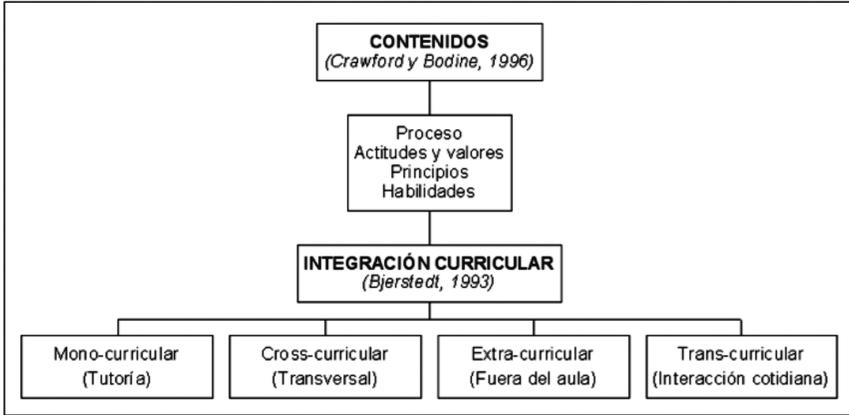
Universidad de Oviedo

Plaza Feijóo, s/n

33003 Oviedo (España)

E-mail: alvarezgardavid@uniovi.es

Tabla 1. *Contenidos para la educación en resolución conflictos y principales formas de integrarlos en el currículum educativo.*



mo el servicio de mediación, la red de alumnos ayudantes, la asamblea de aula o el consenso de normas. A continuación se expondrán los contenidos que suelen ser trabajados en este tipo de programas de intervención, así como las principales formas de integrarlos en el currículum educativo. Todo ello se resume en la tabla 1.

#### Contenidos para la Educación en Resolución de Conflictos

Partiendo del modelo propuesto por Crawford y Bodine (1996), educar en reso-

lución de conflictos supone enseñar al alumnado a negociar, mediar o consensuar en grupo. Y, para ello, se deben enseñar tanto las fases del *proceso*, como las *actitudes*, *principios* y *habilidades* necesarias para su desarrollo (tabla 2).

#### Procesos

El afrontamiento constructivo de conflictos se puede realizar a través de tres procesos: la negociación, la mediación o el consenso en grupo (Crawford y Bodine, 1996). Son tres procesos distintos, con sus particularidades. Así, en la *negociación*,

Tabla 2. *Contenidos para la Educación en Resolución de Conflictos.*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Procesos</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Negociación</li> <li>1.2. Mediación</li> <li>1.3. Consenso en grupo</li> </ol> </li> <li>2. <i>Actitudes y valores</i></li> <li>3. <i>Principios</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Separar las personas del problema</li> <li>3.2. Centrarse en intereses, no en posiciones</li> <li>3.3. Generar soluciones de beneficio mutuo</li> <li>3.4. Usar criterios objetivos</li> </ol> </li> <li>4. <i>Habilidades</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Habilidades de toma de perspectiva</li> <li>4.2. Habilidades comunicativas</li> <li>4.3. Habilidades emocionales</li> <li>4.4. Habilidades de pensamiento creativo</li> <li>4.5. Habilidades de pensamiento crítico</li> </ol> </li> </ol>
--

dos partes en disputa se encuentran cara a cara para buscar juntos (sin ayuda) una solución satisfactoria para ambas. En la *mediación* las partes acuden voluntariamente a una tercera neutral, el mediador, cuyo papel es el de guiarles en el proceso de gestión del conflicto optimizando de este modo la posibilidad de que alcancen soluciones satisfactorias para todos ellos. El mediador no es un juez que, oídas las partes, toma una decisión, sino una persona imparcial que facilita el encuentro, el diálogo y el acuerdo entre las partes. En el *consenso en grupo*, los conflictos que afectan a un grupo de personas son abordados de manera negociada con la participación de todos los implicados. Sin embargo, estos tres procesos mantienen una estructura básica común, en la que suelen coincidir la mayoría de los autores (Beltrán y Pérez, 2000; Community Boards y Alzate, 2000; Costa y López, 1991; Díaz-Aguado, 1996; Girard y Koch, 1997), la cual facilita la solución creativa, imparcial y enriquecedora de los conflictos. Esta estructura consta de cinco pasos: 1. Establecimiento de unas condiciones adecuadas para el afrontamiento; 2. Análisis del conflicto; 3. Búsqueda de soluciones; 4. Evaluación de las soluciones y acuerdo; y 5. Seguimiento.

### *Actitudes*

Para poner en marcha los procesos de negociación, mediación o consenso en grupo, es preciso desarrollar actitudes y valores tales como el respeto, la valoración de la diversidad y la discrepancia, la no violencia, la responsabilidad, la solidaridad y la honestidad. Estas actitudes son fruto no sólo de una elaboración personal sino también del aprendizaje y de la experiencia. Por ello, hay que tratar de fomentarlas en el contexto escolar, de manera explícita o implícita.

### *Principios*

La gestión constructiva de conflictos implica la comprensión y puesta en marcha de cuatro principios esenciales. Estos principios son los siguientes (Crawford y Bodine, 1996; Fisher, Ury y Patton, 1991):

- a. *Separar las personas del problema.* Se trata de que las partes se ocupen de atacar el problema que comparten y no de atacarse mutuamente, de enfrentarse con el conflicto a resolver y no con las personas.
- b. *Centrarse en intereses, no en posiciones.* Las posiciones son lo que los individuos quieren, sus demandas de partida. Los intereses son las motivaciones que subyacen a las posiciones que adoptan. Detectar los intereses subyacentes abre el abanico de soluciones posibles, mientras que centrarse en las posiciones dificulta el acuerdo.
- c. *Generar soluciones de beneficio mutuo.* Se trata de alcanzar soluciones que tengan en cuenta los intereses compartidos y que reconcilien creativamente los intereses que difieran, es decir, soluciones acordadas y aceptadas por todos.
- d. *Usar criterios objetivos* para la elección de una o varias soluciones. Eso asegura que el acuerdo refleje reglas y procedimientos limpios en lugar del deseo arbitrario de cualquiera de las partes. Se trata de lograr un acuerdo justo e imparcial.

### *Habilidades*

Para afrontar de manera constructiva un conflicto, es decir, para desarrollar los procesos de mediación, negociación o consenso en grupo, se deben poner en marcha toda una serie de habilidades a lo largo de las diferentes fases que constituyen el proceso de resolución de conflictos. Las más destacables son las siguientes:

- a. *Habilidades de toma de perspectiva.* Un conflicto no puede ser afrontado de manera satisfactoria para todos los implicados si no hacen un esfuerzo por tratar de ponerse en el lugar del otro (Trianes y Fernández-Figuerés, 2001) y de facilitar que el otro se ponga en su lugar. A la capacidad de interesarse y comprender la

- perspectiva del otro -su situación, intereses, opiniones y sentimientos- se le denomina *empatía* (Community Boards y Alzate, 2000; Díaz-Aguado, 1996; Martínez y Marroquín, 1997).
- b. *Habilidades comunicativas*. Conviene conocer los sentimientos del otro, sus intereses y su modo de entender la situación de primera mano, a través del diálogo directo con esa persona. En este sentido, es importante desarrollar la *escucha activa* (Beltrán y Pérez, 2000; Community Boards y Alzate, 2000; Costa y López, 1991; Girard y Koch, 1997; Rozenblum, 1998; Torrego, 2000). Se denomina así a la forma de escuchar caracterizada por la atención, el interés, la comprensión y la empatía del que escucha hacia lo que el emisor le está contando. La escucha activa se concreta en una serie de comportamientos tanto verbales -por ejemplo, hacer preguntas o no interrumpir- como no verbales -asentir con la cabeza, mirar a quien nos habla,...-.
- c. *Habilidades emocionales*. En ocasiones los conflictos dan lugar a sentimientos negativos (resentimiento, rabia, enfado, decepción,..), que pueden acabar desembocando en comportamientos impulsivos e incluso violentos. Las habilidades emocionales son aquellas que permiten reconocer estas emociones cuando aparecen y controlar los comportamientos negativos que se puedan derivar de ellas. Para el reconocimiento emocional, se ha de trabajar el vínculo entre las emociones y ciertos indicadores que las acompañan, como la expresión facial, la expresión corporal, ciertas respuestas fisiológicas y sensaciones corporales (Boqué, 2002; Community Boards y Alzate, 2000; Martínez y Marroquín, 1997). Para el control de emociones negativas, se pueden enseñar diferentes técnicas, como el uso de mensajes en primera persona (Beltrán y Pérez, 2000; Boqué, 2002; Community Boards y Alzate, 2000; Costa y López, 1991; Girard y Koch, 1997; Suckling y Temple, 2006; Torrego, 2000); posponer el afrontamiento (Beltrán y Pérez, 2000); la detección y modificación de pensamientos distorsionados (Díaz-Aguado, 1996; Martínez y Marroquín, 1997; Vallés y Vallés, 1994); o la utilización de técnicas de respiración y relajación (Martínez y Marroquín, 1997; Ruibal y Serrano, 2001; Suckling y Temple, 2006; Vallés y Vallés, 1994).
- d. *Habilidades de pensamiento creativo*. La creatividad es especialmente necesaria en la fase de búsqueda de soluciones. Una técnica útil en este sentido es la *tormenta de ideas*, atribuida a Osborn (1953), que consiste en generar ideas de forma masiva y cuanto más variada mejor, sin pararse a juzgar si son o no adecuadas. Será una vez finalizada la tormenta de ideas, en la siguiente fase del proceso, cuando se evalúen y se tome una decisión sobre cuál aplicar.
- e. *Habilidades de pensamiento crítico*. El pensamiento crítico es especialmente importante en dos momentos del proceso de afrontamiento: el análisis del conflicto y la evaluación de las soluciones posibles. Durante el análisis de la situación, hay que ser crítico con la información que se recibe, no aceptando aquella que provenga de fuentes no fiables de información, como los rumores; y también autocrítico con cómo se interpreta, siendo consciente del papel de los prejuicios. Durante la evaluación de las soluciones posibles, la cual conducirá a la decisión que finalmente se adopte, se han de utilizar criterios imparciales, objetivos, externos a los intereses egoístas de los implicados. Este es, como ya se

ha señalado, uno de los principios esenciales para la gestión constructiva de los conflictos.

#### Integración curricular

Las posibles formas de introducir los contenidos para la Educación en Resolución de Conflictos a nivel curricular, siguiendo la propuesta de Bjerstedt (1993) -citado en Bóqué (2002)-, son cuatro:

- a. *Mono-curricular*: Los contenidos se ofrecen como una asignatura independiente, generalmente en horario de tutoría.
- b. *Cross-curricular*: Se trata como un eje transversal en todas las áreas. Los contenidos se integran en los propios de las diferentes asignaturas.
- c. *Extra-curricular*: Se trabajan fuera del trabajo ordinario, en forma de campañas, talleres o jornadas. Por ejemplo, se puede desarrollar una campaña de sensibilización con carteles y folletos que animen a usar formas no violentas de afrontamiento; un taller en horario extraescolar para la formación del equipo de mediadores; o juegos alusivos durante el recreo del *Día escolar de la no violencia y la paz* (30 de enero).
- d. *Trans-curricular*: Educar en resolución de conflictos impregnando todas las actividades del centro, mediante la interacción cotidiana.

Con los tres primeros enfoques (extra-curricular, mono-curricular y cross-curricular), los procesos, actitudes, principios y habilidades para el afrontamiento de conflictos se dan a conocer de forma teórica, es decir, mediante explicaciones, ejercicios, juegos, carteles, análisis de textos y / o ensayando en situaciones ficticias bajo la supervisión del formador, por ejemplo. El cuarto enfoque, el trans-curricular, consiste en aprender desde la práctica ante conflictos reales. Estos pueden ser académicos, es decir, temas

intelectuales polémicos, que se aborden mediante técnicas como el debate o la *controversia académica* (Johnson y Johnson, 1995). O pueden ser conflictos de interacción, que se afronten a través del servicio de mediación (Torrego, 2000), la ayuda entre iguales (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002), la asamblea (Martín, 2003; Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000) o el consenso de normas (Barriocanal, 2001), por ejemplo. El uso cotidiano de la negociación, la mediación y / o el consenso en grupo en el centro permitirá al alumnado aprender a abordar conflictos practicando u observando a los demás, haciendo que este aprendizaje sea más completo y significativo.

#### Conclusiones

Los problemas relacionales que aparecen en los centros educativos (Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta, Hernández, Cabornero y Jiménez, 2002) constituyen en muchas ocasiones el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos (Marín, 2002). Por ello, educar para la convivencia no sólo ha de considerarse uno de los principales retos del sistema educativo sino también de nuestra sociedad en su conjunto. Se trata, por tanto, de un problema complejo, que debe ser abordado desde la pluralidad de contextos en los que el alumnado se socializa. La familia (Musitu, 2002) o los diferentes ámbitos de ocio y entretenimiento (Bringas, Rodríguez y Clemente, 2004; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007) tienen un papel determinante en este sentido. Pero el centro educativo también tiene un papel fundamental y, por ello, ha de disponer de los mecanismos y recursos necesarios para enseñar al alumnado a convivir dentro y fuera del aula.

El enfoque que se ha descrito en este texto, la Educación en Resolución de Conflictos, ofrece una respuesta a estos problemas: enseñar alguno de los procesos que permiten afrontar constructivamente conflictos -negociación, mediación y consenso en grupo- así como los principios, habilidades y actitudes necesarios para ponerlos en marcha. Como se ha mostrado, esto se pue-

de hacer de formas variadas, lo que permite que cada centro pueda desarrollar actua-

nes en esta línea ajustadas a sus necesidades y características particulares.

### Referencias

- Barriocanal, L. A. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (Ed.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 73-99). Barcelona: CISSPRA-XIS.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2000). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.
- Bjerstedt, A. (1993). Didactic locus of peace education: Extra-curricular, mono-curricular, cross-curricular or trans-curricular. *Diakometry*, 74, 1-48
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J. y Clemente, M. (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula Abierta*, 83, 127-140.
- Community Boards y Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*. Mensajero: Bilbao.
- Costa, M. y López, E. (1991) *Manual para el Educador Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Crawford, D. y Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. New York: Penguin Books.
- Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martín, X. (2003). La asamblea de clase. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 69-71.
- Martínez, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa "Deusto 14-16". Desarrollo de habilidades sociales*. Bilbao: Mensajero.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Osborn, A. F. (1953). *Aplied imagination*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., Hernández, E., Cabornero, P. G. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Ruibal, O. y Serrano, A. (2001). *Respira unos minutos. Ejercicios sencillos de relajación*. Barcelona: INDE.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1994). *Refuerzo de las Habilidades Sociales-III*. Madrid: EOS.

# La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento

José Manuel Touriñán López y Jorge Soto Carballo  
Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo

## Resumen

La Sociedad del Conocimiento implica nuevas estrategias metodológicas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Las nuevas sinergias generadas a partir del concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* de los ciudadanos conceden a la educación electrónica un papel relevante como medio para el advenimiento de entornos generadores de aprendizaje novedosos. Las nuevas dinámicas producidas a partir de la relación información, conocimiento y educación necesitan de una revisión conceptual, así como de propuestas de intervención pedagógica en tanto que factor clave de calidad. La Unión Europea, consciente de esta necesidad, ha propiciado políticas cuyas metas son la competitividad, la calidad de vida y la alfabetización digital de sus ciudadanos. Hoy podemos afirmar que la educación electrónica es un objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento y un instrumento de desarrollo de la educación en la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Educación permanente, aprendizaje electrónico, sociedad del conocimiento, educación electrónica, sociedad de la información, tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), innovación educativa.

## Abstract

The Knowledge Society implies new methodological strategies with respect to education and learning. The new synergies generated from the concept of lifelong learning for the citizens grant to the e-education an outstanding role as a mean for the coming of novel generating environments of learning. New the dynamic ones produced from the relation between information, knowledge and education need a conceptual revision as well as proposals of pedagogical intervention like key factor of quality. The European Union is conscious of this necessity, and so she has made policy whose attainment is the competitiveness, the quality of life and the digital alphabetization of their citizens. Nowaday we can assume that the e-education is an objective of the education in the knowledge society and besides an instrument for development of the education in the contemporary society.

**Keywords:** Lifelong learning, e-learning, Knowledge society, e-education, information society, Information communication Technology (ICT), Innovation and education.

## Introducción

El objetivo de este trabajo es ayudar a formar criterio en los profesionales de la

educación respecto de la consideración de la educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento y como instrumento de desarrollo de la educación en la sociedad contemporánea. Es posible establecer una línea de razonamiento que relaciona sociedad de la información, sociedad del conocimiento y educación electrónica en el ámbito de las políticas edu-

cativas vinculadas en el marco de la Unión Europea. Analizamos ese vínculo en este trabajo desde tres perspectivas:

- La sociedad de la información como objetivo de la política educativa en la Unión europea.
- La sociedad del conocimiento como imperativo europeo de innovación, formación y desarrollo regional.
- La educación electrónica como concepto emergente e instrumento de desarrollo de la educación.

La sociedad de la información:  
un proceso en marcha con voluntad política

Cuando en marzo del año 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno se reunieron en Lisboa para emprender reformas en diferentes ámbitos sociales, económicos, educativos, medioambientales, etcétera, no hacían más que intentar poner de relieve la confianza en el capital humano como principio activo de la Unión Europea y aportar una respuesta a la creciente mundialización desde una economía basada en el conocimiento (Tourinán y Soto, 2005). En este sentido, el Consejo realiza reformas que tenían que ir acompañadas no sólo de la transformación de la economía europea (hacia una economía basada en la sociedad del conocimiento), sino también del desarrollo de un programa ambicioso de modernización de los sistemas educativos, tendente al bienestar social en la sociedad de la información. En este contexto, la *educación* se concibe como sector estratégico para el logro del *espacio educativo europeo* cuyos objetivos deberían de ser alcanzados antes del 2010 en la forma de:

- Sistemas educativos de calidad.
- Sistemas educativos basados en la premisa de la accesibilidad.
- Sistemas educativos abiertos al mundo.

En Barcelona, durante la reunión de los días 15 y 16 de marzo de 2002, los jefes de Estado y de Gobierno revisan la estrategia de

Lisboa y su aplicación y ponen de relieve la necesidad de realizar una actuación prioritaria<sup>1</sup> en tres ámbitos diferentes. De ellos, *el tercero* pone de manifiesto en primer lugar “el acuerdo sobre el detallado *Programa de trabajo para 2010* relativo a los sistemas de educación y de formación”. Para este Consejo<sup>2</sup>, los tres puntos clave que inspiraban el Programa seguían siendo coincidentes con los de Lisboa del año 2000: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial.

Pero, de manera singular, ponen de manifiesto la necesidad de introducir instrumentos que garanticen la *transferencia de los diplomas y cualificaciones* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos -ECTS-, suplementos a los diplomas y certificados, Currículum Vitae europeo, etcétera). Asimismo, se ponía de manifiesto la necesidad de que la población en edades más tempranas *dominara al menos dos lenguas extranjeras*. Desde el Consejo se insta, además, a los países integrantes a hacer esfuerzos en materia de cultura general creando un *título de Informática e Internet* para los alumnos de Secundaria<sup>3</sup>. Y, con respecto a la Educación Secundaria<sup>4</sup> y las nuevas tecnologías, en esta misma reunión de Barcelona, el Consejo pidió la elaboración de un informe específico para que se definiese la viabilidad óptima para “permitir a cada escuela secundaria la creación o la mejora de una conexión para el *hermanamiento* a través de Internet con otra escuela asociada de otro lugar de Europa” (*School Twinning*)<sup>5</sup>. La entrega de dicho informe se vinculó a la realización del Consejo Europeo de Sevilla de 21-22 de junio de 2002 y, en el mismo, se ponía como fecha límite para estos vínculos de *hermanamiento* -definido por la Comisión Europea como el uso de instrumentos multimedia y de intercambio (correo electrónico, videoconferencias, desarrollo conjunto de sitios Web) para completar o establecer relaciones y cooperaciones entre centros escolares, así como para la elaboración de proyectos pedagógicos<sup>6</sup>- la fecha de 2006<sup>7</sup>.

En diciembre de 2003, el Parlamento Europeo y del Consejo adoptó definitiva-

mente un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa. A esta iniciativa se le llamó *Programa eLearning*, cuyo presupuesto rondó los 44 millones de euros.

En enero de 2005, se lanzó la experiencia *eTwinning dentro del Programa eLearning*. En estos momentos, en el 2008, ya son más de 40.000 los centros escolares inscritos en la experiencia, lo que demuestra lo importante que ha llegado a ser eTwinning para los profesores y los alumnos europeos.

Conviene apuntar que, si bien el Programa eLearning no se ha prorrogado como programa sectorial, sus objetivos aparecen recogidos en el *Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (2007-2013)*<sup>8</sup>. Entre los objetivos de dicho programa están:

- Facilitar los intercambios, la cooperación y la movilidad entre los sistemas educativos y de formación europeos para que se conviertan en una referencia de calidad mundial.
- La creación de contenidos, servicios, métodos pedagógicos y prácticas innovadoras basadas en las TIC.

En esta misma línea, en el informe del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio "*Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo*" (MITYC, 2005), en el apartado 4.2.5, dedicado al hermanamiento entre colegios (como propuesta dentro de un plan más ambicioso de e-learning), se enfatiza la importancia de algunas buenas prácticas realizadas a través del *Programa EducaRed*<sup>9</sup> (donde están inscritos en el 2008 más de 11.000 colegios españoles) con los objetivos de:

- Promover el uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Sacar a estas tecnologías el mejor partido como recurso para la enseñanza y la educación.

- Contribuir a paliar el riesgo de exclusión en el acceso a dichas tecnologías.

Dichas prácticas se realizaron con profesores y alumnos de 99 centros seleccionados de Argentina, Perú, Chile, Brasil, Marruecos y España. A través de las tecnologías de la información y la comunicación, se propusieron seis temas:

- a. Conservación de la naturaleza.
- b. Filosofía y Ética, Educación en valores para la convivencia.
- c. Modos de vida.
- d. Conocimiento del medio. Descubre dónde vives.
- e. Escuelas rurales.
- f. Intercambio cultural. Ampliar horizontes.

Los resultados han dado como fruto un conjunto de *Recomendaciones y Conclusiones*, entre las que se destacan:

- La promoción de las tecnologías de la Comunicación y de la Información debe y puede tener su inicio en la infancia, ya que el conocimiento de otras culturas a través de las TIC supone la adquisición de hábitos conductuales que tienen que ver con la tolerancia y el respeto a los demás.
- Las experiencias de e-Learning basadas en el hermanamiento entre centros educativos proporcionan calidad al propio hecho educativo reforzando así no sólo los conocimientos, sino también dando calidad a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El desarrollo de la creatividad por parte de los docentes a la hora de desarrollar nuevas metodologías didácticas. En este sentido, si se produce una buena *receptividad*<sup>10</sup>. Se trata pues de aprovechar los medios electrónicos para mejorar la práctica educativa.

- La dotación de equipos y software adecuado para llevar a cabo la implementación electrónica. Se trata pues de un proceso de *accesibilidad*<sup>11</sup> a los medios. Sin esta premisa, difícilmente se pueden llevar a cabo procesos de innovación para el logro de la educación de calidad.
- La superación de las diferencias entre las tecnologías de los países participantes, favoreciendo el trabajo en común, básicamente a través del intercambio de textos y las redes.
- La implicación del mayor número de profesores y alumnos en los distintos niveles educativos para la creación de permanentes comunidades virtuales, condicionantes del éxito

Desde que vio la luz *EducaRed*, se han desarrollado dentro de este Programa otras iniciativas como *EducaRed Integra*, asociada a las TIC y los inmigrantes, o *EducaRed Innova*, que es una apuesta por promover las tecnologías de la comunicación y la información en las aulas. Quizás sea el Proyecto *EducaRed Virtual Educa* uno de los más ambiciosos. Se trata de una iniciativa conjunta de Fundación Telefónica (*EducaRed*) y Virtual Educa (*Programa adscrito a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*), con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de los Estados Americanos - *Portal Educativo de las Américas (OEA)*. Este Programa presentado en el 2005 tenía como ejes comunes<sup>12</sup>:

- “La creación de una Mediateca Educativa Iberoamericana Virtual que permita el acceso de la comunidad educativa iberoamericana a recursos multimedia, objetos de aprendizaje, documentación de referencia, etc.
- El desarrollo de una Red Virtual de Centros Educativos Iberoamericanos que haga posible el mantenimiento de una escuela propia para los alumnos residentes en otro país y

el trabajo común de los profesores de la red en temas transversales.

- El mantenimiento de un espacio de colaboración en temas de innovación e internacionalización para las Redes Universitarias de Educación Superior interamericanas, iberoamericanas, latinoamericanas y caribeñas.
- La puesta en práctica de un sistema innovador de publicación de ponencias y realización de encuentros, congresos, conferencias y seminarios en los ámbitos de la Educación, la Formación y la Innovación.”

En el contexto mundial, hay coincidencia en afirmar que la Sociedad de la Información es uno de los pilares básicos del desarrollo de los países del mundo y se insiste en declarar que la educación es un pilar fundamental en esta tarea. La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra en 2003, en la declaración de principios: “*Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio*”, mantiene que (MCYT, 2003 y MICYT, 2005):

“La educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos. Es más, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo. La capacidad de las TIC para reducir muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, posibilitan, por primera vez en la historia, el uso del potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas en todo el mundo” (CMSI, 2003, apartado 8).

Esta propuesta pone de manifiesto, una vez más, la importancia que tiene la educación para el desarrollo de los pueblos, pues,

efectivamente, la educación no es ajena a la necesidad y esfuerzo por acercar a los ciudadanos los nuevos medios tecnológicos, por democratizar los bienes culturales, por acortar las distancias que hasta el momento existen con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación. Para nosotros, los programas de hermanamiento, aludidos anteriormente, se conciben como una fórmula interesante para mejorar las capacidades en TIC de los alumnos de secundaria, al tiempo que les ayuda a entender mejor otras culturas (Rodríguez y Soto, 1999).

Durante el Consejo Europeo de Bruselas del 22 y 23 de marzo de 2005, se pusieron sobre la mesa las conclusiones de la presidencia sobre los objetivos estratégicos de su institución para el período 2005-2009. Estas conclusiones revisan la *estrategia de Lisboa* e insisten, desde el punto de vista de la formación, en el siguiente aspecto.

“El capital humano es el activo más importante para Europa. Se invita a los Estados miembros a que redoblen sus esfuerzos por elevar el nivel general de instrucción y reducir el número de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, en particular continuando el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. La formación permanente constituye una condición *sine qua non* para lograr los objetivos de Lisboa, teniendo en cuenta el interés de disponer de una formación de alta calidad a todos los niveles. El Consejo Europeo invita a los Estados miembros a que hagan que la educación continua sea una oportunidad que se ofrezca a todos en las escuelas, las empresas y los hogares. Debe prestarse especial atención al acceso de los trabajadores menos cualificados y del personal de las pequeñas y medianas empresas a la educación permanente. El Consejo Europeo insta por consiguiente a que se adopte con rapidez el programa que dentro de poco presentará la Comisión a este respecto. Por otra parte, las condiciones de acceso deben verse facilitadas por la organización del tiempo de trabajo, los servicios de apoyo a la familia, la orientación profesional y

nuevas formas de reparto de los costes.” Asimismo se establece que: “El Espacio Europeo de la educación debe desarrollarse mediante la promoción de la movilidad geográfica y profesional. El Consejo Europeo destaca la importancia de la difusión del *Europass*<sup>13</sup>, de la adopción en 2005 de la Directiva sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y de un marco europeo de titulaciones en 2006” (Punto II, 34 y 35).

En la revisión de la estrategia de Lisboa, se pone de manifiesto, una vez más, la necesidad de fomentar desde los países miembros políticas encaminadas al desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información. Hasta el momento, el avance de los países en estas tecnologías es muy desigual, así como lo es también la implicación de los países miembros en la Estrategia de Lisboa. A este respecto, hemos de decir que el antiguo primer ministro holandés y presidente del Grupo de trabajo de Alto Nivel, Wim Kok, que contó en dicha comisión con el español Antonio Gutiérrez Vergara, diputado en el Parlamento español, presentó en noviembre de 2004 el informe “*Hacer frente al desafío. La Estrategia de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo*”. Este trabajo mantiene que el objetivo propuesto en Lisboa de convertir a Europa en *la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo* pelagra, si no hay un mayor compromiso por parte de los países participantes. El informe<sup>14</sup> pone de relieve que, para garantizar el desarrollo y el crecimiento futuro de los estados, se precisa una estrategia global con la penetración de las TIC en todos los órdenes de la economía. Se manifiesta la necesidad de aplicar el *Plan de Acción e Europa*<sup>15</sup>, que prevé medidas para fomentar el comercio electrónico, la administración electrónica y los *servicios electrónicos de aprendizaje*.

En el 2005, en la reunión de Túnez, la Cumbre adoptó el “Compromiso de Túnez” y el “Programa de Acciones de Túnez para la Sociedad de la Información” y, de este modo, se volvía a manifestar la necesidad de

incrementar las inversiones en TIC, como podemos comprobar en el punto 11 de los mencionados compromisos de Túnez:

“Por otra parte, las TIC están haciendo posible que una población sumamente más numerosa que en cualquier otro momento del pasado participe en la ampliación y el intercambio de las bases del conocimiento humano, y contribuya a su crecimiento en todos los ámbitos de la actividad humana así como a su aplicación a la educación, la salud y la ciencia. Las TIC poseen enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad, favorecer la alfabetización y la educación primaria universal así como para facilitar el proceso mismo de aprendizaje, que sentará de esa forma las bases para la creación de una Sociedad de la Información abierta a todos y orientada al desarrollo y de una economía del conocimiento que respete la diversidad cultural y lingüística”.

A su vez, en el punto 24, de esta Declaración se insiste en la preocupación y sensibilidad que desde la Cumbre se manifiesta acerca de los problemas que atañen a la infancia en relación a las nuevas tecnologías, reconociendo su compromiso con el problema al afirmar que es un factor primordial: “reforzar las medidas de protección de los niños contra cualquier tipo de abuso y las de defensa de sus derechos en el contexto de las TIC.”<sup>16</sup>.

Contemplando la estrategia general Lisboa, se pone de manifiesto la necesidad urgente de concederle la máxima prioridad a la política de investigación y desarrollo (I+D) como condición previa para aumentar la competitividad europea. El objetivo es aumentar la ayuda a I+D<sup>17</sup>, tanto a nivel nacional como comunitario y fomentar la colaboración entre el sector público y privado. Precisamente por eso el último Consejo de Bruselas del mes de marzo de 2005 insiste en “la necesidad de desarrollar una sociedad de la información plenamente integradora, basada en la generalización de las tecnologías de la información y de la comunicación en los ser-

vicios públicos, las PYME y los hogares...” y convierte esta necesidad en uno de los principales motivos de la Comisión para sugerir la puesta en marcha de una nueva iniciativa, identificada como *Iniciativa i2010*<sup>18</sup> y presentada por la Comisaria de la Sociedad de la Información de la Unión Europea, Viviane Reding<sup>19</sup>.

La Iniciativa i2010 servirá para desarrollar un espacio de información europeo sin fronteras, donde se fomente, por un lado, el mercado de las comunicaciones electrónicas y, por otro, ayude al mantenimiento y empuje de los servicios digitales. Se propone también incrementar la inversión en investigación, así como la innovación. Se pretende que el Programa i2010 (*i2010 Strategy*) promueva la convergencia y la interoperatividad para crear un espacio de información abierto y común, que contemple en las propuestas la integración también de la tecnología y el mercado audiovisual.

#### La sociedad del conocimiento como industria del conocimiento

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997- qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la *occidentalización* resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues, en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro

quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Varios, 1999; Touriñán, 1998a).

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término “global” mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales, la comunicación ha de mantenerse omnipresente (SID, 1999).

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces.

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reducibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Ber-

ger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de sociedades del conocimiento en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados están abandonando también cualquier cosa que pudiera llamarse “capitalismo”. El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica; pero, en tanto que sociedad, los países desarrollados se han desplazado ya al postcapitalismo. En éstos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002)

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ése es el alegato central de su obra “El malestar de la globalización” que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan cuatro rasgos en la globalización (Touriñán, 2004b):

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.

- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas -las corrientes culturales- bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural -que es de verdadera *inculturación* en muchos países-; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que:

“La globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 16).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurs-

so en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1994, Touriñán, 2005b).

En esta industria del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad.

Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación.

*Descubrir e Inventar* son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico (Touriñán, 1987).

Hablar de la objetividad del conocimiento es hablar, en principio, de la relación que existe entre nuestras afirmaciones y la realidad que expresan. La objetividad es una propiedad del contenido de los conceptos y proposiciones en la misma medida que responden a imágenes del mundo real (Bochenski, 1976). Nuestros conceptos y proposiciones pueden afirmar datos reales, pero también pueden afirmar falsedades. En qué medida nuestros conocimientos responden a la realidad y por qué deberíamos creer esto y aquello no, es el problema que se plantea con la objetividad (Russell, 1983; Bunge, 1979).

La respuesta más simple a las garantías de credibilidad de las proposiciones definen de la objetividad factual, es decir, afirma que el sistema conceptual es una copia del sistema real. Esta posición pone el énfasis en dos aspectos incuestionables: de una parte, que todo conocimiento de la realidad exige imágenes de esa realidad y, de otra, que nuestro conocimiento de la realidad se expresa en proposiciones del lenguaje. Pero da lugar a una serie de errores que la crítica coincide en considerar como suficientes para descartar esta posición.

En primer lugar, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduptiva; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionada con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1982). Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; tan sólo sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduptiva.

En segundo lugar, si el sistema conceptual es una copia del sistema real, se sigue que toda explicación del conocimiento es mecanicista, hasta el extremo de hacer inviables los inventos -no los descubrimien-

tos- que el hombre introduce en la realidad. *Procedencia e Innovación* son dos términos que reflejan aspectos incompatibles con una teoría simplista de la "copia" de la realidad. Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Como dice Pinillos (1978), los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, "son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico" (p. 19). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología (Messadié, 1999, 2000a y 2000b).

La tecnología es la base del desarrollo y éste no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la Universidad, es una "Cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política (Martín y otros, 1986; OCDE, 1993; Hidalgo, León y Pavón, 2002).

La Universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la Universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la Universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Tourián, 2000a):

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande.
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior.
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la

enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología.

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el *conjunto Universidad-investigación-empresa* (Tourriñán, 2000b):

- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración.
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración.
- Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Como decíamos, hoy el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El instituto de gestión de la innovación y del conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que se han dado en los últimos cincuenta años en

relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que sólo ocupaban a un pequeño grupo de científicos, hasta nuestros días, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores. (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Ben Martin (2008), a partir de una amplia revisión bibliográfica en revistas científicas indexadas por el ISI ( Institute for Scientific Information ) y de otras fuentes, recopiló aportaciones de más de 500 investigadores y se analizaron en profundidad unas 150 publicaciones con más de 250 citas. Martin agrupa los principales hitos evolutivos y cambios experimentados en el conocimiento de los procesos de innovación y sus relaciones con la ciencia y la tecnología del siguiente modo:

- De la visión del emprendedor individual como agente de la innovación, a la figura del innovador corporativo (cambios en las industrias estadounidenses a mediados del siglo XX).
- Del contexto del “laissez faire” por parte de los gobiernos, al desarrollo de políticas de intervención basadas en un modelo lineal del proceso de innovación (políticas antes y con posterioridad a la segunda guerra mundial).
- De una visión focalizada en dos factores de producción, capital y trabajo, a una de tres, capital, trabajo y cambio tecnológico.
- De la evolución de la gestión de tecnología centralizada en un solo departamento, a la participación extendida a toda la organización.
- De una visión centrada en la adopción de la tecnología, a la difusión de la innovación.
- De la tendencia del “science push”, estrategia del empuje de la actividad científica, a la “demand pull”, establecimiento de prioridades en ciencia y tecnología en función de la demanda.

- De las explicaciones monocausales de la innovación, a la interpretación multicausal, en función de varios factores.
- De un modelo estático, a un modelo dinámico de la innovación.
- Del modelo lineal de la innovación, al modelo interactivo “chain-link”, de enlaces en cadena.
- Del análisis de un tipo de proceso de la innovación, a varios tipos de procesos en sectores específicos.
- De la perspectiva económica neoclásica, a la economía evolutiva.
- De la antigua teoría del crecimiento económico, a la nueva teoría que refuerza el papel del capital humano y el surgimiento de las nuevas tecnologías.
- De la optimización de la empresa, a la perspectiva de la innovación como recurso desde la empresa, incluyendo temas como la capacidad de absorción, aprendizaje organizacional y comunidades de práctica, capital intelectual y social, competencias clave, entre otros aspectos.
- De los modelos de agentes individuales, a los sistemas de innovación.
- De los fallos del mercado, a los fallos del sistema.
- Del modelo de tecnología única, a las empresas multitecnológicas, a la diversidad y a la fusión de tecnologías.
- De los modelos cerrados, a los modelos abiertos de innovación.
- De los sistemas nacionales, a los sistemas de innovación con múltiples niveles, regionales y sectoriales,
- Del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento (redes de innovación, innovación abierta, interactiva y distribuida).
- De la gestión de la I+D, al liderazgo de la innovación.

Se puede mantener, por consiguiente, la orientación de la innovación bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del

conocimiento y la importancia de reparar en tres cualidades especiales que la afectan:

- El valor estratégico de la actividad investigadora y del conocimiento.
- La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación para el sector productivo.
- La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo.

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, el diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueve la competitividad de mercados, refuerza la confianza en los mercados mundiales y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente las fortalezas en capital humano. Desde esta perspectiva, los recursos humanos son equiparables en rango a la inversión en capital o en bienes de equipo. Según la Comunicación de la Comisión *«Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa»*<sup>20</sup> “:“el crecimiento del nivel medio educativo de la población en un año se traduce por un aumento de la tasa de crecimiento del 5 % a corto plazo y del 2,5 % adicional a largo plazo”.

#### La educación electrónica instrumento de desarrollo de la educación

El interés político en el desarrollo de educación electrónica basada en nuevas tecnologías es indiscutible en Europa desde las reuniones del año 2000. Como hemos visto en los epígrafes anteriores, el Consejo Europeo llamó la atención de los países presentes sobre la necesidad de aumentar la inversión en términos de porcentaje PIB, hasta llegar al 3% en el 2010<sup>21</sup>; y, por su parte, la Comisión aconsejó aumentar los presupuestos de innovación y políticas de investigación y desarrollo, poniendo una especial atención a las tecnologías de vanguardia (CISIYNT, 2000).

En el 2003, la Comisaria europea de Educación, Viviane Reding, daba la voz de alarma sobre los retrasos producidos hasta el momento y sobre las dificultades para alcanzar los objetivos de la *estrategia de Lisboa*. Hasta tal punto esto era así, que, en mayo de ese mismo año, la Comisión, alarmada por el escaso desarrollo de las líneas programáticas establecidas en Lisboa, propuso cinco indicadores que sirviesen de referencia para medir el avance de objetivos trazados de Lisboa. Estos indicadores eran:

- El porcentaje de estudiantes de Educación Primaria que abandonaran la escuela no debería superar el 10% en el año 2010. Las cifras en mayo del 2003 situaban ese abandono en torno al 20%.
- El número total de titulados de grado superior en matemáticas, ciencia y tecnología debería haber aumentado un 15%, equilibrándose los niveles entre sexos.
- Al menos el 85% de las personas mayores de 22 años deberían haber terminado la Educación Secundaria. En el 2003, este porcentaje era del 75%.
- El porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en la lectura debería haber descendido al menos un 20% en comparación con el nivel del año 2002.
- La media de participación *en formación continua* deberá situarse en al menos el 12,5% de la población activa. Durante el año 2003, sólo un 10% de la población activa se acogió a este tipo de enseñanza. Además, más de un tercio de los ciudadanos europeos, como media, no participaron en ningún tipo de actividad educativa o de formación, y uno de cada diez ni siquiera deseaba hacerlo.

En noviembre de ese mismo año 2003, la Comisión señaló un conjunto de aspectos que precisaban la rápida adopción de medi-

das correctoras. Al año siguiente, la Comisión y el Consejo de Educación hacían público el informe sobre "*Educación y Formación 2010*". En dicho informe se ponía de manifiesto de una forma clara que la *inversión en educación y formación era un factor clave de la competitividad, el crecimiento sostenible y el empleo* de la Unión. Sin estas premisas se hacía insostenible la consecución de los objetivos económicos, sociales (entre ellos, los que tenían que ver con la educación) y medioambientales fijados en Lisboa para la Unión Europea. Asimismo, el informe señalaba la necesidad de *alimentar y reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos políticos, como pueden ser el empleo, la investigación y la innovación, y la política macroeconómica*.

Este inicio de declaración de intenciones se tradujo en la propuesta de acciones urgentes, de manera simultánea, en los siguientes ámbitos:

- Centrar la reforma y la inversión en los ámbitos clave de la *sociedad basada en el conocimiento*
- Convertir la *educación permanente*<sup>22</sup> en una realidad concreta
- Establecer una *Europa de la Educación y la Formación*. En este sentido, desde la Universidad española, en la actualidad, se está trabajando para alcanzar los objetivos de la agenda. Dichos esfuerzos se están encaminando hacia el reconocimiento de las cualificaciones y competencias, de los títulos y certificados en el ámbito europeo como premisa necesaria para el fomento y crecimiento del mercado de trabajo y la consolidación de una ciudadanía europea enraizada en la formación y la educación a lo largo de toda la vida.

Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de implantar redes de banda ancha, sobre todo en el medio rural, el abaratamiento de los precios de acceso y el ofertar nuevos con-

tenidos que estimulen la demanda. Desde la perspectiva de las oportunidades de acceso a las redes, se insiste en la necesidad de incrementar en un 50% la accesibilidad hasta el 2010. En concordancia con esta consideración, el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España hizo público, durante el mes de marzo de 2005 a través del BOE (Boletín Oficial del Estado), el nuevo *El Plan de Extensión de la Banda Ancha en Zonas Rurales y Aisladas*, que pretende llegar a los 2,5 millones de españoles que actualmente carecen de este servicio (Orden ITC/701/2005, de 17 de marzo, por la que se regulan las bases, el régimen de ayudas y la gestión y se realiza la convocatoria del programa de extensión de la banda ancha en zonas rurales y aisladas). Este Plan tiene como principal objetivo extender la banda ancha a todo el territorio español en las mismas condiciones que se disfrutaban en las zonas urbanas. La intención del Ministerio es tener cumplido dicho objetivo antes de finalizar el 2008<sup>23</sup>.

Para alcanzar estos objetivos, los Jefes de Estado y de Gobierno invitaron al Consejo y a la Comisión a preparar “un amplio plan de acción conocido como *e-Europe*”, tal como hemos adelantado en el primer epígrafe de este trabajo (Tourriñán, 2005a). En la reunión de Lisboa de marzo de 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno se comprometieron a aplicar medidas, con plazos concretos, para llevar a término la *Iniciativa e-Europe* (Tourriñán y Soto, 2005).

La segunda fase de la *Iniciativa e-Europe* es el *Plan de Acción e-Europe 2005*. Este Plan se lanzó en el Consejo Europeo de Sevilla, de junio de 2002, y fue adoptado por el Consejo de Ministros en la *Resolución e-Europe*, de enero de 2003. Evidentemente, este programa no se cumplió en su totalidad. Después de 2002, la Comisión ha trabajado en las propuestas de acción en el ámbito del aprendizaje electrónico desde el *Plan de acción 2005*, tal como puede consultarse con detalle en ([http://europa.eu.int/information\\_society/eeurope/2005/all\\_about/elearning/index\\_en.ht](http://europa.eu.int/information_society/eeurope/2005/all_about/elearning/index_en.ht))

Desde ese momento, la Comisión mantiene la intención de desarrollo de la educa-

ción electrónica como instrumento de integración y crecimiento de la sociedad de la información para todos en Europa con el *Programa e-Learning*, un programa específico que se centra en la consecución de los objetivos del Plan de acción e-Learning desde una perspectiva educativa con vigencia en el período 2004-2006.

El *Programa e-Learning* fijó cuatro objetivos básicos:

- Garantizar que a la comunidad educativa se le proporcionen equipos informáticos y multimedia con conexión a Internet.
- Formación de los profesionales de la Educación para “aceptar” los nuevos medios tecnológicos en sus prácticas diarias.
- Desarrollar un contenido europeo de alta calidad en el ámbito multimedia,
- Incrementar los esfuerzos para implementar el binomio entre sistemas de educación y formación en red.

La partida presupuestaria desglosa los 44 millones de euros asignados al programa de la siguiente manera:

- 30% a los campus virtuales europeos;
- 25% al hermanamiento electrónico entre las escuelas europeas;
- 25% de este presupuesto se dedicará a la lucha contra la brecha digital;
- 10% a la promoción de buenas prácticas;
- 10% a la asistencia técnica.

De manera singular, conviene destacar que, en la Unión Europea, durante el período 2004-2006, se llevó a cabo el *Programa e-Learning*, cuyos ejes principales eran<sup>24</sup>:

- a. El hermanamiento de escuelas por medio de Internet. Contó con un presupuesto de unos 7 millones de euros anuales. Durante el 2008, se han producido el hermanamiento de al menos 40.000 escuelas europeas.

b. El impulso de la movilidad virtual en la educación superior, de modo que sea posible cursar a distancia créditos de otras universidades y de otros países de la Unión Europea. En este objetivo, quedan aún muchos pasos por dar y el retraso es considerable. Entre estos problemas, cabe considerar cuestiones como (la Unión Europea los ha abordado con firmeza en el *Programa de aprendizaje permanente 2007-2013*):

- La muy escasa consideración de las asignaturas virtuales en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- La indefinición que existe al respecto de cómo se valora el tiempo que el estudiante ha dedicado.
- La imprecisión respecto a cómo evaluar los conocimientos adquiridos en línea.
- La precaria admisión en pie de igualdad de los exámenes virtuales.
- La problemática alfabetización digital; sobre todo en sectores de edad por encima de los 40-50 años<sup>25</sup>. Según una consulta a través de Internet realizada por la Comisión Europea durante el mes de enero de 2005 a medio millar de personas pertenecientes a organismos públicos, suministradores de bienes y servicios de TIC, universidades, asociaciones profesionales y grupos de usuarios, el 90 % opina que las instituciones europeas deberían hacer los bienes y servicios ligados a las TIC más accesibles a las personas mayores o incapacitadas<sup>26</sup>.

En la actualidad existen otras experiencias de hermanamiento con resultados interesantes. Entre ellas, podemos destacar las del programa *Global Teenager Project*<sup>27</sup>, la

plataforma *Digital Partners' Global Classmates*<sup>28</sup> o la iniciativa *NetAid World Schoolhouse*<sup>29</sup> que conecta a particulares y organizaciones con proyectos que consiguen escolarizar a niños en todo el mundo. Sobre proyectos de aprendizaje y de formación en relación con la *cooperación al desarrollo* para la *inclusión electrónica (e-inclusión)*<sup>30</sup>, tenemos ejemplos como los de la *Santa Clara University*<sup>31</sup> o la *Stanford's Digital Vision*<sup>32</sup> que, sin duda, están cristalizando en resultados concretos sobre la educación para el desarrollo (Tourriñán, 1998b)<sup>33</sup>.

Con este programa, la educación a distancia, abierta y flexible, se consolida, utilizando el aprendizaje electrónico, como una forma adecuada de generar educación. Esta nueva forma de propiciar aprendizajes se tornó más compleja a partir de la idea de virtualidad y deslocalización (y de la creación de nuevas herramientas para la transmisión de contenidos). Cobra, de este modo, fuerza la idea de *formación virtual y aula virtual* para definir todo un conjunto de materiales multimedia, de medios tecnológicos compartidos con profesores y alumnos en un espacio, basados en la información y la comunicación, cuya consecución era la generación de conocimiento para producir aprendizajes, atendiendo a la experiencia virtual (Tourriñán, 2003 y 2004a).

Los nuevos medios de información y comunicación, principalmente los basados en la idea de red y de comunidad virtual, han propiciado la asunción de un nuevo paradigma fundado en la conjunción de las nuevas tecnologías asociadas a las redes informáticas y la aparición de nuevos conceptos como formación basada en la Web, formación on-line y, más cercana en el tiempo, la idea de comunidad virtual, digitalización y aprendizaje electrónico (e-learning) mediante Internet (on-line). Podemos afirmar que, desde los años 80 hasta la actualidad, los saltos tecnológicos han sido marcados por las denominaciones: Enseñanza apoyada por ordenador (EAO); Videodisco Interactivo (VDI); Multimedia educativa; Teleenseñanza; Enseñanza basada en Web (Web-based teaching) (Colom y Tourriñán, 2007).

Estas nuevas tecnologías, tomando como referencia los análisis tecno-didácticos de diversos autores de nuestro entorno (Castells y otros, 1986; Cebrián, 1992; Cabero, 1996; Adell y Sales, 1999), se pueden caracterizar con los siguientes rasgos: *inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad*.

Conceptos como *e-learning* (aprendizaje electrónico), o más recientemente, la aparición del término *m-learning* (*mobile learning*) se han venido a sumar a todo un conjunto de desarrollos electrónicos que proponen un futuro apasionante en el campo educativo. Son muchas las definiciones de *e-learning* y algunas acepciones confunden, de alguna manera igualándolo, con el término *Educación a Distancia*.

El concepto *e-Learning* ha sido aceptado en el mundo educativo, aunque sus orígenes los encontramos en el mundo empresarial. En educación sería más conveniente hablar de educación electrónica (Tourrián, 2004a) y de virtualización o educación virtual<sup>34</sup>. Lo cierto es que en nuestro idioma traducimos el concepto de referencia como *aprendizaje* electrónico, entendiendo, básicamente, por *electrónico*: “el medio empleado para hacer llegar a otro la información, generalmente mediante un ordenador conectado a Internet” y por *aprendizaje*: “el conjunto de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) que el ser humano recibe y reinterpreta, de forma que la situación al final del proceso es significativamente distinta que al principio del mismo”<sup>35</sup>. Hablamos, pues, en educación electrónica, de una comunicación *asíncrona* donde la interactividad entre los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es coincidente en el tiempo ni en el espacio (Bartolomé, 1995; Tourrián, 2003). La educación electrónica<sup>36</sup> se asienta cada vez más como proceso de desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, inter-

venir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico y como instrumento que ayuda a las personas a construir su proyecto de vida, atendiendo a experiencia valiosa de carácter virtual (Tourrián, 2004a). Se trata, por tanto, de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se dan las condiciones formales de intervención pedagógica (hay agentes, proceso intencional y finalidad educativa), aunque de manera virtual, es decir, la interacción entre los agentes educativos se realiza en el espacio digital<sup>37</sup> en el que, según Adell y Sales, se dan cuatro tipos de interacción (1999):

- *Estudiante-Profesor*: que proporciona motivación, retroalimentación, diálogo, orientación personalizada, etc.
- *Estudiante-Contenido*: accesibilidad a los materiales de estudio
- *Estudiante-Estudiante*: ayuda entre estudiantes a través del intercambio de información, ideas, ayuda mutua.
- *Estudiante-Interfase comunicativa*: la intercomunicación entre los usuarios del proceso de aprendizaje y la accesibilidad a la información se realiza mediante medios (interfase) escritos, redes mediante soporte informático, etc. Los soportes o interfase, dependen de variables como el costo de oportunidad, eficacia, disponibilidad, accesibilidad, etc.

En nuestro entorno, en el 2008 y en paralelo al debate sobre el aprendizaje electrónico, se habla de *mobile learning* (*m-learning*, *aprendizaje portátil*). Mario C. Robles, director de UOC Empresa, comentaba, al respecto, que:

“El *mobile learning* debe ser un componente de valor añadido en los modelos de aprendizaje, la clave, en este caso, es la interconectividad que elimina cualquier dependencia de lugar o espacio y es la expresión absoluta de lo que podríamos denominar ‘propiedad del aprendizaje’ por parte del empleado, en materia de tiempo, inten-

sidad y transferencia del conocimiento adquirido en el puesto de trabajo. El gran reto actualmente continúa siendo ‘el cambio de hábitos’ o el contacto hombre-máquina. Todavía estos dispositivos se observan como elementos con limitaciones” (Mario Robles<sup>38</sup>).

El Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA)<sup>39</sup> define esta tecnología como la infraestructura que, junto a un LMS (*Learning management systems*, cuyo objetivo principal es la gestión del estudiante, saber cómo evolucionan sus estudios y su rendimiento a través de aquellas actividades que realiza) y una interface de acceso, permitirá el acercamiento a contenidos y servicios, cuyo objetivo es la formación, desde PDAs<sup>40</sup>, teléfonos móviles<sup>41</sup>, y otros dispositivos.

En la actualidad el crecimiento de la telefonía móvil y la interacción con los sistemas informáticos, como los asistentes digitales personales (PDA), ponen de relieve la consolidación de nuevas formas de acceso a los contenidos. La aplicación al mundo de la educación se nos hace, más que nunca, atractiva, en la misma medida que es una realidad el paradigma educativo que combina la interacción cara-a-cara de las modalidades presenciales con la flexibilidad de la educación a distancia, utilizando siempre la red como soporte: la educación en línea (*Online Education*). Pero aun así, debemos insistir en que las experiencias en el campo educativo apoyan en nuestro entorno el desarrollo del *Blended learning*, entendido como *enseñanza mixta* o *formación semipresencial*, basada en la idea de combinar para el alumno en un mismo programa el apren-

dizaje electrónico y la enseñanza presencial, es decir, *aprendizaje que combina el aprendizaje on line* (sea en campus virtual formalizado o no) y la modalidad de clase presencial (*classroom-learning*).

Muy diversas universidades europeas, entre las que está la Universidad de Santiago de Compostela, están apostando por el aprendizaje combinado, o sistema semipresencial, o *Blended learning* (que no debe confundirse tampoco con la *enseñanza bimodal* consistente en impartir el mismo programa en dos modalidades a la vez: modalidad presencial y electrónica), como formato básico de enseñanza en postgrado, acordada mediante convenios internacionales (Tourinán, 2005a).

Afirmar que la educación electrónica se ha popularizado, siendo cada día más las personas que utilizan esta modalidad para la asimilación de aprendizajes, es casi una obviedad. Los estudios al respecto así lo afirman<sup>42</sup>. De esta manera, se dice que cada día son más las personas que se apuntan a esta metodología educativa. En el mismo informe, realizado por el Observatorio español de Internet, también se añade que los estudiantes virtuales que alcanzaban resultados satisfactorios al final de sus estudios universitarios superaban el 75 %. Cabe decir que la enseñanza electrónica se sitúa ya muy por encima de la enseñanza tradicional en cuanto a la *adaptabilidad*, atendiendo a tres parámetros: entorno físico, flexibilidad de horarios y acceso al conocimiento.

En palabras de Sonia Zavando (2002), las fortalezas y debilidades en torno a la utilización del aprendizaje electrónico con respecto a la enseñanza tradicional se pueden resumir del siguiente modo<sup>43</sup>:

Categorías	e-Learning	Enseñanza tradicional
Flexibilidad	Puede ser seguida al propio ritmo del estudiante, sin horarios fijos ni predefinidos, o bien puede ser programada con horarios y sesiones predefinidas.	Requiere un alto grado de interacción entre instructor y estudiantes, por lo que las sesiones tienen un horario previamente definido.
Cobertura	El acceso se produce desde cualquier lugar del país o del mundo.	Los estudiantes y el instructor deben estar presentes en un mismo lugar geográfico.
Acceso	El estudiante requiere tener acceso durante un tiempo suficiente a la infraestructura tecnológica que le permita realizar su aprendizaje.	Solamente se requiere de una sala para que se produzca la interacción entre instructor y estudiantes.
Costo de Operación	No hay costo de transporte y estadía para estudiantes ni instructores, no hay costo de salas y equipos para dictar el curso pero sí de servidores y acceso, no hay costos de material impreso asociado.	Se incurre en costos por cada sesión realizada en horas de instructor, transporte y estadía para instructor y estudiantes, uso de salas y equipos.
Costo de Inversión	El costo de preparación del curso y el costo de inversión inicial para contar con la infraestructura y conocimientos necesarios para distribuir y desarrollar el curso podría ser alto, dependiendo del tipo de tecnología que se utilice.	El costo de preparación del curso puede ser bastante bajo.
Estilos de aprendizaje	Permite tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje colaborativo, por lo que se pueden utilizar métodos de enseñanza que compatibilicen diferentes estilos de aprendizaje, dependiendo de cada estudiante.	La enseñanza se focaliza a un estilo de aprendizaje promedio, por lo que estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje tienen menores tasas de retención.
Contenidos	Algunos contenidos son difíciles de traspasar a este medio: es más apto para capacitar en conceptos y habilidades técnicas que para desarrollar habilidades personales o cambiar actitudes.	Hay ciertos temas que necesariamente requieren de la interacción física entre instructor y alumno, por ejemplo, danza o teatro.

Fuente: Sonia Zavando: *Aplicación de e-learning en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

#### A modo de conclusión

El nuevo *Programa de acción de Aprendizaje Permanente (2007-2013)* potenciado desde el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea y con una dotación económica de 6970 millones de euros aúna los programas anteriores, es decir, Sócrates, Leonardo da Vinci, E-learning y la acción Jean Monnet. Tiene como objetivo fundamental el desarro-

llar y reforzar los intercambios así como la movilidad y la cooperación de tal forma que los sistemas de educación y formación europeos se conviertan realmente en referencias de calidad mundiales en el 2010 conforme a las premisas dictadas en la estrategia de Lisboa, el Proceso de Bolonia, el Programa de trabajo Educación y Formación 2010 entre otros. Su puesta en marcha se fundamentó teniendo en cuenta ciertas premisas, entre ellas:

- La puesta en marcha de un programa de aprendizaje permanente que persigue, mediante el aprendizaje permanente, que la Unión Europea se convierta en una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mayor calidad en el empleo y una mayor cohesión social.
- Para ello, en su Comunicación «Construir nuestro futuro común—Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)», la Comisión propuso una serie de objetivos cuantificados para la nueva generación de programas comunitarios de educación y formación, que precisaban de un mayor número de acciones de movilidad y asociación.
- En este sentido, para tener en cuenta el número creciente de actividades que se demandaban a escala europea diseñadas para alcanzar los objetivos políticos, se dotó de un medio para apoyar la actividad intersectorial en los sectores de las lenguas y las TIC y reforzar la difusión y el aprovechamiento de los resultados del programa. Se propuso complementar los cuatro subprogramas sectoriales con un programa transversal (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig en cuanto a los subprogramas sectoriales).

El programa de acción se subdividió en seis subprogramas, cinco de los cuales son subprogramas sectoriales: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig y Jean Monnet y un programa transversal que atiende a aquellas actividades que superan los límites de los programas sectoriales y que, entre sus objetivos, tiene el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadores basados en las TIC. Las propuestas de este programa se definieron a través de otros objetivos específicos, entre los que cabe señalar:

- La contribución al desarrollo de una educación y una formación de calidad, y promover unos elevados niveles de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas vigentes.
  - Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de educación y formación.
  - Promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación;
  - Contribuir a la calidad estimulando el mejor aprovechamiento de los resultados, productos y procesos innovadores, e intercambiar buenas prácticas.
- Hoy en día, se percibe cómo los cambios culturales están más que nunca ligados a las nuevas tecnologías de la información. En estos procesos de desarrollo educativo ligado a las nuevas metodologías digitalizadas es preciso redefinir el *concepto de educación* y el papel que los agentes intervinientes en los procesos educativos desarrollan. De esta forma, la Sociedad del Conocimiento requiere cada día más de la complicidad de los docentes implicados en esta incipiente asunción de paradigmas educativos nuevos. Más que nunca la flexibilidad, el aperturismo y la interacción informacional cobran así un nuevo sentido *El aprendizaje para toda la vida, el aprendizaje continuado* (lifelong learning) necesita de nuevos modelos, nuevas pautas de intervención, diferentes sinergias que susciten propuestas para el desarrollo de políticas orientadas a la formación y el desarrollo de aprendizajes teniendo en cuenta la dimensión espacio-tiempo. Se abren nuevas fronteras en la adquisición y el manejo de la información. El aprendizaje ligado al dominio de *competencias*, entendidas como *saber hacer cualquier actividad en un determinado contexto* cobra aquí más fuerza que nunca (Colom y Touriñán, 2007).

- El apoyo al desarrollo de los medios que ofrecen las tecnologías de la in-

Por lo que hemos visto, parece evidente que la educación electrónica es un objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento y un instrumento de desarrollo de la educación en la sociedad contemporánea. Una clave del éxito futuro en la educación orientada a la sociedad del conocimiento pasa por aprender a elegir y valorar en la e-educación, tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos. El reto virtual para los profesores no es la integración a cualquier “precio”. Para los alumnos, desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones con objeto de (Tourrián, 2007):

- Plantear problemas y soluciones en términos de capacidad del sistema

escolar y cultura organizativa del centro respecto de la educación electrónica.

- Decidir para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación propiciamos la educación electrónica.
- Generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno en los sistemas interactivos digitalizados.
- Identificar, definir y discernir las cuestiones propias de las “aulas informatizadas”, más que las de “aulas de informática”.
- Propiciar la integración diaria de la intervención digitalizada frente a la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula.
- Apoyar la enseñanza, utilizando la tecnología en las materias y no la enseñanza sobre tecnología como una materia separada.
- Rentabilizar el “plus” de aprendizaje de las nuevas tecnologías en la acción educativa.
- Avanzar soluciones para equilibrar en términos pedagógicos accesibilidad, receptividad y flexibilidad.

## Referencias

- Adell, J. y Sales, A. (1999). *El Profesor Online: Elementos para la Definición de un Nuevo Rol Docente*. Ver: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html>.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Bartolomé, A. (1995). Preparando para un nuevo modo de conocer. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 4. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>.
- Batesteza, B. y Patetta, N. (2003). *Capacitación de instructores que migran de los cursos tradicionales hacia los cursos online*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías *Virtual Educa 2003*. [http://www.virtualeduca.org/2003/es/actas/11/11\\_01.pdf](http://www.virtualeduca.org/2003/es/actas/11/11_01.pdf).
- Berger, P.L. y Huntington, S.P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Brooks, L. (2003). How the Attitudes of Instructors, Students, Course Administrators, and Course Designers Affects the Quality of an Online Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (4). Ver: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/brooks64.htm>.
- Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.

- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTECA. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 1. Ver: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>.
- Castells, M. y Himanen, P. (2002). *El estado del bienestar y la Sociedad de la Información. El modelo finlandés*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. y otros (1986). *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M., Díaz de Isla, I., Sancho, T., Tubella, I., Wellman, B. (2002). *La Sociedad Red en Cataluña*. Universitat Oberta de Catalunya. Ver: <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pic1.html>.
- Chalmers, A.F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. México: Siglo XXI.
- Cebrian, M. (1992). Nuevas tecnologías. Nuevos lenguajes. En ICE de la Universidad de Cantabria: *Las nuevas tecnologías en la Educación*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria, 217-244.
- Colom, A.J. y Touriñán, J.M. (2007). *La lectura en el siglo XXI*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lloret de Mar.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000) *Plan de acción e-Europe*. Aprobado en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa el 23 y 24 marzo de 2000. Véase también el *Plan de acción e-Europe 2005*, aprobado en Mayo de 2002 y el *Plan de acción e-learning*, aprobado el 28 de marzo de 2001, destinado a concebir la educación del futuro. Disponible en <http://europa.eu.int/scadplus/leg>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. *eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos*. Bruselas, 28.5.2002 COM(2002) 263 final
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *El espacio europeo de investigación: un nuevo impulso*. Comunicación de octubre de 2002.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Más investigación para Europa-Objetivo: 3 % del PIB*. Comunicación de septiembre de 2002.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Comunicación de la Comisión. Bruselas, 11.11.2003 COM (2003) 685 final
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006*. Comunicación de la Comisión. Bruselas, 9.3.2004 COM (2004) 156 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. Comunicación al Consejo Europeo de primavera. Bruselas, 2.2.2005 COM 24.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Programa de trabajo de la Comisión para 2005*. Comunicación del Presidente de común acuerdo con la Vicepresidenta, Sra. Wallström Bruselas, 26.1.2005 COM (2005) 15 final.
- Comisión Europea (2004). Hacer frente al desafío. La estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo Informe del Grupo de Alto Nivel. Presidido por Wim Kok. Noviembre de 2004. Bruselas.
- Comisión Europea. Eurydice (2004). *Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems*. Ver: <http://www.eurydice.org>
- Comissão Europeia (2004). *Erasmus Mundus*. Programa para o reforço da qualidade no ensino superior e a promoção da compreensão intercultural através da cooperação com países terceiros. Convite à apresentação de propostas para a execução das Acções 1, 2 e 3 do programa Erasmus Mundus durante o ano académico 2005/2006. (EAC/22/04).
- Comisión Europea (2004). *Gallup Europe (Flash EB 118): Les responsables d'école et la société de l'information*. Ver: [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/flash/fl118\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/flash/fl118_fr.pdf).
- Commission of the European Communities (2002). *eEurope 2005: Benchmarking Indicators* Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Brussels, 21.11.2002 COM (2002) 655 final
- Commission of the European Communities (2004). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Challenges for the European Information Society beyond 2005*. Brussels, 19.11.2004. COM (2004) 757 final.
- Commission of the European Communities (2004). *Challenges for the European Information Society beyond 2005*. En Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Com-

- mittee of the Regions. Brussels, 19.11.2004. COM (2004) 757 final.
- Consejo de la Unión Europea (2003). decisión nº .../2003/ce del Parlamento europeo y del Consejo de Europa por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning). Bruselas, 16 de junio de 2003. C5-0293/2003.
- Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías (2000) *Info XXI: La Sociedad de la Información para todos*. Madrid: Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías.
- Dahrendorf, R. (2002) *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2003). Decisión no 2317/2003/ce del parlamento europeo y del consejo de 5 de diciembre de 2003 por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (erasmus mundus) (2004-2008)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2004). *Euro-pass*. Decisión no 2241/2004/ce del Parlamento europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. 31.12.2004 L 390/6.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2004). *El papel de las universidades para el desarrollo local y regional en el contexto de una Europa del conocimiento*. Dictamen prospectivo del Comité de las Regiones. (2004/C 73/05)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2004). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Comunicación de la Comisión (2004/C 73/04)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2004). *Invertir en investigación: un plan de acción para Europa*. Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Comunicación de la Comisión. (2004/C 73/13)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2004). Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa* (2004/C 104/01) 30.4.2004.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2004). *Estado mundial de la infancia 2004. Las niñas, la educación y el desarrollo*. UNICEF, UNICEF House, 3 UN Plaza Nueva York, NY 10017, USA.
- Gray, J. (2000). *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Año 2004*. 22 de febrero de 2005. Notas de Prensa
- Isaksen, S. y Tidd, J. (2006). *Meeting the innovation challenge: leadership for transformation and growth*. New York: J. Willey and Sons.
- Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Levy, S. (2003). Six factors to consider when planning online distance learning programs in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6, 1.
- Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- McKenzie, B., Mims, N., Bennett, E., y Waugh, M. (2000). Needs, concerns and practices of online instructors. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (3). Retrieved May 29, 2004 from Ver: <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/fal33/mckenzie33.html>.
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.

- Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003). *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España (2005). *La sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo*. Madrid.
- Negroponte, N. (1999). *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. Barcelona: Ediciones Zeta.
- OCDE (1993). *Manual de Frascati*. Paris: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *La estrategia de la UNESCO: Desafíos para América Latina*. Palabras del Señor Koichiro Matsuura. Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): .DG//044.
- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. En <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>.
- Pinillos, J.L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 71, 3-31.
- Popper, K.R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Redes.es (2005). *Tecnológica de los hogares. Las TIC en los hogares españoles*. Ver: [www.observatorio.red.es/general/estudios/consumo.html](http://www.observatorio.red.es/general/estudios/consumo.html)
- Reding, V. (2005). *i2010: The European Commission's new programme to boost competitiveness in the ICT sector*. Microsoft's Government Leaders Forum. Prague.
- Rodríguez, A y Soto, J. (1999). Hitos a favor de la educación para el desarrollo como estrategia de identificación cultural. En Santos, M. y Touriñán, J. M. (Eds.) (1999). *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Ruipérez, G. (2003). *E-learning - educación virtual*. Madrid: Fundación Auna - Retevisión
- Russell, B. (1983). *Significado y verdad*. Barcelona: Ariel.
- SID (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SID (1999). *ICT,s. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado de la reunión internacional "La Sociedad del conocimiento y la comunicación". Santiago de Compostela. Sociedad para el Desarrollo Internacional. Igaci. Marzo de 2000.
- SID (2000). *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela: Sociedad para el Desarrollo Internacional. Igaci.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- Telefónica (2004). *La Sociedad de la Información en España 2004. siE[04*. Ver: [www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/](http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/).
- Telford, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC. Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.
- Touriñán, J.M. (1987). *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1998a). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, 71, 33-69
- Touriñán, J.M. (1998b). Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56: 211, 415-436.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (1999). *Educación y Sociedad de la Información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: ICE.
- Touriñán, J.M. (2000a). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT. En J. M. Touriñán y A. Bravo (Eds.), *Gestión de política científica y recursos de investigación* (pp. 9-40). Santiago de Compostela: IGACI.
- Touriñán, J.M. (2000a). Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. *Documentos de Economía*, 8, 5-65.
- Touriñán, J.M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- Touriñán, J.M. (2003). El mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, 332, 213-231
- Touriñán, J.M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227.
- Touriñán, J.M. (2004b). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56: 1, 25-47.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2005a). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la*

- sociedad digital a la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J.M. (2005b). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12: 10, 163-186.
- Touriñán, J.M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 45, 30-65.
- Touriñán, J.M., Rodríguez, A. y Soto, J. (2000). Desarrollo, calidad de educación y nuevas tecnologías. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e Educación*, 5: 4, 9-18.
- Touriñán, J.M. y Soto, J.G. (2005). El programa e-Europa y la educación electrónica: el desarrollo de la sociedad de la información como objetivo de la Unión Europea. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, 34-58.
- Varios (1999). *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela: Igaci.
- Zavando, S. (2002). *Aplicación de e-learning en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Centro de Tecnologías de información INTEC. Ver: [http://fad.uta.cl/dfad/docum/cedm/2-cl\\_Sonia%20Zavando%20Ben%EDtez.pdf](http://fad.uta.cl/dfad/docum/cedm/2-cl_Sonia%20Zavando%20Ben%EDtez.pdf).

### Notas

- 1 Los tres sectores que a consideración de la Comisión necesitaban un impulso específico eran: 1. Políticas activas orientadas al pleno empleo: más y mejores puestos de trabajo. 2. Conexión de las economías europea. 3. Una economía competitiva basada en el conocimiento. Para el texto íntegro: <http://www.elmundo.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf>.
- 2 Durante dicho Consejo se presentaba la Comunicación de la Comisión "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente".
- 3 Comisión de las Comunidades Europeas: Informe de la Comisión al Consejo sobre la utilización de Internet para el fomento de hermanamientos entre centros de enseñanza secundaria europeos. Bruselas, 4.6.2002. COM(2002) 283 final.
- 4 El estudio elaborado en el 2007 por el Observatorio de las Telecomunicaciones de redes en colaboración con el Ministerio de Educación y las CC.AA dentro del programa Internet en el aula durante el curso académico 2005-2006 revela que más del 75% de los centros educativos disponen de ordenadores para la docencia y, además, en el 88,1% de los colegios se accede a Internet a través de banda ancha. El 59,3% del profesorado utiliza materiales didácticos digitales y contenidos multimedia en el proceso de docencia y los alumnos utilizan el ordenador en su centro educativo para desarrollar trabajos utilizando las herramientas ofimáticas y la navegación por Internet.
- 5 Los antecedentes propuestos sobre asociaciones de aprendizaje y alfabetización digital propuestos en Lisboa 2000, el fomento de la movilidad presentado en Estocolmo 2001 y la mejora de las actitudes básicas en cuanto al aprendizaje de idiomas y el fomento de la cultura digital propuestos en Barcelona en 2002, así como las experiencias en el ámbito mundial, daban un buen empujón a dicha iniciativa.
- 6 Existen experiencias a nivel mundial que están dando resultados magníficos para frenar la brecha digital. Las propuestas del profesor Alfonso Molina, director de Estrategia Tecnológica de la Universidad de Edimburgo e investigador sobre Tecnologías de la Información y de la Comunicación, sobre el movimiento de "Global e-Inclusion Movement" son interesantes. Identifica catorce ámbitos de actividad en relación con la inclusión electrónica. Entre ellos menciona en segundo lugar el hermanamiento entre centros educativos como fórmula para establecer procesos de colaboración y aprendizaje colectivo, intercambiando visitas y apoyando programas de acción específicos. El documento está disponible en [http://www.e-inclusionsite.org/documentation/aBetterWorldIsPossible\\_en.pdf](http://www.e-inclusionsite.org/documentation/aBetterWorldIsPossible_en.pdf).
- 7 Esta iniciativa se viene a sumar a los planes de acción eEuropa y eLearning. El Programa eLearning 2004-2006 tenía como objetivo garantizar que 30.000 escuelas europeas se conectaran mediante acuerdos de hermanamiento.

- <sup>8</sup> Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (2007-2013. Ver <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11082.htm>
- <sup>9</sup> <http://www.educared.es>
- <sup>10</sup> Touriñán, J.M., Rodríguez, A. y Soto, J. (2000). Desarrollo, calidad de educación y nuevas tecnologías. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 5, nº 4, 9-18.
- <sup>11</sup> Touriñán, J.M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227.
- <sup>12</sup> Para más información visitar: <http://www.educared.net/VirtualEduca/>
- <sup>13</sup> Decisión No 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. En dicho documento se pone de manifiesto entre otros considerandos que “Una mayor transparencia de las cualificaciones y competencias facilitará la movilidad a través de Europa con fines de aprendizaje permanente, y de este modo contribuirá al desarrollo de una educación y formación de calidad y facilitará la movilidad con fines profesionales, tanto entre países como entre sectores”. *Europass* incluirá cinco documentos: *CV Europass*, *Portafolio europeo de las lenguas*, *Europass movilidad*, *Suplemento al diploma Europass* (enseñanza superior) y *Suplemento al certificado Europass* (formación profesional).
- <sup>14</sup> “Hacer frente al desafío La Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo”. Informe del Grupo de Alto Nivel presidido por Wim Kok. Noviembre de 2004. Capítulo II, pág. 24 y 25.
- <sup>15</sup> La iniciativa eEuropa nació con los objetivos de: 1. Conectar a la red y llevar la era digital a cada ciudadano, hogar y escuela y a cada empresa y administración. 2. Crear una Europa digitalmente alfabetizada, basada en un espíritu emprendedor dispuesto a financiar y desarrollar las nuevas ideas. 3. Velar por que todo el proceso sea socialmente integrador, afirme la confianza de los consumidores y refuerce la cohesión social. La última revisión sobre los avances de la iniciativa eEuropa son de 11 de noviembre de 2004: “Desafíos para la Sociedad de la Información Europea después de 2004”. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. COM (2004) 757 final.
- <sup>16</sup> Para ver Informe visitar.
- <sup>17</sup> El objetivo de dedicar el 3% del PIB a la investigación de aquí al 2010 será difícil de realizarse salvo en Suecia y Finlandia, donde esta cifra se ha alcanzado ya. Fuente: <http://www.euractiv.com/>
- <sup>18</sup> Para alcanzar los objetivos de Lisboa incumplidos con respecto a las TIC, la Comisión Europea lanzó una nueva estrategia: el Plan 2010 (i2010 Strategy) cuyo objetivo es el de aprovechar las ventajas de las TIC en términos de prosperidad, empleo y crecimiento. La “i” de información, abriendo mercados para los servicios electrónicos de comunicación como también para la economía de servicios digitales emergente; “i” de innovación e inversión, es decir, destinando más recursos económicos al desarrollo de las TIC; e “i” de inclusión, para hacer que cualquier persona y en cualquier lugar de Europa disfrute de los beneficios que aporta la Sociedad de la Información.
- <sup>19</sup> Castells, M. y Himanen, P. (2002). El estado del bienestar y la Sociedad de la Información. El modelo finlandés. Colección la sociedad red. Alianza Editorial.
- <sup>20</sup> “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa». COM(2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).
- <sup>21</sup> En abril de 2005 se estaba aun muy lejos de conseguir que la mayor parte de los países firmantes del acuerdo llegaran a las cifras del PIB del 3%.
- <sup>22</sup> La Ley Orgánica de Educación presta su atención a *la educación permanente y a lo largo de toda la vida*.
- <sup>23</sup> El plan incluyó ayudas en forma de subvenciones por 26,3 millones de euros y otros 120 millones en créditos sin interés siendo Andalucía y Galicia las más beneficiadas ya que cuentan con 470 municipios y 311 respectivamente que carecen total o parcialmente de la Banda Ancha.
- <sup>24</sup> <http://www.elearningeuropa.info>.
- <sup>25</sup> Según la agencia de noticias Iblnews, la Comisaría europea para la Sociedad de la Información, Viviane Reding resaltó “que las opiniones recogidas en esta consulta permitirán sentar las bases “sociales, éticas y económicas necesarias para permitirnos continuar nuestros esfuerzos para acercar las TIC a 90 millones de ciudadanos europeos que actualmente no pueden disfrutar” de estas tecnologías”. Para ampliar información ver <http://www.iblnews.com>.

- 26 Al respecto se puede ver el *Plan de Acción para la accesibilidad a las nuevas tecnologías y a la sociedad de la información*, en <http://www.discapnet.es>.
- 27 <http://www.iicd.org/globalteenager>.
- 28 <http://www.digitalpartners.org/classmates.html>.
- 29 <http://www.netaid.org>.
- 30 En España se puede leer *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo*. En <http://www.desarrollosi.org>.
- 31 <http://www.scu.edu>.
- 32 <http://rdvp.org>.
- 33 Existen organizaciones que desarrollan bases de datos sobre casos de buenas prácticas en materia de TIC: OneWorld, IICD, Development Gateway, Bytes for All, Association for Progressive Communications, Global Knowledge Partnership, Benton Foundation, Digital Partners y Youth Creating Digital Opportunities.
- 34 Ruipérez, G. (2003). *E-learning - educación virtual*. Madrid: Fundación Auna - Retevisión.
- 35 Etimológicamente significa "adquirir".
- 36 Touriñán, J.M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227.
- 37 Un Campus Virtual es un espacio digital al que puede acceder la comunidad de una Institución Educativa ya sean profesores/as, alumnos/as o PAS. Una Universidad Virtual sería aquella cuyos servicios son accesibles a través de la red.
- 38 [http://www.uoc.es/web/esp/noticies/uoc\\_casio.html](http://www.uoc.es/web/esp/noticies/uoc_casio.html).
- 39 <http://www.cesga.es/ga/Teleensino/te-te-learning.html>.
- 40 La UOC, a través de la unidad de negocio UOC Empresa, y la multinacional CASIO, a través de su distribuidor en España, Flama-gás, han establecido las bases de un acuerdo de colaboración para desarrollar conjuntamente el aprendizaje a través de PDA (*Personal Digital Assistants*).
- 41 Es destacable, según la encuesta del *Instituto Nacional de Estadística* durante el año 2004, que en nuestro país 957.677 niños españoles de entre 10 y 14 años tienen móvil propio. Mirar informe publicado el 22 de febrero de 2005 del INE en <http://www.ine.es>.
- 42 Según el Observatorio Español de Internet esta cifra se situó según su informe alrededor de 250.000 personas durante el 2002 y la previsión era de 300.000 los que cursarían estudios a través de la red. Ver: <http://www.obs-internet.com/>.
- 43 Gerente e-Learning. Centro de Tecnologías de Información de Chile .INTEC. El documento está on line en <http://fad.uta.cl/dfad/docum/cedm/2-cl-Sonia%20Zavando%20Ben%EDtez.pdf>.



# Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español

Raquel Fidalgo Redondo y Jesús Nicasio García Sánchez  
Universidad de León

## Resumen

En este artículo se analizan las directrices que rigen la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de lograr una mayor comprensión de dicho Proceso y dar así una mayor coherencia a las reformas planteadas, y a las continuas modificaciones y cambios sobrevenidos en los últimos años. Para ello se analiza y revisa la evolución de las diferentes Declaraciones de Ministros responsables de Educación Superior en Europa desde la pionera de la Sorbona en 1998, hasta la última, y actualmente vigente de Londres en el 2007. Dicha revisión permite establecer las siete directrices básicas del EEES: reconocimiento en el sistema de titulaciones, estructuración del sistema de titulaciones, enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS, dimensión social, garantía de calidad, apertura y Espacio Europeo de Investigación. A partir de éstas se analiza y reflexiona sobre la asunción de dichos principios dentro del sistema universitario español y, más concretamente, dentro del actual marco legislativo universitario desarrollado a través de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y su modificación parcial en la Ley Orgánica 4/2007. Finalmente, se concluye y reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas que las directrices del EEES plantean en nuestro sistema universitario, y de manera particular al profesorado universitario.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior, Declaraciones de Ministros de Educación Superior, Ley Orgánica de Universidades, Reforma universitaria en España.

## Abstract

In this paper we analyze the guidelines of the European Higher Education Area construction. The purpose is to achieve a better comprehension of the ongoing process and to give a better coherence of continuous alterations and changes in the last years. For this, we analyze and review the different joint declarations of the European Ministers of Education from pioneering Sorbona's Declaration in 1998 until the ongoing London's Declaration in 2007. This review allows establishing seven main guidelines of European Higher Education Area: recognition of degrees, organization of system degrees, establishment of a system of the European Credit Transfer System, social dimension, quality assurance, opening, and European Research Area. From these guidelines we analyze and reflect on assumption of these principles in the Spanish University System, and, specifically in the Spanish's university law though 6/2001 Universities Organic Law and its modification Organic Law 4/2007. Finally, we conclude and reflect on pedagogic implications of European Higher Education Area's guidelines pose in our university system, and especially in university teachers.

*Keywords:* European Higher Education Area, joint declarations of the European Ministers of Education. University Organic Law, university reform in Spain.

## Nota

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas de la ULE, Proyecto de Ayudas a la Innovación Docente (PAID 2007-08), proyecto competitivo concedido al investigador principal (JN García).

La Universidad como institución educativa de enseñanza superior desde su surgimiento en el siglo XII ha estado sujeta a continuos cambios (Rodríguez-Rojo, 2000), vinculados muchas veces a las propias circunstancias políticas, económicas y sociales en los diferentes momentos de la historia. En este sentido, los grandes cambios socio-culturales ligados a la sociedad del conocimiento en los últimos años y las demandas implícitas subyacentes a ello, así como las propias circunstancias socio-políticas y económicas de nuestro entorno dentro del marco europeo (Rodríguez-Moreno, 2005) han apresurado la necesidad de un profundo cambio cultural o de modelo de Universidad moderna, tanto en el plano educativo, como investigador o de gestión y administración (Lorenzo, Santos, Touriñán y Rodríguez, 1999; Sánchez y Zubillaga, 2005).

Estos factores pueden estar en la explicación de la profunda reforma de la educación universitaria en Europa propugnada a partir del proceso de Convergencia Europea en la Enseñanza Superior, iniciado en 1998 con la ya pionera Declaración de la Sorbona, y que sitúa en el 2010 la fecha faro para la armonización de los sistemas educativos superiores en un marco europeo de educación superior, organizado en base a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, entre otros (Valle, 2005). El proceso de reforma plantea una profunda transformación y/o adaptación de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria a nivel de modelo o conceptualización, estructura y organización, o funcionamiento y gestión de las propias universidades españolas, en base a las líneas y directrices en las que se fundamenta el EEES.

Este Proceso de Convergencia se ha convertido en los últimos años en un tema recurrente dentro del ámbito universitario y social (Gata, Bautista y Mora, 2003). Son muchos los estudios, las reflexiones e incluso debates que han surgido en torno a aspectos relacionados de una u otra forma con la Reforma sobrevenida en el ámbito Universitario (Bautista, Gata y Mora, 2003). Surgiendo temas candentes como el de los Títu-

los Oficiales, los cambios en el modelo de enseñanza centrado en el alumno y reflejado en los tan nombrados créditos ECTS, la inclusión de las TIC en la enseñanza y las nuevas formas de enseñanza, los modelos de habilitación y/o acreditación del profesorado, y un largo etc. de temas vinculados a la Reforma Universitaria. Son muchos los informes y documentos oficiales que han ido surgiendo a lo largo de estos años en torno al EEES, de forma complementaria, o incluso de forma contrapuesta, afirmando nuevas líneas estratégicas u organizativas a seguir, o cambiando las propuestas hasta entonces.

Precisamente de esta avalancha de informaciones, de proyectos, de cambios, es de dónde surge el presente artículo que pretende dar cierta organización y coherencia a todos los cambios y reformas presentes que dirigen el EEES. Para ello se plantea en primer lugar el análisis sobre cuáles son los principios o directrices básicas y reales en las que se asienta el Proceso de construcción del EEES en la actualidad, tras sucesivas revisiones y cambios a lo largo de estos años, y que son los que dirigen las reformas y cambios del ámbito universitario en Europa, y de manera particular en España. Todo ello con el fin de ayudar a lograr una mayor comprensión del recurrente término de EEES, ya que asumir sus demandas sólo será posible a partir de un conocimiento y convencimiento real en los principios del EEES, de todos los estamentos implicados en la reforma universitaria, y en particular del profesorado, como uno de los impulsores y motores del cambio.

En segundo lugar, a partir de dicho análisis se plantea el segundo objetivo, conocer cómo son asumidos dichos principios por el Sistema Universitario Español a nivel de administración, a partir de la reforma legislativa acontecida con la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades por la que se regula y rige legislativamente todo nuestro sistema de enseñanza universitario. Analizando las medidas de gestión y administración tomadas en nuestro país y su adecuación o no a las líneas y directrices fijadas en el EEES. Finalmente, se analiza y reflexiona

sobre los planteamientos pedagógicos que subyacen a las directrices fijadas en el EEES, y en particular sobre las nuevas demandas docentes del profesorado ante esta reforma (Michavila, 2005).

#### De Bolonia a Londres en la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

Para establecer los planteamientos o directrices básicas que vertebran la construcción del EEES, cómo han variado desde sus inicios hasta llegar al momento actual, se ha tomado como referente directo las diferentes Declaraciones de Ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el proceso de Convergencia, puesto que dichas declaraciones y sesiones de seguimiento son los detonantes de los procesos de reforma que se están acometiendo (Feixas, 2004). Dicho análisis se extiende desde las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), hasta la más reciente y actual declaración de ministros de Londres en el 2007, ampliando y actualizando así revisiones anteriores realizadas sobre el tema (ver Bautista, Gata y Mora, 2003).

De dicho análisis es posible concluir que de manera general los pilares fundamentales para la construcción del EEES pueden concretarse en los principios que se recogen a continuación, si bien todos ellos guardan entre sí cierta relación más o menos directa, dentro del marco coherente que proporciona el EEES que tiene como principio u objetivo global la calidad y excelencia de la Enseñanza Superior en el contexto europeo, y su apertura y lanzamiento internacional.

#### *Reconocimiento en el Sistema de Titulaciones*

El primer objetivo o directriz del EEES está relacionado con *el Reconocimiento en el sistema de titulaciones*, con el fin de abrir las posibilidades de empleo a los titulados y la competitividad del EEES a nivel internacional. Es en Bolonia en 1999 cuando surge por primera vez la referencia a la necesidad de establecer un sistema de titulaciones

comparable y sencillo entre los países del EEES, cuya medida inicial es la emisión del *suplemento al título*. En Praga dos años más tarde, el énfasis se pone en las medidas para el reconocimiento tanto académico como profesional de las titulaciones entre los miembros del proceso de Convergencia. En Berlín en el 2003 se realiza una mayor concreción en relación a este principio, y se pide la ratificación de los acuerdos tomados en la *Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones referentes a la Educación Superior en el Espacio Europeo*, celebrado en Lisboa en 1997, y se fija que a partir del 2005 todas las titulaciones vayan acompañadas del *Suplemento al Título*. En Bergen en el 2005, se ratifican y se amplían las medidas a tomar. Se continúa pidiendo la ratificación de los acuerdos sobre *Reconocimiento de Cualificaciones de Lisboa*, y se toma conciencia de la necesidad de establecer *planes para la calidad del reconocimiento de títulos*, además se promueve la necesidad del desarrollo de *Marcos Nacionales de Cualificaciones* para entroncar con el aprendizaje a lo largo de la vida, y dentro de éste el *reconocimiento para el acceso de los aprendizajes previos formales, o no formales dentro de la vida profesional*. Finalmente, en Londres se ratifican todos los principios previamente planteados en anteriores declaraciones, y se plantean nuevas necesidades. Se indica la importancia y necesidad de una *mayor coherencia y uniformidad entre la gama de enfoques nacionales* propuestos dentro del EEES para el *reconocimiento de títulos*. Y a su vez, se pone un énfasis relevante en la necesidad de establecer los *Marcos Nacionales de Cualificaciones*, compatibles con el Marco de Cualificaciones del EEES y con la propuesta sobre el Marco Europeo de Cualificaciones para el *aprendizaje a lo largo de la vida*, lo que hace referencia al reconocimiento de los aprendizajes previos formales o adquiridos a nivel profesional para el acceso a la Enseñanza Superior. Este principio está relacionado con otro de los objetivos señalados como es el de *aprendizaje a lo largo de la vida* que surgió en la Declaración de Praga en

2001, y fue ratificado posteriormente en las Declaraciones de Berlín en 2003 y de Londres en 2007, proporcionando medidas como: la flexibilización de los aprendizajes, los itinerarios, el marco de cualificaciones a lo largo de la vida, o el reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la consecución de créditos.

#### *Estructuración del Sistema de Titulaciones*

Un segundo objetivo del EEES, muy relacionado con el anterior, es el de la *Estructuración del Sistema de Titulaciones* en tres ciclos (grado, master y doctorado) que proporcionan titulaciones con diferente nivel de cualificación y de especialización. Este principio se adopta en Bolonia con un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, grado y postgrado. En el que el acceso al segundo ciclo precisa la conclusión satisfactoria de los estudios de grado, que durarán un mínimo de tres años. Y el título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo, y el del segundo ciclo debe conducir a un título de master o doctorado. Posteriormente en Praga se ratifica el objetivo, y se incluye la referencia a la necesidad de que los estudios de grado tengan diferentes orientaciones y perfiles para dar respuesta a la diversidad de individuos, académica y de las necesidades del mercado de trabajo. En Berlín se ratifican las medidas anteriores en este sentido, y se fijan nuevos objetivos, ya referidos en el apartado anterior, en relación a la elaboración de un marco comparable y compatible de cualificaciones en términos de: cantidad de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil; a nivel nacional y del Espacio Europeo de Educación Superior, en línea con los principios de la convención de Lisboa. Precisamente dos años después en Bergen se adopta el *Marco General de Cualificaciones en el EEES*, con tres ciclos y descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos del primer y segundo ciclo, y se establece el compromiso de *marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco general del EEES*

y del aprendizaje a lo largo de la vida para el 2010. En el 2007 en Londres se valoran positivamente los avances logrados en coherencia con las líneas fijadas en anteriores declaraciones. Y al mismo tiempo, se fijan los principales esfuerzos en línea con la eliminación de barreras de acceso entre ciclos, y con la adecuada implementación en los distintos ciclos del sistema de créditos ECTS, lo que se entronca con la tercera dimensión del EEES que está relacionada con *el Enfoque en las Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS*.

#### *Enfoque en las Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS*

El principio del *Sistema de Créditos ECTS* como medida del haber académico surge en Bolonia y se ratifica en Praga en el 2001. Ello supone la asunción de un sistema universitario de educación centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesario para la consecución de los objetivos del programa, especificados los resultados de aprendizaje que se han de adquirir en términos de competencias. El establecimiento de un sistema de créditos, como el modelo ECTS, es el medio para promover la movilidad de estudiantes. Afirmándose a su vez que los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, la práctica profesional, etc.; lo que cumple sus funciones de transferencia y acumulación del aprendizaje y la cualificación.

#### *La Dimensión Social*

Un cuarto fundamento del Proceso de Convergencia está relacionado con la *Dimensión Social del EEES*, que hace referencia a la necesidad de hacer una educación superior de calidad igualmente accesible para todos, mediante medidas de apoyo y ayuda necesarias en aspectos financieros, económicos, o de orientación y asesoramiento, etc. Dicho fundamento aunque implícitamente ya se había hecho referencia en anteriores declaraciones aparece de manera explícita en la Declaración de Bergen en el 2005, ratificándose posteriormente en el 2007 en la Declaración de Londres.

### *Garantía de Calidad*

Un quinto objetivo o directriz del EEES es el relacionado con la *Garantía de Calidad* del sistema universitario de Enseñanza Superior, en todos sus niveles: docencia, investigación, profesorado, gestión, a nivel institucional, etc.; cómo referente último de la garantía de calidad y excelencia del EEES y por lo tanto de su atractivo internacional. Es en Bolonia cuando por primera vez se hace referencia a la promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables. Dos años después en Praga se ratifica el rol vital de la garantía de calidad en el EEES, y se enfatiza la cooperación europea para el diseño mecanismos coherentes de evaluación y acreditación/certificación que sirva de marco de referencia común. En Berlín en 2001, se promulga la calidad de la educación superior como la pieza clave del EEES, y se establece la necesidad de desarrollar mecanismos y criterios de calidad coherentes que garanticen ésta en el EEES, y a nivel nacional e institucional. Estableciéndose que para el 2005 los sistemas de calidad nacionales deberían incluir: definición de responsabilidades de evaluación, evaluación de los programas y las instituciones, tanto externa como interna, un sistema de acreditación, certificación o procedimiento comparables, y una participación y cooperación internacional. En Bergen en el 2005 se avanza en varios aspectos: en el establecimiento de unos estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES, la introducción del modelo de evaluación por pares, y el principio de un Registro Europeo de Agencias de Calidad, además de reiterar la necesidad de cooperación entre agencias y el reconocimiento mutuo en el EEES de las decisiones de acreditación o garantía de calidad. Finalmente, en Londres se ratifican los criterios y directrices anteriores para la certificación de la calidad en el EEES, así como el establecimiento del Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior, que se vería refrendado posteriormente en el junio de 2008 por el Acuerdo de Cooperación del Consorcio Europeo de Acreditación.

### *Apertura*

El sexto objetivo del Proceso de Convergencia, es la *Apertura del EEES*, principio que hemos tomado en un sentido amplio, abarcando medidas como: la promoción de la movilidad de los propios estudiantes y del personal de docencia, investigación y de administración y servicios de las universidades; o la promoción del atractivo del EEES más allá del horizonte europeo, ampliándolo a todo el mundo.

En este sentido, el objetivo de *la movilidad* ha sido un referente a lo largo de todas las Declaraciones. En Bolonia se establece como objetivo: *la promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos para el pleno ejercicio de libre circulación con especial atención a: los estudiantes, y su acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados; y a los profesores, investigadores y personal técnico-administrativo, el reconocimiento y valoración de periodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio de los derechos adquiridos*. La Declaración de Praga, no sólo ratifica dicho objetivo, sino que lo declara de suprema importancia en el EEES. De manera similar en Berlín, Bergen y Londres se reafirma la movilidad como la base y pieza clave del EEES, y su importancia para las diferentes esferas: académica, cultural, política, social y económica, de nuestra sociedad. En vías de su promoción en Londres se establecen medidas para paliar los obstáculos prácticos vistos para la movilidad.

Por otra parte, el objetivo de *la apertura del EEES a nivel internacional, más allá del horizonte europeo* aunque es un objetivo y referente básico del EEES, aparece explícito por primera vez en el 2001 en la Declaración de Praga, proponiendo la promoción del *atractivo y la apertura del EEES* a todas las partes del mundo; objetivo que es ratificado con posterioridad en el resto de Declaraciones Berlín, Bergen, y en Londres, donde se adopta la estrategia amplia del *EEES es un escenario global*, dirigida a la mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y competitividad del EEES,

fortalecimiento de cooperación, intensificación del diálogo, etc.

### *Espacio Europeo de Investigación*

La séptima y última directriz del EEES, es precisamente el *Espacio Europeo de Investigación – EEI*. En este sentido, no es hasta la declaración de Berlín en el 2003, donde se establece la necesidad de promover las dimensiones europeas tanto a nivel de docencia como de investigación, es decir, la promoción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como pilares básicos en la sociedad del conocimiento. Para ello se apuesta por el doctorado como un tercer ciclo en el Proceso de Bolonia, enfatizando la investigación y la formación investigadora en la promoción de la calidad de la Enseñanza Superior y de la competitividad del EEES; de ahí el impulso que se promueve para la investigación y la formación investigadora en el EEES. Posteriormente, en Bergen 2005 se subraya nuevamente la interrelación positiva entre enseñanza superior e investigación, ratificando lo propuesto anteriormente. A su vez, se presenta como medida adicional que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de cualificaciones del EEES, desarrollando para ello programas doctorales que promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles. Finalmente, en la Declaración de Londres se sigue subrayando como objetivo importante el acercamiento entre el EEES y el EEI, y su promoción por parte de las instituciones de educación superior.

En definitiva, del análisis y revisión de las diferentes Declaraciones de Ministros de Educación pertenecientes al EEES es posible establecer siete directrices básicas del EEES, entendidas como: 1) *reconocimiento en el sistema de titulaciones*; 2) *estructuración del sistema de titulaciones*; 3) *enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS*; 4) *dimensión social*; 5) *garantía de calidad*; 6) *apertura*; y 7) *Espacio Europeo de Investigación – EEI*. Tras su análisis global, ya es posible plantearse el segun-

do objetivo de este artículo, es decir, cuál es la asunción de dichos principios dentro del sistema universitario español, y más concretamente, dentro del actual marco legislativo universitario Español desarrollado a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades – LOU, y su modificación en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica parcialmente la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades - LOMLOU.

### Los Principios del Espacio Europeo de Educación Superior en la Reforma Legislativa de la Ley Orgánica de Universidades

España se adhiere en 1999 al Proceso de Bolonia, iniciándose así un laborioso proceso de reforma y convergencia, aún mayor para un país como el nuestro que ha venido basándose a lo largo de los años en un modelo universitario muy diferente al que se propone bajo el modelo del EEES (Bautista, Gata y Mora, 2003; Rodríguez-Rojo, 2000; Rué, 2004). A lo largo de estos años se han iniciado desde distintas estancias una serie de proyectos y medidas en coherencia con el proceso de construcción del EEES, entre las que se encuentra la reforma legislativa general del Sistema Universitario Español.

En el año 2001 se aprueba en España la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades - LOU con la que se aborda una reforma y actualización de múltiples aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión en el ámbito universitario, que permita a las Universidades abordar los nuevos retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión de la información, en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información, y de la integración en el EEES. A su vez, seis años más tarde como consecuencia de algunas deficiencias en el funcionamiento de la LOU, y la necesidad de adecuarla a nuevas necesidades del entorno como consecuencia de nuevos acuerdos en política de educación superior en Europa, se aprueba la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la

que se modifica parcialmente la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades - LOMLOU. Ambas leyes constituyen la base y fundamento legislativo por el que se ordena el sistema universitario español, por lo que cabe preguntarse si cumplen los principios globales del proceso de Convergencia; analizando qué principios aparecen recogidos, y cómo se formulan a lo largo del articulado de la base legislativa del Sistema Universitario Español.

En este sentido, teniendo en cuenta los principios o directrices generales del EEES anteriormente presentados, en la Tabla 1 se sintetizan las referencias, más o menos explícitas, que se hace a éstos a lo largo del articulado de la LOU/ LOMLOU.

Tal como se refleja en la Tabla 1 todos los principios fundamentales del proceso de convergencia del EEES quedan recogidos en la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), o en su modificación (LOMLOU, 2007) que constituye la base legislativa de nuestro Sistema Universitario.

En cuanto al *reconocimiento en el sistema de titulaciones*, se establece en relación a las titulaciones oficiales la creación del Registro de Universidades, Centros y Títulos como garantía de su calidad, y del cumplimiento de los criterios establecidos en la convergencia del EEES; lo que defiende por una parte la autonomía académica de las universidades, pero dentro de las directrices fijadas para la obtención de los títulos oficiales, y del cumplimiento de los criterios de calidad establecidos. A su vez, se garantiza el cumplimiento de expedición junto a las titulaciones oficiales del suplemento europeo al título, que ya tiene ordenación propia dentro del RD 1044/2003 por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. No ocurre así con lo que hace referencia a la convalidación o adaptación de estudios, validación de experiencia, equivalencia de títulos y homologación de títulos extranjeros, que si bien se recoge estas medidas de reconocimiento de titulaciones, estudios previos, o experiencia profesional y laboral, aún falta la regulación dada por el

Gobierno en relación a estos criterios, en línea con las garantías de calidad y coherencia pedidas a nivel Europeo, así como en línea con el sistema de cualificaciones en el EEES, o a su concreción en el marco nacional de cualificaciones en nuestro país, al que no se hace ninguna referencia en la legislación; y ello a pesar de que constituye un punto clave dentro del Proceso de Convergencia tal como se ha planteado. No obstante, en los últimos momentos ya se están dando los primeros pasos en este sentido, al aprobarse el Real Decreto 900/2007 por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, publicado en el BOE de 19 de julio de 2007. Comité que precisamente será el encargado de definir el correspondiente Marco de cualificaciones nacional, para su posterior aprobación por el gobierno.

En cuanto a la *estructuración del sistema de titulaciones*, la legislación española también fija en la estructura de las enseñanzas oficiales el sistema de tres ciclos: grado, master y doctorado, totalmente acorde al EEES. A su vez, dicha estructuración contó con un reglamento posterior aprobado por los RD 55/2005, modificado por el RD 1509/2005, por el que se establecía la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulaban los estudios universitarios oficiales de Grado; y el RD 56/2005, modificado por el RD 1509/2005, por el que se regulaban los estudios universitarios oficiales de Postgrado. No obstante, en coherencia con el principio de mayor autonomía académica de las Universidades en la elaboración de sus programas oficiales conducentes a las Titulaciones Universitarias Oficiales que imparten, más en coherencia con la línea que se sigue a nivel Europeo, dichos reales decretos fueron derogados por el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Respecto al segundo de los principios que tiene como eje al *alumnado* en relación al planteamiento de la enseñanza y de la metodología innovadora (Fernández, et al., 2006; García, et al., 2003, 2005), también la

Tabla 1. *Cuadro síntesis de los principios y directrices del EEES en la Ley Orgánica, 6/2001, de Universidades - LOU y la Ley Orgánica, 4/2007, que modifica la LOU- LOMLOU*

Directrices del EEES	Leyes Orgánicas: LOU, LOMLOU
1. <i>Reconocimiento en el sistema de titulaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 34: títulos universitarios</li> <li>- Art. 35: títulos oficiales</li> <li>- Art. 36: convalidación o adaptación de estudios, equivalencia de títulos y homologación de títulos extranjeros, validación de experiencia laboral o profesional</li> <li>- Art. 42(4): acceso a la universidad acreditando experiencia laboral o profesional</li> </ul>
2. <i>Estructuración del Sistema de Titulaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 88(1): suplemento europeo al título</li> <li>- Art. 37: estructura de las enseñanzas oficiales</li> </ul>
3. <i>Enfoque de Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 38: doctorado</li> <li>- Art. 88(2): crédito europeo</li> </ul>
4. <i>Dimensión Social del EEES</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 89(5): programas para la renovación metodológica</li> <li>- Art. 43(2): oferta de plazas en las universidades públicas</li> <li>- Art. 45: becas y ayudas al estudio</li> <li>- Art. 46(2b): derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación</li> <li>- Disposición adicional 24ª: inclusión de las personas con discapacidad en las universidades</li> </ul>
5. <i>Garantía de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 4(3): requisitos básicos para la creación y reconocimiento de las Universidades</li> <li>- Art. 30(2): funciones del consejo de universidades</li> <li>- Art. 31: garantía de calidad</li> <li>- Art. 32: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación</li> <li>- Art. 50(a): evaluación positiva ayudante doctor</li> <li>- Art. 52(a): evaluación positiva contratado doctor</li> <li>- Art. 57; 59; 60: acreditación nacional; titulares de universidad; catedráticos de universidad</li> <li>- Disposición adicional 20ª: Registro de Universidades, centros y títulos</li> </ul>
6. <i>Apertura:</i> • <i>Movilidad</i> • <i>Atractivo y la apertura al mundo del EEES</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 40(4): movilidad personal docente e investigador</li> <li>- Art. 76 bis; 89 bis: formación y movilidad personal de administración de servicios</li> <li>- Art. 89(1, 2, 3): reconocimiento profesorado extranjero de: acreditación, comisiones acreditación y acceso, concursos acreditación y acceso</li> <li>- Art. 89(4): movilidad profesorado</li> <li>- Disposición adicional 10ª: movilidad temporal del personal de universidades</li> <li>- Disposición adicional 16ª: proyección exterior de las universidades</li> </ul>
7. <i>Espacio Europeo de Investigación – EEI.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 27 bis(1a): funciones de la Conferencia General de Política Universitaria</li> <li>- Art. 39: la investigación y la transferencia del conocimiento: funciones de la universidad</li> <li>- Art. 40(1, 2, 3): la investigación derecho y deber del profesorado universitario</li> <li>- Art. 41: fomento de la investigación del desarrollo científico y de la innovación tecnológica en la Universidad</li> </ul>

legislación fija el cumplimiento del *Crédito Europeo, en términos ECTS*, como medida del haber académico, correspondiente a la superación de las materias que integren los planes de estudio conducentes a la obtención de una titulación oficial. Y en este sentido, ya existe una reglamentación posterior en relación a este objetivo en el RD 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Por otra parte, también se incluye en la legislación la promoción de medidas por parte de las diferentes administraciones de programas dirigidos a la renovación metodológica en las enseñanzas, uno de cuyos ejemplos es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (Bosco, 2005).

Por otro lado, en relación a la *Dimensión Social del Sistema Universitario*, ésta es asumida completamente a nivel legislativo en nuestro país. No en vano, se establece como un derecho básico de los estudiantes la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad, o cualquier otra circunstancia o condición personal o social. A su vez, son varias las medidas y principios asumidos a nivel legislativo para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, tales como: sistema de becas y ayudas, la garantía en la oferta de plazas adecuada a la demanda social evitando desequilibrios territoriales, y favoreciendo la inclusión de personas con discapacidad que desarrolla notablemente en su modificación.

Otro de los fundamentos del EEES recogido ampliamente en la legislación, al que se le atribuye exclusivamente el Título V de la Ley dando muestra implícita de su importancia, es el de la *Garantía de Calidad* a todos los niveles del Sistema Universitario Español, mediante medidas de evaluación dirigidas a la certificación y acreditación del profesorado, investigación, gestión, la institución, la docencia, la organización y estructura de las enseñanzas y las titulaciones, etc.; todo ello a través de la Agencia Nacio-

nal de Evaluación, de la Calidad y la Acreditación u otros órganos de evaluación que la Ley de Comunidades Autónomas determine, estableciendo mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo; y todo ello en base a criterios objetivos, y principios de competencia técnica, científica, transparencia, etc.; que den garantías de calidad, y teniendo en cuenta el ámbito internacional, para cuya respuesta surge el Consorcio Europeo de Acreditación, refrendado por varias agencias nacionales de evaluación y acreditación, entre las que se encuentra la española. No obstante, pese a la cooperación internacional se echa en falta la alusión a mecanismos de reconocimiento mutuo entre las agencias a nivel internacional en el EEES.

En cuanto al *principio de apertura*, la ley hace referencia al mismo en sus distintas dimensiones. Precisamente, con relación a la dimensión de movilidad se regulan en diferentes artículos la promoción de la movilidad de los diferentes agentes implicados en la Universidad: alumnado, personal docente e investigador, o personal de técnico y de administración. Con relación al profesorado también se tiene en cuenta la apertura del sistema universitario español al profesorado de las universidades de los países miembros de la Unión Europea, en los mismos términos que lo regulado para el profesorado de nacionalidad española, favoreciendo el intercambio y colaboración en docencia e investigación entre los países miembros. Por último, también se recoge en una disposición adicional sobre la proyección del Sistema Universitario Español al exterior a nivel mundial, en línea con el fomento del atractivo del EEES a nivel mundial.

En cuanto a la última dimensión del EEES referida a la promoción también del *Espacio Europeo de Investigación*, cabe decir que aunque la ley no hace referencia explícita a la creación del Espacio Europeo de Investigación, sí se hace una referencia en los artículos señalados a sus aspectos básicos, como: la interrelación entre el EEES y las políticas de investigación científica y tecnológica; la vinculación entre la docencia

y la investigación y la promoción de ésta en el sistema universitario español; la promoción de una investigación de calidad en la universidad, también fomentando la movilidad que mejore la formación y actividad investigadora; y la vinculación y transferencia del conocimiento y la tecnología derivado de la investigación a la sociedad. La importancia atribuida por la legislación a la investigación es notable puesto que el Título VII de esta ley está centrado íntegramente en la investigación en la Universidad y la transferencia del conocimiento; entendiéndose así la importancia del fomento de la investigación y el desarrollo de un EEI en el EEES, y a la inversa; todo ello en línea con el impulso a la investigación que se da dentro del EEES.

#### Conclusiones y Planteamientos Pedagógicos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior

A partir del análisis realizado es posible concretar las directrices básicas del EEES en siete puntos concretos: el reconocimiento en el sistema de titulaciones, la estructuración del sistema de titulaciones, el enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS, la dimensión social, la garantía de calidad, la apertura, y el Espacio Europeo de Investigación. Con ellas se plantea como meta la consecución de un Sistema Universitario de calidad y excelencia garantizada y acreditada a todos sus niveles, accesible para toda la población, y a lo largo de toda la vida; un sistema abierto que posibilite el intercambio y la movilidad entre todos sus agentes, la colaboración, la cooperación; un sistema que esté abierto a las necesidades que la sociedad demande, que tenga en cuenta las cualificaciones necesarias, que se ajuste a la diversidad académica, de formación, con flexibilidad; un sistema que por su calidad, competitividad, su excelencia sea un atractivo y un punto de referencia en la formación de los ciudadanos a nivel mundial. En definitiva se plantea un sistema Europeo de Investigación y Educación Superior de calidad y excelencia que sea un refe-

rente a nivel mundial, y abierto a todos los ciudadanos.

Por otra parte, en nuestro país, es posible afirmar que las medidas tomadas a nivel de administración o gestión en torno al marco legislativo general por el que se ordena el Sistema Universitario Español son coherentes con las siete directrices generales marcadas para la construcción del EEES. A lo largo de toda la reglamentación general del sistema universitario se hace referencia y se incluyen las directrices básicas para la construcción del EEES. Sin embargo, aún quedan pendientes a la Administración asuntos indispensables para continuar con el progresivo desarrollo del proceso de Bolonia en nuestro país, como son los señalados en torno a: las medidas en el reconocimiento de titulaciones, experiencias y aprendizajes previos, el fijar las directrices para todas las profesiones reguladas, el Registro de Universidades, centros y títulos, el marco de cualificaciones del EEES a nivel Nacional, o la financiación necesaria para poder asumir las medidas fijadas en las directrices marcadas, entre otros; aspectos todos ellos que deberán ser abordados sin excusa para el correcto desarrollo del proceso de convergencia y su consecución en el 2010.

No obstante, si bien es cierto que contamos en nuestro país con el marco general adecuado para el EEES, también lo es que para su consecución no basta, es necesario un compromiso y empuje mayor por parte de todos los agentes implicados y no sólo la administración para la consecución real de los objetivos y metas trazadas en el EEES. Es necesario contar con el compromiso de las instituciones (Sánchez y Zubillaga, 2005), del profesorado (Rodríguez y Fernández, 2005) y también del alumnado en lo que hace también en la implementación de metodologías docentes innovadoras (Fernández, et al., 2006; García, et al., 2003, 2005) para llevar a la práctica real aquellos principios y directrices marcados por la Administración y que los atañen directamente. Es obvio que medidas generales como la estructuración, el reconocimiento de titulaciones, o el sistema ECTS pasa ahora por el di-

seño y elaboración de las diferentes titulaciones dentro de las universidades, desarrolladas en base a competencias, generales y específicas, y a marcos de cualificaciones que den respuesta a la realidad social y económica, etc. Y esta es una labor a desarrollar dentro de las propias instituciones de enseñanza universitaria, y por los diferentes agentes implicados en las mismas, tomando decisiones que deben obviar los intereses particulares, los tradicionales, o los individualismos, para dar respuesta a las nuevas demandas impuestas por un sistema universitario de calidad y excelencia como el propuesto, con una apertura al ámbito social y mundial.

De todo esto, cabe preguntarse, qué implicaciones directas plantea el EEES al profesorado principalmente en su función pedagógica. En este sentido, directrices como la asunción del sistema de créditos ECTS, como medida del haber académico, basado en la carga de trabajo del alumno necesario para la consecución de los objetivos del programa; o la asunción de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias entendiendo éstas como un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Lasnier, 2000) y la necesidad de lograr un desarrollo en el alumnado tanto de las competencias específicas propias de la especialización, como de las competencias generales o transversales comunes; suponen implícitamente una reformulación conceptual profunda del modelo pedagógico y de enseñanza-aprendizaje que por regla general ha venido dominando hasta ahora en la enseñanza universitaria.

Estas nuevas demandas no hacen viable el modelo de educación superior tradicional, fundamentado en modelos de enseñanza centrados en el docente como transmisor de información, basado en una concepción del conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático, y con una formación exclusivamente especializada, siendo necesario el impulso de un cambio cultural en la educación

superior en diferentes planos, y obviamente a nivel educativo y pedagógico (Sánchez y Zubillaga, 2005).

Así se le plantean al profesorado nuevos retos, como el de una renovación curricular completa en el diseño y planteamiento de sus asignaturas. A nivel metodológico frente a enfoques tradicionales de formación, fundamentados en el modelo de aprendizaje por transmisión, se le plantean la necesidad de enfoques innovadores de enseñanza, fundamentados en el aprendizaje como proceso de construcción. En esta línea surge el planteamiento de un gran número de metodologías activas como: el aprendizaje basado en problemas, en proyectos, el estudio de casos, estudio dirigido, y un largo etc.; cuyo estudio empírico ha demostrado de manera general su eficacia (Arias, Fidalgo y García, 2008; Fernández et al., 2006). Dichas metodologías activas y de carácter innovador permitirán al alumnado adquirir las competencias generales (instrumentales, sistémicas, y personales) y específicas que les demanda su titulación, y el ejercicio profesional de su cualificación, a la vez que les posibilitará adquirir las capacidades necesarias para dar respuesta a una formación permanente a lo largo de toda la vida; que desarrolle en definitiva, su capacidad de aprender a aprender, algo indispensable en una sociedad del conocimiento como la que estamos inmersos. Unido a ello en el proceso de aprendizaje-enseñanza el profesorado debe tener en cuenta en su diseño curricular una diversidad posible de actos formativos más allá de la enseñanza netamente expositiva de la clase magistral, tales como: tutorización de trabajos, de prácticas, lecturas de textos, seminarios, cursos, conferencias, y un largo etc.

Por otra parte, en el diseño curricular, el profesorado debe reestructurar los objetivos que plantea de aprendizaje en términos de competencias, generales o específicas. Este diseño de competencias debe ajustarse al marco de la titulación, lo que puede dar lugar a que diferentes competencias sean trabajadas de manera transversal por diferentes asignaturas y/o profesores, lo cual demanda

una organización, y planificación conjunta, y una colaboración entre el profesorado; lo que choca con el fuerte individualismo docente que ha venido imperando en la universidad (Michavila, 2005), muchas veces amparado en la libertad de cátedra del profesorado. Por otro lado, también hay implicaciones para la evaluación en el diseño curricular. Ésta debe tener en cuenta todo el trabajo del alumnado, no sólo los exámenes, sino los trabajos prácticos, los periodos de prácticas, los seminarios, los trabajos de campo, el trabajo personal, en equipo, etc. En esta nueva línea en el diseño curricular surge la necesidad del manejo por parte del profesorado de nuevos materiales docentes de carácter más o menos innovador, como la utilización de guías docentes, los portfolios, y en gran medida el papel de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc (Bautista et al., 2003; Sánchez y Zubillaga, 2005). Por todo

ello, parece obvia la necesidad de una fuerte formación pedagógica por parte del profesorado universitario; como medida institucional necesaria por parte de las universidades para dar respuesta a las nuevas demandas derivadas de los principios del EEES, y de su construcción (Sánchez y Zubillaga, 2005). Ya que al profesor se le demandan nuevas funciones, además de la de experto toma importancia su labor de guía, de orientador, de facilitador del aprendizaje; tomando un nuevo sentido en la Universidad funciones como la de tutoría del alumnado a lo largo de toda su trayectoria formativa. Unido a ello, es obvio que dicho proceso necesita también de un profundo cambio de mentalidad de todos los implicados, y en particular de los profesores (De la Cruz, 2003; González, 1999); el cual permita continuar con este proceso de construcción del EEES, y poder llegar así al 2010 a la meta trazada.

## Referencias

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el ABP y el Método del Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2).
- Bautista, J.M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-27.
- De la Cruz, M.A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
- Fernández-Martínez, M., García-Sánchez, J.N., de Caso-Fuertes, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García, J.N., de Caso, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2003). La innovación en las prácticas universitarias. Un modelo de evaluación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (vol. 10), 161-171.
- García, J.N., de Caso, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- González, R.M. (1999). La innovación educativa en las universidades. *Aula Abierta*, 73, 93-102.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lorenzo, M.M., Santos, M.A., Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1999). La función de la Universidad: Universidad, Calidad y Sociedad Civil. *Aula Abierta*, 74, 27-68.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.

- Rodríguez-Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez, M.C. y Fernández, C.M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Valle, A. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior – planteamiento y perspectivas. *Actas de las XXI Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. A Coruña.



# Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea

Begoña Martínez-Cocó, Jesús-Nicasio García-Sánchez, Patricia Robledo Ramón, Carmen Díez González, M<sup>a</sup> Lourdes Álvarez Fernández, Josefina M Marbán Pérez, Ana M<sup>a</sup> de Caso Fuertes, Raquel Fidalgo Redondo, Olga Arias-Gundín, Deilis I Pacheco Sanz y Celestino Rodríguez Pérez  
Universidad de León

## Resumen

El estudio que se presenta pretende explorar, mediante la aplicación de un cuestionario-encuesta, el grado de satisfacción de los profesores implicados, sus opiniones y actitudes ante el proceso de armonización y convergencia europea, así como detectar aquellos aspectos en los que los docentes manifiestan mayor dificultad para llevar a cabo la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema. Todo ello con la finalidad de disponer de un conocimiento que facilite la adopción de medidas encaminadas a brindar ayudas oportunas y mejoras para el futuro.

*Palabras clave:* Metodologías activas universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, armonización y convergencia europea, satisfacción profesores, dificultades adaptación EEES.

## Abstract

*Educational Valuation of the Active Methodologies: a Key Aspect in the Process of European Convergence.* The study that one presents tries to explore by means of the application of a questionnaire-survey the degree of satisfaction of the involved teachers, their opinions and attitudes before the process of European Convergence and Armonization, as well as to detect those aspects in which the teachers demonstrate major difficulty to carry out the adjustment of the subjects to the new system. All this with the purpose of having a knowledge that facilitates the adoption of measures directed to offering opportune helps and you improve for the future.

*Keywords:* University active methodologies, European Space of Higher Education –ESHE-, European convergence and harmonization, lectures' satisfaction, ESHE adaptation difficulties.

## Nota

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas de la ULE, Proyecto de Ayudas a la Innovación Docente (PAID-ULE 2008), y de la Junta de Castilla y León de armonización y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (JCyL-EEES 2008) proyectos competitivos concedidos al IP (J N García).

## Introducción

La convergencia europea en materia de Educación Superior promueve una serie de cambios que deben afrontar las distintas universidades, entre ellos, el nuevo papel que

ha de jugar el profesorado universitario para construir una docencia de calidad de acuerdo con los recientes parámetros europeos (Bautista, Gata y Mora, 2003). La función docente del profesorado universitario necesita, ahora más que nunca, una profunda revisión atendiendo a las demandas que se plantean desde la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se requiere que el profesorado ceda su papel central al alumno, de modo que éste sea el

verdadero responsable y promotor de su aprendizaje, y este nuevo enfoque choca con el fuerte individualismo docente que ha venido imperando en la universidad (Michavila, 2005). Actualmente, son muchas las propuestas metodológicas que se están desarrollando en las universidades de nuestro país con la finalidad de poner en práctica las directrices marcadas desde la Convergencia Europea, sin embargo, apenas existen estudios que tengan en cuenta la opinión de los docentes (Calatayud, 2004; Palou, et al., 2007; Schachter, Ballester, Fuentes y Donderis, 2005). Analizar el papel del profesorado universitario en una sociedad y universidad cambiantes no es tarea fácil, ya que existen nuevas demandas sociales e institucionales que requieren nuevas exigencias al profesorado: i) una ampliación de las funciones tradicionales basadas en la explicación de contenidos científicos a otra más amplia como asesoramiento a los estudiantes, coordinación de la docencia, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje, preparación de materiales, etc.; ii) mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes; iii) necesidad de superar el sentido privado de la docencia que ha conducido al individualismo (Zabalza, 2003). Sin la participación activa del profesorado en el proceso de reforma educativa no es posible una auténtica transformación de los hábitos, funciones, tareas y, en definitiva, de la forma de trabajar del docente universitario.

Nos encontramos ante un modelo educativo que centra su atención en el aprendizaje del alumnado, en la consecución de competencias y capacidades y, por tanto, que exige al profesorado universitario de nuestro país modificar su manera de entender la función docente (Fidalgo y García, 2008; García et al., 2008). De este modo, estamos convencidos de que si el profesorado universitario se identifica profesionalmente con su labor docente mejorará su satisfacción profesional y personal y, consecuentemente, repercutirá positivamente en su implicación institucional y en el aprendizaje del alumnado.

Desde la Universidad de León hemos llevado a cabo una investigación de innovación metodológica, conscientes de que es imprescindible partir de las prácticas concretas educativas que se están realizando actualmente en nuestra Universidad, para tener oportunidad de analizarla, interpretarla y entenderla como punto de partida del cambio necesario para mejorar la enseñanza. Se ha realizado una experiencia de innovación educativa en diferentes especialidades de la titulación de Maestro y en la Licenciatura de Psicopedagogía. En estas titulaciones se ha realizado un replanteamiento de la metodología docente, tratando de promover un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, de desarrollar las competencias de diverso tipo establecidas en la programación y de evaluar los desempeños de modo continuo y coherente con los objetivos de formación establecidos. En la experiencia de innovación llevada a cabo se pretendía lograr la máxima implicación del profesorado participante en la implementación de innovaciones a nivel de asignatura, promoviendo las denominadas metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, técnicas de aprendizaje dirigido, trabajo cooperativo y en equipo, portfolio, etc.), así como una evaluación acorde que esté integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (continua y formativa, que contemple la autoevaluación, la co-evaluación, la evaluación en grupos) y con incorporación de nuevas tecnologías de la información (e-learning). En este sentido creemos que un buen punto de partida reside en dar respuesta a interrogantes como: ¿qué opinan los docentes sobre la innovación metodológica llevada a cabo?, ¿cuáles son las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan a la hora de tratar de “adaptar su asignatura” al nuevo sistema?, etc.

Para indagar en estas cuestiones hemos contado con la colaboración de 10 profesores del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León que impartían docencia en un total de 15 grupos de asignaturas. Se aplicó un cuestionario que consta de dos bloques principales; un

primer bloque de preguntas cerradas con el que pretendíamos obtener información sobre las diferentes metodologías activas utilizadas: i) nivel de implementación de cada una de las metodologías (activas y tradicionales) en la asignatura; ii) grado de satisfacción; iii) mantenimiento de la metodología para el próximo curso; iv) fuentes de información utilizadas para evaluar los aprendizajes de los alumnos; v) competencias genéricas en las que los alumnos han conseguido una buena formación; y un segundo bloque, con preguntas de corte cualitativo, con el que obtener datos sobre las opiniones y percepciones del profesorado: i) dificultades para el desarrollo de las metodologías; ii) participación del alumnado; iii) grado de aplicación de innovación metodológica; iv) cambios introducidos; v) limitaciones y obstáculos encontrados y vi) propuestas de mejora.

El propósito del presente estudio es conocer las opiniones y percepciones del profesorado implicado en una experiencia de innovación docente, frente a los cambios generados con la implementación de las directrices del proceso de convergencia europea y tras la aplicación de metodologías activas como núcleo de dicha innovación realizada en la Universidad de León.

### Metodología

#### *Participantes*

Partimos de una muestra inicial de 10 profesores de la Universidad de León, pertenecientes al área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. El cuestionario de valoración docente ha sido contestado por el total de profesores implicados, siendo el 20% hombres y el 80% mujeres. Todo el profesorado tiene dedicación universitaria a tiempo completo a excepción de un profesor asociado. Los participantes imparten docencia en más de una asignatura bien en Magisterio (30%), en Psicopedagogía (10%) o en ambas titulaciones (60%). La innovación metodológica se ha desarrollado en un total de 15 asignaturas pertenecientes a las diferentes especialidades de Magisterio

y a la Licenciatura de Psicopedagogía (ver tabla 1).

#### *Procedimiento*

Para el procedimiento de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, de las opiniones de los docentes sobre el proceso de innovación metodológica, se elaboró un cuestionario-encuesta que debía cumplimentar el profesorado participante en la experiencia. La información se recogió a través de entrevistas individuales con cada profesor durante la última semana del periodo de clases.

La información recogida se integró en un informe final, que servirá para tomar decisiones en posteriores experiencias que se lleven a cabo, como paso inicial de un sólido avance hacia el cambio de la metodología docente y, por tanto, hacia la convergencia europea.

#### *Instrumento*

Se diseñó un cuestionario-entrevista con el que se pretendía obtener información cualitativa y cuantitativa de modo que, además de conocer el grado de satisfacción de los implicados, pudiéramos profundizar en las fortalezas, debilidades y necesidades de la experiencia de innovación. Se estimó oportuno utilizar un instrumento de corte no sólo cuantitativo sino también cualitativo para la recogida de datos, por considerar que era el que más información podía aportar sobre cómo se vive un proceso de cambio, en este caso del profesorado. En concreto, se decidió utilizar un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas diseñado para que, a través de ellas, se abordaran todos los temas clave y más relevantes que se están llevando a cabo, haciendo reflexionar a los profesores sobre ellos.

El “*Cuestionario-Entrevista de Valoración Docente de las Metodologías Activas Aplicadas*” consta de 14 cuestiones sobre la experiencia de innovación metodológica. La evaluación centra el análisis en dos bloques fundamentales: un primer bloque en la que solicitábamos el grado de implicación, el porcentaje de aplicación de una determinada

Tabla 1. Cuadro resumen de los participantes.

Asignatura	Especialidad	Tipo	Curso	Cuatrimestre	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Créditos total	Créditos ECTS	Personal docente e investigador (N)
<i>Título de Maestro</i>									
Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	Primaria Física Lengua Extranjera Musical	Troncal	1º	Anual	6	3	9	8	3
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Física Primaria Audición y Lenguaje Infantil	Troncal	2º	Segundo	3	1,5	4,5	4	3
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Especial	Troncal	1º	Primero	3	1,5	4,5	4	1
Aprendizaje y Desarrollo Motor	Física	Troncal	2º	Anual	6	3	9	8	2
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica	Especial	Troncal	3º	Primero	4	2	6	5	1
Psicología Infantil	Infantil	Obligatoria	3º	Primero	3	1,5	4,5	4	1
Educación Afectivo Sexual	Todas las especialidades	Libre Elección		Segundo					1
Psicología Evolutiva y de la Educación	Primaria Física Musical Especial	Obligatoria	1º	Anual	6	3	9	8	2
<i>Título de Psicopedagogía</i>									
Procesos Psicológicos Básicos	Psicopedagogía	Obligatoria	4º	Anual	4	2	6	5,5	2
Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica	Psicopedagogía	Troncal	5º	Anual	6	3	9	8	2
Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo	Psicopedagogía	Troncal	5º	Anual	8	4	12	10,5	3

metodología en su asignatura, si volverían a utilizarla para el próximo curso (con qué cambios o bajo qué condiciones), fuentes de información utilizadas para evaluar a sus alumnos, competencias trabajadas, y un se-

gundo bloque que incluye varias preguntas referidas a aspectos positivos del proceso de innovación, limitaciones y obstáculos encontrados para su desarrollo, líneas futuras de trabajo (propuestas de cambio)...

Tabla 2. Porcentaje de utilización de metodologías activas en las diferentes asignaturas.

Metodología	Porcentaje de utilización (%)	Grado de satisfacción (1-10)	Asignaturas en las que se utilizaron (N)
Aprendizaje basado en problemas	23,8	8,3	12
Estudio de casos	29,3	8,5	13
Lecturas	60,5	7,8	11
E-learning	46,9	6,75	8
Exposición de los alumnos	22,4	6,7	7
Lección magistral	58,75	7,2	12
Estudio dirigido	14,7	5	3

### Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de la información aportada por los profesores, que han mantenido una continuidad en cuanto a la aplicación de metodologías activas en sus respectivas asignaturas, en lo que respecta a su opinión sobre variables que pueden ser relevantes para valorar si se está o no produciendo el cambio deseado en las aulas.

En general, podemos decir que la adaptación al EEES mediante la introducción de metodologías activas ha sido eficaz en muchos sentidos, permitiendo un trabajo más racional y de carácter profesional de los estudiantes, siendo valoradas de forma positiva tanto por los estudiantes participantes como por los profesores implicados.

Los resultados muestran un alto porcentaje de participación del alumnado en el proceso de innovación, siendo este de un 78% del total de alumnos matriculados en cada asignatura. Observándose también un grado muy alto de aplicación de metodologías activas en las asignaturas por parte del profesorado (75,7%) frente a la utilización de metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (24,3%).

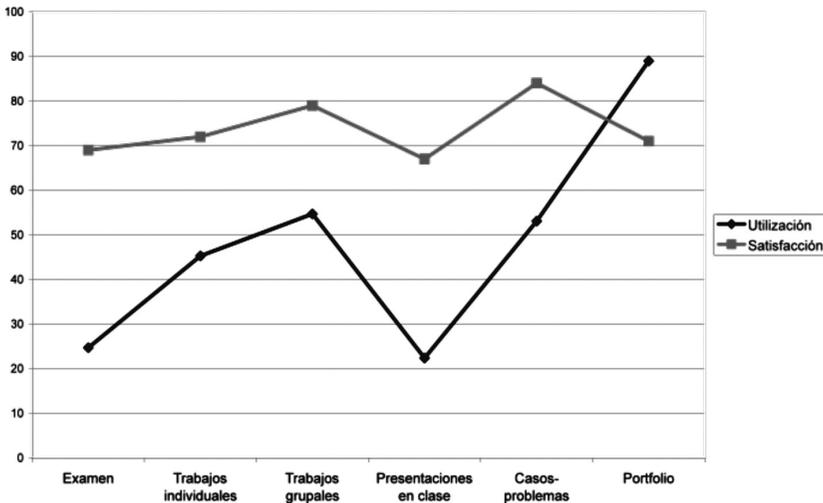
En cuanto a los resultados referidos a la metodología empleada, tal y como podemos observar en la tabla 2, los porcentajes muestran como las metodologías utilizadas en mayor medida por los docentes dentro de cada una de las asignaturas fueron las *lecturas*, la *lección magistral* y el *e-learning*, aplicadas en once, doce y ocho grupos res-

pectivamente, mientras que la que se utilizó en menor medida fue el *estudio dirigido* aplicada únicamente en tres asignaturas. Los profesores coinciden en afirmar que el *aprendizaje basado en problemas* y el *estudio de casos* son los métodos docentes que más satisfacción han producido en el desarrollo de las materias, mientras que el estudio dirigido no ha causado un grado de satisfacción demasiado alto.

Ante la posibilidad de mantener o eliminar en el futuro alguna de las metodologías activas utilizadas, todos los profesores contestaron de forma afirmativa en cuanto a mantenerlas para el próximo curso pero realizando las adaptaciones necesarias. La valoración de la experiencia de innovación educativa es muy positiva, así el profesorado se muestra muy satisfecho con su participación en el proyecto y percibe que la experiencia repercutirá positivamente en la docencia futura, considerando que para el próximo curso volverían a implementar de nuevo las metodologías establecidas este año.

Por otra parte, la forma de agrupamiento de los alumnos para realizar las actividades de aprendizaje que más han empleado los profesores ha sido el trabajo en equipo (54,7%), mientras que el tipo de agrupamiento para realizar actividades de aprendizaje menos utilizado ha sido el trabajo individual (45,3%). Los profesores entrevistados consideran que se ha fomentado el desarrollo de competencias profesionales en el aula, siendo el trabajo en equipo una de las competencias que más se están desarrollando en las aulas. Este dato es perfectamente

Figura 1. Porcentaje de utilización de recursos de evaluación



coherente con la afirmación recogida en el apartado anterior respecto a que una de las actividades de aprendizaje más utilizadas en el aula era el trabajo en equipo.

Cuando analizamos los porcentajes de utilización y valoración de las diferentes fuentes de información empleadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos (ver figura 1), podemos observar como el *portfolio* se ha convertido en el recurso de valoración del aprendizaje del alumnado más utilizado (89%), dejando desbancado al *examen* (24,7%) como sistema de evaluación imperante en la metodología tradicional. También vemos cómo la realización de ejercicios basados en casos y/o en problemas (53,1%) así como la elaboración de trabajos monográficos grupales (54,7%) tienen un gran peso como fuentes de información. Gran parte del profesorado considera que el sistema de evaluación utilizado ha tenido en cuenta los objetivos formativos y las competencias propuestas.

Los objetivos y la metodología se centraron desde un primer momento en la línea del aprendizaje centrado en el alumno, para favorecer el desarrollo de competencias transversales (instrumentales, personales y sistémicas). Teniendo en cuenta la tipolo-

gía de las competencias que se pretendían trabajar en el aula observamos que aquellas competencias instrumentales en las que los alumnos han obtenido una mayor formación son *capacidad de organización y planificación* (90%) y *resolución de problemas* (80%), mientras que los docentes opinan que en las que han obtenido una menor formación son *comunicación oral y escrita* (40%) y *conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* (50%). En una valoración intermedia (50-80%) se encontrarían las siguientes competencias: *comunicación oral y escrita en lengua nativa*, *capacidad de análisis y síntesis*, *toma de decisiones* y *capacidad de gestión de la información*. El resto de las competencias instrumentales planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes. En lo referente a las competencias personales aquellas en las que, en opinión de los docentes, los alumnos obtuvieron una mayor formación fueron *habilidad en las relaciones interpersonales*, *trabajo en equipo* y *razonamiento crítico* (90%), mientras que los profesores opinan que la competencia en la que menos formación obtuvieron los alumnos fue *trabajo en equipo de carácter in-*

*terdisciplinar* (10%). El resto de las competencias personales planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes. Finalmente, las opiniones docentes referidas a las competencias sistémicas muestran como aquellas en las que los alumnos han conseguido una mayor formación son *aprendizaje autónomo* (50%), *adaptación a nuevas situaciones* (40%) y *creatividad* (40%), mientras que la competencia en la que los alumnos alcanzaron una menor formación fue *liderazgo* (10%). El resto de las competencias sistémicas planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes.

Los resultados obtenidos en las preguntas abiertas que hacen referencia a los cambios metodológicos introducidos respecto a cursos anteriores, ventajas, inconvenientes y dificultades encontradas durante la implementación de la innovación metodológica, así como propuestas de cambio, inciden en valorar positivamente numerosos aspectos, tal y como se puede observar en la tabla 3. No podemos finalizar este apartado sin resumir los comentarios que de manera cualitativa se han recogido en las entrevistas realizadas a los profesores. En la tabla 3 se señalan los beneficios esperados y los desarrollados, las limitaciones y las líneas de trabajo futuras que este colectivo ha señalado con más insistencia.

Tabla 3. *Beneficios esperados y desarrollados, limitaciones y perspectivas futuras de la innovación metodológica*

	<i>Beneficios esperados</i>	<i>Beneficios desarrollados</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Perspectivas futuras</i>
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Potenciar los procesos de razonamiento psicopedagógico y educativo, fomentando las habilidades de aprendizaje autorregulado Mejora de la motivación por el aprendizaje con un mayor disfrute que los métodos tradicionales (profesores y alumnos) Trabajo efectivo en equipo Uso de estrategias de alto nivel para la comprensión y para el estudio autodirigido	Trabajo en paralelo de contenidos conceptuales y procedimentales Capacitación del alumno para su posterior ejercicio de la disciplina, ya que el estudiante aborda el problema desde una perspectiva multidimensional, fundamentando sus propias decisiones Actitudes de escucha activa, apertura a otras ideas y opiniones, argumentación del propio parecer	Peores resultados de los estudiantes en los exámenes de conocimientos declarativos básicos Relación coste-beneficio no adecuada con un ratio de alumnos tan alta, ya que es una metodología altamente exigente	Plantear su utilización como complementos de la teoría-práctica y no como sustitución total de la teoría o como método único de enseñanza aprendizaje Con muchos alumnos las clases magistrales son más económicas que el aprendizaje auto-dirigido, por lo que sería necesario reducir la ratio de alumnos Desarrollar, de forma cíclica, procesos de reflexión y aplicación práctica entre el personal implicado en la innovación, con el objetivo de posibilitar una construcción constante del conocimiento
Estudio de casos (EC)	Favorecer en los estudiantes una formación individual Desarrollo de la capacidad de reflexión y la toma de decisiones Formación interpersonal mediante el trabajo en grupo Desarrollo de habilidades profesionales y de investigación Fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje colaborativo Generación de compromiso y satisfacción	Desarrollo de competencias profesionales como la sensibilización ante los conflictos, toma de decisiones, empatía, diálogo y comprensión crítica Trabajo en equipo para la búsqueda de la solución al problema presentado, compartiendo la información y poniendo en común las diferentes opiniones, favoreciendo actitudes de colaboración y cooperación	Dificultad en compartir el trabajo del subgrupo con el resto de grupos de la clase, y en participar, así, en el trabajo de los demás grupos. De esta manera, consensuar una aportación conjunta por parte de todo el grupo-clase resulta demasiado ambicioso Los estudiantes suelen centrarse más en el producto final que se entrega al profesor y no tanto en el proceso	Poner en marcha mecanismos de autoevaluación (individual y grupal) junto con los procesos reflexivos y de observación Es necesario desarrollar más la aplicación de estas metodologías, extenderlas a otras asignaturas de manera compartida y experimentar recursos tecnológicos que favorezcan el trabajo del profesorado y del alumnado Elaborar tareas pautadas (autoinforme, hoja de sín-

Tabla 3. *Beneficios esperados y desarrollados, limitaciones y perspectivas futuras de la innovación metodológica (cont.)*

	Utilización de diversas técnicas para obtener información		de elaboración y discusión Poco control de los contenidos por parte del profesor	tesis) que recojan la información/descripción sobre el proceso de trabajo (elaboración de significados) seguido en cada grupo Crear casos para utilizar de forma multidisciplinar
Portfolio	Compromiso del alumno con su propio aprendizaje desarrollando una actitud de participación y mejora Fomento del pensamiento reflexivo y la toma de decisiones Potenciar habilidades organizativas en los alumnos (físicas, temporales, cognitivas)	Profesor centrado en aspectos de orientación y tutorización Mayor control sobre el trabajo realizado por el alumno Adquisición de habilidades de comunicación, autonomía y responsabilidad	Limitaciones del tiempo asignado y de los recursos disponibles Excesivo trabajo tanto para el estudiante (elaboración) como para el profesor (supervisión y corrección) La autoevaluación por parte del alumno de forma continua con el fin de que éste tome conciencia de su propio aprendizaje resulta complicada por el volumen de trabajo	Evaluar la generalización a otros aprendizajes o ámbitos de desarrollo profesional Utilizar el sistema de evaluación por portfolios con el objetivo de permitir desarrollar un trabajo de mínimos y de máximos, tanto a nivel individual como grupal Provocar en el estudiante la capacidad de reconstruir de forma crítica el conocimiento asimilado en su vida cotidiana, y organizarlo de forma racional, de manera, que le sea útil para comprender la realidad y actuar sobre ella de forma constructiva, personal y profesional
E-learning	Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando de manera positiva la metodología tradicional Trabajo con la información de forma flexible (espacio, tiempo) Facilitar la autonomía de los alumnos Fomento de una formación individualizada y multimedia, rica en interactividad de la información con el profesor y entre los alumnos Registro de la actividad del alumno ahorrando costes	Permite debatir de forma conjunta sobre los procesos de innovación metodológica llevados a cabo en el marco del EEEES El agrupamiento de presenciales y virtuales propicia relaciones de trabajo dirigidas a promover la metacognición del estudiante como estrategia pedagógica esencial para reconstruir, a través de la reflexión y el diálogo, su personal interpretación de la realidad Evita la masificación y promueve la enseñanza personalizada	Escasez de recursos humanos y materiales Dificultad para generalizar los aprendizajes a otras materias La disposición por parte de los alumnos de un amplio volumen de información actualizada constantemente, no es aprovechada por estos de forma completa y apropiada por la falta de directrices constantes	Utilizar dentro del mismo espacio virtual otras herramientas como el portfolio, multiplicando y potenciando las ventajas, dando mayor versatilidad y flexibilidad a los aprendizajes, facilitando el proceso de conquista de competencias en el alumno y la optimización de las competencias docentes Utilizar una tecnología que facilite el trabajo de los diversos grupos a la vez que permita compartir los avances que se van produciendo a lo largo del proceso Crear un protocolo metodológico para la puesta en funcionamiento de experiencias de casos virtuales en el entorno Moodle

### Conclusiones

En el presente estudio nos marcamos como objetivo estudiar y analizar el grado de

satisfacción de los profesores, sus opiniones y actitudes ante el proceso de convergencia europea, así como detectar aquellos aspectos en los que los docentes manifestaban

mayor dificultad para llevar a cabo la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema. Para ello, se procedió a analizar la opinión relativa a diferentes dimensiones como el grado de implicación en la innovación metodológica, tanto del alumnado como del profesorado, la continuidad de la aplicación de las metodologías activas en cursos posteriores (con qué cambios o bajo qué condiciones), fuentes de información utilizadas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias desarrolladas, y las opiniones referidas a aspectos tanto positivos como negativos del proceso de innovación (limitaciones y obstáculos encontrados para su desarrollo, futuras líneas de trabajo, propuestas de cambio...).

En primer lugar, vemos necesario mostrar nuestro agradecimiento a la implicación del profesorado y a las actitudes de compromiso con la mejora de la calidad educativa generadas en el proceso formativo. Así, la experiencia desarrollada en la ULE nos ha permitido extraer algunas conclusiones sobre lo que supone el proceso de cambio metodológico necesario para la construcción del EEES. La primera y fundamental, es que el cambio en sí no sólo es necesario, sino que también es posible. Tras los resultados de la experiencia de innovación educativa podemos decir que es posible hacer que los profesores adopten paulatinamente nuevos métodos de enseñanza para impartir sus asignaturas, que los estudiantes participen más en su aprendizaje y que adquieran no sólo conocimientos sino también competencias y que, por supuesto, sus resultados académicos sean mejores. Sin embargo, el proceso no es tan sencillo, tal y como hemos podido comprobar en los comentarios de profesores, sobre todo porque viene ligado a un cambio cultural muy importante. A la natural resistencia al cambio se le une la necesidad de aumentar la dedicación del docente al proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe replantear su docencia en un nuevo escenario social y profesional, reestructurar sus clases, adaptarse a un entorno tecnológicamente avanzado, mantenerse al día en su materia y en las nuevas técnicas de enseñanza.

Se pone de manifiesto una valoración global positiva de la experiencia de innovación metodológica por parte del profesorado. En este sentido, los elementos relacionados con el empleo de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, así como la utilización del portfolio como fuente de información para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los aspectos mejor valorados, junto con el trabajo en equipo como mejor forma de agrupamiento. A pesar de ello, los profesores manifiestan repetidamente dos dificultades respecto al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y que están relacionadas con el seguimiento y la evaluación. Hacer seguimiento individual y grupal en grupos numerosos resulta prácticamente imposible, ya que sobrecarga de trabajo al profesor tanto a la hora de tutorizar como a la hora de corregir las entregas y evaluar. Por otra parte, los profesores manifiestan su inseguridad a la hora de valorar las aportaciones individuales de cada uno de los miembros del equipo al producto final del grupo. Una de las dificultades explícitamente manifestadas por el profesorado ha sido la falta de herramientas y recursos que permitan evaluar y proporcionen datos más objetivos sobre si se ha producido o no aprendizaje y en qué medida, lo cual genera mucha inseguridad. Sería necesario modificar el estilo de enseñanza con el fin de conectar con la diversidad del alumnado, y también aprender a establecer un canal de comunicación con el alumnado que proporcione información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra ventaja comentada por la mayoría de los profesores, y que se deriva también del empleo de métodos activos en el aula, es el acercamiento del alumno a la dimensión práctica de la asignatura y de la titulación, y por tanto, a la profesión.

Los aspectos referidos a la innovación metodológica peor valorados por el profesorado están relacionados con la práctica inmediata, es decir, las necesidades que el profesorado va detectando durante el proceso no reciben una respuesta concreta aplicable

a cada caso particular. Por otra parte, los factores relacionados con los recursos disponibles así como la carga docente constituyen los aspectos más críticos respecto a la valoración del profesorado.

En las entrevistas mantenidas con los docentes, hay coincidencia en la opinión de que, en general, los alumnos no han asimilado el cambio que supone trasladarles a ellos la responsabilidad del proceso de aprendizaje y ofrecen resistencias cuando el profesor no está tan presente. Las resistencias se centran en la continuidad del esfuerzo y en la necesidad de seguimiento personalizado que requiere el aprendizaje autónomo, así como al cambio organizativo y curricular debido a un estancamiento del alumno en el sistema tradicional de enseñanza. En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) podrían contribuir a implantar una nueva forma de enseñar en la Universidad, en contraposición al enfoque bastante extendido basado en clases expositivas y exámenes (Bosco, 2005).

Entre los principales problemas y necesidades manifestadas por los docentes podemos destacar: a) *excesiva carga docente*, lo que reduce el tiempo disponible para la preparación, desarrollo e innovación. En este sentido, los docentes reclaman un mayor equilibrio entre las tareas docentes del profesor universitario y las tareas de investigación y gestión; b) *limitaciones espaciales y de recursos* para el desarrollo de la docencia; c) *elevado número de alumnos* en las aulas. Sería necesario tener en cuenta las oportunidades que las TIC traen a los procesos de innovación curricular en la Universidad, unidas a las principales estrategias necesarias para potenciarlas (Bosco, 2005); d) la utilización de

metodología diferente a la tradicional exige *más tiempo de trabajo en el aula*, lo que impide desarrollar todos los contenidos recogidos en el programa de la asignatura; e) *necesidad de formación* en nuevas metodologías didácticas que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos y diversificar el tipo de actividades que se realizan.

Pese a todos los inconvenientes y dificultades que se han puesto de manifiesto en los testimonios de los profesores, en términos generales los docentes valoran positivamente la incorporación de los principios del EEES. En nuestro caso, tomamos las opiniones de los profesores, en primer lugar, como una visión del estado actual del profesorado ante el nuevo enfoque de enseñanza en la universidad y, en segundo lugar, como testimonio que nos permitiera comprobar de qué modo habíamos cumplido los objetivos pretendidos en el plan de innovación.

Señalar que gracias al esfuerzo exhaustivo, minucioso y sistemático del grupo de trabajo que ha participado en este estudio ha sido posible realizar esta investigación y que, a pesar de que las limitaciones temporales del desarrollo de la presente investigación no nos han permitido estudiar la repercusión real de estos cambios en la docencia, las expectativas de cambio propuestas y el compromiso creado entre el grupo de investigación nos animan a seguir trabajando en esta dirección. No obstante, si bien es cierto que contamos en nuestro país con el marco general adecuado para el EEES, también lo es que para su consecución es necesario un compromiso y empuje mayor por parte de todos los agentes implicados para la consecución real de los objetivos y metas trazadas en el EEES (Fernández y Rodríguez, 2005).

## Referencias

- Bautista, J.M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia Europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-27.
- Calatayud, M.A. (2004). Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación. *Aula Abierta*, 83, 21-34.

- Fernández, C.M. y Rodríguez, M.C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los profesores de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35, 35-47.
- García, J.N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Marbán, J., Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O., González, L., Rodríguez, C., Pacheco, D., Díez, C. y Álvarez, L. (2008). Resultados iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Híjazo del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 251-258). Málaga: Aljibe.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Palou, M., Montañó, J.J., Brotons, M., Galmés, J., García-Raso, A. y Gulías, J. (2007). Opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos ECTS en cinco titulaciones impartidas en la universitat de les Illes Balears. *Actas de las II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS*. Badajoz.
- Schachter, M., Ballester, E., Fuentes, P. y Donderis, V. (2005). Percepciones y opiniones del profesorado sobre el proceso de convergencia y la adaptación de sus asignaturas al sistema ECTS. *Enseñanza de las Ciencias*, 23.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## CUESTIONARIO-ENTREVISTA DE VALORACIÓN DEL PROFESOR DE LAS METODOLOGÍAS INNOVADORAS APLICADAS

1. ¿Qué porcentaje de alumnos ha participado en las clases impartidas con metodologías activas?

.....

2. ¿En qué porcentaje del total de la asignatura has aplicado metodologías activas?

.....

3. ¿Qué porcentaje del tiempo de tu docencia (sin contar la preparación de tus clases) dedicas a?:

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)
%	%	%	%	%	%	%

4. Valora el grado de satisfacción personal (1-10) con la utilización de diferentes metodologías:

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

5. ¿Qué metodologías piensas seguir utilizando para próximos cursos?

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

6. En las metodologías que continuarás aplicando, ¿introducirías algún cambio?

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

7. En general, ¿con qué tipo de agrupamiento has trabajado las materias?. (Señala en qué porcentaje)

- Trabajo en equipo	- %
- Trabajo individual	- %

8. ¿Cuáles de las siguientes fuentes de información has utilizado para evaluar los aprendizajes de los alumnos? (Señala en qué porcentaje)

Examen	Trabajos monográficos individuales	Trabajos monográficos grupales	Presentaciones en clase	Ejercicios-simulaciones-casos	Portafolio	Otras (menciona cuáles)
%	%	%	%	%	%	%

9. Señala aquellas competencias genéricas en las que los alumnos han conseguido una buena formación tras la utilización de metodologías docentes innovadoras.

<i>Tipo</i>	<i>Competencias</i>	<i>Señala</i>
Instrumental	Comunicación oral y escrita en lengua nativa	
Instrumental	Capacidad de organización y planificación	
Instrumental	Capacidad de análisis y síntesis	
Instrumental	Resolución de problemas	
Instrumental	Toma de decisiones	
Instrumental	Conocimiento de una lengua extranjera	
Instrumental	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	
Instrumental	Capacidad de gestión de la información	
Personal	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	
Personal	Habilidad en las relaciones interpersonales	
Personal	Trabajo en equipo	
Personal	Compromiso ético	
Personal	Trabajo en un contexto internacional	
Personal	Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	
Personal	Razonamiento crítico	
Sistémica	Motivación por la calidad	
Sistémica	Iniciativa y espíritu emprendedor	
Sistémica	Conocimiento de otras culturas y costumbres	
Sistémica	Sensibilidad hacia temas medioambientales	
Sistémica	Adaptación a nuevas situaciones	
Sistémica	Creatividad	
Sistémica	Aprendizaje autónomo	
Sistémica	Liderazgo	

10. Indica qué cambios metodológicos has introducido respecto a otros cursos:

.....  
 .....

11. Señala las principales ventajas que has observado con la utilización de metodologías innovadoras:

.....  
 .....

12. Señala los principales inconvenientes y dificultades encontradas con la utilización de metodologías innovadoras:

.....  
 .....

13. Señala propuestas de cambio en la innovación metodológica llevada a cabo:

.....  
 .....

14. Si quieres añadir algún comentario:

.....  
 .....

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



# Metodología docente para la enseñanza de los recursos humanos: el uso del cine

Susana Pérez López y Nuria López Mielgo  
Universidad de Oviedo

## Resumen

Los cambios en los que opera la educación superior están obligando a un replanteamiento de la metodología universitaria. En este trabajo se describen los resultados de un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en la asignatura "Dirección de los Recursos Humanos y Gestión del Personal", de la titulación de Diplomado en Relaciones Laborales de la Universidad de Oviedo, en el que la proyección de películas y su posterior debate constituye un elemento fundamental. El cine, junto con otros recursos audiovisuales multimedia, puede jugar un papel muy interesante en la comprensión de los Recursos Humanos. El discurso cinematográfico es un magnífico recurso en el aprendizaje que facilita la comprensión y retención de conocimientos, permitiéndoles desarrollar ampliamente su capacidad crítica. No obstante, para que este tipo de actividades resulte eficaz se precisa una detallada planificación que incluya objetivos, tareas y evaluación de cada visionado. La tarea docente implica: identificar temáticas relevantes en el campo disciplinar, discriminar entre lo relevante y lo secundario y pasar de un nivel anecdótico a un mayor nivel de abstracción. La experiencia que aquí se describe consideramos que puede ser fácilmente adaptada a la enseñanza de otras disciplinas científicas en la Universidad como la economía, las matemáticas, etc.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior, recursos humanos, cine.

## Abstract

*Methodology for teaching human resource management: the use of films.* The changes that higher education faces are forcing educators in universities to re-think their teaching methodology. The current work describes the results of an educational innovation project carried out in the unit "Human Resource Management and Personnel Management" of the Diploma in Labour Relations at the University of Oviedo (Spain). A fundamental element of this project consists of showing films and encouraging discussion about them. Films, along with other multimedia audio-visual resources, can play a very interesting role in understanding human resource management. Films are a magnificent resource in teaching that facilitate understanding and retaining knowledge and allow students to amply develop their critical capacity. Nevertheless, a detailed planning is necessary if this type of activity is to be effective, which must include objectives, tasks and evaluation of each viewing. The task of the educator is to identify films whose topic is relevant in the field, discriminate between the important and the secondary, and go from an anecdotal level to a higher level of abstraction. The authors consider that the experience described here can easily be adapted to teaching other scientific disciplines in the university, such as economics, mathematics, and so on.

*Keywords:* European Higher Education Area, human resources, film.

dos aspectos. Por una parte, están las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) ratificadas por 32 países en Praga (2001), con el horizonte temporal del año 2010, para completar el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, y por otra, la creciente presión que las instituciones sociales y políticas ejercen para que la Universidad se convierta en una institución impulsora de los cambios a los que la sociedad actual debe hacer frente.

Las universidades, tal como señalan empleadores y académicos, son expertas en transmitir conocimiento en las diferentes disciplinas. Sin embargo, existe una discrepancia cada vez mayor entre formación y empleo que puede explicarse por el hecho de que las aptitudes de los titulados no bastan para desarrollar competencias en el trabajo (Delcourt, 1999). Los requisitos de la sociedad de la información precisan que los estudiantes desarrollen capacidades generales junto con los conocimientos más especializados. Necesitan asimismo desarrollar capacidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas y aplicar lo aprendido a diferentes situaciones (Zabalza, 2002).

Por tanto, el verdadero reto que tiene planteado el sistema universitario es el tránsito hacia un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos y que facilite en mayor medida el desarrollo de competencias (Rodríguez, 2006; Salinas, 2004).

La necesidad de este cambio metodológico en la Universidad nos ha llevado a la elaboración de un proyecto de innovación docente que es el marco general del presente trabajo. Gran parte de la formación relacionada con la Gestión de los Recursos Humanos en las universidades españolas se ha venido fundamentando en una visión analítica de la realidad, tanto en el plano educativo como en el empresarial, que viene preparando a los alumnos para analizar de forma estática, lineal y muy simplificada, una realidad tan dinámica y compleja como la de las organizaciones, haciendo demasiado hincapié en las diferentes funciones del área de Recursos Hum-

nos por separado, sin buscar las interrelaciones existentes entre ellas y la consistencia interna (Martínez et al., 2003). Sin embargo, el contexto económico, social y tecnológico actual, caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos organizativos basados en el conocimiento y sus aplicaciones, requiere nuevos enfoques en la administración de los recursos humanos. Se considera prioritario generar una visión de conjunto con un enfoque eminentemente práctico y en conexión con la realidad.

El elemento esencial de este proyecto, por tanto, es modificar la metodología y los procedimientos de evaluación de la asignatura *Administración de los Recursos Humanos*, troncal de siete créditos y medio de la Diplomatura de Relaciones Laborales impartida en la Universidad de Oviedo. El objetivo es que los alumnos, a través del desarrollo de nuevas actividades, reflexionen y profundicen en los contenidos de la asignatura y adquieran habilidades en cuanto a su aplicación práctica en situaciones reales y complejas.

Este objetivo genérico se concreta en una serie de objetivos específicos:

- Potenciar el trabajo y reflexión de los alumnos de forma continuada a lo largo de todo el cuatrimestre sobre los conocimientos que van adquiriendo y los que ya tienen. Este objetivo, no sólo está en consonancia con las Declaraciones de Bolonia, sino que es la única forma de que el alumno asimile con suficiente profundidad los contenidos de la asignatura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).
- Desarrollar en el alumno habilidades para el trabajo en grupo y para la expresión oral y escrita mediante la síntesis y exposición de ideas, conceptos y razonamientos.
- Desarrollar la capacidad de crítica y de análisis de los alumnos.
- Mejorar los sistemas de evaluación y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

- Aumentar el interés de los alumnos por aprender el contenido de la asignatura. Las actividades propuestas al alumno consisten en el análisis de situaciones reales, similares a los que se podrán encontrar en su actividad profesional. Esto ayuda a que los alumnos entiendan el interés de las asignaturas en su formación.

#### Descripción del proyecto

##### *Contexto en el que se desarrolla el proyecto*

La asignatura “Administración de Recursos Humanos y Gestión del personal” es una de las materias fundamentales encaminadas a sentar las bases para preparar al alumno en la realización de la especialización elegida. El objetivo general de esta asignatura es facilitar al alumno la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades, teóricas y prácticas, necesarias para un adecuado desempeño de las competencias profesionales asignadas a los Diplomados en Relaciones Laborales en el ámbito de la gestión de los recursos humanos. En este sentido, la formación en Dirección y Gestión del Personal debe contribuir al conocimiento de aspectos tan esenciales en el mundo de la empresa como la planificación, el reclutamiento, los procesos de selección, los métodos de formación y desarrollo profesional o la evaluación del rendimiento laboral. Asimismo, es preciso formar al alumno para que sea capaz de alinear todos los subsistemas que conforman la Gestión Estratégica de los Recursos Humanos a los objetivos de la organización. En tal sentido, el especialista en recursos humanos debe poseer conocimientos especializados y habilidades de negociación, liderazgo y trabajo en equipo, constituyéndose en un líder a fin de contribuir de forma eficiente y eficaz al logro de sinergias y la generación de valor.

En esta línea, el propósito de la asignatura que aquí se presenta es brindar conocimientos y herramientas modernas de gestión en recursos humanos, que desarrollen las competencias y habilidades gerenciales de los alumnos en su desempeño como gestores de recur-

sos humanos. Más específicamente, se pretende que el alumno adquiera las siguientes competencias específicas y genéricas.

En cuanto al primer grupo, se pretende que el alumno sea capaz de:

- Conocer el papel de la función de recursos humanos en la empresa actual.
- Desarrollar una capacidad crítica en el proceso estratégico de RRHH.
- Entender la importancia del análisis del puesto de trabajo en la gestión de los recursos humanos.
- Analizar las fuentes de reclutamiento disponibles y los instrumentos de evaluación más adecuados en cada caso.
- Desarrollar programas de formación que capaciten a los trabajadores para atender sus responsabilidades presentes y futuras, evaluando los probables entornos y las exigencias que la organización deberá atender.
- Desarrollar un plan de carreras y analizar sus repercusiones sobre el clima de la organización.
- Diseñar planes y políticas de retribución y remuneración internamente equitativas, externamente competitivas y que generen en el trabajador la motivación necesaria para el cumplimiento de sus funciones.
- Negociar y solucionar conflictos, conciliando los intereses tanto de la organización como de los trabajadores y generando un clima y cultura propicios para el desempeño de los trabajadores.
- Comprender la necesidad de desarrollar sistemas alternativos de gestión para hacer frente a las nuevas demandas organizativas de las empresas.
- Y conocer los elementos necesarios para la implantación de un sistema de prevención de riesgos laborales.

En cuanto a las competencias genéricas, es necesario que el alumno sea capaz de co-

municarse adecuadamente (con claridad, precisión y estilo profesional) en forma oral y escrita, tomar decisiones para la resolución de problemas de manera asertiva y ética, trabajar en equipo para la resolución de problemas y gestionar la información proveniente de fuentes diversas. Asimismo, es necesario que un diplomado en relaciones laborales adquiera durante su carrera universitaria recursos como: reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, capacidad de liderazgo e iniciativa y espíritu emprendedor.

Para conseguir estos objetivos se desarrolló una metodología activa en la que se combinan diversas actividades: análisis de textos y artículos de prensa y revistas especializadas, juegos de rol-playing y análisis de situaciones reales, ofrecidas no sólo en forma de casos escritos, sino también a través de proyecciones de películas, aspecto éste último que desarrollaremos en este trabajo. En una cultura eminentemente visual como la que vivimos, en la que la imagen es la principal fuente de conocimiento y dónde el cine y la televisión ejercen un gran atractivo entre los jóvenes, proponemos el uso pedagógico que de las creaciones cinematográficas hacen otras materias.

#### *La utilización del cine como recurso didáctico*

El empleo de películas comerciales como recurso didáctico no es algo realmente novedoso, pues existen diversos trabajos de innovación educativa en este sentido, especialmente en enseñanza secundaria (García, 2007; Guerra, 2004). Sin embargo, su uso en la enseñanza universitaria es todavía muy escaso y cuando se utiliza se hace como un recurso para fomentar la participación en la discusión de temas controvertidos, más que como un medio de transmisión de conocimientos y valores.

El cine constituye una poderosa herramienta didáctica para facilitar el proceso de aprendizaje y la tarea de la enseñanza debido a su capacidad para: motivar el interés, provocar el análisis crítico y mostrar con claridad conceptos difíciles de explicar. El

cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear (Torre et al., 2003-2004). En este sentido la multiplicidad de variables que ofrece el cine como recurso didáctico son extraordinarias.

Algunas de las razones que justifican su utilización en esta asignatura son las siguientes:

1. A través del cine el alumno / espectador puede recibir información que le ayude a ordenar cognitivamente sus conocimientos, dándole la oportunidad de participar en muchas situaciones diferentes que, de no ser por este medio, no hubiera tenido a su alcance. Los expertos admiten que las películas no son capaces de mostrar la complejidad del mundo financiero y de las transacciones comerciales, pero sí son efectivas cuando tienen que ver con los aspectos humanos de los negocios.
2. El cine propone al espectador una historia, pero no sólo la narra de manera que el que la recibe lo hace pasivamente, sino que facilita la identificación del espectador con los diferentes matices del discurso. A través de la identificación de los personajes, la trama, la acción, el espectador pasa de ser mero testigo de la narración a convertirse en actor de la misma. De esta forma el aprendizaje se produce activamente, a través de la experiencia.
3. La participación de la historia cinematográfica produce en el espectador / alumno, emociones y sensaciones. La selección con fines didácticos de secuencias cinematográficas permitirá a profesores y alumnos explorar de forma conjunta las emociones y sentimientos que se suscitan en las relaciones laborales.

No obstante, este método requiere un diseño minucioso para evitar la "trivializa-

ción” de la materia objeto de estudio. La clave de la eficacia no está en el material didáctico empleado sino en el uso que se haga de él (Palacios, 2007). La tarea docente implica: identificar temáticas relevantes en el campo disciplinar, discriminar entre lo relevante y lo secundario y pasar de un nivel anecdótico a un mayor nivel de abstracción. Es necesario, asimismo, una detallada planificación que incluya objetivos, tareas y evaluación de cada visionado.

El primer paso sería la selección de las películas. Se seleccionaron únicamente películas de ficción. Aunque la utilidad de los documentales es clara, lo que se pretendía en este caso era utilizar recursos motivadores alejados de la enseñanza tradicional sustentada básicamente en la lección magistral. Las películas seleccionadas debían de ser de actualidad y cumplir los siguientes criterios: (1) ilustrar algunas de las políticas de recursos humanos vistas en clase (2) buen argumento, (3) buena interpretación y (4) capacidad de suscitar emociones en los espectadores. Las películas seleccionadas fueron “Recursos Humanos”, “El método”, “Leones por Corderos”, “Apolo 13” y “Síndrome Laboral”. A continuación, se hace un breve análisis de cada una de ellas desde la perspectiva de los Recursos Humanos.

La cinta “Recursos Humanos” narra la historia de un joven recién licenciado en la Universidad, Frank, que es contratado en prácticas por el departamento de Recursos Humanos de una fábrica en la campiña francesa. Está lleno de ilusión e ingenuidad y cree que sus esfuerzos servirán para acercar las posturas entre los sindicatos y la dirección con respecto a la jornada laboral, pero con el tiempo descubrirá que su trabajo se enmarca en una reestructuración de la empresa, y que varios empleados se quedarán en la calle, entre los que se encuentra su padre. Frank, rompe entonces con la dirección e informa de sus descubrimientos a los sindicatos que, ante la situación, convocan una huelga. Quiere que su padre se implique en esta lucha, pero éste, que ha puesto todo su orgullo en el éxito social de su hijo, rechaza unirse al movimiento. La confrontación vio-

lenta que sigue vendrá a clarificar su relación, remitiendo a cada uno a su propia historia. Esta película aborda la organización del trabajo y otorga una especial atención a la percepción que sobre éste se tiene según la edad, el nivel de cualificación y el nivel jerárquico. Esta película suscita el interés sobre diferentes aspectos de la Gestión de los Recursos Humanos: incentivos, mecanismos de coordinación, delegación de responsabilidades, subcontratación, relaciones sindicales, reducción de la jornada laboral a treinta y cinco horas semanales, estructura jerárquica y clima laboral.

“El método” pretende suscitar la reflexión sobre las relaciones laborales y, más en concreto, sobre las técnicas de selección de personal. Siete aspirantes a un alto puesto ejecutivo se presentan a una prueba de selección de personal para una empresa multinacional. Entre ellos, las personalidades más dispares: el triunfador, el agresivo, la mujer insegura, el crítico, el indeciso...Y tras un laberinto de formularios, acreditaciones y demás burocracia empresarial, los aspirantes serán sometidos a una dinámica de grupo en la que tendrán que superar una serie de pruebas psicológicas con las que se pretende deducir cuál de ellos posee el perfil que mejor encaja con los requisitos del voraz mundo empresarial. Así, poco a poco, se irán eliminando participantes en lo que pasará a ser una mera y fría lucha por la supervivencia. Todas las pruebas a las que son sometidos los aspirantes, están inspiradas en técnicas reales de selección de personal. Lo que hace la obra es llevarlas hasta el extremo.

La idea de la obra nace de una anécdota real. En una papelería de Barcelona se encontraron una serie de documentos en los que un empleado del departamento de personal de una cadena de supermercados había anotado sus impresiones sobre las posibles candidatas a un puesto de cajera. Los comentarios estaban llenos de frases machistas, xenófobas y crueles del tipo “gorda, teta...”, “moraca...”, “voz de pito, parece idiota...”, etc. Aquel empleado, escudado en su poder para otorgarles o no un trabajo, se sentía legitimado para ser cruel e implaca-

ble. Esto es lo que hacen, los personajes del método Grönholm.

El impacto de esta obra ha sido muy importante. Cátenon, una de las principales empresas de selección, llevó a 50 de sus profesionales a verla. Por su parte, la fundación para la Motivación de los Recursos Humanos, una asociación de Barcelona a la que pertenecen 40 organizaciones públicas y empresas privadas, la utilizó para incentivar un debate sobre la selección como intuición o método científico. La selección de directivos, bajo la apariencia de la objetividad, suele estar basada en la mera intuición. Esta obra permite reflexionar sobre la fiabilidad y validez de algunos sistemas de selección de personal y la falta de ética de algunos procesos.

La película “Leones por Corderos” comienza después de que dos estudiantes de la Universidad de West Coast, Arrian y Ernest, sigan la inspiración del idealista profesor Dr. Malley y decidan hacer algo importante con sus vidas. Marchar a la impopular guerra de Afganistán como forma de revertir el esfuerzo que la sociedad ha hecho por ellos. Esto actuará como revulsivo en el propio profesor para iniciar con su alumno Garfield un proceso de recuperación y reorientación. Toda la conversación con el pupilo se basará en hablar y tratar a su joven alumno como un adulto: sólo desde un planteamiento tal tienen sentido las exigencias de responsabilidad y compromiso con la tarea, organización y entorno que jalonan la entrevista. Y es este golpe de realidad asestado por su profesor, lo que hará que el estudiante Garfield se haga cargo de su “incompetencia consciente” y reconozca que su desmotivación no viene de su falta de conocimientos (él si sabe), ni por falta de medios (él si puede), sino por un problema de voluntad (él no quiere), lo que atañe a la esfera de la libertad y responsabilidad. El mentor, Robert Redford, ha rescatado a su alumno del país de “nunca jamás”, lo ha confrontado consigo mismo y le ha puesto en la tesitura de elegir: en definitiva, le ha dado paso a la madurez (García de Leániz, 2007). Esta película ilustra de una manera magistral un proceso de mentoring, metodo-

logía de aprendizaje interpersonal utilizada cada vez más por las empresas, donde se asigna a una persona con experiencia y conocimiento la responsabilidad de apoyar a un empleado más inexperto en el desarrollo de su carrera profesional.

La película “Apolo 13”, ambientada en una de las misiones más estremecedoras de las llevadas a cabo por la NASA, es una de las más consideradas por los ejecutivos de éxito. Su mensaje de fondo, “El fracaso no es una opción” pone de manifiesto una de las más creativas modalidades de dirección en situaciones de crisis angustiosa, en donde tiene lugar como ejemplo paradigma la dirección de una situación desde diversos centros de poder: Texas, Florida y el espacio exterior.

Sus actores principales, Ed Harris (interpretando a Gene Kranz, encargado de las operaciones de vuelo en Houston), y Tom Hanks (interpretando al comandante Jim Lowell de la misión lunar Apollo en 1970), comparten sus habilidades de liderazgo en el preciso instante en que se produce la primera explosión a bordo de la nave.

Kranz y Lowell intercambian palabras, dudas, inquietudes, siempre con una misma línea verbal y emocional; no hay comentarios alarmistas, no hay excesos en el tratamiento que den lugar al temor... Desde la Tierra y desde el espacio exterior se mantiene el control de la situación. Ese control otorga a ambos equipos una confianza plena en el éxito de la misión. Los líderes no pueden perder la confianza de quienes les siguen en la misión. Si la pierden, si pierden la pasión y la lealtad, entonces el fracaso se convierte en una opción.

“Síndrome laboral” describe las condiciones de trabajo de las industrias de aerografía textil. Estas empresas surgieron durante los años 80 y se mantuvieron hasta 1992 en que fueron prohibidas por la Generalitat. En estas empresas trabajaba personal joven y los productos químicos se mezclaban y utilizaban con pistolas neumáticas sin ningún tipo de advertencia sobre la toxicidad de los gases liberados. Esto afectó a la salud de muchos de los trabajadores e, inclu-

so, murieron seis personas y más de 60 resultaron afectados. La película se desarrolla 10 años después, durante la vista oral del juicio, en el que se acusa a los encargados de las aerografías textiles de imprudencia temeraria y de atentado contra la seguridad de los trabajadores y se reclama responsabilidad civil subsidiaria a tres empresas químicas, al Estado y a la Consellería de Trabajo. La protagonista es una de las supervivientes y encarna la lucha por las víctimas. Con el apoyo de su abogado evocará como esos acontecimientos afectaron a su salud. Esta película hace hincapié en la responsabilidad de las empresas químicas, que salieron absueltas en el juicio y trata de concienciar sobre la importancia de la seguridad y salud en el trabajo y los costes no sólo humanos, sino también económicos que los accidentes y enfermedades profesionales tienen para las empresas y para el conjunto de la sociedad. Los accidentes y enfermedades directamente relacionadas con el trabajo generan descenso de la competitividad, estrechamente ligada a la seguridad; jubilaciones anticipadas ya que las enfermedades derivadas del trabajo reducen la vida laboral en cinco años; absentismo laboral puesto que el cinco por ciento de los trabajadores se ausenta del trabajo cada día por esa causa; desempleo pues un tercio de los parados ve reducida sus posibilidades de trabajar; y un empobrecimiento de los hogares al mermar considerablemente sus ingresos si el trabajador sufre una lesión laboral. Sin embargo, la mayoría de las empresas consideran que la prevención es un coste más que tienen que asumir por lo que realizan una inadecuada gestión de los que consideran “una obligación empresarial”.

Cada una de estas películas estaba programada en el calendario desde principio de curso y se procuró que cada una de ellas coincidiese temporalmente con el tema que ilustra las ideas principales mostradas en la película.

Antes del visionado, las profesoras realizaban una presentación de la película con objeto de dar sentido a la actividad y relacionarla con los temas a tratar. Se aportaban

algunos datos como la ficha técnica y se explicaba el marco conceptual y el contexto histórico en el que se realizó. Todas las proyecciones se realizaron en el salón de actos de la escuela. Tras finalizar la proyección de las mismas, las profesoras facilitaban unas preguntas de reflexión que serían la base para el debate que se desarrollaría en el aula el siguiente día de clase.

Como en cualquier producto social hay que atender al sistema de valores y a los principios que transmiten. Por ello, junto a los elementos estrictamente relacionados con las políticas de gestión de personal, se pedía a los alumnos que analizaran el estatus de los personajes y sus relaciones sociales y de poder; las discriminaciones que pueden sufrir por razón de sexo, religión y opinión, los ataques a la libertad, el tratamiento de la solidaridad y de los derechos humanos que se advierte en la trama, etc.

En los coloquios realizados con posterioridad al visionado de las películas los alumnos debatían sobre determinadas secuencias, algunos de los conceptos o aspectos concretos que se trataban en el film, los puntos de vista que se planteaban, su traslación a los momentos actuales, etc. El profesor jugaba, en este caso, un papel de orientador, moderador y mediador.

La utilización de este recurso permite, por tanto, profundizar en los temas estudiados; comprender aspectos relacionados y que forman parte de un todo; posibilita la actitud crítica y genera hábitos de observación, reflexión y síntesis; contribuye a la formación de valores y al entendimiento de la sociedad y las relaciones de poder; ayuda a observar los asuntos desde diferentes perspectivas y niveles de lectura y permite descubrir la riqueza de culturas diferentes a la propia, evitando el etnocentrismo estrecho y empobrecedor. Además, esta actividad les habitúa a hablar en público y explicar sus puntos de vista con un lenguaje adaptado al registro lingüístico de la situación.

Por tanto, esta metodología contribuye no sólo al desarrollo de competencias específicas, sino que permite también el desarrollo de competencias genéricas, antes men-

cionadas, como la capacidad de comunicación o la de análisis y síntesis.

#### *Procedimientos de evaluación*

La evaluación constituye una parte esencial del proceso educativo ya que nos proporciona los criterios formales para conocer el grado de éxito del proceso formativo, es decir, verificar si se han conseguido los objetivos buscados (Giner de los Rios, 1990). De este modo, y desde el punto de vista del profesor o institución, es el mecanismo con el que se cuenta para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos educativos previstos en el plan docente en términos de conocimientos y competencias que han de desarrollar. Pero desde el punto de vista del alumno, su evaluación constituye uno de los incentivos más importantes que se proporcionan al alumno para involucrarse en el proceso de aprendizaje.

Por ello, la evaluación del alumno debe cumplir cuatro propósitos básicos:

1. Ser instrumento de control del grado de consecución de los objetivos fijados en la asignatura. Para ello, es prioritario definir con claridad cuáles son los objetivos específicos de la asignatura y transmitirlos al alumno desde el principio.
2. Valorar el aprovechamiento obtenido por el alumno con relación al grupo en el que está incluido. Es necesario tener en cuenta el entorno del alumno y el nivel de rendimiento del resto.
3. Orientar al alumno de acuerdo a su capacidad y aptitud para determinadas ocupaciones.
4. Constituir un elemento de motivación para el alumno y el profesor.

Por tanto, de acuerdo con estos propósitos y la metodología empleada en la asignatura fue necesario realizar una transformación en la forma de evaluación estableciéndose un sistema de evaluación continua que tiene en cuenta los conocimientos teóricos, así como la participación en las actividades

prácticas. Cada una de las partes pesará en la nota final de acuerdo con los siguientes porcentajes: nota de teoría 60% y nota de prácticas 40%.

La nota de teoría corresponde con la evaluación tradicional mediante exámenes de preguntas cortas acerca de la materia teórica de la asignatura. El motivo por el que se utilizan pruebas abiertas en contraposición a las objetivas, preferidas por los estudiantes, es que las pruebas tipo test se orientan fundamentalmente a la valoración de la memoria, la terminología y la capacidad de comprensión (Contreras, 2004). Sin embargo, en nuestro caso el objetivo es medir niveles superiores como: aplicación, análisis, síntesis y valoración.

Asimismo, se evalúa la actividad, disposición y participación de cada alumno durante las clases prácticas. Para ello, se utilizaron técnicas de observación en el aula que permiten al profesor analizar cuál es la actitud de los alumnos ante la actividad concreta, la reacción de éstos ante las distintas propuestas, así como su ritmo de trabajo (Beltrán, 1991). En la participación de los debates posteriores a la película se valoraba fundamentalmente la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos a los dilemas planteados, incidiendo en su habilidad para percibir los distintos puntos de vista desde los que puede afrontarse un problema.

#### Resultados del proyecto

En opinión de las profesoras participantes en esta experiencia se han cubierto los principales objetivos planteados.

En primer lugar se ha conseguido una elevada participación de los alumnos en las actividades. De 95 alumnos matriculados, 67 alumnos participaron en el proyecto. Por otra parte, se ha realizado una encuesta entre los alumnos en relación con la experiencia, la cual pone de manifiesto la satisfacción general de los participantes. En la tabla 1 se indican los resultados medios obtenidos para las principales preguntas planteadas en dicha encuesta de evaluación. Las respues-

Tabla 1. Principales resultados de las encuestas de evaluación del Proyecto Docente

PREGUNTAS PLANTEADAS EN LA ENCUESTA	Respuesta media Administración de los Recursos Humanos y Gestión de Personal
Las películas visionadas en clase me han permitido comprender mejor las múltiples variables que hay que considerar en el establecimiento y desarrollo de las políticas de personal.	4,5
Los debates sobre la película creo que son una buena herramienta para la reflexión personal.	4,8
He aprendido de las aportaciones de mis compañeros en el debate	3,8
El profesor ha sabido utilizar el visionado y el debate de las películas para reflexionar y analizar diferentes políticas de personal y sus implicaciones	4,1
En general, el uso de las películas me ha parecido útil como metodología de aprendizaje	4
El procedimiento de evaluación es adecuado	3,9
Globalmente estoy satisfecho con la asignatura	4,3
Después de la asignatura ha aumentado mi grado de interés por la materia	4,2
Las actividades llevadas a cabo este año en la asignatura deberían de realizarse en años sucesivos	4

tas posibles para las distintas cuestiones son: 5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 parcialmente de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo.

Se observa que los resultados en general son muy positivos. En concreto, es destacable la respuesta a las preguntas “Las películas visionadas en clases me han permitido comprender mejor las múltiples variables a considerar en el establecimiento y desarrollo de las políticas de personal” y “Los debates sobre la película creo que son una buena herramienta para la reflexión personal” cuyas respuestas medias fueron de 4,5 y 4,8 sobre 5, respectivamente.

### Conclusiones

En este trabajo, hemos querido exponer las medidas de innovación docente llevadas a cabo en una asignatura de Recursos Humanos con el fin de desarrollar futuros pro-

fesionales capaces de responder a los actuales requerimientos del mercado laboral y las nuevas necesidades de la sociedad.

Partimos de la base de que el profesorado tiene la responsabilidad de innovar en la docencia, ya que este proceso contribuye a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. La docencia universitaria no puede quedarse impasible ante el proceso de innovación de casi todo lo que nos rodea, debe involucrarse en el cambio constante al que nos vemos sometidos, pues el alumno ha de enfrentarse a un entorno económico cada vez más cambiante.

De acuerdo con nuestra experiencia la utilización del cine constituye un medio muy valioso para fomentar el interés y la actitud proactiva de los alumnos. Además, el cine refleja la concreción, las circunstancias y el contexto individual y social en el que ocurren los hechos, por lo que demuestra ser un medio idóneo para la comprensión de los

métodos y objetivos de la Dirección y Gestión de Recursos Humanos en el mundo empresarial y sus implicaciones.

John K. Clemens (2000), director del Instituto de Liderazgo de la Universidad de Hartwick, de Nueva York, uno de los principales analistas en el mundo del vínculo entre el cine y la gestión empresarial, lo explica así: “lo que consiguen las películas por encima de todo es facilitar situaciones ficticias que se pueden extrapolar a situaciones hipotéticas en el entorno de trabajo para aprender de ellas. Y las lecciones no se encuentran sólo en historias ambientadas en empresas o tribunales: están en películas policiales, en las de ficción científica o incluso en las de dibujos animados”. Las películas refuerzan el aprendizaje, ya que se asocian los mensajes a imágenes que se quedan más arraigadas en la memoria (Fernández, 2000).

Sin embargo, también es necesario reconocer algunas de las dificultades encontradas para este cambio en el sistema docente. Una de ellas, está relacionada con la duración de las películas, casi siempre superior a los 110 minutos. Por tanto, sumándole a este tiempo el de los coloquios, cada una de las películas exige dedicarle al menos tres sesiones. Esto supone, teniendo en cuenta que se trata de una asignatura cuatrimestral, con sólo tres créditos prácticos, que no es posible ofrecer más de cuatro o cinco películas a razón de una cada mes. Además, como se señalaba anteriormente, esta actividad fue alternada con otro tipo de prácticas como análisis de prensa, análisis de casos o juegos de rol playing.

Otra de las dificultades está relacionada con el sistema de evaluación. Un modelo de enseñanza por competencias, como el que aquí se presenta, incrementa la complejidad en el sistema de evaluación, exigiendo que éste atienda a múltiples variables y a una serie de relaciones multicausales (Fernández y

Rodríguez, 2005). Además, a la dificultad que entraña valorar un campo como el de las actitudes, se añade el hecho de tener todavía, en algunos casos, grupos cercanos a 100 personas lo que dificulta significativamente un sistema de evaluación continua.

Finalmente, quisiéramos hacer una reflexión sobre la necesidad de que desde las instituciones se creen las condiciones necesarias para que los profesores trabajen con los alumnos en un modelo de aprendizaje más comprometido con las demandas de la sociedad actual.

La formación pedagógica del profesorado es escasa y los planes de actualización pedagógica suelen ser seguidos por una minoría docente habitualmente de profesorado recién incorporado a la institución. Se valora el dominio de la materia más que las técnicas pedagógicas, y se tiende a enseñar como se aprendió. Esto lleva a la reproducción de los métodos docentes que abusan del verbalismo, en los que las sesiones expositivas o magistrales acaban siendo predominantes. Se ve la disciplina como un conjunto cerrado de conocimientos a transmitir al alumno para introducirlo en el paradigma vigente, a través de una representación sintética contenida en un manual o en unos apuntes básicos. Por tanto, es necesario ofrecer servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado que le hagan tomar conciencia de las necesidades formativas y los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento. Se debe potenciar la transmisión de buenas prácticas y dar ayudas para aplicar soluciones parecidas a los docentes interesados. Finalmente, sería necesario procurar también una mejora de las condiciones docentes que haga posible una enseñanza y un aprendizaje activos: desde cambios en las aulas tradicionales con una sucesión de bancadas fijas, a la diversificación de otros espacios de trabajo y generación de contenidos.

## Referencias

- Beltrán, M. (1991). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: UNAM/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Clemens, J.K. y Wolf, M. (2000). *Movies to manage by: lessons in leadership from great films*. Editorial NT/Contemporary Publishing Group.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios: orientaciones para el docente. En *Documentos ICE, Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 129-152). Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Declaración de Bolonia (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Bolonia, 19 de junio.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*. París: La Sorbona, 25 de mayo.
- Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga, 19 de mayo.
- Delcourt, J. (1999). Nuevas presiones a favor de la formación en la empresa. *Formación Profesional*, 17, 3-14.
- Fernández, J. (2000). *La empresa en el cine. 70 películas para la formación empresarial*. Editorial Dossat.
- Fernández, C. M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- García de Léaniz, I. (2007). *Mentoring o el rescate de la voluntad perdida*, <http://www.expansionempleo.com> (06/12/2007).
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 13, 123-127.
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad Española*. Madrid: Austral.
- Guerra, C. (2004). Laboratorios y batas blancas en el cine. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), 52-63.
- Martínez, F. J., Infante, A. y Plaza, M. A. (2003). Aplicación práctica de técnicas de innovación docente para el desarrollo de habilidades directivas generales y tecnológicas. *Revista @gora Digit@l*, 5.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza superior*. Documento Marco, Madrid.
- Palacios, S. L. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (1), 106-122.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-104.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), noviembre.
- Torre, S. De la, Oliver, C., Violant, V., Tejada, J., Rajadell, N y Girona, M. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos*, 6-7, 65-86.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



## Sección temática: La escuela rural y desarrollo local

La presente sección pretende recoger algunas de las interesantes aportaciones de carácter descriptivo que se han realizado sobre las cuestiones directamente relacionadas con la problemática actual de la escuela rural, y su implicación en el desarrollo local en los distintos ámbitos de la geografía española; así como mostrar el enfoque que desde las diferentes perspectivas se ofrecen sobre la misma, tanto desde la didáctica y organización escolar como desde la sociología, pasando por el análisis histórico y la perspectiva educativa.

La profesora Roser Boix Tomás de la Universidad de Barcelona, con una trayectoria profesional centrada en el estudio de la escuela rural, tal como lo ponen de manifiesto sus numerosas publicaciones al respecto, aborda el tema analizando el contexto catalán y los problemas que plantean hoy las escuelas rurales al convertirse en otras de mayor tamaño, debido a las múltiples reagrupaciones que las administraciones han efectuado. Este tópico merece una reflexión debido a que el aumento de escolares en estas pequeñas escuelas está suponiendo un verdadero reto para los maestros, la Administración y las tareas formativas de los nuevos docentes llevadas a cabo por las distintas universidades.

Un paso más allá lo da la profesora Pilar Abós Olivares de la Universidad de Zaragoza que, desde otro contexto diferente, como son las escuelas rurales aragonesas, pequeñas y dispersas por los Pirineos, pone el énfasis en la necesidad de concebir una formación del

profesorado que responda a las demandas de este sector un tanto olvidado. Subraya la idea de que la escuela rural debe “seguir siendo diferente” y desarrollar modelos de aprendizaje que supongan una mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Aprovechando su idiosincrasia para transformarla en beneficio de su propia cultura.

Por su parte, el profesor Antonio Bustos Jiménez de la Universidad de Granada, que ya centró su tesis doctoral en la problemática de las escuelas rurales, nos ofrece un chequeo, una descripción y un balance de la escuela rural andaluza, haciendo especial hincapié en las dificultades que su peculiar estructura genera, así como en los condicionantes que influyen en su supervivencia y desarrollo.

También, se incluye la aportación de las profesoras M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez de la Universidad de Oviedo, en donde se ponen de manifiesto las oportunidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, en concreto, las herramientas de la *Web 2.0* brindan a la escuela rural para contribuir de forma eficaz a su desarrollo, y a hacer viables proyectos de trabajo colaborativo, capaces de implicar a diversidad de escuelas procedentes de entornos muy variados, propiciando el enriquecimiento mutuo a partir del flujo constante de información y de la participación en experiencias que redunden en la construcción compartida del conocimiento, rompiendo la barreras limitadoras del espacio.

Un punto de vista singular, desde la óptica de la sociología, lo presenta la profesora Cecilia Díaz Méndez de la Universidad de Oviedo, quien relata cómo las mujeres de origen rural en la década de los años ochenta huyeron a las ciudades en busca de mejores condiciones laborales, de relación y de vida, así como sus estrategias para insertar-

se social y laboralmente; y muestra, como contrapunto, cómo hoy las nuevas generaciones de mujeres ven en el mundo rural una oportunidad, y en qué medida ellas son artífices del desarrollo local.

María Esther del Moral Pérez  
*Coordinadora de la Sección temática*

# La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro

Roser Boix Tomás  
Universidad de Barcelona

## Resumen

La escuela rural catalana está en un proceso de transformación pedagógica; los constantes cambios sociales, culturales y económicos en los que se encuentra inmerso el contexto rural provocan la necesidad de replantear el futuro de la escuela y repensar en nuevas estructuras supraescolares que permitan hacer frente a los nuevos retos educativos del siglo XXI.

*Palabras clave:* Escuela rural, futuro, transformación pedagógica, retos educativos, Cataluña.

## Abstract

The Catalan rural school is in a process of pedagogical transformation; the constant changes of articles of incorporation, cultural and economic in which is immersed the rural context bring about the necessity to reframe the future of the school and to rethink in new structures that allows to do against the new educative challenges of the 21st century.

*Keywords:* Rural school, future, pedagogical transformation, educativa challenges, Catalonia.

## Introducción

¿Hacia dónde va la escuela rural catalana?, este es el principal interrogante del que parte la reflexión presentada en este artículo.

La escuela rural catalana ha mejorado considerablemente su calidad educativa en los últimos 25 años; los motivos han sido ciertamente, pedagógicos y organizativos pero también sociales y vinculados a la formación de los maestros; sin embargo los grandes cambios demográficos, culturales y económicos en los que se encuentra inmerso el contexto rural están afectando directamente a nuestra escuela rural, a las zonas escolares rurales (ZER), hasta el extremo de que las ZER se están suprimiendo a pasos agigantados en determinados territorios rurales.

Es necesario repensar la escuela rural y para ello se nos hace imprescindible la creación de nuevas estructuras supraescolares y de instituciones educativas que se encuentren a su servicio, que favorezcan la investigación y la reflexión para el diseño y desarrollo de propuestas innovadoras y útiles a las nuevas realidades educativas rurales; sin obviar la importancia de la formación inicial de los maestros para la mejora de la calidad educativa.

Un poco de historia para comprender el presente de la escuela rural catalana

A finales de los años 70, principios de los 80, la escuela rural catalana empieza a cambiar considerablemente: se mejoran las infraestructuras (rehabilitación de edificios escolares, mejoras en los accesos a las escuelas, etc.), se renueva el mobiliario y se aportan nuevos materiales didácticos, se aumentan los recursos económicos y se mejo-

ra la práctica pedagógica. A todo ello, y desde un punto de vista organizativo y de gestión, debemos añadirle que se pone en funcionamiento una estructura supraescolar que pretende optimizar los recursos materiales y humanos, compartir un proyecto educativo, evitar el aislamiento profesional de los maestros y abrir horizontes culturales a los niños y niñas rurales. Esta estructura supraescolar son las llamadas Zonas Escolares Rurales (ZER), que persisten hasta nuestros días, aunque con grandes dificultades en algunas partes del territorio rural catalán.

Las Zonas Escolares Rurales son una agrupación de escuelas rurales (unitarias y/o cíclicas) que por afinidad pedagógica entre los maestros y cierta proximidad geográfica entre las escuelas comparten un proyecto educativo y curricular común. En este proyecto tienen una papel relevante los maestros especialistas itinerantes que son maestros que se desplazan a las distintas escuelas de la Zona para impartir su especialidad y colaborar en tareas de refuerzo de materias curriculares; en general, las ZER disponen de maestros especialistas en: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Especial; una gran ventaja para el aprendizaje significativo de los niños y niñas rurales que reciben un tratamiento individualizado en las distintas materias curriculares; debemos tener en cuenta que, en nuestras escuelas rurales la ratio es de 12/13 alumnos por maestro tutora, de manera que para 24 alumnos aproximadamente hay dos maestros tutores, además de los especialistas itinerantes; se trata pues, de una verdadera atención a la diversidad multi-grado; una atención que en la actualidad, se vuelve en contra; en estos momentos de repensar la escuela rural catalana no podemos obviar que se dan casos tan paradójicos como que se encuentren más maestros que alumnos atendiendo a un grupo clase.

Junto con las Zonas Escolares Rurales conviven, desde principios de los años 90, los Agrupamientos Funcionales, como agrupación de escuelas rurales que sólo compar- ten maestros especialistas itinerantes pero no un proyecto educativo común; son un grupo de escuelas rurales en las que por mo-

tivos diversos, no hay necesidad de trabajar conjuntamente para obtener unos mismos objetivos; pero sí es imprescindible poder disponer de maestros especialistas itinerantes, entre otros motivos, porque la misma legislación educativa así lo propone.

Así pues, en la actualidad, nos encontramos con dos estructuras supraescolares que atienden a la población escolar rural puesto que la mayor parte de las escuelas rurales se encuentran dentro de una ZER o de un Agrupamiento Escolar; estas estructuras han mejorado considerablemente la educación en los contextos rurales catalanes; sin embargo, los motivos que llevaron a su creación ya no nos sirven para el siglo XXI. Debemos repensar, como venimos diciendo la escuela rural catalana.

#### El panorama actual de la escuela rural catalana

Para entender porque ya no nos sirven las estructuras supraescolares rurales creadas en los años 80 es necesario analizar el escenario social, cultural y económico catalán de los últimos 10 años; nosotros nos centraremos en el social y cultural básicamente, pero es obvio que el buen momento por el que atravesaba la economía española y en nuestro caso la catalana, ha propiciado los grandes cambios sociales y culturales en los que se encuentra inmerso el territorio rural.

Efectivamente, en estos últimos 10 años los contextos rurales catalanes han visto aumentada considerablemente su población, una población procedente de las zonas metropolitanas (segundas residencias pasan a ser primeras), de familias neorurales y del aumento considerable de la inmigración; una inmigración, que a diferencia de la procedente del resto del territorio español de los años 60/70, presenta una gran variedad de orígenes, culturas y religiones, y que sin duda alguna influye de manera directa en la política educativa rural.

En la actualidad en Cataluña hay alrededor de 130.000 alumnos extranjeros, de ellos aproximadamente el 35% acude a centros públicos situados en contextos rurales; la proce-

dencia de estos alumnos es muy diversa y su distribución muy heterogénea dentro del territorio: en determinadas comarcas de la provincia de Gerona, predominan los gambianos y los bolivianos por ejemplo, mientras que en la provincia de Lérida, hay un predominio de portugueses, ucranianos, rumanos y chinos; en el resto de provincias, además, predominan los africanos (marrorquíes y subsaharianos), y latinoamericanos; como vemos orígenes diversos pero también culturas y religiones muy distintas; un verdadero reto para nuestra sociedad, y en concreto para nuestras escuelas rurales.

Este aumento considerable de la población ha derivado en un aumento también de la población escolar rural; en numerosos pueblos han contemplado, perplejos, cómo la población escolar pasaba de tener un número reducido de alumnos que permitía tipificarlas de rurales a un aumento considerable que ha supuesto que se conviertan en escuelas ordinarias; es decir, las pequeñas escuelas de pueblo (unitarias y/o cíclicas), son ahora escuelas grandes, escuelas ordinarias perdiendo la característica propia de esta tipología de escuelas: los grupos de alumnos multigrados.

De manera que las principales razones por las que se crearon las ZER en los años 80 ya no son válidas para las escuelas rurales del siglo XXI. El aislamiento profesional, el intercambio de materiales didácticos, la apertura de horizontes para los niños y niñas rurales, la falta de maestros especialistas, etc. han pasado a un segundo plano en la panorámica de la educación en el contexto rural catalán; todo estos aspectos que motivaron la constitución de las ZER ya no son necesidades manifestadas por la comunidad educativa rural y en consecuencia, hay una tendencia a la supresión de las zonas escolares rurales.

A todo ello, debemos añadirle que también la normativa legislativa de escuelas rurales que había amparado esta tipología de escuelas, favorece la supresión de las ZER; efectivamente, la propia normativa que ha venido potenciando la escuela rural catalana y las estructuras supraescolares se vuelve en contra de la propia escuela puesto que no per-

mite que las escuelas ordinarias formen parte de una ZER; de manera que cuando una escuela rural que forma parte de una ZER se convierte en ordinaria, de forma automática, debe salir de la Zona ya que esta estructura sólo está destinada a las escuelas rurales propiamente; entendiéndose como rurales las escuela multigrado; cuando una escuela rural pasa a tener 8 grados (en Cataluña existe la escuela 3-12) dentro de un contexto rural estamos hablando de escuelas ordinarias situadas en ámbito rural pero en ningún caso, la legislación permite que estas escuelas (grandes) puedan formar parte de una Zona Escolar Rural. La ZER pues, puede desaparecer en su totalidad o bien puede ver reducido el número de centros escolares que la integran.

Sin embargo, consideramos necesario también hacer algunas reflexiones alrededor de esta tendencia a la supresión o disgregación de las ZER; si bien es cierto que la legislación no permite que una escuela ordinaria forme parte de una Zona, también es cierto que hay otros motivos que no favorecen las agrupaciones de alumnos multigrados y en consecuencia, el formar parte de una Zona:

- *Motivos demográficos*: como venimos diciendo la población en determinadas zonas del territorio rural catalán aumenta considerablemente pero también debemos tener en cuenta que las familias que proceden de las zonas metropolitanas no “entienden” porque sus niños deben agruparse, en el aula, de forma heterogénea pudiendo hacerlo de forma homogénea, es decir, por cursos. La agrupación multigrado no es bien vista por las familias urbanas, la consideran, en la mayoría de los casos, “rurales”; con las connotaciones peyorativas que el término, todavía, tiene para muchos sectores de la sociedad.
- *Motivos formativos*: si bien es cierto que hemos avanzado mucho en relación al trato de la escuela rural en los planes de formación inicial de los Estudios de Maestro<sup>1</sup>, todavía

hay muchos estudiantes que salen de nuestras facultades con un gran desconocimiento del papel que juega la escuela dentro del territorio rural y de la práctica educativa con grupos multigrado; nuestros estudiantes son formados para el trabajo en el marco de una escuela completa, urbana, a menudo expuesta como el único modelo de escuela válido y eficaz, con unos valores propios que deben ser impuestos al contexto rural

- *Motivos profesionales*: las expectativas de seguir trabajando en una escuela rural son muy pocas, para la mayoría de los maestros que se encuentran en las escuelas rurales; hay algunas excepciones que efectivamente han escogido por voluntad propia y por convencimiento pedagógico esta tipología de escuelas pero, en general, los maestros están de paso. Mientras esperan el traslado, el objetivo de la mayoría de estos maestros es conseguir el número de alumnos suficiente para que la escuela rural pueda convertirse en escuela grande, en poder agrupar a los alumnos por edades; y cuando eso se consigue es vivido como una victoria para estos maestros.

Deben buscarse, pues, otras estructuras organizativas que permitan dar identidad a la escuela rural frente a lo que venimos llamando escuelas de ámbito rural; la cultura social y pedagógica en estas pequeñas escuelas está cambiando y ello requiere el desarrollo de propuestas didácticas y organizativas innovadoras que sean capaces de dar respuestas a las *nuevas necesidades educativas de la nueva población rural*.

El futuro de la escuela rural catalana: la cooperación entre los diferentes agentes y profesionales que intervienen en el territorio rural

El gran reto de la política educativa rural catalana debe centrarse en la creación de sec-

tores/zonas educativas de ámbito rural que vayan más allá de las propiamente escolares; una macroestructura educativa que abarque la educación a lo largo de la vida; para ello es necesario el diseño de proyectos educativos territoriales de sector fundamentados en la pluridimensionalidad intersectorial, el trabajo en red entre equipos docentes y agentes del territorio coordinados, en políticas locales consensuadas por todos los colectivos que intervienen directa e indirectamente en la educación y en la participación activa de todos los agentes de desarrollo local.

En este sentido, y especialmente para orientar las políticas educativas de intervención en el territorio rural se creó en el año 2007 el Observatorio de Educación Rural Catalán; esta institución es acogida por la Fundación del Mundo Rural Catalán (como organismo público y autónomo) pero avalada por múltiples organismos y entidades vinculadas al contexto rural así como por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Las organizaciones impulsoras de este Observatorio son el Secretariado de Escuela Rural de Cataluña y el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural de Cataluña. El Secretariado es un ámbito de los Movimientos de Renovación Pedagógica y acoge a los maestros rurales, mientras que el Grupo Interuniversitario está constituido por profesores de todas las universidades catalanas (públicas y privadas) que imparten los Estudios de Maestro. En realidad, se trata de un trabajo colaborativo entre la práctica y la teoría.

Los objetivos principales del Observatorio son:

- Crear un espacio de intercambio regular entre las diferentes entidades y administraciones que intervienen en la educación formal y no formal rural.
- Impulsar y tratar temáticas sensibles y actuales en el ámbito de los pueblos.
- Investigar sobre determinados temas, de forma rigurosa y argumentada para impulsar propuestas de

desarrollo, mejora y evaluación; elaborando recomendaciones que sean de utilidad par la toma de decisiones políticas y técnicas en las diferentes administraciones educativas.

- Dar respuesta a las demandas educativas de los territorios rurales.
- Convertirse en un marco de referencia para profesionales vinculados a la educación rural.
- Difundir y disponer de información sobre la educación en todos los ámbitos nacionales e internacionales.
- Potenciar al trabajo en red entre las diferentes instituciones y entidades que trabajan para la educación en los pueblos.

Para ello, el Observatorio se estructura en cuatro centros de trabajo que pretenden interrelacionar la praxis y la teoría y que son fruto de la demanda directa de los diferentes agentes y profesionales que intervienen en la educación rural:

- Centro de investigación y banco de datos socio-educativos.
- Centro de documentación.
- Centro de elaboración y producción de materiales didácticos.

- Centro de recogida y difusión de buenas prácticas educativas.

En definitiva, el Observatorio de Educación Rural es un paso más en la búsqueda de una mejora en la calidad de la educación en nuestros territorios rurales; y una institución que nos va ayudar elementos de reflexión para poder dar respuesta a la pregunta de *¿hacia dónde va la escuela rural catalana?*.

Pero tampoco podemos olvidar la necesidad de que nuestros futuros maestros reciban a lo largo de sus Estudios de Grado, formación para el trabajo en grupos multigrado y el conocimiento suficiente sobre escuela rural para que puedan trabajar en red junto con otros profesionales y agentes del territorio; en estos momentos en los que nuestras Facultades están inmersas en el diseño de Planes de Estudio es la oportunidad para contemplar la escuela rural y los grupos multigrado en materias troncales y obligatorias, no sólo en optativas; y ofrecer también la posibilidad de que nuestros estudiantes puedan hacer las prácticas educativas en esta tipología de escuelas. Es un buen momento para que la escuela urbana pierda su puesto hegemónico en nuestros Planes de Estudio y se trate a la par la *escuela multigrado como una escuela de la que también se puede aprender*.

## Referencias

- Boix, R. (2007). L'école rurale en Catalogne. En Jean, Y. (Coord). *Géographies de l'école rurale*. Paris: Ophrys Éditions.
- Boix, R. (2007). Necessitats de les escoles rurals actuals i propostes de futur. *Àmbits*, 36, 68-72 *Revista del Col·legi de Politòlegs i sociòlegs de Catalunya*.
- Boix, R. (Coord.) (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.
- Boix, R. (2004). El Grup Interuniversitari d'Escola Rural: impulsar l'escola rural des de les universitats. *Escola Catalana*, 441.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital E-Rural*. Universidad de Playa Ancha, Sede San Felipe, Chile.
- Boix, R. (2003). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó-MIE/ICE de la Universidad de Barcelona-MIE.
- Boix, R. (Coord.) (2002). Monográfico: Educació i Territori. *Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 26.

## Nota

<sup>1</sup> Ver el trabajo realizado por el GIER (Grupo Interuniversitario de Escuela Rural de Cataluña) en los últimos 12 años.



## La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?

Pilar Abós Olivares  
Universidad de Zaragoza

### Resumen

La formación del profesorado es uno de los factores que condiciona la calidad de la educación. Sin embargo, las reformas que se han desarrollado en torno a la formación inicial de los maestros, no convencen ni se adaptan a una figura de maestro que sepa hacer frente a los cambios sociales, crítico con su propia acción educativa y capaz de adaptar la enseñanza al contexto en el que se desarrolla. Teniendo en cuenta esta última idea, el trabajo que presentamos se centra en un análisis de las características básicas de la escuela del medio rural y sus implicaciones en la formación del maestro. Partiendo de algunas de las características que presenta la escuela rural (menor número de alumnos, diversidad de niveles, cercanía con el medio,...), se analizan las consecuencias que de ellas se derivan de cara a la formación de los maestros consecuencias que se concretan, a modo de conclusiones en torno al contenido, forma y consecuencias administrativas de dicha formación.

*Palabras clave:* Formación de maestros, escuela rural, aprendizaje, reformas educativas, contexto.

### Abstract

Teacher Education is one of the factors that determine the quality of education. However, the consecutive reforms that in the last years have developed around initial teacher training do not convince nor they adapt to the figure of a teacher who knows how face the social changes, who is critical with his own educational action and who is able to adapt his teaching to the context in which it takes place. Taking this last idea into account, the paper concentrates on teacher training and its relationship with teaching in a rural environment. Considering the characteristics of rural schools as the starting point (less numbers of pupils, diversity in their levels of knowledge, proximity to the environment...), the consequences that result from these for the initial training are analyzed. These consequences are fulfilled, by way of conclusions, round the content, form and administrative consequences of such training.

*Keywords:* Teacher training, rural schools, learning, educative changes, context.

Una nueva escuela, un nuevo maestro:  
una formación diferente

El cambio de siglo se ha convertido para nuestra sociedad occidental en un referente estimulante compuesto tanto de ilusión como de recelo. Ambas actitudes nos abren

paso hacia un futuro desconocido en el que los cambios serán aún más vertiginosos que los acaecidos en el siglo XX. Este futuro del que todos nosotros somos en parte responsables, requiere de una buena dosis de confianza en nuestras propias posibilidades, en nuestra capacidad para afrontarlo con realismo y esperanza.

Ante este panorama, los educadores de hoy debemos plantear cuál puede y debe ser nuestra aportación a la educación del siglo XXI. Educación que debe *afrontar y asumir*

una sociedad de la información, del conocimiento, en la que la gestión de los distintos saberes determina la competitividad, en la que la comunicación e intercambio de símbolos es y será la actividad central (Guardia, 1998). Sociedad en la que, entre otras cosas, siguen existiendo situaciones de exclusión de una determinada parte de la población y en la que el fenómeno intercultural es una realidad.

Las ideas apuntadas nos sirven como razones suficientes para justificar un objetivo de búsqueda de una verdadera igualdad de oportunidades que supere las graves contradicciones de nuestro siglo. Contradicciones que también se dan en los procesos educativos y que, en palabras de Ernesto Sábató indican como “no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio”.

¿Qué escuela queremos? Una escuela que sirva para transformar realidades injustas o aquella otra en la que se transmitan valores que sólo sean útiles a los grupos privilegiados.

Porque la educación en una sociedad de la información debe permitir participar de un modo activo, crítico y reflexivo (Flecha y Tortajada, 1999). *Y este objetivo debe ser el mismo para todos.*

Partiendo de las premisas anteriores no podemos olvidar que una de las principales responsabilidades de cualquier sistema educativo que se preocupe por la calidad es la *implicación del profesorado y la importancia que se de a su formación*. Nunca se podrá hablar de “calidad de la educación” si uno de los agentes que forman parte del sistema educativo no se esfuerza por mejorar la educación.

En diferentes foros (científicos, políticos, educativos,...) se habla de la necesidad de un nuevo profesor, capaz de hacer frente a los cambios experimentados en los últimos años por la sociedad. Siguiendo a Hargreaves (1996) encontramos cambios en diferentes aspectos:

- En el filosófico e ideológico ya que la influencia de las nuevas tecnologías, de los nuevos sistemas de co-

municación y de los descubrimientos científicos, entre otras cosas, hacen que las personas puedan constatar otras formas de vivir y entender el mundo que les lleven a cambiar su forma de pensar y vivir.

- En el económico por las modificaciones en las prioridades y demandas, así como en el modo de atender a dichas demandas.
- En el político y organizativo debido a la primacía del trabajo en equipo y a la necesidad de capacidad de adaptación y aprendizaje continuo.
- En el personal con los cambios producidos en las relaciones interpersonales, unidos a las mayores posibilidades que se ofrecen para un crecimiento del potencial personal.

Todos estos cambios, que pueden analizarse de manera separada en diferentes colectivos sociales, también están presentes en la escuela. La escuela debe convertirse “en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de la información” (Delors, 1996, p.163).

Las nuevas tecnologías se hacen visibles como herramienta didáctica y como sistema de comunicación; alumnos y maestros acceden al conocimiento de manera diferente, así como a distintos tipos de saberes; las posibilidades de aprendizaje se amplían y el “aprender a aprender” pasa a un primer plano; la escuela se une al tejido empresarial y ayuda a producir producir un capital humano de excelencia para lo cual *la educación a lo largo de la vida* se establece como una nueva exigencia educativa.

No es nuestro objetivo analizar las implicaciones pedagógicas de las ideas anteriores pero debemos ser conscientes de que, a punto de entrar en la segunda década del siglo XXI, afectan al modo de concebir la función del docente y de abordar sus necesidades formativas, porque uno de los principales factores del proceso educativo, aparte del propio alumno, es el profesor. Nueva sociedad, nueva escuela, nuevos maestros...

nueva formación. Las declaraciones de principios no dejan de apoyar estas ideas.

“La formación de los recursos humanos puestos al servicio del sistema educativo constituye una de las claves para conseguir una mejora real de la calidad de la enseñanza... La formación del profesorado (...) ha de ser lo suficientemente amplia, variada, actualizada y adaptada a las necesidades educativas...” (Cortes de Aragón, 1998).

“El profesorado es elemento clave en todo proceso educativo, por lo que se considera de especial trascendencia su implicación activa en el centro y su motivación positiva para el desarrollo de la enseñanza, así como su desarrollo profesional, el reconocimiento de la importancia de su trabajo y el compromiso en promover su valoración social” (Consejería de Educación y Ciencia, 2000).

“Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad” (Párrafo 69 de la declaración de Dakar, Foro Mundial sobre la educación, abril 2000).

“Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar va a exigir del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación” (Una educación de Calidad para todos y entre todos: propuesta para el debate, MEC, 2004)

“Conseguir que todos los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades en un marco de calidad y equidad y adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven... no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea (Preámbulo LOE, 2006).

A pesar de la importancia que desde todos los ámbitos se le da al papel y a la formación del profesorado, no existe un consenso total sobre el perfil del profesor ideal ni sobre el currículo que debería desarrollarse en los procesos de formación, (ambos relacionados de manera muy estrecha con los distintos avatares políticos, sociales e ideológicos), pero sí que hoy, existen datos suficientes para acercarnos a una imagen

del docente y de su formación en estrecha relación con el desarrollo curricular, con los procesos de reforma e innovación educativa así como con la idea fuerza de la necesaria profesionalización del oficio de enseñante (Bourdonde y Demailly, 1998; Peyronie, 1999).

Profesionalización para la que la formación, tanto inicial como permanente, es clave ya que aumenta tanto sus saberes como su saber hacer. Profesionalización y formación de calidad, conceptos inseparables que nos conducen a la idea de que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*.

Una orientación formativa hacia la práctica reflexiva implicará por tanto saber analizar (Altet, 1996), otorgando herramientas para reflexionar sobre la realidad, lo que conducirá a lograr una competencia reflexiva que ayudará al docente a analizar dilemas, a crear elecciones y a asumirlas (Perrenoud, 2004). La innovación se origina en la práctica reflexiva que ayudará, a su vez, a transformar la propia práctica. No es cuestión de buscar una formación centrada en la solución de problemas concretos, sino en ahondar en un modelo formativo centrado en la reflexión y dirigido al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. El diseño de la formación surge, aunque no únicamente, de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional, de modo que la formación descienda a un enfoque centrado, en el caso de los maestros, en la realidad de las escuelas (Imbernon, 2006). Y ello sin olvidar las dimensiones reflexivas, indagadoras, creativas, interpersonales, éticas y críticas de la profesión docente. (Romero y Luis, 2005).

Teniendo en cuenta muchas de las ideas anteriores se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años muchas de las reformas emprendidas a nivel nacional e internacional dirigidas a mejorar la formación inicial que reciben los profesores para responder a una sociedad en cambio, porque los profesores ejercen una influencia determinante en el aprendizaje de los alumnos y por

lo tanto la atención a la calidad de su formación debe ser un objetivo prioritario (Montero, 2006). Los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los estudiantes, y un buen docente necesita una excelente formación en la que cada vez se hace más necesaria la contextualización de los procesos educativos.

La institución en la que se da la práctica asume una importancia decisiva si queremos potenciar una formación orientada a la práctica reflexiva sobre los procesos educativos que se dan en contextos concretos. En el encuentro entre la enorme diversidad de alumnos y la creciente complejidad y multiplicidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el centro escolar pasa a cobrar una importancia inusitada como elemento activador y aglutinador de acciones de diferentes actores. Se hace preciso reflexionar sobre las diversas situaciones en las que el maestro actúa, y que exigen el ejercicio de específicas y variadas funciones:

Y aquí nos encontramos con la escuela rural.

La escuela rural  
¿necesita un maestro diferente?

La escuela rural o la escuela en el medio rural sí existe y es *pequeña, pero importante*, diferente y sirve al desarrollo rural, volviendo al sentido social de la escuela como comunidad. Esta escuela ha sido caracterizada en un estudio anterior (Abós y López, 2000), como la única plataforma cultural en muchas pequeñas poblaciones, como instrumento educativo y cultural, estímulo del desarrollo y posible origen de desigualdades sociales cuando queda aislada y sin recursos necesarios. Además en ella el término diversidad, la adecuación al entorno, la autonomía, la participación y la corresponsabilización como valores propios de nuestro siglo, están presentes como rasgos diferenciadores. Se hace visible la noción de “comunidad educativa” en la que el maestro profesional integra en su quehacer todas aquellas voces que pueden contribuir a una educación de calidad. Y esta escuela, como ya se indicó en

las conclusiones del I Congreso sobre “Escuela Rural en Aragón” (2000), es *su primera escuela para aprender a enseñar y enseñar a aprender*.

Si muchos maestros comienzan a enseñar en la escuela rural debemos tener en cuenta que el periodo de los primeros momentos de práctica profesional es una etapa de transición dentro del proceso de desarrollo profesional y es básico para su evolución posterior. El denominado “shock de la realidad” de Veenman (1988) caracteriza para muchos autores este periodo de iniciación de la enseñanza y muchas veces los inicios en el ámbito de la práctica docente se realizan en no muy buenas condiciones, careciendo de tutorización, supervisión y evaluación (Esteve, 2006). Y aunque estas ideas sean válidas para todos los contextos escolares (urbano/rural), en general el profesorado que accede a la escuela rural suele ser nuevo, está mal capacitado para trabajar en este medio y privado en muchas ocasiones del intercambio con sus pares debido al aislamiento geográfico (Durston, 2004).

Anteriormente indicábamos la importancia de que un profesional de la docencia desarrolle su actividad conociendo la realidad circundante para ser capaz de contextualizar adecuadamente los aprendizajes; además es necesario que el maestro sea capaz de impulsar la proyección de la escuela hacia su entorno cultural. Si a ello unimos la idea ya señalada de que la escuela rural es muchas veces el único instrumento educativo y cultural de muchas poblaciones, tenemos sentadas las bases de nuestro planteamiento en defensa de una *formación diferente* para enseñar en la escuela rural.

Un mundo rural cambiante

En los momentos actuales la dicotomía rural-urbano está parcialmente rota por la propia evolución social (internacionalización, globalización del sistema económico, pautas de comportamiento uniformes,...) (García, 1991). Nuevos conceptos demográficos, económicos, geográficos y socioculturales provocan este cambio. La ruralidad pa-

sa a ser considerada en un *sentido amplio* en el que la vinculación tradicional entre el sector primario y sociedad rural deja de tener carácter absoluto.

La sociedad rural existe y sigue manteniendo algunos rasgos diferenciadores que inciden en el marco educativo de un modo directo: las relaciones interpersonales son diferentes porque hay mayor diversidad de roles; el hábitat, el comportamiento y la vida de las personas configuran una interdependencia de todos los factores que intervienen en el crecimiento persona. El carácter específico de las relaciones económicas, sociales, familiares y culturales de las comunidades rurales con el territorio en el que se asientan se mantienen, se diversifican y se amplían dando lugar a “diferentes medios rurales”, y en todo ellos el entorno rural desarrolla una función ecológica, social, cultural y productiva que no puede ser olvidada por ningún sistema político y por ende educativo.

Un medio de desarrollo como es el rural debe ser un medio de futuro, no de autosuficiencia ni de marginación. Compartir, colaborar, respetarse, apoyarse, comunicarse, son valores que deben y pueden sustituir a la supervivencia, al aislamiento, al anonimato y la infravaloración.

#### Una escuela rural diferente

La escuela rural que defendemos no presenta sin embargo un modelo único. Es una institución educativa que tiene como soporte al medio y se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógica y didáctica multidimensional (Boix, 1995); una institución que representa una forma de vida respetuosa con el medio; un modelo educativo abierto, comprometido con la comunidad, que valora la cultura en la que se halla inmerso. Modelo en el que la diversidad, entendida como reconocimiento del otro (Touraine, 1994), es no sólo un derecho, sino un hecho; diversidad que posibilita una mayor autonomía curricular (de la que tanto hablamos) y un mayor respeto a la individualidad y a los ritmos de aprendizaje

La escuela rural al *aceptar y asumir la diversidad*, al incorporar la actuación conjunta de todos (entorno, comunidad, familia...) está más cerca de posibilitar el verdadero derecho a la educación de todos los niños y niñas, *sin exclusión*. En un mundo tendente a la uniformidad lo diverso ha de erigirse no sólo como un derecho, sino como un deber (Álvarez y Jurado, 1998).

La escuela rural debe asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles y debe hacerlo desde una fisonomía propia. Debe convertir los factores causantes de limitaciones y desventajas en oportunidades para descubrir valores positivos. (Tonucci, 1996). Debe caminar hacia un modelo educativo de futuro, *hacia un cambio que parta de ella misma*, porque tal y como señala Rigal (1999), podemos ilusionarnos con proyectos distintos a los existentes.

Lo rural y su escuela deben servir para superar un desarrollismo industrial precipitado, alienante y vacío. La escuela rural es una alternativa a una escuela preocupada por exigencias de tipo económico y social más que por valores culturales y pedagógicos. En ella la educación es mejor entendida como servicio público con independencia de su rentabilidad ya que no puede quedar colonizada por la relación coste-beneficio. La escuela rural, porque es escuela, debe formar a los individuos para vivir en una sociedad democrática; debe capacitarlos para el ejercicio de sus deberes y responsabilidades; debe formarles como ciudadanos.

La escuela rural del siglo XXI debe implicarse en una militancia pedagógica hacia la innovación. Debe seguir siendo diferente en el sentido que señala Imbernon (1999) construyendo conjuntamente procesos democráticos en los que el intercambio se haga de igual a igual, promoviendo la dignidad y solidaridad humanas debe reivindicar la singularidad de su naturaleza educativa.

La escuela rural es y debe seguir siendo, una escuela que aprende. Los cambios que se den en ella, tanto en sus fines como en sus actuaciones, tendrán como motor un proceso innovador capaz de adaptarse a las diferentes realidades socioculturales. La innova-

ción que se produzca asumirá la importancia de la escuela como factor de cambio, como institución que prepara a los niños para ser elementos potenciadores de su propio entorno, para ser origen, agente y finalidad de cualquier desarrollo (UNESCO, 1994).

Iría de la mano de los desafíos que el conjunto del sistema educativo tiene en el nuevo marco de la sociedad de la información. Y en este marco la comunicación y la participación son elementos básicos del proceso educativo que contempla a todos los participantes en el mismo como capaces de interactuar creando nuevas realidades. En este objetivo que asumimos como prioritario, la escuela rural puede aportar un elemento diferenciador: convertirse en punto de referencia del derecho a ser diferente porque la diferencia como derecho y el derecho a la diferencia son un enriquecimiento educativo y social.

La escuela rural debe ayudarnos a aprender, a repensar las prácticas educativas porque, al asumir la diversidad, favorece la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes. Porque asumir la diversidad no es adaptarse a la desigualdad, sino intentar superarla (Flecha, 1994). La escuela rural debe seguir siendo diferente porque debe desarrollar modelos de aprendizaje que repercutan en la mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Debe convertir su desigualdad, su diferencia en una dinámica transformadora lo que implica un desarrollo desde su propia cultura.

Sólo asumiendo la escuela rural como diferente podrá ser foco de cultura para toda la comunidad, se convertirá en comunidad de aprendizaje y servirá para que sus alumnos se integren en pie de igualdad en las nuevas formas sociales. El objetivo será la reflexión conjunta sobre estructuras y prácticas, dentro de una posición a favor de la escuela rural.

Un maestro profesional para un mundo rural cambiante y una escuela rural diferente

Si como hemos visto al principio de nuestro trabajo un docente profesional tiene que apoyarse en una práctica reflexiva y una

reflexión sobre la práctica, y la escuela rural es diferente porque sus elementos y sus potencialidades son distintos, es preciso comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva (Bustos, 2007). Ello ayudará a conocer la imagen que el docente se encuentra cuando llega a una escuela rural, las estrategias que va planteando para la solución de los problemas y las necesidades formativas que él mismo plantea para hacer frente a la realidad heterogénea de esta escuela. ¿Qué necesita un maestro para desarrollar su acción docente en un medio rural? Así la formación de los futuros maestros, como proceso abierto hacia las necesidades reales de la sociedad debe responder al objetivo básico de formar profesionales de la enseñanza que puedan hacer frente a una diversidad de situaciones complejas, entre las que se encuentra la escuela rural.

La escuela rural se configura como un laboratorio de investigación, experimentación e innovación educativas, ya que el profesor necesita poner en marcha diferentes ideas para poder desarrollar su labor en un medio complejo (Tonucci, 1996). En la escuela rural el maestro pregunta, se pregunta a sí mismo, innova, investiga, improvisa..., tiene la oportunidad de sentirse maestro, y para todo ello también tiene que saber y saber hacer. Por ello la formación que reciba le debe permitir generar de una manera constante curriculum dentro del contexto de la escuela de la que forme parte y ser un maestro integral y polivalente con una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este contexto rural, objeto del presente trabajo y en el que la mayoría de los maestros comienzan a ejercer su actividad exige unas competencias que permitan:

- Individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua, porque se parte de lo que los alumnos saben y se favorece una pedagogía del interés por lo que otros saben.
- Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad.

- Sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco de la enseñanza donde la adaptación curricular que implica la graduación de las propuestas didácticas y organizativas es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Imaginar y crear estrategias, criterios de organización espacio-temporal, proyectos incardinados en el medio.
- Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar.

La formación del maestro capaz de trabajar, de actuar, de enseñar en un contexto así descrito será aquella que vaya dirigida a formar profesionales capaces de resolver problemas y de tomar decisiones, y en la que la reflexión sobre la práctica contribuye al desarrollo de un conocimiento dinámico. Se trata de una formación hacia la profesionalización creativa e innovadora.

Para conseguirlo la formación docente que haga visible la escuela rural debe incluir:

- Una concepción del aprendizaje basada en el intercambio, la cooperación, la asunción de riesgos, el planteamiento de hipótesis, el contraste, la argumentación, *el reconocimiento y la aceptación de la diversidad...* (Sancho,1995). La escuela rural es la escuela de la diversidad por antonomasia.
- Un fuerte componente teórico, fundamentalmente comprensivo, relacionado con la práctica. *En la que la aproximación a la práctica confiera utilidad a la teoría.* (Santos, 1999, p. 88).
- Un curriculum interdisciplinar, integrado, orientado hacia los problemas de la práctica de enseñar, construido socialmente, centrado en el alumno, *dirigido a enseñar a alumnos diferentes.*
- Estrategias de adquisición de conocimientos apoyadas en la *reflexión* sobre situaciones prácticas.
- Competencias para ejercer *como miembro de una comunidad educativa.*
- Actitudes de *investigación.*
- Estrategias que fundamenten y ayuden a la *toma de decisiones.*
- Contenidos que proporcionen instrumentos para *comprender el contexto*, de modo que la intervención sea crítica y constructiva, ajustándola a las diferentes situaciones particulares (Abós y López, 2000, p. 131-132).

Un maestro así formado podrá ser un verdadero agente en la mejora de la calidad del servicio educativo que se da en la escuela rural.

#### A modo de conclusión

La apuesta por la escuela rural es una decisión política porque los pueblos se lo merecen y el profesorado que se quiere comprometer con ella necesita de esta decisión, pero tenemos que ser conscientes de que ninguna reforma educativa, ningún proceso de innovación se puede hacer sin el convencimiento de sus actores. Si queremos que los maestros apuesten por la escuela rural, con independencia de todas las medidas administrativas que sean necesarias para garantizar su trabajo en condiciones de calidad e igualdad, es preciso que la conozcan, crean en ella y la consideren como una escuela abierta, dinamizadora, plural, integradora y generadora de una nueva cultura, no sólo de lo rural sino de muchos de los elementos propios de una sociedad más justa y solidaria.

Un maestro formado para trabajar en la escuela rural considerada *como parte de una comunidad educativa* estará capacitado para facilitar la participación colectiva en temas de educación, para multiplicar la capacidad de la escuela de desarrollar competencias educativas y ciudadanas, para contribuir a frenar el desarraigo cultural, afectivo y social de la población rural respecto de su medio y para potenciar un trabajo comunitario en el que los alumnos sean formados como ciudadanos responsables, activos e impulsores de valores democráticos.

## Referencias

- Abós, P. y López, A. (2000). Formación inicial del profesorado y escuela rural: perspectivas de futuro. *Anuario de Pedagogía*, 2, 121-135.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation: le savoir analyser. En Paquay, L. y ot (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruselas: De Boeck.
- Álvarez, M.A. y Jurado, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 86-89.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 11 (3), 1-25.
- Consejería de Educación y Ciencia (2000). *Pacto por la Educación*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Cortes de Aragón (1998). *Modelo Educativo Aragonés*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bourdonde, R. y Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Durston, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades en educación. En *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En AAVV: *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Informe Final*. UNESCO.
- García, J.M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8.
- Guardia, G.S. (1998). La educación y la formación del profesorado de Primaria: hacia la Europa del futuro. *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario, Vol. I, 95-108.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesor, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. *Revista de Educación*. 340, 41-50.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuesta para el debate*. Madrid: MEC.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peyronie, H. (1999). *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Paris: PUF.
- Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En AAVV: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Romero, J. y Luis, A. (2005). *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés*. [www.campusred.net/mediateca/indice-2-1202.html](http://www.campusred.net/mediateca/indice-2-1202.html)
- Veennan, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (Coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Sancho, J.M. (1995). Educación y sociedad postindustrial: a vueltas con las paradojas. En Sancho, J.M. y Millan, L. (Coords.), *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- Santos, M.A. (1999). Hoy toca teoría. Una experiencia de didáctica universitaria y de formación del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 87-93.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- UNESCO (1994). *Qué formación para los maestros*. Paris: UNESCO.

# Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza

Antonio Bustos Jiménez  
Universidad de Granada

## Resumen

En este trabajo se realiza una aproximación a la escuela rural andaluza tras veinte años de funcionamiento de los Colegios Públicos Rurales. El artículo se fundamenta en una descripción del proceso de creación de estos centros, en el desarrollo que ha tenido su implantación y en una revisión de su situación actual. Este proceso interpretativo se ha visto facilitado por la lectura de datos oficiales y por las contribuciones de una investigación en la que se ha utilizado metodología etnográfica. Los resultados del estudio ponen en evidencia las necesidades legislativas que estas escuelas mantienen tras los esfuerzos realizados en la etapa inicial de su creación. Además, el trabajo permite conocer algunas de las dificultades que la estructura específica de estos centros genera y los condicionantes que influyen para su supervivencia y desarrollo.

*Palabras clave:* Colegios Públicos Rurales, Colegios Rurales Agrupados, legislación, investigación etnográfica, Andalucía.

## Abstract

*Two decades of rural public schools. A look at the Andalusian rural school.* This work is an approach to the Andalusian rural school after twenty years of operation of Rural Public Schools. The article is based on a description of the process of creating these centres, a development that has had its deployment and a review of their current situation. This interpretive process has been facilitated by the reading of official data and contributions from an investigation in which it has used ethnographic methodology. The survey results show legislative needs that these schools remain after efforts at the initial stage of creation. In addition, the work permit to know some of the difficulties that the specific structure of these centres generates and the constraints that influence their survival and development.

*Keywords:* Rural Public Schools, Grouped Rural Schools, legislation, ethnographic investigation, Andalusia.

## Introducción

Después de Castilla y León, Andalucía es la Comunidad Autónoma española en la que más colegios rurales hay<sup>1</sup>. Los datos que ofrece el Consejo Escolar del Estado en el informe del curso 2003-2004 (el más reciente que permite comparar datos sobre

centros rurales andaluces, unidades y alumnado con otras Comunidades Autónomas) confirman este hecho. Esta elevada presencia de centros condiciona las dinámicas de trabajo de miles de docentes y el aprendizaje de un elevado volumen de alumnado en el contexto rural.

Pese a esta fuerte presencia de escuelas rurales en Andalucía, si las políticas educativas tradicionalmente no han beneficiado a este tipo de centros en el ámbito estatal, en esta Comunidad se percibe el difícil equilibrio entre el interés por determinar sus fun-

---

Fecha de recepción: 18-6-08 • Fecha de aceptación: 29-9-08  
Correspondencia: Antonio Bustos Jiménez  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada  
E-mail: abustosj@ugr.es

ciones en el comienzo de la andadura de los Colegios Públicos Rurales y la posterior desaceleración de la atención específica a estos centros. Las medidas que en la actualidad se aplican con carácter general a la escuela están trayendo en la escuela rural, en algunos casos, mejoras lógicamente recibidas con satisfacción. Principalmente, las ligadas al desarrollo tecnológico forman parte del conjunto de políticas educativas globales que producen avances considerables en núcleos de población de cierto aislamiento geográfico. Además, el progresivo incremento de plantillas de profesorado, debido a acuerdos entre organizaciones que representan al profesorado y de estabilidad y reconocimiento de las condiciones laborales, satisface una de las reivindicaciones históricas de la escuela del medio rural andaluz. En algunos centros, en un margen escaso de tiempo se ha llegado a duplicar plantillas prácticamente con los mismos datos de matriculación que hace unos diez años. Esto también está trayendo consigo la necesidad de arbitrar diferentes modelos de gestión y organización escolar en los centros que, mal planteados, pueden poner en riesgo la tradicional esencia que la heterogeneidad cronológica del alumnado rural ha tenido como una de sus principales ventajas. Por otro lado, en el actual marco de cambios legislativos, la escuela rural no goza de la visibilidad necesaria para hacer frente a un futuro en el que aparezca regulada su especificidad. Se está produciendo una cierta homogeneización en el tratamiento administrativo cuando uno de los rasgos definitorios de la escuela rural es precisamente su heterogeneidad, no sólo con respecto a centros de ámbito urbano, sino también atendiendo al marco comparativo que la diversa tipología de escuelas rurales sugiere.

En la actualidad se perciben los avances que en otras Comunidades Autónomas se producen respecto a la supervivencia y mantenimiento de unidades escolares en riesgo de extinción, así como las iniciativas coordinadas para desarrollar modelos formativos docentes acordes con la realidad escolar rural. Estos aspectos siguen siendo algunas de

las rémoras que quedan pendientes de solución en la comunidad andaluza. La adaptación e incorporación de los progresos de otros contextos puede ser una de las claves para seguir avanzando en la consideración educativa y social de este tipo de centros educativos.

#### Origen y evolución de los Colegios Públicos Rurales

Una vez que Andalucía había sido la cuarta Comunidad Autónoma en adquirir funciones y servicios educativos en el territorio estatal durante el año 1983, fue de las primeras comunidades en regular los agrupamientos escolares rurales. Los CPRs se crearon como consecuencia de la política andaluza de transformaciones escolares en el medio rural realizada a finales de los años ochenta y principios de los noventa. En la mayor parte de las Comunidades tomó progresivamente el nombre de Colegios Rurales Agrupados (CRAs), destacando cuantitativamente bajo esta denominación las que a partir del año 2000 adquirieron competencias en materia educativa. Tras la aprobación del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (1988a), se estableció el marco normativo que daría lugar a la Orden que posteriormente lo desarrolló (1988b) y, sobre todo, se elaboró el Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988c). El Plan, como recuerda Corchón (2001), propugnaba un modelo escolar más acorde con la comarcalización equilibrada y compartida entre las escuelas y las localidades que tienen las mismas necesidades, más que sobre cabeceras comarcales. Se desarrolló sobre dos líneas: una actuación normalizada para aquellas escuelas rurales andaluzas que se agruparan y formasen un Colegio Público Rural, y una actuación diferenciada para aquellas Escuelas Rurales de hasta cuatro unidades y que no pudieran agruparse y formar un CPR (la denominación de Escuela Rural no existe en la actualidad). Las escuelas ubicadas en diferentes núcleos geográficos pasaban a ser administrativa y jurídica-

mente un sólo centro educativo, con un nombre único, un sólo Proyecto de Centro, Consejo Escolar, Claustro de Profesores y Equipo Directivo. La normativa contemplaba que las agrupaciones podían ser de escuelas rurales de hasta cuatro unidades, con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que se constituyesen como un sólo centro educativo.

Teóricamente, este modelo de agrupación permitiría la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano y favorecería el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos. La constitución de los CPRs conllevaba la elaboración y desarrollo de un proyecto pedagógico por parte de cada centro en el que se debía contemplar:

- Un modelo organizativo adaptado al medio en el que se insertaba.
- La adaptación del currículo al medio.
- Una metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la Escuela Rural.
- El perfeccionamiento específico del profesorado.
- Aplicación de Programas Psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de la zona, en colaboración con los Servicios de Apoyo Escolar.
- Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
- Programas de desarrollo comunitario.

Casi de forma paralela, como medida de compensación educativa en alumnado rural de menos de 6 años, se comenzó a desarrollar el Programa de Educación Infantil en el Medio Rural. En su etapa inicial se le conoció con el nombre de “Preescolar en casa”, iniciándose en el curso 1986-1987. Según datos de la Consejería de Educación (2008a), existen 29 núcleos rurales en los que se atiende a cerca de 130 niños y niñas

en circunstancias de descompensación educativa. Se trata de lugares como aldeas y cortijos que están diseminados y el alumnado se encuentra ante la imposibilidad de acudir a algún centro escolar de su entorno. Estos centros están atendidos por 18 docentes itinerantes que dependen directamente de las Delegaciones Provinciales de Educación de la Junta de Andalucía. La actividad docente tiene lugar en el propio hogar o algún otro local del cortijo o aldea adaptado para ello, agrupando a los niños y las niñas en función de la proximidad de los núcleos que se atienden. Los docentes que trabajan en el programa están asesorados por los Equipos de Orientación Educativa de las zonas, coordinándose con los centros en los que este alumnado, en el futuro, cuando tenga la edad necesaria, acabará realizando sus estudios.

Tras esta inicial y clara orientación legislativa de hace veinte años, ha seguido una situación de casi inexistencia normativa. Este vacío ha estado ocupado en parte, más recientemente, por acuerdos con entidades sindicales o clarificaciones de mejora de las condiciones laborales para el profesorado. Concretando algunos de estos aspectos, respecto al profesorado que trabaja en estos centros, los destinos en CPRs no están asignados en la actualidad de oficio, sino por petición expresa de los docentes. Desde el curso 2001-2002 se comenzó a aplicar el acuerdo entre Consejería de Educación y representaciones sindicales sobre *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias* (2001). Ningún docente puede ser asignado a estos centros si no lo ha solicitado en concurso de traslados o en colocación de efectivos, por lo que este hecho supone el convencimiento de que el profesorado no puede encontrarse con sorpresas de una adjudicación no prevista. Anteriormente, el profesorado llegaba a estos centros en muchas ocasiones ante la desgracia y enfado por tener que permanecer en lugares que no había solicitado. De forma paralela, el profesorado que imparte en estos centros tiene el incentivo de acumular más puntuación de cara a posibles traslados por

considerarse todos los CPRs en la Comunidad Autónoma oficialmente Centros de Atención Educativa Preferente (aspecto propuesto legislativamente en la Orden sobre constitución de los CPRs, 1988b). Independientemente de lo anterior, los maestros y las maestras especialistas que tienen necesidad de itinerar a través de las secciones de los centros perciben un complemento económico mensual y por el kilometraje realizado, aparte gozar de una reducción en el horario lectivo en función del número de kilómetros de desplazamiento realizados a la semana (Bustos, 2007b).

La Administración Educativa de Andalucía tiene como meta en la Comunidad la progresiva disminución de la ratio en grupos de alumnado rural con multigradación. Al respecto, el 3 de octubre de 2002, la Consejera de Educación y Ciencia y la mayoría de los sindicatos de enseñanza firmaron el *“Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria”* (Consejería de Educación y Ciencia, 2002). En su Capítulo Primero 2.c. dice textualmente que *“Cuando por razones de escolarización sea imposible atender en una misma aula alumnado de diferentes cursos de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad será 15. En el supuesto de alumnado de ciclos distintos en una misma aula dicho número se reducirá a 12”*. Datos ofrecidos recientemente sobre *ratio* en aulas de escuelas rurales en Andalucía sitúan la media de alumnos/aula en 10,6 (Bustos, 2006). En la actualidad sólo excepcionalmente se supera la cantidad de 12 por aula. La administración se reserva, no obstante, desdoblar la unidad hasta que no se llega a 14 en cuanto a número de alumnos; con 13 está dentro de lo aceptable por las posibles fluctuaciones en el volumen de matrícula.

La redacción y aprobación de la Ley de Educación en Andalucía (2007), después del paréntesis de tantos años comentado, suponía la esperanza de constatar la visibilidad de los centros situados en este contexto. Sin

embargo, las referencias directas no se han hecho constar en su texto. De soslayo, únicamente el artículo 46 (Principios generales de la educación básica), en su apartado 4, dice que *“Se establecerán procedimientos y medidas de apoyo específicos para atender las unidades que escolaricen alumnado de diferentes edades en el medio rural”*. No se recoge ningún apartado específico en el que la escuela rural haya sido objeto de atención.

Se da la circunstancia de que cuanto más tiempo transcurre, más normativa educativa de carácter general se implanta en los centros educativos. Pero este carácter general, de obligado cumplimiento para todos los centros, excluye las particularidades de los que poseen especificidades que les hacen peculiares (Bustos, 2008). La escuela rural forma un colectivo de centros de este tipo. No se cuenta con los mismos recursos, estabilidad de proyectos y plantillas de profesorado o circunstancias envolventes de su medio. Aquello que comenta Santos (2002) de que en gran medida son invisibles para el legislador sigue siendo una tónica que hace que la legislación se arbitre desde el concepto de *“colegios tipo”*. En este sentido, en el marco de las Primeras Jornadas Andaluzas de Colegios Públicos Rurales, en 1998 se expusieron en Alcalá la Real (Jaén) los resultados de una encuesta entre profesorado de estos centros en los que destacaban las referencias a la normativa específica (Consejería de Educación, 2008b). En ellos se hace constar que existe un vacío legal que relega a estas agrupaciones a un tratamiento común como el de colegios ordinarios y la realidad de ellas es distinta al resto de colegios, incrementándose los problemas en este tipo de centros. Algunos de los aspectos recogidos en las conclusiones de estas jornadas sí han tenido posteriormente traducción en mejoras de las condiciones profesionales de los docentes. Las hemos mencionado en los acuerdos con las entidades sindicales.

Como medida general que está teniendo su traducción en los centros educativos rurales de Andalucía, aún de un modo más positivo que en otros contextos, está la implantación de la red de banda ancha. Este acceso

constituye una oportunidad para que las poblaciones desfavorecidas estén consiguiendo saltar la *brecha digital*. Cuando se ha utilizado en los últimos años este concepto, se ha hecho alusión a un marco internacional en el que el conjunto de desigualdades económicas ha favorecido el crecimiento de las desigualdades sociales a través de desarrollos no paritarios de crecimiento tecnológico. Sin embargo, es una realidad que en el mundo rural andaluz la brecha también puede constituir una presencia que limita las posibilidades de acceso a la información. Las posibilidades de acceso a la información condicionan la calidad de vida y el desarrollo de los grupos sociales. Si la *nueva ruralidad*, entre otras cosas, se nutre de tecnología, los efectos por una incidencia reducida de los recursos tecnológicos en la escuela se pueden acrecentar por carencias en el despliegue de la banda ancha. Además, si este condicionante de desarrollo termina de solucionarse, se puede favorecer un avance importante por la trascendencia que tiene en la actualidad. La importancia que tiene para el alumnado rural la presencia en su colegio de equipamientos y líneas de comunicación adecuados no es la misma que para el alumnado urbano. Este último seguramente encontrará en el entorno de su centro educativo o en su propio hogar la posibilidad de acceso paralelo a las nuevas tecnologías en condiciones óptimas, algo que no ocurre en localidades de reducido tamaño y aislamiento geográfico (Bustos, 2007b).

El avance que en Andalucía se ha realizado en cuanto a acceso y utilización de la banda ancha en los dos últimos años ha sido muy importante. En la actualidad, más de 3000 centros de la Comunidad disfrutan de acceso al servicio de datos de alta velocidad y telefonía fija que la Red Corporativa de la Junta de Andalucía gestiona (datos de marzo de 2008). A través del operador de telecomunicaciones Iberbanda, los centros tienen acceso a Internet e Intranet de la Junta de Andalucía, lo cual permite, entre otras cosas, un acceso más rápido a las aplicaciones corporativas de la Consejería de Educación. El servicio de telefonía presenta como ven-

taja que las llamadas a la red privada se realizan bajo tarifa plana a través de una numeración de seis dígitos. En la actualidad, aproximadamente 2/3 de los CPRs disfrutan de estos servicios. Progresivamente se está consiguiendo con ello la salida del estancamiento al que se veían sometidos estos centros, principalmente por las escasas oportunidades de negocio que suponía para las empresas de telecomunicaciones desplegar la infraestructura de la ADSL en núcleos de aislamiento geográfico. Convenios entre Administración Pública y empresas de telecomunicaciones facilitan, como está siendo el caso en Andalucía, este desarrollo.

#### Aportaciones de la investigación sobre Colegios Públicos Rurales

En este apartado se toman informaciones y datos ofrecidos por la investigación en torno a colegios rurales de Andalucía (Bustos, 2006). La mayor parte de su contenido está extraído de un trabajo más amplio desarrollado en esta Comunidad Autónoma en el período 2003-2006. Se realizó un estudio general aplicado en centros de las ocho provincias con metodología cuantitativa de investigación, y un estudio de caso en un Colegio Público Rural de la provincia de Granada.

*Presencia de colegios rurales en Andalucía. Algunos datos.* Para estudiar la distribución y presencia en esta Comunidad Autónoma de los colegios rurales, se ha partido del censo facilitado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Se desprende que existen 126 CPRs (datos del curso 2004/2005). Como ya hemos referido anteriormente, estos centros aglutinan a los antiguos colegios en el medio rural que pudieron agruparse a finales de la década de los ochenta. Sin embargo, existe en la actualidad un elevado número de centros que no tuvieron posibilidad geográfica de agrupamiento. Estos centros han permanecido con la denominación de Escuelas Rurales hasta finales de los años noventa y en la actualidad se les conoce co-

Tabla 1: Titularidad de los centros con multigraducción (porcentajes).

	Titularidad Pública	Titularidad Privada
Centros de Ed. Primaria con Multigraducción	90,9	8,1
Centros de Educación Primaria (total)	78,5	21,5

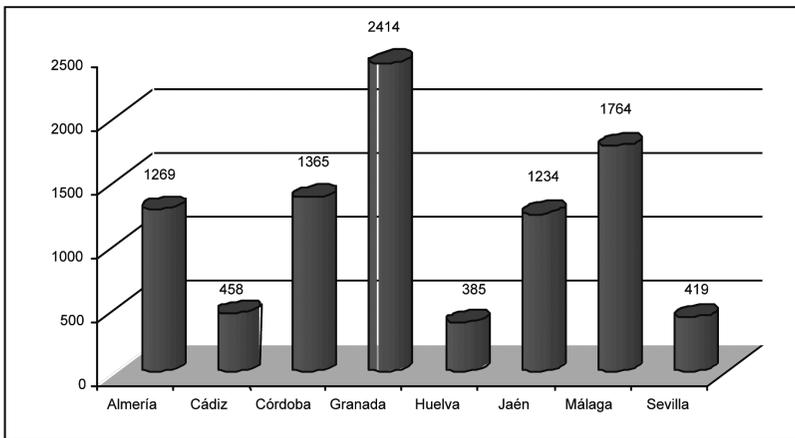
mo Escuelas Graduadas Incompletas, aunque su denominación oficial sea la de Centros de Educación Infantil y Primaria al igual que el resto de centros que no están situados en el contexto rural. Así, de la estadística que habitualmente se realiza cuando se hacen valoraciones y estudios sobre la escuela rural en Andalucía, suelen quedar excluidas estas escuelas que no forman parte de los CPRs. Siguen siendo únicas en la localidad y con un elemento que las caracteriza específicamente como rurales: la multigraducción. Es decir, hablar de escuela rural en Andalucía no solamente es hablar de CPRs, ya que quedarían excluidos muchos centros que manifiestan las peculiaridades propias de los centros situados en este contexto.

Atendiendo a este criterio, el desglose porcentual que se obtiene nos obliga a reconsiderar el peso que tienen los CPRs como centros que poseen casi exclusivamente el tratamiento de “rurales”. De este modo,

también se observa que la diversidad de centros rurales hace que esta Comunidad Autónoma tenga más presencia de colegios rurales de lo que el número de CPRs nos indica. La justificación de este hecho la encontramos en los siguientes datos. El 38,6 % de las aulas en las que existe multigraducción corresponde a Colegios Públicos Rurales (CPRs), el 47,4 % a Colegios de Educación Infantil y Primaria y el 5,9 % a Colegios de Educación Primaria. Es una realidad que afecta a unos 10000 escolares (detalle por provincias en gráfico 1).

Del citado censo, también se extrae que existen 25 Centros Docentes Privados que contienen grupos multigrado de Educación Primaria. El resto, 283, son de titularidad pública. Los porcentajes son 8,1 % y 90,9 % de privados-concertados y públicos, respectivamente, sobre los 308 centros con multigraducción existentes en esta etapa educativa. Si se comparan los porcentajes sobre la titularidad con los que ofrece la Consejería de Edu-

Gráfico 1: Número de alumnos y alumnas de Educación Primaria que se encuentran matriculados en unidades multigrado en centros educativos de Andalucía



cación de la Junta de Andalucía (2005a y 2005b) respecto a todos los centros que imparten Educación Primaria en Andalucía (con o sin multigraduación) observamos diferencias. Del conjunto de centros educativos con alumnado de Educación Primaria, el 78,5 % es de titularidad pública y el 21,5 % de titularidad privada. Quiere esto decir que preponderan los centros públicos en los que existe multigraduación (por encima de los privados) más que lo que lo hacen respecto a todos los centros de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma. Sólo el 8,1 % de los centros que tienen multigraduación son privados, cuando la presencia de la titularidad privada impartiendo Educación Primaria es del 21,5 % en toda Andalucía (datos en Tabla 1). Se confirma que la Escuela Privada tiene más presencia en núcleos urbanos o rurales grandes que en poblaciones pequeñas y que es la Escuela Pública la que “hace frente” a la multigraduación.

A continuación destacamos algunas de las cuestiones básicas tratadas en el estudio de caso realizado en un CPR de la provincia de Granada. Recogen aspectos significativos tratados en este trabajo fruto de la obtención de información a través de procedimientos etnográficos de investigación. Todos los nombres que se citan son ficticios, cumpliendo de este modo el contrato ético de investigación suscrito con cada uno de los participantes en el estudio.

*Supresión de unidades.* Uno de los problemas no resueltos en Andalucía es el del límite de alumnado mínimo para tomar la decisión de suprimir una unidad o sección escolar. Este hecho adquiere mayor relevancia cuando se trata de una unitaria, única referencia escolar para pueblos de reducido tamaño. Comunidades Autónomas en las que se ha establecido la permanencia de estas unidades con un número de 3-4 alumnos son en estos momentos referentes positivos por comparación. Un ejemplo de la problemática a la que nos estamos refiriendo se presenta a continuación como información obtenida del estudio. Los Hoyos contaba con cinco alumnos y, posteriormente, se incorpora-

ron otros dos alumnos de procedencia marroquí, incrementando la ratio del grupo. A lo largo del trimestre, la Delegación Provincial de Educación y alguna entidad sindical comunicaron a la dirección del centro el riesgo de supresión de esta unidad, llevando consigo, en el caso de cumplirse, el traslado del alumnado no a otra sección escolar del CPR, sino a El Negratín (localidad de mayor tamaño situada a unos quince kilómetros de Los Hoyos).

P. ¿Piensas que el CPR o alguna sección del CPR, en un momento determinado pudiera desaparecer, ya sea por una bajada de la natalidad o por una bajada de la matrícula debido al traslado de las familias a otras localidades?

R. Eso lo tenemos ya en Los Hoyos, que hay sólo cinco niños.

P. ¿Existe riesgo de supresión?

R. Tú verás. Si es que sólo hay cinco niños. Ahora nos han venidos dos, pero cuando pase un poco de tiempo esos dos se volverán a ir. (...) En Los Hoyos puede que tengamos problemas (entrevista a director de CPR).

La administración educativa valora que el límite de alumnos sea de diez, cifra mínima para mantener la unidad. Por debajo suprime. Uno de los pilares en la creación de los CPRs fue el mantenimiento de la población en edad escolar en su localidad de origen, evitando desplazamientos a lugares de mayor población. Los inconvenientes de la supresión de la unidad Los Hoyos pueden ser variados. Al alumnado se le llevaría en transporte escolar a El Negratín y se le matricularía en uno de sus colegios. El alumnado dejaría de estar en su pueblo, tendría que adaptarse a otros horarios, otros compañeros, otras costumbres escolares, otro profesorado, por lo que la situación podría ser bastante traumática para él, principalmente, y también para sus familias por la sensación de desarraigo. Quedaría por probar si este hecho influiría en su rendimiento académico y en su estado anímico. Además, yéndose los niños y las niñas a otra localidad, cerran-

do el colegio de Los Hoyos, podrían acentuarse los problemas de despoblamiento, algo que los mismos políticos municipales deben tener en cuenta para salvaguardar la permanencia de núcleos de población reducidos (aquello de que “si la escuela se cierra, el pueblo se muere”).

...a mí me da pena de que en edades tan tempranas se arranque al niño de su propio medio. Todo lo que hablamos del entorno cercano, que el niño pues se interese por su medio, se familiarice, cree unas señas de identidad... El miedo que me da es que los arranquen por el hecho de: “todo socialización, todo socialización”. Lo quieren hacer antes de tiempo y se pierden esas señas de identidad (entrevista a maestra 1 de CPR).

*Apoyo y colaboración municipal.* En relación a la colaboración de la institución municipal, en el análisis realizado del discurso de los protagonistas entrevistados se manifiesta una clara falta de colaboración en relación a aspectos básicos como pueden ser el mantenimiento o la limpieza de las instalaciones escolares. Sobre este aspecto también se pronunciaron los docentes de Colegios Públicos Rurales hace 10 años en las Jornadas Andaluzas celebradas sobre estos centros (Consejería de Educación, 2008b). Se hacía referencia a la poca colaboración de los Ayuntamientos tanto en la limpieza y mantenimiento de las instalaciones como en la realización de actividades extraescolares, resaltando la falta de infraestructura y el mal estado de las instalaciones existentes como regla general. Las palabras de Mónica, como madre de alumna y presidenta de la AM-PA del centro, nos sirven para introducir este elemento. Básicamente son una batería de reivindicaciones argumentadas con respecto a su propia experiencia a lo largo de los últimos años:

Luego nos vemos en medio de lo que es la Delegación de Educación y el Ayuntamiento del municipio, que estás ahí en medio, porque claro, tú vas a Delegación y te

dicen: “no, no, es que tenemos tal problema, es que eso es del mantenimiento de los colegios, es responsabilidad del Ayuntamiento”. Claro, vas al Ayuntamiento y te dicen: “es que el Ayuntamiento tiene muy pocos recursos, son cuatro colegios y Delegación se comprometió a darnos tanto dinero y no nos lo dan”. Estás ahí en medio y el uno por el otro la casa sin barrer, como se suele decir (entrevista a madre 1 de alumno).

Siempre solemos pedir colaboración económica y hay algún municipio que colabora mejor, con otros tienes que estar más pendiente. En general, todos los ayuntamientos son descuidados a la hora de mantener el centro escolar, descuidados y demás. Algunos ni siquiera te dan la opción de hablarles y contarles qué es lo que pasa. Entonces eso sí supone un poco más de problema (entrevista a madre 2 de alumno).

El presupuesto del centro suele hacerse insuficiente y se solicita la colaboración económica de los ayuntamientos de los que depende el centro para el mantenimiento y la limpieza. En momentos puntuales, se hace necesaria la colaboración económica por parte de las familias para sufragar los gastos que originan actividades colectivas.

Alberto explica al claustro que el ayuntamiento de El Hornillo lleva dos años sin pagar celebraciones como el Día de Andalucía. Como no se cuenta con el dinero que pudiese ofrecer para la próxima celebración de este día, probablemente se acaba pidiendo dinero a las familias. Además plantea que los gastos de autobús pueden ser elevados, aunque sea poca la distancia (observación 1 de reunión de claustro).

La tipología de centro, que tiene que sufragar a través del presupuesto los numerosos desplazamientos que debe realizar el profesorado, así como los desplazamientos del alumnado para actividades colectivas en el seno del CPR, hacen que el presupuesto no llegue a cubrir las necesidades que surgen.

Lo que ocurre es que con las cantidades que te dan tienes que adaptarte. A mí de qué me vale... si este es el dinero que hay. Si yo lo que tengo que hacer es gestionar y administrar bien ese dinero. Ahora, si a mí me dicen “¿es mucho dinero?”, pues no. “¿Es poco?” Pues sí. Porque aquí en las agrupaciones ya te digo, nada más en transportes... lo que te he comentado de Navidad. Ahora el día de Andalucía. Tú fíjate, un colegio que tiene ocho unidades, nada más que esas dos cosas son cincuenta mil pesetas. Cuando compras cuatro abalorios, cuatro cosas de maquillaje eso es otro dineral. Entonces, los presupuestos son escasos (entrevista a director de CPR).

Un ejemplo observado en las sesiones de trabajo con alumnado lo constituyen las precarias o inexistentes instalaciones para realizar, por ejemplo, Educación Física en uno de los pueblos del CPR. La lectura que parte de la observación nos puede facilitar una mejor imagen sobre esta carencia.

Acabamos de llegar a la era donde se hace Educación Física. Hemos atravesado un olivar por un camino rural durante unos diez minutos. Por el camino, la maestra de Educación Física me ha contado que es demasiado trayecto para que venga el niño de tres años, por lo que se ha quedado con la maestra en el aula. La era está en pleno campo (observación de clase 1).

*La coordinación docente en el CPR.* El trabajo en equipo es uno de los fundamentos sobre los que se asienta el rendimiento docente en el CPR. La formación en grupos de trabajo y la coordinación para tareas trimestrales consolidan el conocimiento mutuo, la convivencia y el trabajo colectivo. El director del centro utiliza una metáfora para definir la necesidad de la aportación de todos para conseguir las metas propuestas por el claustro: “los espartos los ponemos entre todos” (ent.ma.alberto.27/1/2006). Los momentos de trabajo coordinado “cara a cara” constituyen también una compensación de los ratos que el profesorado se ve privado de

contactar personalmente a lo largo de la semana por estar ubicado en demarcaciones geográficas distantes. Este último aspecto, el de la imposibilidad de mantener una coordinación en recreos, pasillos, entradas y salidas del recinto escolar, plantea ciertas dificultades que se deben solventar a través del teléfono o a través de la información que transportan los especialistas itinerantes (independientemente de las reuniones de trabajo en la cabecera del CPR). Podemos leer a continuación cómo Alberto argumenta esta dificultad y de qué modo se puede soslayar. Hace referencia a una metáfora parecida a la que Cantón (2004) recoge sobre las definiciones que los docentes dan a los Colegios Rurales Agrupados: “son centros docentes cuyos pasillos son carreteras”.

“Es que los CPR son colegios con los pasillos muy largos”, y ahí entraba en ese saco todo. Hombre, la coordinación claro que influye, no es lo mismo verte una vez a la semana, aunque sea con carácter formal, que verte en un recreo, que verte en la salida del colegio, a la entrada y andando. Casi todos, o por lo menos un porcentaje muy elevado de problemas, se resuelven fuera de las reuniones, en esos comentarios de recreo. Me ha pasado con un niño de tutoría esto, me ha pasado lo otro, a ocurrido tal cosa, ha ocurrido lo otro. Se resuelven más que en lo que es estrictamente las reuniones (entrevista a director de CPR).

Esos comentarios que tú haces en los pasillos con un compañero pues los haces a través del teléfono. Es que otra cosa no se puede hacer. Hombre, contamos con que la jefa de estudios es itinerante, eso es importante. Un caso concreto: el periódico escolar. Ella lo coordina. Cuando nos juntamos aquí en la reunión, tiene planificado quien va a coger un tema u otro. Ella va por todos los colegios. Juega un papel importante, cuando hay cualquier problema, cualquier asuntillo, alguna novedad, en fin (entrevista a director de CPR).

Al contrario de lo que ocurre en los CPRs, las escuelas incompletas, es decir, las

que tienen multigraduación por no tener alumnado matriculado en cada curso suficiente para conformar una unidad para cada grado (línea), no cuentan con la dificultad de la lejanía a lo largo de las jornadas de trabajo. Esto, unido al reducido tamaño de los claustros de profesores en estos centros, facilita la coordinación en lugares como recreos, entradas, salidas y, hasta en los coches cuando se comparten para acudir al centro de trabajo o lugar de residencia. Del mismo modo, la información puede circular con mayor rapidez y de una forma más cercana.

Los problemas sobre la coordinación docente fueron destacados por el profesorado en la encuesta a profesorado de Colegios Públicos Rurales (Consejería de Educación, 2008b). Como condicionantes, alguno de ellos señalados, están: la movilidad del profesorado, falta de asesoramiento, escasez de profesorado de apoyo, presencia fluctuante de alumnado de familias temporeras, distancia entre localidades y exceso de burocracia. Respecto a los desplazamientos entre localidades para itinerar o asistir a reuniones de coordinación, también se hace referencia a la imposibilidad de utilizar otros vehículos que no sean los propios. Es decir, la administración en este sentido no cubre con vehículos puestos a disposición del profesorado un parque móvil que sería necesario, tal como ocurre con las empresas que dotan de vehículo a sus empleados cuando deben desplazarse. Excepcionalmente se ha encontrado en algún CPR un vehículo obsoleto para realizar estos desplazamientos.

*Integración de diferentes las identidades del CPR.* Por otro lado, refiriéndonos ahora al contexto familiar y social de las diferentes localidades que componen el entorno rural del colegio, se comprueba que existen dificultades para integrar diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias, pese a que las distancias geográficas entre dichas localidades suelen ser reducidas.

Y unas diferencias. ¿Por qué? Yo creo que la situación económica allí es diferente -re-

firiéndose a La Rambla- que la de aquí. ¿Por qué? Porque allí el balneario tiene una serie de ingresos para las familias, alquilan habitaciones, apartamentos, hoteles y tal. Quieras que no, eso genera una economía diferente, porque tú tienes tu casa que alquilas, pero también tienes otro trabajo diferente de la agricultura, de la ganadería, de lo que sea (entrevista a director de CPR).

Después, cuando nos juntamos las cuatro localidades, hay mucha diferencia. Los otros pueblos son, digamos, más retraídos, puedes comparar (entrevista a maestra 2 de CPR).

Es algo a lo que también se refiere Santamaría (2006) cuando señala que es difícil que las familias de los colegios rurales de este tipo se sientan como un colectivo unido en un colegio único. La inexistencia de una figura del equipo directivo con responsabilidades en cada sección escolar de pueblo o pedanía podría aliviar esta rémora. Sin embargo, la existencia de un único equipo directivo con asentamiento en la cabecera del CPR no contribuye a la integración de diferentes sensibilidades. Contando con esas diferencias, es casi descartable la posibilidad de integrar las diferentes mentalidades de un modo satisfactorio a través de actividades conjuntas y convivencias entre pueblos componentes de la Comunidad Educativa del CPR. Además, se cuenta con el inconveniente de que el centro también depende de diferentes ayuntamientos, algo que ha quedado claro anteriormente en las dificultades con las que se cuenta a través de un escaso apoyo institucional de uno de esos ayuntamientos. Pero sí es cierto que si no se realizasen estas actividades colectivas entre alumnos, maestros y familias de los diferentes enclaves, las diferencias, en lugar de atenuarse podrían verse incrementadas (Bustos, 2007a).

Alberto habla de la relevancia que tiene la celebración del día de Andalucía para potenciar la convivencia entre los pueblos. El día de Andalucía se celebra con la asisten-

cia y la colaboración de las familias a una de las cuatro secciones escolares, en este curso La Cañadal (observación de reunión 2 de claustro).

### Conclusiones

En la reciente legislación educativa andaluza son escasas las referencias que se realizan a los centros rurales. Al esfuerzo de hace dos décadas para comenzar a poner en funcionamiento los Colegios Públicos Rurales desde regulaciones normativas, no han seguido prácticamente medidas que complementen las necesidades que demandan estos centros. Algunos acuerdos con las entidades sindicales o mejoras en las condiciones profesionales de los docentes son de las escasas referencias que podemos identificar para complementar la legislación inicial. En el actual marco de cambio de la legislación educativa, apoyado por el desarrollo de la Ley de Educación en Andalucía, se sigue manifestando esta deficiencia. Se ha detectado un aumento muy significativo de medidas de carácter general en los últimos años que afectan también a los centros educativos rurales, pero no se atiende a través de la legislación a las particularidades que estos centros requieren.

Uno de los aspectos destacables que progresivamente se han extendido en los últimos años en los centros educativos andaluces y que ha tenido su resonancia de un modo compensador en los rurales ha sido el del acceso a la banda ancha a través de la red privada. Fruto de acuerdos entre administración educativa y una empresa de telecomunicaciones, la Red Corporativa de telefonía y datos está permitiendo desplegar la infraestructura en núcleos de aislamiento geográfico en los que tradicionalmente las escasas oportunidades de negocio para empresas de telecomunicaciones no incentivaban la realización de inversiones.

Otra de las conclusiones destacables es que la titularidad pública gestiona la multigradación con mucha más incidencia que la titularidad privada-concertada. El porcentaje de escuelas públicas en las que existe

multigradación es mucho mayor que en centros privados. Prepondera el porcentaje de centros públicos en los que existen grupos multigrado sobre los privados-concertados, más que lo que lo hacen respecto a todos los centros de Educación Primaria en la Comunidad Andaluza si se tienen en cuenta las dos titularidades. Además, la distribución por provincias es muy heterogénea, condicionada por la orografía del terreno en las diferentes partes de la Comunidad y el número de localidades.

Por otro lado, el referente de otras Comunidades Autónomas sobre el número mínimo de alumnos para mantener “vivas” unidades de escuelas rurales no lo está siendo en Andalucía. Si existen en la actualidad regiones en las que se mantienen dichas aulas con un número de 3-4 alumnos, aulas únicas en la localidad empiezan a cuestionarse por debajo de 10 en esta Comunidad. Este hecho pone en serio riesgo el mantenimiento de la población en edad escolar en localidades de tamaño reducido y la supervivencia de los pueblos, cuya permanencia pasa a estar condicionada por su escuela. Problemas colaterales como el desarraigo y la pérdida de identidad se unen a los típicos de la despoblación.

En cuanto al respaldo institucional municipal, cuando se depende de varios ayuntamientos para el mantenimiento, limpieza y aportaciones esporádicas de presupuesto y recursos, se considera como fundamental en un Colegio Público Rural, ya que los recursos propios con los que cuenta para gozar de un mínimo de calidad son reducidos. La sensibilidad de los ayuntamientos en este sentido es primordial para mantener una imagen digna de los colegios rurales, y la coordinación entre centro y ayuntamiento fundamental para gestionar eficazmente la calidad a la que nos referimos. Tanto los responsables escolares de los centros, como los alcaldes de los pueblos, deben tener en común una positiva colaboración en la gestión conjunta.

Respecto a la coordinación docente en Colegios Públicos Rurales, la movilidad del profesorado, la escasez de medios humanos de apoyo a la enseñanza o la distancia entre

localidades la dificultan. El tamaño de los centros y su dispersión geográfica hacen que el modelo de “contacto profesional” entre docentes se distinga al de otros centros de fácil localización de los componentes de los claustros. Los momentos colectivos de trabajo sistematizado o, a veces, la creatividad para trasladar la información entre docentes, son recursos utilizados para compensar esta dificultad.

Finalmente, la integración de las diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias de familias y alumnos de las localidades condensadas en un Colegio Público Rural es difícil de fomentar. Independientemente del esfuerzo que se puede plasmar en la organización de eventos comunitarios y actividades complementa-

rias conjuntas, las identidades locales muestran divergencias en el conjunto del centro escolar, ya que las diferentes secciones de un colegio de este tipo se asientan en enclaves geográficos distintos en los que la situación histórica, social, cultural y económica puede ser muy diversa. No obstante, si no se realizasen actividades colectivas de esta índole entre alumnado, profesorado y familias, las diferencias, en lugar de atenuarse podrían verse incrementadas, por lo menos las que afectan a la institución escolar. Esta valoración no se realiza utilizando una visión homogeneizadora, ya que se reconoce la riqueza local de cada lugar, pero sí la necesidad de que los elementos locales diferenciadores no se conviertan en impedimento de una adecuada integración.

## Referencias

- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bustos, A. (2007a). Los grupos multigrado como estructura organizativa del alumnado en la escuela rural andaluza. En M. Lorenzo (Ed.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- Bustos, A. (2007b). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11 (3).
- Bustos, A. (2008). Laboratorio de experiencias innovadoras. Entrevista publicada en *Periódico Ideal de Granada*, 30 de enero.
- Cantón, I. (2004): *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Consejería de Educación y Ciencia (1988a). *Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía. BOJA nº 19 de 4 de marzo de 1988.
- Consejería de Educación y Ciencia (1988b). *Orden de 15 de abril de 1988 por la que se des-arrrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía*. Junta de Andalucía. BOJA nº 33 de 26 de abril de 1988.
- Consejería de Educación y Ciencia (1988c). *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa. Servicio de Educación Compensatoria.
- Consejería de Educación (2001). *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias*. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación (2002). *Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria*.
- Consejería de Educación (2005a). *La Educación en Andalucía. 2004-2005*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación (2005b). *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005. Datos avances. Junio de 2005*. Sevilla: Unidad de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia (2008a). *Programa de Educación Infantil en el Medio Rural*. En <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educocompensatoria/apoyoesuelarural/progedinfmedio rural&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0> (consulta: 30-05-2008).
- Consejería de Educación y Ciencia (2008b). *Resultados de la encuesta realizada con objeto*

- de la realización de las Primeras Jornadas sobre Colegios Públicos Rurales de Andalucía*. En <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~18602088/problem.html> (consulta: 30-05-2008).
- Consejería de la Presidencia (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Junta de Andalucía. BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007.
- Corchón, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Santamaría, R.M. (2006). La escuela rural: organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 497-517.
- Santos, M.A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural. En M. Lorenzo (Ed.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

#### Nota

- <sup>1</sup> Aunque los dos últimos informes sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo elaborados por el Consejo Escolar del Estado no contemplan datos oficiales sobre número de centros en Andalucía (para los cursos 2004/2005 y 2005/2006), los datos más recientes ofrecidos por la Consejería de Educación (2005) de esta Comunidad, referentes al curso 2004/2005, nos indican que hay 126 Colegios Públicos Rurales (en adelante CPRs).



# Herramientas de la WEB 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural

M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez  
Universidad de Oviedo

## Resumen

Hasta hace poco tiempo, las escuelas rurales se encontraban en una situación de aislamiento tecnológico, con un equipamiento insuficiente o deficitario que hacía poco viable el desarrollo de un modelo pedagógico orientado a contrarrestar el ostracismo en el que estaban sumidas, y posibilitar proyectos colaborativos que les permitieran compartir recursos y favorecer la formación del profesorado y el intercambio de experiencias entre ellos, sin embargo con la integración progresiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), este reto cada vez parece más alcanzable.

El soporte tecnológico que brindan las herramientas de la *Web 2.0* contribuye a hacer posible el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo implicando a diversidad de escuelas, procedentes de entornos muy variados, propiciando un enriquecimiento mutuo a partir del flujo constante de información y de la participación en experiencias que redunden en la construcción compartida del conocimiento.

*Palabras clave:* *Web 2.0*, proyectos colaborativos, escuela rural, construcción compartida del conocimiento.

## Abstract

For time, the rural schools were in a situation of technological isolation, with insufficient equipment that was making slightly viable the development of a pedagogic model orientated to making projects possible colaborativos and favoring the training of the professorship and the exchange of experiences. The technological support of the tools of the *Web 2.0* helps to make possible the project development of work collaborative, propitiating a mutual enrichment from the constant flow of information and of the participation in experiences that redound to the shared construction of the knowledge.

*Keywords:* *Web 2.0*, projects colaborativos, rural school, shared construction of the knowledge.

## Introducción

En gran parte de la geografía española, existen escuelas rurales que se encuentran desarrollando proyectos colaborativos con el fin de aprovechar las sinergias innovadoras que son capaces de generar los docentes, mediante la utilización de los medios y recursos tecnológicos necesarios, orientados

a compensar las carencias que muchas de ellas sufren al encontrarse alejadas del medio urbano y de las oportunidades que brindan las grandes ciudades. Precisamente, la preocupación por proveer de la dotación de medios y de la necesaria infraestructura a escuelas rurales es una de las prioridades institucionales en su intento de minimizar las diferencias que existen entre la escuela rural y la urbana. En el fondo, parece ponerse de manifiesto la creencia de que son los recursos y las nuevas tecnologías los auténticos impulsores de un mayor desarrollo de la escuela y, por ende, de los logros de me-

jores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, no se puede afirmar categóricamente que una escuela dotada de más recursos y medios tecnológicos lleve implícito una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza, puesto que existen otras muchas variables que influyen de un modo determinante, tales como la propia figura del profesorado, su formación inicial y permanente; el contexto, las características de los alumnos/as,... (Del Moral, 1999). Puesto que, un profesorado carente de motivación y de una formación adecuada para la utilización de los medios, no parece ser el factor ideal para una escuela que busca la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, desde aquí no se pretende hacer una apología sin más de los recursos tecnológicos, se quiere poner de manifiesto cómo las herramientas de la *Web 2.0* pueden ser unos importantes vehículos de transmisión de información, creando nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, en donde tanto profesores como alumnos vean modificados sus roles. Para los primeros, las ventajas que pueden ofrecerles son, entre otras, las siguientes (Del Moral, 2007):

- Acceso a recursos didácticos y objetos de aprendizaje que, de otro modo, sería difícil lograr (imágenes de seres microscópicos, animales de otras latitudes, ilustración textual y gráfica de hechos históricos, visitas virtuales a museos, noticias de acontecimientos coetáneos; animaciones o simulaciones de procesos naturales; piezas musicales “on line”...).
- Posibilidad de contactar con colegas, de lugares más o menos próximos, interesados en los mismos temas.
- Participación en listas, foros de discusión y *blogs* con carácter formativo.
- Intercambio de experiencias innovadoras y actividades con carácter didáctico.
- Actualización docente a través de cursos “on line” que, por su flexibi-

lidad, permiten un seguimiento y ritmo de trabajo acorde con sus necesidades.

- Divulgación de las actividades realizadas por el centro por los distintos grupos de estudiantes a través de la creación de *wikis*, *blogs*, etc.
- Acceso a lectura de artículos de carácter educativo de las revistas educativas electrónicas que se encuentran en Internet.
- Implicación en proyectos telemáticos colaborativos relacionados con los diferentes temas del currículo escolar.
- (...)

Por todo ello, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y más concretamente las herramientas de la *Web 2.0*, pueden contribuir a mejorar la intercomunicación entre las escuelas, en general, y las rurales, en particular, con su entorno social; a facilitar la gestión de las mismas y a promover una comunicación más fluida con la administración educativa; así como a proporcionar mayores oportunidades de desarrollo profesional y formación continuada a los docentes de ellas (Del Moral, 2000).

En este mismo sentido, para los estudiantes este contacto permanente con las nuevas tecnologías puede suponer la oportunidad para:

- Empezar trabajos colaborativos con otras escuelas.
- Practicar y perfeccionar conocimientos de otra lengua con nativos de la misma, a través del correo electrónico o mediante conexiones de *chat* o videoconferencia.
- Recabar información para elaborar algún trabajo monográfico a partir de una *wiki*, con la posibilidad de ilustrarlo con todo tipo de recursos multimedia (fotografías, animaciones, sonidos, locuciones...)
- Participar en la construcción de un *blog* para debatir sobre temas de interés.

- Colaborar en proyectos conjuntos e intercambiar experiencias de carácter local para analizar su repercusión global.
- Acceder a todo tipo de información, y posibilitar un contacto variado con realidades distintas a las que ellos viven, visitar museos virtuales a través de la pantalla del ordenador, etc.
- (...)

Ejercicios todos ellos posibles, que favorecerán el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes en ellos implicados, con la ayuda dispensada tanto por la escuela como por sus propios padres, cuya orientación pedagógica, sin duda ayudará a completar su formación académica, de un modo integral.

Es evidente que el mero hecho de poseer los recursos y los medios tecnológicos más sofisticados no es óbice para que la figura del profesorado quede totalmente eclipsada, es más, en este caso su tarea se torna más relevante si cabe, ya que adquiere una nueva responsabilidad orientada a facilitar los medios cognitivos y operacionales para que el manejo de las TIC propicie en los estudiantes un mayor enriquecimiento en su formación, más acorde con los avances que tienen lugar en el contexto social del que forman parte. Hay que destacar que existen colectivos de profesores preocupados por mejorar su práctica profesional, por innovar y por contribuir con su gran dosis de creatividad al desarrollo integral de sus estudiantes (Del Moral, 1998). Algunas de sus iniciativas, entre otras de otra índole, van en la línea de adscribirse a proyectos colaborativos que fomentan el desarrollo de diferentes capacidades y la adquisición de determinadas habilidades apoyándose en el uso de herramientas de la *Web 2.0*, tal y como se detalla en el siguiente apartado (Del Moral y Villalustre, 2006).

#### Aportaciones de la WEB 2.0 al desarrollo de proyectos colaborativos

Las TIC pueden considerarse unos poderosos instrumentos al servicio del apren-

dizaje, debido a la facilidad y rapidez que presentan para acceder a grandes volúmenes de información multiformato, así como a las posibilidades de comunicación inmediata que permiten, leer lo que otros escriben al momento, escuchar y ver a los interlocutores de forma simultánea, compartir la información “on line”, etc., contribuyendo con ello a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que el docente sea capaz de incorporarlos, del modo más idóneo, a su quehacer diario y, en este caso concreto, a las escuelas rurales.

Sin embargo, a pesar de todas estas grandes ventajas que la implementación de las TIC suponen para la formación en la escuela, hay que dar un paso más allá para diseñar espacios y propiciar ocasiones capaces de potenciar el aprendizaje colaborativo haciendo converger los intereses de los diferentes miembros de la comunidad virtual, integrada por profesores y alumnos, en *pro* de la construcción compartida del conocimiento sustentada en entornos virtuales dinámicos y flexibles, cuya metodología didáctica contemple variedad de actividades: estudios de casos, resolución de problemas en colaboración, toma de decisiones, prácticas de reflexión, análisis de múltiples interpretaciones, debates, *webquests*, trabajos colaborativos, etc.

No se puede perder de vista que la *Web 2.0* ha supuesto una gran oportunidad para minimizar las limitaciones de las escuelas rurales en el marco de la Aldea Global. En este sentido, la versatilidad de sus herramientas favorecen el trabajo colaborativo, entre ellas cabe destacarse las *wikis*, -creadas por Cunningham en 1995-, definidas como colecciones de páginas *web* que adoptan la narrativa hipermedia, y que pueden ser realizadas por cualquiera (Baggetun, 2006), utilizando sencillas aplicaciones informáticas que permiten alojarlas automáticamente en un servidor *web*, y ser editadas conjuntamente por distintos miembros de una comunidad de aprendices, a través de un simple navegador; otras herramientas de gran interés por sus potencialidades son los *blogs* o bitácoras, definidos por Winner (2003) co-

Gráfico 1. Mapa con las oportunidades que ofrece la Web 2.0



mo “una jerarquía de textos, imágenes, objetos multimedia y datos ordenados cronológicamente que pueden ser vistos a través de un navegador”, las cuales constituyen un sitio *web* dinámico en donde tanto docentes como alumnos pueden formar parte de una comunidad orientada a la construcción compartida del conocimiento.

En definitiva, tanto los *blogs* como las *wikis* son unos dispositivos sencillos que comparten la filosofía constructivista (Lara, 2005), donde los estudiantes y/o profesores son auténticos protagonistas de los contenidos elaborados, ya que son ellos mismos los que de forma conjunta editan los documentos resultantes de su puesta en común. Tal como se viene apuntando, constituyen unas herramientas valiosas que potencian la participación activa de los estudiantes aportando nuevas formas de utilización de los recursos de Internet, y apostando por un aprendizaje colaborativo (Del Moral y Villalustre, 2008). Un claro exponente lo constituye el portal aulablog (<http://www.aulablog.com>), creado por un grupo de docentes de Educación Secundaria de Castilla y León, Extremadura y Andalucía, que ofrece numerosos recursos,

artículos e interesantes experiencias, el cual está abierto a nuevas contribuciones de colegas, lo que ha implicado un sustancial cambio en las jerarquías del ciberespacio, que ha pasado de entornos cerrados controlados por corporaciones, a la interacción de los aprendices y los contenidos abiertos a cargo de la masa social presente en la *web* (Domínguez, 2007).

En la figura siguiente se intenta representar de forma gráfica las nuevas oportunidades que ofrece la *Web 2.0*, la cual facilita a los estudiantes el acceso a contenidos educativos de calidad y les permite la selección, clasificación, integración e interrelación de los más adecuados para construir conocimiento conjuntamente, elaborar proyectos colaborativamente o lograr los objetivos que se propongan. Además, la *Web 2.0* está dotada de herramientas que permiten modos diversos de explorar la información, los contenidos, recursos, etc...

Estas aplicaciones de la *Web 2.0* posibilitan la conformación de espacios de convivencia y comunicación entre los diferentes individuos que forman parte de las redes o comunidades, que comparten intereses, ne-

cesidades y problemas (García, 2007), las cuales han derribado los obstáculos a la colaboración y la compartición de conocimiento.

La *Web 2.0* se define como una “arquitectura de participación” que aprovecha la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red ofreciendo a los estudiantes el control de sus datos. Lo cual puede constituirse en una gran ventaja aplicándose al ámbito de la educación rural. En este sentido, y reforzando la idea de la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo en este contexto, encontramos el estudio de Commerford (2003) en donde se reflejan las opiniones de los estudiantes al respecto, cuyos datos son bastante significativos:

- El 84% aprenden mejor realizando trabajos en equipo.
- El 76% están mejor trabajando con otros.
- El 73% están más satisfechos con tareas en las que deben tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- El 65% aprender mejor a través de la resolución de problemas de forma conjunta.
- El 59% se encuentran mejor cuando comunican y comparten sus ideas.

Todos estos datos ponen de manifiesto el valor que adquieren, para los discentes, las actividades desarrolladas desde una perspectiva colaborativa, y las ventajas aportadas por la *Web 2.0* que permiten aprovechar las sinergias de cada uno de los miembros que componen una comunidad o red social para contribuir al beneficio colectivo.

Así, una de las múltiples posibilidades, que brindan las herramientas de la *Web 2.0*, es la facultad de llevar a cabo nuevas formas de comunicación e interacción entre profesores y/o alumnos alejados entre sí geográficamente, ofreciéndoles la oportunidad de compartir recursos y materiales didácticos dentro de un espacio virtual (Palomo, 2007), y constituyendo lo que se ha dado en llamar una comunidad de aprendizaje, entendida ésta como una agrupación de personas uni-

das por intereses comunes que buscan, a través del intercambio de información, ideas y/o experiencias, el enriquecimiento mutuo, y por ende, favorecer la construcción social del conocimiento según los postulados de la Teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1978). En este sentido, el aprendizaje se origina a raíz del compromiso mutuo adquirido por los miembros de la comunidad constituida, y a partir de la participación de todos ellos en la elaboración del conocimiento de forma compartida.

El aprendizaje derivado de la realización de proyectos telemáticos que implican un trabajo colaborativo, aprovechando las interacciones entre profesores y alumnos a través de las herramientas de la *Web 2.0*, contribuye al desarrollo cognitivo de toda la comunidad, a partir de las opiniones e ideas individuales que cada miembro aporta a la misma. Y así es como tiene lugar la construcción social del conocimiento, es decir, el enriquecimiento de la comunidad se sustenta en las valiosas aportaciones de las individualidades que la conforman, originado un intercambio multidireccional del conocimiento.

Para que esta construcción compartida del conocimiento tenga lugar, es necesario que se plantee a los discentes, -que forman parte de una determinada comunidad de aprendizaje-, actividades de interés para ellos, en las que se expliciten claramente sus finalidades, con el fin de que todos los miembros de la misma interioricen el objetivo último del proyecto y se involucren en él al considerarse partícipes de un trabajo común (Guitert y Giménez, 2000). En este sentido, la posibilidad de ofrecer diferentes tipos de actividades dentro de una comunidad de aprendizaje puede ser una buena estrategia al atender, no sólo a la diversidad cognitiva de los alumnos sino también a sus intereses y motivaciones, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de manera colaborativa.

Igualmente, en una comunidad virtual orientada a la construcción social del conocimiento deben tenerse en cuenta una serie de elementos que rijan su funcionamiento con el fin de optimizar el proceso de E-A.

Así, Bielaczyc y Collins (2000) a partir de las experiencias llevadas a cabo en diferentes comunidades educativas, señalan una serie de principios que deben guiar su proceso de creación y seguimiento. De acuerdo a sus aportaciones, y aplicándolas al desarrollo de proyectos colaborativos en las escuelas rurales, delimitamos a continuación, varios elementos a tener presente, si se quiere garantizar su logro:

- *La comunicación y el intercambio de información entre los miembros de una comunidad de aprendizaje debe ser constante.* A partir de la interacción y la búsqueda de diferentes opiniones y puntos de vista sobre las temáticas que se estén abordando, se genera una actividad que repercutirá en un progreso cognitivo de todos los discentes de manera colectiva.
- *Las finalidades formativas a las que se orientan las actividades que se desarrollen en una comunidad de aprendizaje deben ser compartidas por todos sus miembros,* con el fin de que todos sean conscientes de los progresos alcanzados, pudiendo comprobar si se han alcanzado o no los objetivos propuestos.
- *Todas las intervenciones que tengan lugar dentro de una comunidad de aprendizaje deben ser rigurosas.* Es decir, deben ampliar el conocimiento de toda la comunidad a partir de la información aportada, de las opiniones emitidas, de los razonamientos expuestos, etc. En todo caso, las contribuciones deben provenir de todos sus miembros evitando que unos pocos monopolicen el desarrollo de la comunidad de aprendizaje, atendiendo siempre al principio de respeto hacia las intervenciones de otros miembros.
- *Compartir toda la información recabada, así como el conocimiento adquirido* es otro elemento fundamental para que una comunidad de

aprendizaje progrese. Todos los miembros deben comprometerse a hacer públicos sus avances cognitivos con el fin de contribuir al desarrollo del proyecto común. Para ello, es necesario disponer de los suficientes canales de comunicación, — tanto síncronos como asíncronos,— que posibiliten dicho intercambio.

- *El consenso y la negociación deben regir el funcionamiento interno de una comunidad de aprendizaje.* Todas las opiniones, ideas, teorías,... emitidas deben justificarse y explicarse apropiadamente, con el fin de ampliar los conocimientos comunes a partir de una argumentación razonada y no de la mera imposición de posturas.
- *Debe existir un compromiso individual de participación y contribución.* Todos los miembros de la comunidad deben comprometerse a implicarse activamente en el desarrollo del trabajo colaborativo, puesto que de ello depende el buen funcionamiento de la misma.

En este sentido, al originar una comunidad de aprendizaje, integrada por alumnos y profesores de escuelas rurales dispersas, orientada al desarrollo de proyectos colaborativos utilizando las herramientas que ofrece la *Web 2.0*, no cabe duda que se está contribuyendo a contrarrestar el aislamiento que sufren, al posibilitar la realización de proyectos comunes, favoreciendo la construcción social del conocimiento y aprovechando la riqueza derivada de la interacción entre alumnos y profesores de las diferentes escuelas implicadas.

Actualmente se están generando comunidades de aprendizaje para desarrollar interesantes proyectos telemáticos de carácter colaborativo que tienen fines muy diversos, desde compartir recursos didácticos entre varias escuelas a través de la red informática, con objeto de explotarlos al máximo en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje; fomentar la realización de actividades

conjuntas; hasta propiciar la participación en foros dinámicos para el intercambio de información que favorezca el conocimiento mutuo. Algunos de estos proyectos se describen a continuación:

*Patinet* (<http://www.ciberteca.org/~patinet>)

Es un proyecto colaborativo dirigido a fomentar la participación de escuelas y grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento, a través de la realización de actividades conjuntas enmarcadas dentro de cuatro entornos claramente diferenciados, tales como:

- *El conte de Tots*; a través del cual se propone a los participantes que colaboran en la narración de cuentos de forma conjunta con la guía y el apoyo del profesor o coordinador de cada grupo de estudiantes.
- *El flautista Rodamon*; en este entorno se solicita a los participantes de las diferentes escuelas que se imaginen que son ciudadanos de un país ficticio, y que deben componer una canción que sea capaz de describir a través de su letra los aspectos más singulares y representativos de su país imaginario.
- *La revista interactiva*; a través de la cual se ofrece la posibilidad a los estudiantes para que elaboren colaborativamente las diferentes secciones que pueden integrar una revista. Para ello, se ofrecen páginas en blanco para que sean los propios estudiantes los que las rellenen con sus aportaciones.
- *La biblioteca de recomendaciones*; los discentes de cada escuela pueden introducir en una base de datos, a modo de ficha, sus recomendaciones sobre aquellas lecturas que consideren oportunas reseñar en este entorno. Indicando los títulos de las obras que previamente han leído (libros, cuentos, etc.) con su argumento, y añadiendo una breve justificación para animar a su lectura.

Este proyecto ofrece también un entorno específico para el profesorado, a través del cual se presentan una serie de recomendaciones y documentos que pueden ser de gran utilidad para animar a sus estudiantes a participar en estas actividades en colaboración con otros centros educativos.

*Lancenet* (<http://www.lancenet.org>)

En esta iniciativa se integran varios proyectos los cuales se dirigen a propiciar la participación de los discentes de diferentes etapas educativas y diversas áreas curriculares. Estos proyectos se basan en el trabajo cooperativo, prestando especial atención a la comunicación entre los distintos grupos de participantes.

Son proyectos que se actualizan de modo permanente, y son ofrecidos en diferentes idiomas. Para el presente curso académico, los proyectos que se han presentado desde *Lancenet*, son:

- *Sàlix y los sentidos*. Es un proyecto concebido especialmente para niños/as de 3 a 5 años, en el cual se plantean y se comparten actividades para conocer los cinco sentidos. Siendo Salís, un personaje que, a modo de hilo conductor, interactúa con los alumnos pautando las tareas de forma motivadora.
- *Un paseo por el Bages*. Se dirige a niños/as de 9 y 10 años y está orientado hacia el conocimiento de distintos aspectos de la comarca del Bages (geografía física, demografía, historia, tradiciones, etc.). Como se puede observar, las escuelas que se encuentran implicadas forman parte de dichas comarcas, y buscan la difusión y la promoción de la misma a partir de la metáfora del viaje virtual.
- *Valores en juego*. Es un proyecto dirigido a alumnos/as de 10 a 16 años. Los encuentros de fútbol entre dos equipos rivales constituyen el pretexto idóneo para reflexionar sobre el tratamiento informativo que reci-

ben los eventos deportivos y los valores que se desprenden de ellos.

- *El mundo de los libros*. Basándose en la lectura de una selección de novelas los alumnos de 10 a 16 años realizan una serie de actividades que no son exclusivas de lengua y literatura, ya que implican a otras áreas curriculares, las cuales suelen relacionarse con los personajes de dichos libros.
- *Bitantart*. Se trata de un viaje virtual a la Antártida, al cual están invitados los estudiantes de 12 a 16 años. A bordo del buque Hespérides, conocen la vida en el mar y, ya en la Antártida, se estudian distintos aspectos medioambientales de aquel continente.

#### *Atlas de la diversidad*

(<http://www.atlasdeladiversidad.net>)

Con este proyecto se pretende llevar a cabo una descripción pormenorizada de la diversidad cultural de los países latinos, a partir de las vivencias y las aportaciones personales de los estudiantes, con el fin de ofrecer una imagen fiel y detallada de la idiosincrasia propia de cada lugar en lo que se refiere a geografía física, cultura, lengua, etc.

Para ello, se ha creado una base de datos multimedia accesible “on line” para todos los estudiantes, que a modo de repositorio de objetos de aprendizaje categorizados por áreas temáticas, se recogen fotografías, ficheros de sonidos, vídeos, etc... con aspectos propios de cada región incorporada a esta comunidad de aprendizaje. Igualmente, los docentes tienen la oportunidad de disponer en esta base de datos de unidades didácticas, -que bien han sido desarrolladas por ellos mismos, o que otros han puesto a disposición de los demás-, junto con interesantes colecciones de actividades que explotan diversos aspectos sobre las diferentes regiones de donde proceden, para ser abordadas en el aula. Con ello, se pretende fortalecer la cooperación, el intercambio y el aprendizaje mutuo entre los diferentes centros educativos participantes.

Este proyecto está dirigido a estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y 17 años, procedentes de escuelas participantes de los 21 países que lo conforman: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Rusia, Uruguay y Venezuela.

#### *Edumet*

(<http://www.edebedigital.com/proyectos/3228/>)

Este proyecto está dirigido a los ciclos superiores de Educación Primaria y a los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria. En él participan varias escuelas, con diferentes grupos de trabajo, los cuales tienen como tarea la introducción de determinados parámetros meteorológicos en una base de datos común, para posteriormente se pueda llevar a cabo una investigación científica comparando una o más variables de las introducidas por los estudiantes de diferentes centros educativos en dicha base de datos. Finalmente, en la *web* o a través del foro del proyecto se comparten las conclusiones obtenidas del estudio científico.

En este proyecto, todas las actividades son compartidas y forman parte de una agenda de trabajo común. Sin embargo, también se ofrecen otro tipo de propuestas de carácter complementario como la visita a una estación meteorológica ubicada en las proximidades de cada centro de forma concreta.

Hasta aquí, y como se ha podido constatar, los proyectos desarrollados colaborativamente entre varias escuelas dispersas geográficamente, ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje tanto para los alumnos/as como para los propios docentes que las proponen, permitiéndoles un mayor contacto con otras realidades, al mismo tiempo que proporcionan una formación más acorde con las exigencias del medio en el que se ubican, en concreto, las escuelas rurales.

Por otro lado, es preciso destacar que estos proyectos telemáticos colaborativos ofrecen a los docentes la posibilidad de adquirir o consultar materiales y programas que les

ayuden a impartir sus clases, a aplicar nuevas metodologías de trabajo y prácticas de enseñanza más en consonancia con su realidad más cercana, en un intento de contextualizar los aprendizajes de sus estudiantes. En definitiva, las aportaciones que llevan a cabo este tipo de proyectos son múltiples, por lo que se presentan con mayor detalle de forma genérica, en el siguiente apartado.

#### Aportaciones de los proyectos telemáticos colaborativos

Las ventajas que obtienen las distintas escuelas, de la índole que sean, al participar en proyectos colaborativos apoyados en el uso de las herramientas de la *Web 2.0* son numerosas, las cuales van desde el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio de información, experiencias educativas, desarrollo de proyectos colaborativos, etc.; a la elaboración de materiales didácticos, edición de publicaciones conjuntas plasmadas en la *web*, etc., actividades todas ellas que redundan en la construcción compartida del conocimiento.

A continuación se presentan algunas de las aportaciones más relevantes, agrupadas en cuatro bloques: didácticas, organizativas, sociales y sociológicas (Del Moral, 2007).

#### *Didácticas*

- Mejoran el aprendizaje, permitiendo una atención más individualizada de los estudiantes participantes, dados los *ratios* de las escuelas rurales implicadas en los mismos.
- Contribuyen a la creación de una gran fuente de recursos didácticos multiformato o repositorio de objetos de aprendizaje, a menudo de libre uso y distribución, tanto para profesores como para alumnos/as.
- La participación en este tipo de proyectos, a través de entornos tecnológicos interactivos basados en la *Web 2.0*, dotan de un componente motivacional añadido a las actividades que se desarrollan.
- Predisponen para el logro de una mayor calidad en los trabajos elabo-

rados conjuntamente, al disponer de más recursos para su realización.

- Favorecen la socialización de forma local y global, tanto entre los profesores como entre los estudiantes procedentes de distintos puntos de la geografía, superando las barreras del entorno más inmediato.
- Potencian numerosas capacidades cognitivas y desarrollan nuevas competencias en los estudiantes, orientadas a la búsqueda, selección, organización de la información; desarrollo del espíritu crítico para contrastar las múltiples fuentes a las que tienen acceso; adquisición de habilidades de síntesis, análisis, etc.

#### *Organizativas*

- Al formar parte de estas experiencias se fomenta la comunicación intercentros, posibilitando así una mayor coordinación y organización entre ellos. Facilitando la convergencia de todos los esfuerzos hacia el logro de los mismos objetivos.
- La interconexión entre las escuelas rurales se ve más favorecida, así como también se ven beneficiadas las tareas del profesorado itinerante.
- Estas prácticas innovadoras de trabajo colaborativo, apoyadas en el uso de las herramientas *Web 2.0*, exigen nuevas estrategias para adoptar novedosas formas de trabajo, de enseñanza, de aprendizaje, y en definitiva, nuevos modos de comunicación lo cual implica un reto organizativo-metodológico.
- Permiten tener un contacto más próximo con otros centros educativos, compartiendo experiencias, de tal manera que toda la comunidad de aprendizaje se beneficie de los conocimientos que el resto posee.

#### *Sociales*

- La participación en un proyecto telemático de manera colaborativa puede suponer una ampliación de la

- oferta educativa y social para el medio rural.
- Pueden integrar a otros agentes sociales implicados en la educación como las familias, puesto que algunos proyectos telemáticos, véase por ejemplo el Proyecto *Patinet*, les ofrecen información para que trabajen con sus hijos, junto con el profesorado, los objetivos que se pretenden alcanzar.
  - Fomentan la participación libre y flexible de todos los agentes implicados en la formación de los/as niños/as de un contexto rural al ofertar actividades apoyadas en el uso de diferentes canales de comunicación (síncrona o asíncrona).

### *Sociológicas*

- Suponen una apertura a la Sociedad del Conocimiento y de la Información, propiciando una modernización de la escuela rural al utilizar las herramientas de la *Web 2.0* para propiciar la construcción del conocimiento de manera colaborativa, integrando la idiosincrasia de otras realidades y contextos, pero sin renunciar a su propia identidad.
- Minimizan la brecha entre el mundo rural y el urbano, al participar de los mismos recursos tecnológicos como miembros de una comunidad que comparte conocimientos y progresos.
- Se reducen las fronteras y las distancias, evitando la invasión cultural por parte de la urbe, ya que no se trata de imponer una cultura sino de abrir vías a la comunicación y aprovechar sus ventajas para el desarrollo de la escuela rural.
- Crean puentes de unión al establecer vías de contacto e intercambio de conocimiento entre estudiantes de diferentes países, culturas, etc..
- Permiten a las escuelas difundir las actividades y experiencias educativas que llevan a cabo a través de sus

propias comunidades de aprendizaje. Indirectamente, les ofrece la oportunidad de que se den a conocer las escuelas y su entorno, lo cual, a su vez puede traducirse en un motor para el desarrollo socio-económico de la zona. Y sin lugar a dudas, ayudan a comprender, de este modo, la realidad de otras escuelas rurales.

- Hacen posible que los estudiantes puedan permanecer en su entorno habitual, sin tener que desplazarse a otros lugares, y por tanto, puedan mantener sus propios valores culturales, enriquecerse con otros y evitar el riesgo que ese desplazamiento pudiera conllevar.

### Conclusiones

No cabe duda de que la implementación de las TIC en el marco educativo ha supuesto una innovación de carácter didáctico considerable, aunque es preciso analizar con mayor profundidad el cambio operado en la escuela rural a partir de la introducción de estas nuevas herramientas. Igualmente, pueden considerarse como unos poderosos instrumentos que, en manos de un profesorado cualificado y capaz de incorporarlos del modo más idóneo a su quehacer docente, no hay duda que contribuirán a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Moral, 1999).

La utilización de las herramientas proporcionadas por la *Web 2.0* (*wikis*, *weblogs*, etc.) hace posible el desarrollo de numerosas actividades y prácticas formativas de carácter colaborativo, entendiéndolas como experiencias de aprendizaje que tienen lugar en interacción con un contexto con el que los alumnos se interrelacionan, propiciando “ambientes de aprendizaje” constructivistas, tal como lo entiende Wilson (1996), al tiempo que suponen un fuerte aliado para el desarrollo de las escuelas situadas en el ámbito rural, puesto que minimizan el aislamiento al que han estado sometidas, facilitando que grupos de profesores utilicen los recursos tecnológicos en su práctica habitual, y que

su alumnado esté más familiarizado con este tipo de medios didácticos.

Desde esta perspectiva, entendemos que los proyectos colaborativos basados en la *Web 2.0* ofrecen numerosas ventajas a las escuelas situadas en el ámbito rural, puesto

que suponen un elemento importante para el desarrollo local al interconectar centros educativos, separados geográficamente, con diferentes realidades y que de manera colaborativa aúnen esfuerzos con el fin de construir conjuntamente el conocimiento.

### Referencias

- Baggetun, R. (2006). Prácticas emergentes en la *Web* y nuevas oportunidades educativas. Versión 0.1-4. *TELOS, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67, 81-87.
- Bielaczyc, k. y Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En C. Reigeluth (2000), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Editorial Santilla.
- Comerford, L. (2003). *Evaluation of the Radio Waves Project*. University of Bradford/ CA-PE UK.
- Del Moral, M.E. (1998). *Reflexiones sobre Nuevas Tecnologías y Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Del Moral, M.E. (1999). Las TIC y su contribución al desarrollo de la escuela rural. *Comunicación y Pedagogía*, 158, 27-32.
- Del Moral, M.E., (2000). Proyectos innovadores y propuestas de intervención educativa para el desarrollo rural. Contenido del Módulo 4 de la asignatura virtual *Educación en el ámbito rural*, ofertada al Campus Virtual Compartido del G9, ubicada en Aulanet. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Del Moral, M.E., (2007). La contribución de las TIC's al desarrollo y progreso de la escuela rural del S. XXI. En Cid y Rodríguez (Coords.), *A Fenda dixital e as súas implicacións educativas* (pp 67-78). Santiago de Compostela. Nova Escola Galega.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2006). *Educación en el ámbito rural. Guía didáctica multimedia*. Oviedo: Ediciones KRK. [En Cd-Rom].
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2008). Las wikis, facilitadoras del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 226, 13-17.
- Dominguez, D. (2007). Modelos de aprendizaje en la Web Social. *Comunicación y Pedagogía*, 223, 38-42.
- García, L. (2007). Redes y Comunidades. *Comunicación y Pedagogía*, 223, 28-33.
- Guitert, M. y Gimenez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangrá (Coords.), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos*, 65, 86-93.
- Palomo, R. (2007). Aportación de la Web 2.0 al panorama educativo actual. *Comunicación y Pedagogía*, 217, 48-53.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. Ther Development of Higher Psychological Process*. Harvard Cambridge: University Press.
- Wilson, B. (1996). What is a constructivist learning environment? En *Constructivist Learning Environments (CLE)* (pp. 3-7). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Winner, D. (2003). What makes a weblog a weblog? En <http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog> [Consultado en junio de 2008].



# Mujeres jóvenes y ruralidad: dos generaciones y dos estrategias de inserción sociolaboral<sup>1</sup>

Cecilia Díaz-Méndez  
Universidad de Oviedo

## Resumen

Uno de los rasgos más preocupantes del medio rural español es la falta de mujeres. Las jóvenes se han ido marchando a lo largo de las últimas tres décadas de manera persistente y continuada, dejando los pueblos masculinizados y envejecidos. Sin embargo, todo apunta a una revitalización demográfica, lenta pero perceptible, apoyada en una nueva generación de jóvenes. Las mujeres que en los años ochenta huyeron del mundo rural en busca de condiciones de trabajo, de relación y de vida mejores, se encuentran hoy con una nueva generación de mujeres que ve en el mundo rural una oportunidad. Aquellas eran más numerosas y contaron para marchar con un importante bagaje educativo. Estas son menos y no tan formadas, pero pueden llegar a constituir el soporte del presente y el futuro del mundo rural. En este trabajo vamos a explicar cómo eran las mujeres jóvenes rurales de los años ochenta y cuáles fueron sus estrategias para insertarse social y laboralmente en el mundo adulto. Mostraremos también cuáles son las estrategias que siguen hoy las mujeres jóvenes de los pueblos para buscar lo mismo, su *lugar en el mundo*.

*Palabras clave:* Mujer, juventud, rural, inserción sociolaboral.

## Abstract

One of the most worrying features of the Spanish rural environment is the lack of women. Over the last three decades, young women have continuously left the countryside, while the villages entered a process of ageing and masculinisation. Nevertheless, everything points to a slow but perceptible, demographic revitalization, sustained by a new generation of young people. Those women who left the rural environment in the nineteen eighties in search of better working or living conditions or a partner, are being replaced by a new generation of women who consider the rural world as an opportunity. The former were more numerous and generally had higher levels of education; the latter group is smaller and the women have received less training, but they may be the ones who sustain the edifice of the present and future rural environment. In this article, we will explain what the young, rural women of the nineteen eighties were like, and which strategies they followed to enter the labour force and become integrated into the social world. We will also show what strategies today's young women in Spain's rural villages are adopting to find their *place in the world*.

*Keywords:* Woman, youth, rural, social integration.

## Introducción

La situación educativa del medio rural ha sido descrita por el significativo aumento

del nivel educativo de su población, y aunque persisten grupos de edad con niveles educativos bajos, destaca el aumento de la formación entre las generaciones más jóvenes. En pocas décadas se ha pasado de una situación de *atraso* a una situación en la que los niveles educativos de la juventud rural prácticamente se han igualado a la de la ju-

---

Fecha de recepción: 18-6-08 • Fecha de aceptación: 29-9-08  
Correspondencia: Cecilia Díaz-Méndez  
Departamento de Sociología  
Universidad de Oviedo  
E-mail: cecilia@uniovi.es

ventud urbana (Prados, 2000). Según los datos de la última encuesta realizada sobre la juventud rural (González y Gómez, 2002) al relacionar la situación educativa y el hábitat se confirma el mayor crecimiento de la escolarización femenina en el medio rural. En la década de los ochenta, la proporción de hombres y mujeres jóvenes estudiantes era similar. En la actualidad, se dedican a estudiar un 39,9% de hombres frente a un 44,6% de mujeres. Los autores reseñan que las tasas de escolarización de las mujeres rurales (35,7%) se han acercado mucho a las de sus coetáneas urbanas (la media de escolarización femenina nacional es de 44,6%), aunque también certifican que los varones rurales se alejan de los urbanos de su edad (la tasa para los rurales es del 23% y la nacional del 40%) (González y Gómez, 2002, p. 35). En definitiva, el nivel educativo del medio rural ha aumentado, lo ha hecho en particular el de la juventud rural y destaca de manera significativa el crecimiento de la educación formal entre las mujeres jóvenes rurales.

Los datos sobre el aumento del nivel educativo de la población de un territorio suelen ser una “buena noticia”, pues se asocia a ello desarrollo económico, iniciativa empresarial, dinamismo cultural y social. Sin embargo, habría que completar esta información con un dato que pone en cuestión los efectos que el aumento del nivel educativo tiene y ha tenido sobre el mundo rural español. Los jóvenes afincados en áreas rurales, y en particular las mujeres, han visto aumentar su formación, pero esto no ha repercutido significativamente en la mejora de las condiciones de vida de la población rural.

Las familias rurales de los años ochenta y noventa, en particular las madres de estos grupos familiares, han apoyado unas estrategias de alejamiento de sus hijas del entorno rural y han utilizado para ello la prolongación de los estudios (Díaz, 1997b). Además, las ofertas educativas, limitadas y masculinizadas, y la continuidad de los estudios en vías formativas con escasa inserción laboral en el medio rural, han contribuido a alejar a muchas jóvenes de los pueblos y a consoli-

dar sus trayectorias vitales en torno a las ciudades (Langreo, 2000). Las mejor formadas se han alejado del entorno y entre los grupos más desfavorecidos educativamente que siguen vinculados al medio rural se encuentra el colectivo de mujeres. Naturalmente estas mujeres han seguido una trayectoria de inserción sociolaboral urbana, independientemente de lo que ha sucedido a sus familias y territorios de origen. Estas circunstancias sociales, características de los momentos de mayor éxodo rural femenino, han propiciado que las jóvenes que se quedaron en el pueblo en esos momentos hayan sido aquellas que siguieron la vía contraria a las que se fueron: las que abandonaron los estudios. En definitiva, la mejora educativa les ha afectado positivamente a ellas, pero no así a su medio rural de procedencia. Las que han permanecido en los pueblos han sido durante las dos últimas décadas las menos formadas, y sin embargo han constituido el soporte demográfico del medio rural. La situación hoy no es la misma. Las jóvenes rurales actuales no tienen un perfil similar al de la generación de sus madres, han mejorado educativamente y han cambiado su visión acerca de la educación y el empleo: son otra generación de jóvenes, con otras expectativas y otros intereses.

Para poder comprender este proceso es preciso estudiar los pasos seguidos por dos generaciones de mujeres, las de los años ochenta y las jóvenes actuales. Podemos considerar, para el análisis, algunas de las principales investigaciones sociológicas nacionales que han servido de referencia a los posteriores estudios sobre la mujer rural, así como las publicaciones de los pioneros y pioneras en el estudio de la mujer rural que han continuado trabajando sobre la transformación del mundo rural durante los años posteriores. Es referencia obligada para comprender el cambio generacional entre la población más joven los trabajos sobre la situación de las mujeres rurales en España realizado en los años noventa por Camarero, Sampedro Gallego y Vicente-Mazariegos a partir de los datos del Censo de 1981 (Camarero, Sampedro y Vicente-Mazariegos,

1991). En 1990 un equipo coordinado por Vivente-Mazariegos y en el que también participan estos autores, realiza una amplia encuesta que muestra sus datos en cinco volúmenes editados en 1993 (Vicente-Mazariegos, 1993). El último trabajo de García (2004), con datos censales de 2000, ofrece un amplio panorama cuantitativo del cambio. El contraste generacional entre las mujeres de los ochenta y las jóvenes actuales queda también plasmado en las dos encuestas realizadas en España sobre la juventud rural. En la última de ellas (González y Gómez, 2002) se realiza precisamente una comparación entre aquella primera encuesta del año 1984 (González, de Lucas y Ortí, 1985) y la realizada en el año 2000 a los y las jóvenes rurales españoles. Entre estas dos décadas han sido muchos los autores que han seguido trabajando en el análisis de las condiciones de vida de las mujeres rurales y/o agrarias en distintos lugares del país. Las referencias a algunos de ellos quedarán plasmadas a lo largo de este trabajo<sup>2</sup>.

No todos los autores se centran en el estudio de las mujeres rurales, pero sí coinciden en considerar sus particularidades y destacan la necesidad analítica y la relevancia social de realizar estudios específicos sobre las mujeres del medio rural. Han dejado en evidencia la subordinación femenina, las peores condiciones de vida de las mujeres y las particulares dificultades que hacen de su inserción social y laboral un importante motivo de análisis desde una perspectiva de género<sup>3</sup>. Además de la legitimidad que la perspectiva de género otorga a los análisis específicos sobre las mujeres rurales, otro grupo de estudios ha constatado la existencia de itinerarios diferenciados entre hombres y mujeres, sin entrar a valorar sus causas, tanto es así que en el último estudio sobre la juventud rural una de sus conclusiones apunta lo siguiente: “*La principal peculiaridad de la juventud rural no es otra que su extraordinaria diferencia interna por razón de género*” (González y Gómez, 2002, p.15).

Es preciso, pues, preguntarse cómo han cambiado las vidas de las distintas generaciones de mujeres en estos últimos períodos

y de qué modo se enfrentaron a su futuro las jóvenes de los ochenta y cómo lo hacen las jóvenes mujeres rurales de hoy. Nos preguntamos que hacían en los ochenta las menores de 30 años, aquellas a las que los analistas describieron como un *circulo quebrado*<sup>4</sup> para referirse a la ruptura generacional en los modelos de integración laboral. Preguntarnos también cuáles son las pautas educativas y laborales seguidas por las que generacionalmente pueden ser las hijas de aquellas, o que en cualquier caso son lo que algunos han llamado *generación soporte*<sup>5</sup> al referirse a las generaciones de jóvenes que no emigraron en los años ochenta y que nacieron con el *baby boom* de los sesenta.

A la vista de los estudios mencionados se pueden apuntar un conjunto de cambios significativos. Un primer grupo de cambios referido a las opciones formativas seguidas por las mujeres; un segundo grupo de cambios de carácter laboral; y un tercer grupo en el terreno de las relaciones en el que se observan cambios en la vida privada (familiares y personales) y en la pública (con la comunidad rural y con el medio urbano). Estos últimos, menos cuantificables y más complejos en sus manifestaciones, no serán motivo de este trabajo. Dedicaremos este artículo a describir y analizar los cambios formativos en las dos últimas generaciones de mujeres jóvenes, lo acompañaremos de algunos apuntes sobre las estrategias laborales seguidas por ellas durante las tres últimas décadas.

#### Las estrategias de expansión formativa y el fracaso escolar

Los datos sobre la formación de las mujeres rurales en España indican que el nivel medio de estudios reglados de la población femenina en su conjunto en las áreas rurales es inferior al masculino en el mismo medio y también al del conjunto nacional femenino (Prados, 2000; Vera y Rivera, 1999). Esta diferencia procede, fundamentalmente de las generaciones de mujeres adultas y ancianas. Son las mujeres mayores las que adolecen de instrucción formal, mientras

que entre las jóvenes ha aumentado sensiblemente el nivel educativo. Pero esta tendencia formativa hacia el aumento del nivel educativo no sólo las separa de las mujeres de otras generaciones, sino también de sus coetáneos varones (González y Gómez, 2002)<sup>6</sup>.

Estas orientaciones hacia los estudios de las mujeres más jóvenes del medio rural empezaron a fraguarse en la década de los ochenta (Vicente-Mazariegos, 1993). En estos momentos comenzaron a modificarse las estrategias familiares campesinas orientándose hacia el apoyo de la formación de las hijas y favoreciendo, por el contrario, la inserción laboral temprana de los hijos varones (Díaz, 1997; González y Gómez, 1997). Estas incipientes tendencias en las décadas precedentes fueron consolidándose en los años posteriores y mientras las jóvenes persistieron en esta estrategia formativa de manera continuada, las nuevas generaciones de jóvenes varones no tuvieron una trayectoria tan consistente. Se ha corroborado que, mientras las mujeres jóvenes persisten en su estrategias de formarse, independientemente de lo que suceda en el entorno, los jóvenes de su misma edad optan por la inserción laboral si el mercado de trabajo ofrece oportunidades y, sin embargo continúan estudiando si se limitan las oportunidades de empleo (González y Gómez, 2002, p. 43).

Pero el aumento de la formación entre las mujeres ha ido acompañado de algunos efectos, no siempre previstos ni deseados, y que han variado con el tiempo. La prolongación de los estudios ha sido la vía preferente de abandono del medio rural de las mujeres jóvenes, una vía segura para alejarse de la familia de origen y asentarse en un entorno urbano. Este objetivo ha sido alcanzado por un gran número de mujeres de las primeras generaciones, logrando con la formación un empleo urbano concordante a ella y distanciándose no sólo físicamente sino culturalmente, del medio rural<sup>7</sup>. La *sobreilustración* femenina, como apuntan algunos analistas (Sampedro, 1991), ha distanciado a las mujeres jóvenes del pueblo, pero también ha tenido otro efecto, alejarlas de sus

coetáneos varones, que no han proseguido la formación y con los que se ha ampliado la brecha intrageneracional favoreciendo tanto la masculinización de los pueblos como la soltería masculina. Esta soltería se ha reforzado al emplear las mujeres más jóvenes otra vía de desarraigo, el matrimonio con jóvenes urbanos, logrando con ello el mismo objetivo de alejamiento del medio rural y de la familia de origen (Díaz, 1997b). Todo ello ha contribuido a generar un efecto paradójico: si la formación de las nuevas generaciones suele ser un garante de continuidad y desarrollo de una sociedad, en el medio rural ha contribuido a su abandono y masculinización. Las mujeres más formadas se asentaron en el medio urbano, otras menos formadas lo hicieron tras el matrimonio, pues la ciudad ofreció a las generaciones de mujeres jóvenes de los años ochenta y noventa, un marco apropiado para el desarrollo de sus expectativas vitales y profesionales que el entorno rural les negaba.

La estrategia formativa, de éxito asegurado en tanto en cuanto logró el alejamiento definitivo del medio rural, comienza ahora a ponerse en cuestión y parece despuntar una nueva estrategia femenina para lograr el mismo objetivo. Si antes la prolongación de los estudios contaba con la percepción de ser una vía de éxito seguro, los datos sobre el paro juvenil, y en particular el desempleo femenino de mayor cualificación<sup>8</sup>, han modificado esta percepción entre las familias, entre las propias mujeres y entre la población rural. Es cierto que el esfuerzo educativo de las mujeres rurales es un rasgo que destaca frente a otros grupos, pues incluso cuando los jóvenes españoles comienzan a retroceder en su entrada a la escolarización obligatoria las mujeres rurales parecen persistir en ello, no obstante se apunta ya una tendencia que se venía detectando en la investigación cualitativa: los porcentajes de jóvenes que siguen enseñanzas post-obligatorias cae en las cohortes de los 18 a los 21 años (González y Gómez, 2002, p. 39). En grupos de discusión y entrevistas se deja ver el efecto disuasorio de las dificulta-

des de inserción laboral de las jóvenes más formadas, reafirmando quienes optan por el abandono escolar en unas estrategias de inserción que no pasan, de manera tan exclusiva como en el pasado, por el aumento del nivel educativo. Estadísticamente los efectos no parecen significativos aún (habría que esperar a datos futuros) pero el discurso sobre las escasas expectativas de inserción laboral de las jóvenes que siguen estudiando se deja sentir entre las mujeres jóvenes de todos los niveles educativos, siendo motivo de reflexión especial para aquellas con menor formación (Díaz y Dávila, 2008). La estrategia expansiva en relación con la formación iniciada por las jóvenes rurales en la década de los ochenta se ha visto ralentizada hoy, entre otras cosas, por un cambio en las percepciones sobre las posibilidades reales de lograr, a través de la formación, la deseada inserción laboral en el medio urbano.

Las jóvenes rurales actuales, siguiendo la estela marcada por las jóvenes de los años ochenta, han seguido una pauta de ampliación de sus estudios, lo que ha contribuido a acrecentar, aún más, las diferencias educativas entre hombres y mujeres jóvenes del medio rural español ya perceptibles en la juventud de los ochenta. Los jóvenes varones se han retraído y no han proseguido los estudios en la misma medida. Las mujeres sí lo han hecho. Esto sitúa a las jóvenes rurales en una posición mejor en el ámbito educativo que la de los jóvenes rurales de su edad, pero no debe ocultar otro hecho, la existencia de un número relevante de mujeres jóvenes que cierran sus etapas educativas con las enseñanzas obligatorias. La tasa de acceso a los estudios post-obligatorios de la juventud rural es de 41,2 % para los varones y 53,1% para las mujeres (las cifras nacionales son de 53,6% y del 59,5% respectivamente) (González y Gómez, 2002, p. 40). En ambos casos nos encontramos con un número relevante de mujeres que no siguen las tendencias mayoritarias, pero que constituyen un colectivo amplio próximo a la mitad de la población femenina rural.

### La falta de formación agraria de las mujeres jóvenes

La desagrarización del medio rural, es decir, la pérdida de la centralidad de las actividades agroganaderas, ha sido un fenómeno ocupacional detectado de manera sostenida en los análisis sobre el cambio en el medio rural español desde los años ochenta<sup>9</sup>. Pero lo es aún más cuando nos referimos a las implicaciones de género que se esconden detrás del descenso de la actividad agraria. Según la explicación dada por algunos analistas de este fenómeno que relaciona género y actividad agraria, la agricultura no es atractiva para las mujeres, pues las estrategias familiares y la propia valoración de la actividad agraria no han favorecido la permanencia de las jóvenes en las explotaciones familiares agrarias (García, 2000).

En la década de los ochenta la estructura ocupacional femenina se encontraba dividida en dos grupos: las mujeres adultas insertas en actividades agrarias, principalmente como *ayudas familiares*, y las más jóvenes en el sector servicios unas y en ocupaciones domésticas otras, con tendencia a la terciarización entre las jóvenes en los asentamientos más poblados (Sampedro, 1991). En esta época había más esposas de agricultores que agricultoras y la participación femenina en la actividad era claramente secundaria como *ayudas familiares*. Asimismo, entre las jóvenes se daban situaciones de ocupación sin ingresos, entre aquellas que, aun trabajando, no recibían remuneración directa por el trabajo agrario realizado. De esta situación de *ocupados sin ingresos*, parecen salir con el tiempo los jóvenes varones hacia el trabajo agrario en mejores posiciones ocupacionales, pero la situación de dependencia de las mujeres vinculadas a las familias agrarias se prolonga entre las mujeres jóvenes (González, De Lucas y Ortí, 1985). Los datos censales posteriores muestran el rechazo de las mujeres a insertarse en la actividad agraria (al menos en la familiar). Esto se visibiliza a través del descenso de su implicación en las explotaciones familiares agrarias en las categorías ocupaciona-

les de *ayudas familiares*. Lo que algunos autores han definido como *tasa de intensidad de incorporación a la explotación agraria* ha sido muy reducida en el caso de las mujeres (García, 2000)<sup>10</sup>, mostrándose en la década de los noventa un trasvase hacia la domesticidad de aquellas mujeres que permanecieron en la explotación agraria familiar. Para las más jóvenes, ser solamente *ama de casa*, en este entorno de infravaloración de la participación laboral femenina en la agricultura propia de la década de los noventa, se convierte en una opción más interesante que permanecer como ayudantes sin sueldo de los varones agrarios. Entre las más mayores se ha visto, sin embargo, un aumento de las titularidades agrarias, en particular en algunos territorios del norte español, pero los estudios sobre esta cuestión indican que no se trata de una nueva estrategia femenina de inserción pues estas titularidades están asociadas, en la mayoría de los casos, a una *agricultura insuficiente*<sup>11</sup> propia de explotaciones agrarias marginales, sin continuidad y/o de escasa rentabilidad (García, 2004). Las mujeres han seguido unos pasos claros hacia la desvinculación de la actividad agraria, un proceso de desagrarización que se puede ver aún con más fuerza entre las nuevas generaciones de mujeres, que han abandonado la tradicional posición de ayudas familiares y persistido en su estrategia de distanciamiento de la agricultura familiar, como se muestra en el escaso porcentaje de las que se encuentran hoy en esta situación (González y Gómez, 2002)<sup>12</sup>.

Pero además de esta falta de interés por integrar laboralmente a las mujeres en la agricultura, las mujeres de las familias agrarias se han encontrado con graves dificultades para su incorporación a los procesos formativos de carácter ocupacional y continuo (Langreo, 2000). Las fórmulas legales que regulaban la participación en la actividad agraria (o no están registradas en el paro, o no poseen la titularidad de la explotación) les han impedido optar a una formación orientada a la especialización en aquella actividad que más conocen. Al considerar las familias que se trata de una formación

aprendida en el seno del grupo doméstico y cuyo aprendizaje formal sólo se ofrece a quienes esperan su profesionalización; son los varones más jóvenes los elegidos quedando excluidas las mujeres (González, de Lucas y Ortí, 1985). La masculinización del sector se afianza así con la formación de aquellos de los que se espera se profesionalicen, los hombres jóvenes.

Los efectos de las primeras políticas europeas de instalación de jóvenes en la agricultura han tenido, como se conoce, un desigual efecto territorial y un efecto importante (aunque menor que en el resto de Europa) sobre la inserción laboral de los jóvenes varones (Moyano y Fernández, 1990). Aunque existen datos desagregados por sexos para las políticas de incorporación de jóvenes, no se ha analizado en detalle el impacto de género. A tenor de las que se han visto afectadas por los programas de inserción laboral, el efecto sobre las mujeres ha sido muy limitado (García, Gómez y González, 2002)<sup>13</sup>. Cabe destacar, no obstante, el mayor impacto obtenido a partir del giro hacia el enfoque territorial dado a las políticas europeas tras la reforma de la PAC de 1992 (Langreo y Benito, 2005). Las nuevas formas de entender el desarrollo incorporando actividades y actores nuevos y considerando el carácter multifuncional y no exclusivo de la agricultura, es un escenario donde tienen mayor acogida los roles adoptados por las mujeres rurales. Asimismo las nuevas políticas europeas de igualdad entre géneros muestran, a partir de los años noventa, los nuevos caminos seguidos por las administraciones para apoyar específicamente la inserción laboral de las mujeres<sup>14</sup>.

#### El rechazo al trabajo doméstico: paro y empleo asalariado

La pauta ocupacional más característica seguida por las mujeres rurales ha sido, sin duda, la persistencia en mantenerse en el mercado de trabajo asalariado. Esta entrada ha sido paralela tanto al proceso de desagrarización del medio rural como al alejamiento del rol tradicional de *ama de casa*. Como

habíamos apuntado anteriormente, para las mujeres jóvenes de mayor edad y con menores oportunidades de inserción laboral, ser solamente *amas de casa* se convierte en una posición social interesante pues reduce su flexibilidad estabilizándolas en una única actividad, la de ocuparse del hogar y de la familia. Pero sí en los años ochenta, e incluso en los noventa (Díaz, 1997) la opción de ser *ama de casa* fue una oportunidad interesante para lograr la integración social de las mujeres que permanecían en el medio rural, las nuevas generaciones de mujeres más jóvenes no lo perciben así. Los datos recientes apuntan como un rasgo definitorio de las nuevas situaciones ocupacionales, el importante retroceso de la domesticidad femenina entre la población más joven<sup>15</sup> (González y Gómez, 2002). Las jóvenes comenzaron negándose a los papeles secundarios en la agricultura, se acogieron a las tareas domésticas para huir del trabajo del campo y deciden ahora optar a empleos remunerados fuera del ámbito doméstico y familiar. Han seguido unas estrategias continuadas de alejamiento de las condiciones de vida que más les dificultan el logro de la autonomía económica y personal, lo que las ha llevado a adoptar medidas que las alejan del entorno agrario, en un primer momento, y del doméstico, más recientemente.

La insistencia de las mujeres rurales en hacerse trabajadoras asalariadas tiene varias explicaciones, pero en cualquier caso no es sólo de una respuesta a la disminución de la actividad productiva agraria, es más bien una respuesta a la expulsión de las mujeres de una actividad que se profesionaliza fundamentalmente a través del trabajo masculino, y una estrategia en busca de las condiciones de vida que se otorgan a los trabajadores y trabajadoras asalariadas fuera del grupo familiar y que sin embargo se les niegan a ellas en su seno. Empujadas a veces por las necesidades económicas del grupo familiar, y estimuladas también por la necesidad del reconocimiento social y económico del que carecen en sus familias lo han buscado en trabajos remunerados fuera de la familia de origen aunque dentro del entorno

rural. Algunas de estas actividades son nuevas. El empleo en el sector servicios ha aparecido paralelamente al impulso del turismo en las áreas rurales. Otras ocupaciones son, sin embargo, tan antiguas como la propia agricultura, el trabajo relacionado con el sector textil, el trabajo asalariado en la agroindustria, aunque cuentan con características nuevas ha sido una fórmula tradicional de pluriactividad del medio rural. Las mujeres han sabido aprovechar esta fórmula para mejorar sus propias condiciones de vida y las de sus familias, aunque en muchos casos, como dice Sampedro Gallego haya sido "*participando del mundo productivo sin salir del reproductivo*" (Sanpedro, 1991 p. 19).

Actualmente casi las tres cuartas partes de las mujeres rurales son asalariadas y se confirma un aumento sostenido de esta tendencia laboral. Según García Sanz en los municipios menores de 10.000 habitantes la actividad de las mujeres en el sector servicios supera el cincuenta por ciento de participación, cifra superior a la participación de los varones en este sector y notablemente más alta que la actividad de las propias mujeres en la agricultura. Las cifras sobre desempleo muestran también otros perfiles de interés. Aunque siguen siendo más las mujeres desempleadas que los hombres en esta situación, en los últimos diez años ha aumentado tanto la población activa femenina como la ocupada (García Sanz, 2004).

#### Dos generaciones de mujeres y dos estrategias de inserción sociolaboral

Las jóvenes rurales han persistido en su estrategia de utilizar la formación como vía para lograr sus objetivos, pero éstos se han modificado a lo largo de las últimas dos décadas por lo que también han variado las vías empleadas para alcanzarlos. La formación sirvió de preparación a las jóvenes para el mercado de trabajo aumentando sus posibilidades de encontrar empleo, pero sirvió además para alejarlas de la familia de origen y del medio rural otorgándoles una autonomía personal y un reconocimiento social que

no tuvieron aquellas que permanecieron en la familia y en el pueblo. Pero esto también fue alcanzado por otras a través del matrimonio, con lo que la marcha del pueblo y el reconocimiento social llegó igualmente con la creación de una familia propia en la urbe. El desprestigio del medio rural, asociado al atraso y al aislamiento, hizo que fueran escasas las opciones de permanecer en el pueblo, dejando esta opción sólo a quienes no pudieron marchar o renunciaron a ello por imperativo familiar. Fueron pocas las que se alejaron de las tendencias de expansión formativa seguidas por la mayoría, pero constituyeron la generación sobre la que se asentó el futuro con el que ahora nos encontramos: las menos formadas que ya veían anunciado el fracaso escolar y las que contaban con menos recursos familiares para apoyar la opción de abandonar el territorio. Estas jóvenes no son un grupo numeroso, pero han sido el soporte del medio rural.

Las nuevas estrategias han retocado, al menos parcialmente, las asociaciones establecidas en torno a la formación. El desarraigo y la formación han perdido su estrecha vinculación y los cambios legislativos en materia educativa y los apoyos familiares han propiciado hoy la finalización de la enseñanza obligatoria incluso entre aquellas jóvenes más proclives al fracaso escolar. La finalización de la enseñanza reglada y también la continuidad de los estudios, es hoy más fácil para los y las jóvenes rurales, por lo que parece haberse difuminado la relación entre continuidad escolar y renta de las épocas precedentes. Los datos de fracaso escolar indican además que hoy es más fácil que hace unas décadas que las jóvenes finalicen la enseñanza obligatoria con la titulación adecuada para hacer una primera y sencilla formación complementaria. También es posible seguir en las enseñanzas universitarias, pero ahora esta prolongación educativa no hace perder irremisiblemente el vínculo familiar y rural: hoy la formación no desarraiga.

Pero habría que decir, además, que tampoco es la vía que garantiza la independencia económica y la autonomía personal. Las nuevas generaciones de jóvenes ponen en

cuestión la utilidad de la continuidad educativa como vía segura de inserción laboral. Con frecuencia las mujeres optan por la inserción temprana al mercado de trabajo en un entorno laboral que muestra una importante presencia de mujeres formadas sin empleo y una mayor relación entre empleabilidad y baja cualificación. Estas situaciones son más visibles hoy que en el pasado, momento en que el retorno tras la formación no contaba con el apoyo familiar. Hoy la vuelta al pueblo al finalizar los estudios es una posibilidad adoptada por las jóvenes con formación que retornan al hogar de origen a la espera de una oportunidad laboral.

Si los cambios en los aspectos formativos han sido relevantes, destacan aún más los cambios en las estrategias laborales. La desagrarización y la salarización han sido las tendencias más visibles de las generaciones de mujeres de los años ochenta y noventa. Ambos fenómenos corrieron íntimamente unidos, pues las mujeres huyeron (o fueron expulsadas) de la agricultura familiar para arrojarse en el trabajo asalariado fuera, y también dentro, del sector agrario. El familismo corrió también parejo a estas dos tendencias, pues las mujeres vieron en el salario una vía para lograr la autonomía y el reconocimiento que se le negaba en la familia de origen. Las cifras de paro y las condiciones de inestabilidad e irregularidad laboral no indican que la autonomía económica haya sido la tendencia más general para hablar de la inserción laboral femenina, pero sin duda muestran la clara y persistente apuesta de las mujeres hacia la inserción laboral fuera de la familia. Esta tendencia ha proseguido su marcha a lo largo del tiempo hasta la actualidad, aunque hay que introducir algunos matices relevantes. La desagrarización se ha manifestado más como un alejamiento de las actividades agrarias familiares principales que como una huida de todas las tareas relacionadas con el sector. Tanto entre las asalariadas como entre las que optan al autoempleo están muy presentes actividades agroganaderas secundarias, como la industria alimentaria o la horticultura. Otras han visto en el turismo rural una opción pa-

ra seguir haciendo lo que saben pero alejándose de las tareas ganaderas que les desagradan y sobre las cuales tienen escasa capacidad de decisión.

También podría decirse que la desfamiliarización no ha sido la pauta más extendida. El término, en tanto en cuanto describe el alejamiento progresivo de las mujeres de las actividades familiares agrarias, responde a la realidad, pero aquellas que hoy se conocen como *emprendedoras*, lo son en sectores ocupaciones con claros vínculos familiares, como los pequeños negocios rurales, la hostelería y el comercio. Podría decirse que algunas mujeres han visto en las actividades agrarias no principales y en el autoempleo una de sus opciones más sencillas pues con ello logran sus objetivos de autonomía económica y personal sin renunciar al vínculo familiar.

Aunque sea relevante esta continuidad familiar en las comunidades rurales hay que reconocer que el salto al trabajo asalariado en el sector terciario ha sido la tendencia más general adoptada por las mujeres jóvenes y cabe decir respecto a esto que la formación y el género sí han marcado diferencias. En el sector servicios las menos formadas han encontrado oportunidades laborales más fácilmente que las más formadas. Las primeras en condiciones precarias y sujetas a la temporalidad, pero también las segundas, quienes han roto de manera visible la tradicional relación que vinculaba en el pasado residencia y territorio. Para las jóvenes hoy la movilidad interterritorial es una pauta laboral no solo deseada, sino utilizada para maximizar las posibilidades de encontrar empleo. Naturalmente surgen aquí las mayores dificultades para las jóvenes de menor renta, que se ven constreñidas en la utilización de transporte privado y por ello sujetas a los servicios públicos. Todas ellas buscan sus oportunidades laborales en las poblaciones próximas a los pueblos donde residen con el fin de compatibilizar empleo y residencia.

Hay que añadir, como una tendencia fuertemente enraizada entre la población juvenil femenina, el rechazo al rol tradicional de ama de casa, en tanto en cuanto implica

una dependencia económica y social de otros. Las mujeres, de cualquier edad y condición, buscan hoy empleo como “la” opción para situarse socialmente y no esperan que ni la ayuda familiar ni el matrimonio les ofrezca esta oportunidad. Pero también hay que decir que la domesticidad forzosa llega con el matrimonio y la maternidad, obligando a las mujeres a realizar reajustes en sus expectativas. Ante estas nuevas circunstancias vitales las jóvenes ya no sólo actúan pensando en su propio beneficio sino en el de su grupo familiar, de ahí que surjan limitaciones y capacidades antes no presentes que les hacen reinterpretar nuevamente la realidad y adaptarse a ella.

#### Las jóvenes rurales ante una nueva ruralidad

La comparación entre las estrategias seguidas en el pasado por las mujeres y las que ahora son preferidas por ellas nos ofrecen la posibilidad de analizar los elementos determinantes de estos comportamientos.

En el pasado las estrategias femeninas se sustentaban en un objetivo prioritario: el desarraigo. Las mejores estudiantes usaban la formación como una estrategia de huida del pueblo y de la familia, quedando el matrimonio como la vía de escape del medio rural para las de menor éxito educativo o con menores recursos. En el medio rural quedaron, como algunos autores apuntan, las que “*no podían marchar*”, puesto que la mayoría lo deseaba. Hoy tanto la formación como el matrimonio han perdido su carácter central en la configuración de las opciones de vida de las jóvenes y es la inserción laboral el elemento central sobre el que las jóvenes desean anclar su futuro. Esto ha dado lugar a una reinterpretación de la vía más utilizada por las mujeres en el pasado para mejorar, la formación. Las jóvenes hoy ya no asocian a la formación su carácter *desrualizante*, pero además se ha debilitado la relación positiva entre los estudios y el empleo. Rotas estas asociaciones la estrategia se pone en cuestión. Las jóvenes comienzan a detectar menores discrepancias entre forma-

ción y ruralidad y una asociación más débil entre la vida urbana y el empleo. De una situación en la que la inserción laboral estaba íntimamente ligada a la formación y al empleo urbano, se pasa a una inserción posible en el entorno y que incluso resulta compatible con una formación escasa. El debilitamiento de la estrategia de expansión formativa, así como la mirada hacia la inserción laboral sin abandonar el medio rural, constituyen los elementos sobre los que asentar unas nuevas estrategias para dar respuesta a las expectativas de las generaciones de mujeres más jóvenes.

Los conflictos de género apenas se dejaban sentir en el pasado, mostrándose las mujeres jóvenes más favorables a la adaptación que al cambio de roles o a la búsqueda de nuevos modelos de relación en entornos no rurales. En el pasado fueron las madres quienes se revelaron, tomando decisiones que discriminaron positivamente a sus hijas y despejaron su futuro con la marcha del territorio. Probablemente hoy las políticas de igualdad y de inserción laboral están jugando este papel, pues se detectan como el instrumento manejado por las mujeres para lograr sus objetivos.

Las políticas europeas de inserción de jóvenes en la actividad agraria dieron continuidad, por su concordancia, al control por parte de los varones de las explotaciones agrarias. Antes la familia se esforzaba en la expulsión de las jóvenes del medio cuando las políticas dirigidas a los jóvenes se empeñaban en la inserción de los varones y las políticas agrarias limitaban el desarrollo de oportunidades laborales no agrarias. Hoy las nuevas políticas de desarrollo encuentran un mayor eco y adecuación a los intereses de las mujeres. Siguiendo la estela de la modernidad, los intereses familiares e institucionales confluyen para asegurar la continuidad generacional en el medio rural. Esto se ve favorecido por el propio proceso de transformación social del medio. Ante el debilitamiento de los referentes normativos de las instituciones tradicionales las instituciones públicas posibilitan unos modelos de acción (a la vez que frenan otros), pero además ge-

neran fuerzas dinamizadoras de cambio que antes procedían únicamente del ámbito privado de la familia<sup>16</sup>.

Otro de los aspectos a destacar en este proceso de transformación social es la forma en que las mujeres conjugan la tradición y el cambio para el logro de sus objetivos. Los inconvenientes asociados al género, en particular el vínculo familiar, son utilizados por ellas para buscar las posibles oportunidades que ofrece el medio rural, un ejemplo de ello es la forma en que la informalidad doméstica favorece la flexibilidad o la importante expansión del autoempleo de carácter familiar. Es curioso, pero se trata de viejos medios para nuevos fines, una revisión (o actualización) de la tradición con el objetivo de responder con éxito a las nuevas circunstancias. Las mujeres sortean los inconvenientes, muy ligados al género, y los usan a su favor para ofrecer modelos que les permiten conciliar sus deseos y expectativas de autonomía personal con sus responsabilidades familiares y domésticas. Es cierto que esto pone en evidencia las limitaciones para lograrlo, y la propia subordinación de género de las mujeres, y que quizás no haya tantas oportunidades para desvincularse del rol tradicional de ama de casa y esposa, pero sus pasos indican que están buscando una nueva dimensión a sus vidas sin apoyarse en el enfrentamiento ni en la resignación.

Otro de los aspectos que más se ha modificado tiene que ver con la visión del propio medio rural. Frente al aislamiento físico de no hace muchas décadas (en lo objetivo y en lo subjetivo) se cuenta hoy con una visión del mundo rural íntimamente conectada con el mundo urbano. Las diferencias objetivas se han aminorado pero la distancia subjetiva también es menor, ocupando así el medio rural una posición más igualitaria con el urbano en la sociedad. Las relaciones con las urbes han cambiado y se ha pasado de una subordinación fuerte, donde el rural se definía por aquello de lo que carecía frente al urbano, a una relación simbiótica. Aunque sigue manteniéndose la dominación material (la ciudad sigue siendo la proveedora de recursos de ocio, de empleo, de relación, de

consumo) se ha roto la subordinación simbólica. Los rurales hoy no se perciben inferiores, aunque sigan subordinados a la ciudad por la necesidad de los recursos materiales de los que carecen (más incluso que en el pasado). Rota la dualidad entre un mundo atrasado y aislado frente a la apertura y las oportunidades urbanas, las mujeres hoy no encuentran contradicciones entre la residencia, el trabajo y las relaciones, tres aspectos que en el pasado las remitían irremisiblemente a la ciudad y al abandono del pueblo.

Precisamente cobra una especial relevancia en el cambio de estrategia femenina de inserción la percepción acerca de la relación trabajo y territorio. Si las mujeres jóvenes de otras décadas vinculaban empleo a desarraigo, las jóvenes hoy no entienden que trabajo y territorio sean aspectos vitales contradictorios. La percepción de un medio abierto y conectado les hace calcular el logro de sus objetivos en función de las posibilidades de movilidad interterritorial. Sus expectativas por ello pueden cubrirse en las poblaciones más próximas, donde sea posible encontrar empleo, aunque esta movilidad sigue teniendo importantes dificultades en algunas áreas geográficas y entre algunas familias de menores recursos. Supeditadas en el pasado a una movilidad limitada por cuestiones geográficas, económicas y de género, hoy contar con fáciles conexiones físicas y/o virtuales hacia las urbes es uno de los elementos sobre los que las jóvenes asientan su futuro, y en particular, su percepción de lograr éxito permaneciendo en el medio rural. Pero además, y objetivamente, la actual subordinación material de los pueblos a las urbes próximas puede hacer insostenible la dependencia si escasean los recursos para la movilidad.

En este proceso de asentamiento en el medio rural juegan un importante papel los cambios en las percepciones y los valores asociados a la propia ruralidad. Se han ido perdiendo las adscripciones tradicionales de atraso y aislamiento para pensar hoy el medio rural como un espacio valorado por la sociedad, en particular por sus vínculos con

la naturaleza y con la tradición. Las propias mujeres son conscientes del deterioro de estos valores pero, precisamente por ello y por conocer la revalorización que tienen para *otros* (los no rurales), se aferran a ellos y se reafirman como mujeres rurales por vivir en espacios donde las relaciones humanas y las relaciones con la naturaleza son diferentes. Podría decirse que este es el proceso más relevante detectado en las nuevas generaciones de mujeres, pues construyen su identidad en torno a la ruralidad. La ruralidad se torna ahora identitaria, un rasgo claro de la modernización social también del mundo rural español. La construcción de esta ruralidad nos está mostrando el camino seguido por las mujeres jóvenes y sus estrategias pues construyen una ruralidad entre dos mundos sin que estos se perciban como opuestos ni incompatibles.

Todos estos cambios no son ajenos al resquebrajamiento de la sociedad tradicional y a las nuevas formas de afrontar el cambio en el propio medio. Los análisis sobre el papel activo de las mujeres en el entorno quedaba relegado a la subordinación a la que la familia y la comunidad parecían otorgarle. Las propias mujeres no eran partícipes del cambio en su territorio y primaron sus estrategias privadas (alejarse del medio) sobre cualquier comportamiento favorable al medio y/o la comunidad rural. Hoy la participación social femenina es un rasgo que no escapa a los analistas, no solamente por sus repercusiones sino por sus propias dimensiones. Las mujeres forman parte activa del proceso de cambio social seguido en el medio rural a través de su participación activa en las asociaciones y aparecen como protagonistas de la transformación social de su entorno bien como empresarias o como miembros de asociaciones o de partidos políticos. Este proceso no es tampoco ajeno a la modernidad social. En el proceso de cambio se ha resquebrajado también la autoridad y el poder masculino, tanto dentro de la familia como en la propia comunidad rural. Sin duda esto ofrece un resquicio de entrada para nuevos modelos de comportamiento y para una aceptación más favorable de las mujeres en

la vida pública. El predominio en el pasado de una visión social de la mujer adscrita de manera preferente o exclusiva al ámbito privado pone aún en cuestión su participación pública, que cuenta con apoyos menores de los que se le ofrecen a los varones para participar en actividades políticas, culturales o empresariales. Las mujeres no sólo tienen hoy una mayor capacidad para administrar el cambio en la comunidad rural, sino una menor resistencia y un mayor apoyo para que sus esfuerzos tengan resultados.

En resumen, el análisis que aquí se ha presentado acerca de los cambios en las estrategias de inserción social y laboral de las mujeres rurales de dos generaciones diferentes, bien podría ser un reflejo de la tendencia modernizadora de las sociedades tradicionales: la expansión de las decisiones personales con el consiguiente deterioro del poder tradicional, el debilitamiento de la solidaridad y de la cohesión comunitaria, o una visión del mundo más racional y reflexiva<sup>17</sup>. Algunos analistas de la modernidad han visto en estos cambios un camino hacia la ruptura de valores, hacia un vacío cultural que fuerza a perder el sentido de la vida replegando al actor social hacia sí mismo<sup>18</sup>. Pero hay que manifestar, que analizados estos cambios como un proceso, es decir, en un sentido más dinámico y centrado en los actores sociales, y no como los resultados de un fenómeno de modernización social, las fórmulas adoptadas por las mujeres son más un reflejo de la capacidad de adaptación a los cambios que de una muestra de la *desestructuración social*. Se detectan aquí pautas de acción complejas, que muestran el proceso de construcción de una nueva ruralidad, y más bien parece que el sujeto no se *subjetiviza*, sino que logra conjugar lo individual y lo social y encontrar *su lugar en el mundo*. En la línea teórica planteada por Giddens (1999) podemos ver cómo hoy se altera de manera significativa la identidad personal en el proceso de modernización social, pero es justamente esto lo que obliga a crear y re-crear la identidad permanentemente, a renovar la constantemente. Y las estrategias de acciones seguidas por las mujeres jóvenes

indican que estas jóvenes están mejor capacitadas que las de otras épocas para hacerlo. La modernidad ofrece nuevas posibilidades y mecanismos para la acción, aumentando la capacidad del individuo para autotransformarse y transformar el mundo que le rodea. Las mujeres buscan fórmulas para dar continuidad a la ruralidad sin rupturas, y parecen conseguirlo precisamente en el proceso de construcción de su propia identidad como mujeres rurales.

Hay cambio de valores y hay también conflictos entre géneros y entre generaciones que no permanecen ocultos al intentar comprender la manera en que las mujeres afrontan los cambios sociales de su entorno y se plantean su presente y su futuro. Pero las mujeres muestran en sus conductas y en sus reflexiones las mejores formas de conjugar la modernidad y el cambio sin rupturas abruptas entre los valores tradicionales y modernos ni enfrentamientos irresolubles entre géneros o entre generaciones. Con sus estrategias de acción nos están mostrando las pautas que han ido en retroceso y aquellas que se muestran con mayores posibilidades de continuidad. Pero sobre todo nos muestran la manera de afrontar con éxito esta nueva ruralidad difusa que hoy intentamos desentrañar.

Las tendencias que se han apuntado muestran cambios en las estrategias seguidas por las mujeres para lograr sus objetivos. Tanto los apoyos públicos como los privados, y la conjunción entre ambos, pueden determinar que ciertas acciones encuentren respaldo y otras, por el contrario, se vean bloqueadas. En este sentido cabe destacar algunos de los elementos que pueden constituir un bloqueo significativo para que las mujeres logren sus objetivos y estos bloqueos tienen que ver con las posibilidades reales de lograr aquellos que nos están diciendo que desean: encontrar fórmulas que les permitan combinar sin renuncias su autonomía personal y la vida en el medio rural.

Evidentemente las nuevas generaciones de mujeres buscan autonomía personal y reconocimiento social, aspectos que se logran más fácilmente a través del empleo. Aunque

estos objetivos no deberían estar reñidos ni con la constitución de una familia ni con la maternidad, el caso es que los roles tradicionales de género siguen pesando de manera significativa entre las mujeres muy especialmente a partir del matrimonio y la maternidad obligándolas a revisar sus expectativas vitales y con ello sus estrategias de inserción social y laboral. Con importantes dificultades las mujeres persisten en su empeño por integrarse en el mundo del trabajo, pero aquí también las discriminaciones de género les afectan, más que a otros grupos, a través de menores oportunidades de empleo y de peores condiciones laborales. Pero además el propio territorio constituye un espacio de dificultades. Se ha logrado un alto grado de aceptación y de respeto de las expectativas de vida de las mujeres, tanto por parte de las familias como de la comunidad rural, pero la

falta de movilidad o las dificultades de vínculos (virtuales y reales) con las ciudades próximas pueden suponer un importante freno a su desarrollo.

En clave positiva cabe destacar que los elementos más fuertes sobre los que se asientan las estrategias femeninas para tener éxito tienen que ver hoy con el avance de la identidad rural y de la participación social, pues en ambos casos anclan a las mujeres al territorio ofreciéndoles unos soportes culturales y de valores que constituyen la base sobre la que afianzar su futuro. Queda pues pendiente un avance hacia la igualdad entre géneros y un avance hacia la integración laboral, como hemos apuntado, pero parece oportuno construirlo a partir de la ruralidad que estas jóvenes nos están mostrando y que integra sus expectativas individuales con las que poseen como miembros de la comunidad rural.

#### Referencias

- Berger P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camarero, L. Sampedro, C. y Vicente-Mazariegos, J. (1991). *Mujer y ruralidad en España. El círculo quebrado*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Camarero, L. (1997). Pautas demográficas y espaciales de las transformaciones del medio rural. En Gómez Benito y González Rodríguez (Ed.) *Agricultura y sociedad en la España contemporánea* (pp. 225-246). Madrid: CIS y Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación.
- Camarero, L. (2002). Pautas y tendencias demográficas del medio rural: la población rural en la última década del siglo XX. En Gómez Benito y González Rodríguez (Ed.) *Agricultura y Sociedad en el cambio de siglo* (pp. 63-77). Madrid: McGraw Hill.
- Camarero y cols. (2005). *Emprendedoras rurales: de trabajadoras invisibles a sujetos pendientes*. Valencia: Centro Francisco Tomás y Valiente.
- Díaz, C. (1997). *Estrategias familiares y juventud rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Díaz, C. (1997b). Modelos de inserción sociolaboral de las jóvenes rurales. *Papers Revista de Sociología*, 54, 113-128.
- Díaz, C. (2007). Cambios generacionales en las estrategias de inserción sociolaboral de las jóvenes rurales. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 211, 307-338.
- Díaz, C. y Dávila, M. (2008). *Familia, trabajo y territorio: tres anclajes sociales dinámicos para la integración de las jóvenes en una sociedad rural difusa*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Etkezarreta, M. (1985). *La agricultura insuficiente*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- García, J.M. Gómez, C. y González, J.J. (2002). La juventud agricultora. En González Rodríguez y Gómez Benito (Ed.) *Juventud Rural 2000*. INJUVE (pp. 89-121). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, J.M. (2000). Reflexiones sobre la situación de la juventud en la sociedad rural. *Revista de Estudios de Juventud*, 48, 9-19.
- García, J.M. (2004). Mujeres en la agricultura y en la sociedad rural. *Atlas de la España rural* (pp. 146-159). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- García, J.M., Díaz, C. y Herrera, P. (2002). *Mujeres rurales en España. Análisis crítico de la producción documental (1990-2002)*. Madrid: Ministerio de agricultura, Pesca y Alimentación.

- García Sanz, B. (2004). *La mujer rural ante el reto de la modernización de la sociedad rural*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- González, J.J., De Lucas, A. y Ortí, A. (1985). *Sociedad rural y juventud campesina. Estudios sociológico de la juventud rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- González, J.J. y Gómez, C. (1997). Clases agrarias, estrategias familiares y mercado de trabajo. En Gómez Benito y González Rodríguez (Ed.). *Agricultura y Sociedad en la España contemporánea* (pp. 565-580). Madrid: CIS y Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- González J.J. y Gómez, C. (2002). *Juventud Rural 2000*. Madrid: INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Langreo, A. (2000). Retos formativos y demandas profesionales de las agricultoras. *Mujer y sociedad rural: entre la inercia y la ruptura* (pp. 131-139). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Langreo, A. y Benito, I. (2005). La mujer en la agricultura y en el medio rural. *Agricultura Familiar en España 2005. Anuario UPA*, 104-128.
- Moyano, E. y Fernández, M.C. (1990). Teoría y práctica de la instalación de jóvenes en la agricultura. *Revista de Estudios Agrosociales*, 154, 7-37.
- Prados, M.J. (2000). El último eslabón en la cadena de producción. Manipuladoras e industrias agroalimentarias en Andalucía. En García Ramon y Baylina Ferre (Ed). *El nuevo papel de las mujeres en el desarrollo rural de Barcelona* (pp. 133-150). Barcelona: Oikos-Tau.
- Sampedro, R. (1991). El mercado de trabajo en el medio rural: una aproximación a través del género. *Política y Sociedad*, 8, 25-33.
- Vera, A. y Rivera, J. (1999). *Contribución invisible de las mujeres a la economía: el caso específico del mundo rural*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vicente-Mazariegos, J. (coord) (1993). *Situación socioprofesional de las mujeres en la agricultura. Volumen I, II, III, IV, V*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

## Notas

- 1 Este artículo cuenta con una versión más amplia y específicamente orientada al análisis de los cambios laborales y actitudinales seguidos por las mujeres rurales (Díaz Méndez, 2007).
- 2 Camarero, Díaz Méndez, de la Fuente, García Bartolomé, García Sanz, Gómez Benito, González, González Molina, Mauleon, Oliva, Sampedro Gallego son algunos de los autores de referencia. Unos a partir de análisis generales sobre el medio rural, otros explorando el cambio en el ámbito local, todos ellos han contribuido de manera significativa a la comprensión de los cambios en la población rural desde una perspectiva sociológica.
- 3 Una de las autoras más representativas de esta perspectiva es Sampedro Gallego. Se pueden realizar un recorrido por sus trabajos a lo largo de las dos décadas que muestran en sí mismos la evolución temática y las hipótesis que van dando lugar a nuevas investigaciones.
- 4 Este es el título del libro de Camarero, Sampedro y Vicente-Mazariegos editado por el Instituto de la Mujer en 1991.
- 5 Camarero (1997), Camarero (2002).
- 6 Sirva de ejemplo que entre las jóvenes rurales hay un 12,1% con estudios universitarios frente al escaso 5,7% de hombres.
- 7 No existen datos que confirmen la inserción laboral de estas mujeres orientadas hacia la vida urbana y hacia los estudios, pero su inserción social ha sido corroborada al no retornar al medio rural del que han salido.
- 8 Se puede ver con detalle en la Encuesta de Población Activa al explorar los resultados por sexo y edad.
- 9 Se puede ver el monográfico realizado en la revista Política y Sociedad, nº 9, 1991.
- 10 García Bartolomé calcula que asciende al 17,06% entre los años 1994 y 1998 (García Bartolomé, 2000).
- 11 La primera en la utilización de este término en España fue Etxezarreta (1985).
- 12 Según estos autores en la encuesta de juventud rural de 1984 se situaban como ocupadas agrarias un 17% de mujeres y en la encuesta del año 2000 solo un 2% (González y Gómez Benito; 2002:17).

- <sup>13</sup> En este trabajo se realiza un análisis de las ayudas solicitadas por grupos de edad y tipo de ayuda (p. 94). También se analiza la valoración que hacen los agricultores de la situación del sector tras la incorporación de España a la Unión Europea.
- <sup>14</sup> Se puede ver un repaso de estas políticas de género y su vinculación rural en Camarero y col. (2005: 30-50).
- <sup>15</sup> En 1984 se clasificaban como *amas de casa* un 31,5% de las jóvenes rurales y en el año 2000 esta cifra se ha reducido al 8,7% (González y Gómez Benito; 2002).
- <sup>16</sup> Aunque hay datos razonables para perfilar esta hipótesis faltan investigaciones que la corroboren.
- <sup>17</sup> Estos son algunas de las dimensiones de la modernidad analizadas por Berger y Luckmann, (1995).
- <sup>18</sup> Este planteamiento ha sido defendido por Tourain en *La sociedad desestructurada* (1976).



## Revisión de libros

### **Autoeficacia del profesor universitario**

Leonor Prieto Navarro (2007)

Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior lleva consigo una gran innovación que afecta entre otros a los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos al convertirse las competencias en objeto explícito de la enseñanza universitaria, poniendo un mayor énfasis en el *cómo* del aprendizaje y no sólo en el *qué* o en el aprendizaje de los contenidos de cada disciplina, esta nueva mirada al aprendizaje exige necesariamente unas nuevas formas de enseñanza o al menos de repasar la enseñanza para adaptarla a los cambios exigidos por el nuevo modelo de universidad que se está perfilando, en este contexto, el libro señala como uno de esos factores que determinan la enseñanza y que se traduce en los aprendizajes de los alumnos, las creencias de autoeficacia de los profesores, es decir, su *capacidad percibida para enseñar con éxito a sus alumnos*. Recoge el concepto de *autoeficacia* introducido por Bandura en 1977 y lo aplica a la eficacia percibida por el profesorado universitario sobre su propia docencia, al considerar la reflexión sobre la práctica docente el motor que puede favorecer los cambios en las estrategias docentes que pueden conducir a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Las diferencias en las creencias de autoeficacia del profesor explican diferencias en la enseñanza y en las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para potenciar la calidad del aprendizaje universitario, convirtiéndose en claves para la actuación práctica del profesor y en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, en este libro se plantea la autoeficacia del profesorado como una necesidad para el cambio y la mejora al cen-

trarse en la relación establecida entre las creencias de autoeficacia del profesor y el éxito académico de sus estudiantes. Son numerosas las investigaciones que han señalado que los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario que se traduce en una visión pesimista de la motivación de los alumnos, en ciertos énfasis en la necesidad de un control rígido para mantener la disciplina en el aula y en la confianza en refuerzos externos y en sanciones negativas para que los estudiantes estudien. Por el contrario los profesores con un sentimiento positivo de autoeficacia crean experiencias de dominio para sus estudiantes, que les permiten desarrollar sus intereses personales y su autorregulación académica. La autoeficacia del profesor también predice el rendimiento de los alumnos y las creencias de estos últimos sobre su aprovechamiento en distintas áreas y niveles.

El libro se organiza en cuatro capítulos, en el primero, *Las creencias pedagógicas de los profesores como elemento de calidad de la docencia universitaria*, se centra en el estudio de las creencias pedagógicas del profesorado entendidas como juicios personales que permiten al profesorado articular su pensamiento sobre la práctica docente para dotarla de sentido.

En el segundo capítulo, *Fundamentos teóricos de la autoeficacia*, se expone las líneas principales de la teoría social cognitiva de Bandura que es el referente intelectual del presente trabajo.

En el capítulo tercero, *Las creencias de autoeficacia docente*, se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente junto con una valoración global de la importancia que tiene en diversos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje y una revisión de sistemática de los instrumentos utilizados para su evaluación hasta el momento, continúa el capítulo analizando las diferentes cre-

encias del profesorado y su relación con diferentes aspectos que afectan tanto a la enseñanza como al aprendizaje tales como el uso de estrategias de dirección y control del aula, las estrategias de comunicación con los alumnos, estrategias instructivas y como colofón presenta las características básicas de los profesores con una mayor autoeficacia percibida.

El cuarto capítulo titulado *La Autoeficacia docente colectiva: efecto sobre la enseñanza y aprendizaje*, amplía el concepto de autoeficacia al nivel organizativo ya que los profesores no sólo tienen percepciones de eficacia sobre sí mismos como docentes sino que también presentan creencias sobre la capacidad conjunta del colectivo al que pertenecen, percepción que puede influir notablemente tanto en las características de la enseñanza como en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En la última parte del libro se presenta la Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario, un instrumento de sólidas propiedades psicométricas y fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva y que ya sido traducido al inglés y al portugués.

Revisado por:

MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ  
*Universidad de Oviedo*

### **Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior**

Joan Rué (2007)

Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 219 páginas

Joan Rué es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, y durante los últimos años ha venido participando activamente en el proceso de adecuación de las titulaciones universitarias a los criterios y directrices emanadas del EEES. Fruto de esa experiencia este texto facilita al lector interesado una propuesta de actuación para afrontar, tanto el problema como la oportunidad que supone el escenario actual del contexto universitario europeo, especialmente en cómo insertar una titulación y las materias que la componen en un esquema acorde con las nuevas demandas sociales, académicas y económicas.

La universidad como institución, se encuentra actualmente ante el reto de transformar sus actuales ofertas educativas adecuándolas a un mundo cada vez más globalizado económica y culturalmente y a una sociedad a su vez más determinada por los flujos dinámicos de información y de co-

nocimientos. A partir de este requisito apremiante, el autor comienza enunciando algunas de las dudas y planteamientos expuestas por aquellos que están llamados a protagonizar este proceso de cambio, describe esta situación más como una oportunidad que como un problema, y expone, como punto de partida y sin reparo, la complejidad de las tareas y las resistencias generadas ante esta situación.

El objetivo principal de la obra se encuentra en el planteamiento y construcción de una propuesta concreta y descriptiva para abordar la conversión de las actuales titulaciones. Dos van a ser, desde su punto de vista, los requisitos fundamentales que van a permitir a un profesorado responsable y comprometido con la docencia, afrontar con solvencia la construcción, aplicación y adecuación de estas titulaciones: la autonomía universitaria (motor del cambio) y la calidad educativa (objetivo último a alcanzar).

En el medio que nos rodea, prácticamente todos los sistemas productivos y culturales han sufrido en las últimas dos décadas una transformación radical. Los escenarios institucionales y productivos son cada vez más y más complejos. El crecimiento económico desarrollado en los últimos años ha acabado por configurar una sociedad mucho más exigente y sobre todo, más diversa. El alumnado que acude a nuestras aulas demuestra unas expectativas y plantea una perspectiva de adquisición de conocimiento muy diferente a la que podría haberse observado en anteriores generaciones. Todas estas cuestiones son planteadas en la primera parte del libro, y de la reflexión acerca de las mismas surge el planteamiento central de la obra, cómo abordar y dar respuesta con nuestras acciones esta situación.

¿Deben determinar la dirección y el ritmo de actuación los agentes políticos o los profesionales? ¿Debe orientarse el cambio a dar respuesta a un mercado laboral exigente e implacable? o por el contrario, ¿debe centrarse en propiciar un desarrollo cualitativo en el individuo que le permita adaptarse mejor a una sociedad en red y de redes? Toda la primera parte del libro y en especial el primer capítulo, gira en torno a estas preguntas, situando en las posibles respuestas la base de la propuesta posterior.

De las competencias entendidas como elementos transversales de la Educación Superior se ocupa el segundo capítulo, comenzando por determinar qué entendemos por competencias y qué equívocos se suscitan en el profesorado comúnmente a la hora de considerarlas. La integración

de conocimiento teórico, habilidades prácticas y actitudes se configura como el eje de trabajo común en todo el EEES, pero este reconocimiento no está exento de problemas. La primera pregunta surge rápidamente, ¿cómo trabajar las competencias? A veces –probablemente demasiadas–, encontramos modelos curriculares contrapuestos y planteamientos de difícil aplicación que constituyen un problema en sí mismos más que una solución. El autor va construyendo su propuesta tomando partido por una formación orientada hacia la profesionalidad, y asumiendo de antemano que otorgar a las competencias una situación transversal en el proceso educativo va a necesitar una perspectiva temporal relativamente amplia.

Otros referentes conceptuales importantes en el EEES se identifican con el cambio y la adecuación metodológica en nuestra actividad formativa. A este respecto, en el tercer capítulo, el crédito ECTS se plantea y describe como amparo formal para un ejercicio formativo dirigido y centrado en la labor del estudiante. La estructura de los futuros grados diferenciará tres etapas y orientaciones formativas principales: una profesionalizadora, otra académica y otra investigadora. En cada una de esas orientaciones, el estudiante podrá y deberá iniciarse en el objeto de estudio y las competencias de su titulación, consolidará las mismas y avanzará en su formación. El cómo estas etapas y orientaciones se relacionan, integran y se priorizan en la estructura de cada grado es considerado por el autor como el factor determinante a la hora de construir una titulación. Asimismo, el desarrollo del plan docente, la regulación del tiempo de dedicación del alumnado, los sistemas de evaluación del aprendizaje, la coordinación entre las diferentes materias,... completan el abanico de referentes que pueden consolidar una titulación como una estructura (unidad) educativa significativa y que también son abordados en este capítulo.

La segunda parte del libro esta dedicada a las bases para la acción docente y aparece subtitulada con el lema “interpretar y actuar”. Se plantea en ella lo que el autor denomina “modelo generativo” para el desarrollo curricular de una titulación. ¿Quiénes deben formar parte de las comisiones de elaboración de planes?, ¿Qué criterios generales deben determinar su funcionamiento?, ¿Cómo se debe guiar el proceso deliberativo?, ¿Cómo especificar los campos en los que se generen y especifiquen las competencias?, ¿Qué ejemplos podemos seguir a este respecto?, ¿Cómo definir un perfil relevante para una titulación? Todas estas preguntas se configuran como punto de partida

del proceso y son bien tenidas en cuenta a lo largo del capítulo cuarto que concluye con el planteamiento del proceso metodológico de construcción en sí mismo, especificado esquemáticamente y con los ejemplos adecuados.

Uno de los problemas fundamentales que a mi modo de ver podemos encontrar en otras obras que han abordado esta cuestión es el de finalizar en este punto. Es decir, concluyen en la configuración y consolidación institucional de un marco general de actuación, teniendo el lector que atender con posterioridad a los aspectos concretos de la práctica docente en referentes bibliográficos que a veces están contruidos a partir de formulaciones no coincidentes con el planteamiento general asumido. En este caso, se tiene a bien atender a la concreción de un modelo de enseñanza aprendizaje adecuado a la nueva estructura, y se considera esencial tenerlo en cuenta en la construcción curricular de la titulación. En acertar en este punto, en determinar, adecuar y coordinar el tipo de enfoque curricular de cada docente ante su materia y ante la titulación, puede residir el mayor éxito de todo este proceso, pero a la vez, consolidar en la práctica una nueva actitud y un enfoque también adecuado por parte del estudiante puede resultar la clave que da sentido a todo el diseño planteado. Todas estas consideraciones presentes en el capítulo quinto, son planteadas a partir de cuadros, esquemas y directrices claras y útiles a la hora de determinar cada uno de los planes docentes.

En el capítulo sexto, con el que concluye la segunda parte de la obra, se plantea la elaboración de las guías de cada asignatura. La planificación y concreción de las materias se ha demostrado en la práctica el verdadero banco de pruebas del modelo propuesto en el EEES. De las experiencias obtenidas, se extrae un modelo que puede servir a docente como guía en la organización de sus asignaturas: los elementos (módulos, bloques, temas o apartados) que articulan las materias; las fuentes documentales; las competencias a desarrollar en el estudiante; la metodología a emplear; el tiempo necesario y posible para cada una de las acciones demandadas; las referencias instrumentales con las que el alumnado pueda estructurar su trabajo; las modalidades de evaluación... todos estos aspectos acaban por demandar un modelo curricular más completo y complejo que aquellos que hasta la fecha caracterizaban los programas de nuestros planes docentes. Es probablemente este, un proceso que también requiere una perspectiva temporal amplia, pero a este respecto, toda la documentación recogida en esta parte de la obra puede servirnos para iniciar el camino con cierta solvencia.

El texto se cierra con una reflexión general acerca del sentido del cambio y con la incorporación de valoraciones más cualitativas acerca de los roles a desempeñar por los agentes llamados a protagonizarlo.

Es esta una obra útil y específica, en ella el lector no encontrará todas las respuestas, esto es seguro, pero sí una guía eficaz para formular individualmente las preguntas adecuadas que generan a su vez las dinámicas de cambio. A partir de este punto, son los colectivos los que deben ponerse manos a la obra, y también en este punto, la documentación y las observaciones aportadas en la obra pueden adquirir relevancia y resultar enriquecedoras.

Revisado por:

JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO  
*Universidad de Oviedo*

**Enseñanza en Pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos**

Exley, Kate & Dennick, Reg (2007)

Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 206 páginas

Si es cierto que uno de los problemas que actualmente sufre la Enseñanza Superior en España es el excesivo número de alumnos por grupo, y se asume la necesidad de consolidar y adoptar formatos y estructuras de una mayor efectividad formativa a la hora de abordar las competencias de cada titulación y de cada materia, en todo este proceso de cambio se deberá atender con especial cuidado a los nuevos requisitos de trabajo determinados por unos grupos más reducidos y por unas modalidades docentes más exigentes.

Abordar un seminario como si de una lección magistral se tratase, puede resultar tan problemático como hacer todo lo contrario. Plantear, en un taller de trabajo centrado en la resolución de tareas, un debate o una tormenta de ideas a destiempo puede resultar catastrófico metodológicamente. De la adecuación entre modalidad docente y metodología se ocupa esta obra de Kate Exley (Consultora educativa y de formación continua del profesorado en la Universidad de Nottingham) y Reg Dennick (Vicedirector de la Escuela Médica de la misma Universidad). Seis van a ser los contenidos nucleares propuestos por los autores:

- El fundamento y las dinámicas subyacentes en la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG);

- Las destrezas y funciones básicas de un tutor eficaz
- Los métodos y técnicas necesarias
- Las orientaciones básicas sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), las modalidades docentes dirigidas por estudiantes y aquellas que se desarrollan sin intervención del tutor;
- Un conjunto de consejos actualizados acerca de plantear una acción docente centrada en la diversidad y desarrollada en una práctica inclusiva no discriminatoria;
- La revisión de los criterios y métodos de evaluación en función de cada modalidad docente.

Las primeras cuestiones relevantes a las que da respuesta el texto se centran en los aspectos básicos del problema: a qué denominamos EPG, qué diferentes modalidades educativas podemos encontrar bajo su enunciado y cuál es el número idóneo de participantes en cada una de ellas.

Optar por este tipo de formato docente no debe identificarse únicamente con un planteamiento formal de una enseñanza aparentemente más personalizada y acorde con nuestro nivel de desarrollo económico. Es en el desarrollo competencial donde estas modalidades han demostrado con creces su efectividad incidiendo en un rol mucho más activo por parte del estudiante. Una enseñanza que pretenda abordar las destrezas académicas e intelectuales del alumnado sin abordar en la práctica, el trabajo de las competencias personales y profesionales del alumnado, no obtendrá los frutos pretendidos, pero intentar este proceso sin contar con un formato académico que permita al alumnado ponerlas en práctica bajo la supervisión de un experto, generará una sensación de incapacidad difícil de superar en el futuro profesional.

Los beneficios educativos de la EPG presentados por los autores son muchos y pueden resultar obvios, pero es preciso que se den unas condiciones determinadas para su puesta en práctica y su conveniente desarrollo. La preparación previa, el conocimiento del grupo y de sus estructuras de aprendizaje, así como el dominio de recursos supone una tarea más exigente que determinada por los grandes grupos. Se incide en el texto en aquellas condiciones interpersonales necesarias y sobre todo en sugerencias y reglas básicas para su la gestión de relaciones e intervenciones en el grupo. Otras consideraciones tenidas en cuenta son: el ritmo y la administración de los tiempos, el registro

de los logros y del progreso y como en todo manual, la aportación de soluciones a los problemas más frecuentes (solución de conflictos, roles dominantes, roles pasivos, miembros escépticos...)

En todo momento el texto es muy fácil de seguir y de inmediato podemos entrever la aplicación y utilidad de los principios generales planteados en el mismo a nuestras problemáticas concretas. A este respecto, resulta muy interesante el planteamiento de las preguntas y de sus destrezas de formulación como la técnica más sencilla y efectiva de un aprendizaje activo. Además de esta, se atienden y explican otras técnicas de preparación, motivación, gestión de las dinámicas de grupo y de los contenidos de aprendizaje.

Especial atención se ofrece al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) por su efectividad en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes, dedicándosele un capítulo completo en el que encontraremos descripciones de procedimiento y estructura y actividades y procesos de aprendizaje que se producen en esta modalidad formativa.

Quizá uno de los aspectos más frescos y enriquecedores que puede ofrecernos la experiencia de las Universidades Anglosajonas con respecto a la EPG son los seminarios dirigidos por estudiantes y las clases en pequeño grupo sin tutor. Al respecto, encontramos en el libro consideraciones,

indicaciones y consejos acerca de cómo planificarlos y que beneficios se pueden obtener de su puesta en práctica.

La EPG se ha visto revolucionada y potenciada –más, si cabe, que otro tipo de modalidades– por la aparición y desarrollo de las TIC's. De las referencias consignadas en la obra, podemos entresacar pautas interesantes acerca de cómo hacer un buen uso de las posibilidades que nos ofrecen nuestros campus virtuales y los portales educativos, a los que, desde la perspectiva de gran grupo, consideramos en muchas ocasiones más un problema que una solución. Es precisamente en la posibilidad de división en grupos y bloques y en la gestión diferenciada de los mismos, en donde reside la potencia del uso de las TIC's en la Educación Superior. La comunicación electrónica, el uso de Internet como recurso y el portafolios digital, son algunos de los aspectos tratados en el apartado dedicado a las TIC's.

Este manual puede resultar de gran ayuda a los docentes –sobre todo noveles–, que aborden las problemáticas relacionadas con el EEES y las metodologías de aprendizaje activo centrado en el estudiante.

Revisado por:  
JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO  
*Universidad de Oviedo*





