

# EDUCAR

49/2

Vulnerabilitat i inclusió socioeducativa

Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa



---

**Director / Editor**

Joaquín Gairín (Universitat Autònoma de Barcelona)

**Secretari / Assistant Editor**

David Rodríguez-Gómez  
(Universitat Autònoma de Barcelona)

**Correcció i traducció dels abstracts**

Miren Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona)

**Consell editorial / Editorial Board**

Juan Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva)

Serafín Antúnez (Universidad de Barcelona)

Georges-Louis Baron (Université Paris V

René Descartes-Sorbonne, França)

Alejandra Bosco (Universitat Autònoma de Barcelona)

M. Jesús Comellas

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Sebastián Donoso Díaz

(Universidad de Talca, Chile)

Mónica Feixas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Mercè Jarriot (Universitat Autònoma de Barcelona)

**Consell assessor / Editorial Advisory Board**

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Chile)

Robert F. Arnove (Universidad de Indiana, USA)

Heinz Bachmann

(Pädagogische Hochschule Zürich, Suïça)

Nieves Blanco (Universidad de Málaga)

Teresa Brancho (Centro de Investigación y Docencia  
en Económicas/CIDE, México)

Alberto Cabrera

(University of Maryland, Estados Unidos)

Alejandro Castro

(Universidad Católica Argentina, Argentina)

Fabio Dovigo

(Universita degle studi di Bergamo, Italia)

**Redacció**

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Tel. 93 581 16 20

Fax 93 581 30 52

educar@uab.cat

http://educar.uab.cat

Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona)

Manuel Lorenzo (Universidad de Granada)

Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche,

Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia)

Dirk Schneckenberg (École Supérieure de Commerce,

Rennes)

José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria)

José Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona)

Alejandro Tiana (Universidad Nacional de Educación

a Distancia)

Duncan Waite (Texas State University, Estados Unidos)

J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia)

Ulisses Ferreira de Araújo

(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Ana Gil-García

(Northeastern Illinois University, Estados Unidos)

Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation  
and Development, França)

Jaume Sarramona i López

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona)

Gonzalo Undurraga Mackenna

(Pontificia Universidad Católica de Chile)

Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay)

---

**Intercanvi**

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Secció d'Intercanvi de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19

sb.intercanvi@uab.cat

**Coberta**

Loni Geest & Tone Høverstad

**Composició**

Mercè Roig

---

**Subscripció, administració, edició i impressió**

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Tel. 93 581 1022. Fax 93 581 32 39

sp@uab.cat

www.uab.cat/publicacions

ISSN 0211-819X (imprès)

ISSN 2014-8801 (en línia)

Dipòsit legal: B. 2840-1982

Imprès a Espanya

Imprès en paper ecològic

---

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en febrer i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

---

**Bases de dades en què EDUCAR està referenciada**

- AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur - França)
- CARHUS+
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- Educ@ment
- ERA (Educational Research Abstracts Online)

- EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)
- Francis
- Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC-CSIC)
- IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- Latindex
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)

---

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



**Reconeixement - NoComercial (by-nc):** Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials sempre que n'aparegui la procedència.

# Índex

Educar

Juliol-desembre 2013, vol. 49, núm. 2, p. 175-339

ISSN 0211-819X (imprès), ISSN 2014-8801 (en línia)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<http://revistes.uab.cat/educar>

## Vulnerabilitat i inclusió socioeducativa

### Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa

179-180 Presentació (Pedro Jurado de los Santos)

181-182 Presentación (Pedro Jurado de los Santos)

183-206 **Miranda Ossandón, Jorge** (Universidad Católica de Temuco. Chile)

Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile).

*Factors that obstruct teachers and principals of vulnerable schools from changing in the region of Araucanía (Chile).*

207-226 **Carrillo Mardones, Olga** (Universidad Autónoma de Barcelona. Espanya)

Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial.

*Understanding the acquisition of citizen competences in students from Initial Professional Qualification Program.*

227-244 **Castel Baldellou, José Luis** (Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya); **Valiente González, Oscar** (Centre de Recerca i Innovació Educativa de l'OCDE. Bèlgica)

El fracàs escolar: un camí llarg i desigual.

*Academic failure: a long and erratic way.*

245-266 **Lezcano Barbero, Fernando** (Universidad de Burgos, España)

Alumnado con enfermedad mental. La asignatura pendiente.

*Mental illness in students: the failed subject.*

- 267-286 **Soler Costa, Rebeca** (Universidad de Zaragoza. España)  
 Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?  
*Education actions for groups in a situation of social vulnerability in Aragon: Immigrant students with linguistic diversity. What is still the underlying problem?*

### Temas de recerca / Temas de investigación

- 289-302 **Orcasitas García, José Ramón; Monzón González, Javier; Montaña Espinosa, Gorka; Tarrío Bobón, Itziar; García Rodríguez, Saioa** (Universidad del País Vasco. España)  
 Cruzando el charco. Voces de jóvenes latinos en Vitoria-Gasteiz.  
*Crossing the ocean. The voices of Latin American young people in Vitoria-Gasteiz.*
- 303-320 **López-Sánchez, Manuel; G. Jiménez-Torres, Manuel** (Universidad de Granada. España); **Guerrero Ramos, Daniel** (IES Sierra Mágina (Huelma, Jaén). España)  
 Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica.  
*Personal well-being and behavior adjustment. A study of their relationship in the context of the salugenic school.*

### Punts de vista / Puntos de vista

- 323-339 **Jurado de los Santos, Pedro** (Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya); **Bernal Tinoco, Dolors** (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Espanya)  
 El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona.  
*The process of transition to adulthood for young people with autism spectrum disorder. Analysis of person centred planning.*

Normes per als col·laboradors

Normas para los colaboradores

---

VULNERABILITAT  
I INCLUSIÓ SOCIOEDUCATIVA

VULNERABILIDAD  
E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA



## Presentació

Podríem dir que la vulnerabilitat és percebuda com una construcció social culturalment produïda, formada i transformada, per la qual cosa, en la mesura que plantejem processos de normalització d'allò que considerem normal, destaquem i justifiquem l'existència de discriminació i anormalitat com a consideració sociocultural. Per això, de la mateixa manera que el concepte normatiu de discapacitat està subjecte al context social que assumeix les seves tradicions i costums, també el de vulnerabilitat se situarà en aquest context social. Així doncs, la vulnerabilitat es va construir històricament, supeditada a un context cultural de referència en el qual s'aferma per assegurar que la dinàmica social comporti un procés lineal de transformació en el qual no tots disposen dels mecanismes per adaptar-s'hi «satisfactòriament». Per aquest motiu, al·ludim a col·lectius vulnerables quan hauríem d'especificar «col·lectius en situació de vulnerabilitat o vulnerabilitzats», ja que la vulnerabilitat es deriva de factors externs al propi individu, encara que aquest es trobi inexorablement relacionat amb el context. En realitat, estem situant l'individu vulnerable en un extrem d'una línia imaginària que està definida des del pessimisme adaptatiu en el qual s'infravaloren les disponibilitats d'aquest.

Entenem que la persona humana és un ser relacional, encara que sigui per necessitat, que procura assegurar la seva supervivència i la seva vivència, per la qual cosa els processos que aboquen cap a situacions de vulnerabilitat són producte de la interacció que té lloc durant el transcurs evolutiu i les conjuntures socials que afermen aquestes situacions.

Resulta interessant acudir a Vehmas (2004)<sup>1</sup> assumint els seus plantejaments sobre discapacitat per a la vulnerabilitat. L'autor estableix l'existència de tres teories explicatives: universal, subjectiva i comunitària. La primera es justifica mitjançant els factors biològics que permeten assumir una deficiència en l'individu que s'ha de compensar; la segona es fonamenta en els factors personals individuals mitjançant els quals el subjecte adopta les disposicions

1. VEHMAS, S. 2004. «Análisis ético del concepto de discapacidad». *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 35 (4): 50-68.

de l'entorn com a base de la seva subjectivitat, que el situa en inferioritat de condicions en relació amb uns altres i té conseqüències en les seves creences i expectatives; i la tercera assumeix els factors culturals que es relacionen amb la perspectiva social, en la qual els individus i els col·lectius assumeixen rols en funció dels costums culturals, la qual cosa deriva en un procés d'identificació amb el rol social que se li assumeix.

La vulnerabilitat, entesa des de les característiques d'una persona i la situació en què es troba, influeix en la seva disposició d'anticipar, resistir, recuperar-se o fer front a les accions a les quals es vegi sotmès. Els diferents articles que es presenten intenten respondre a diferents situacions a les quals, en la tradició de l'enfocament universal, es veuen sotmesos algunes persones i col·lectius. Ens permeten percebre que una diversitat de factors contribueix a provocar situacions de vulnerabilitat en les quals prevalen components socioculturals, encara que, i evidentment en relació amb la inclusió socioeducativa i la normalització en la consideració de les persones, existeix un component individual que influeix en les potencialitats que porten a la inclusió, atès que la persona no pot assumir un rol passiu. Les actuacions des d'enfocaments diferents permeten analitzar-les i compensar-les; les actuacions des de la concreció d'alguns col·lectius permeten l'orientació d'accions que propugnin processos d'inclusió socioeducativa i la recerca entorn de situacions educatives.

Pedro Jurado de los Santos





## Presentación

Podríamos decir que la vulnerabilidad es percibida como una construcción social culturalmente producida, formada y transformada, por lo que, en la medida que planteemos procesos de normalización, de aquello que consideramos normal, destacamos y justificamos la existencia de discriminación y anormalidad como consideración sociocultural. Por ello, de igual manera que el concepto normativo de discapacidad está sujeto al contexto social, que asume sus tradiciones y costumbres, también el de vulnerabilidad se situará en dicho contexto social. Así pues, la vulnerabilidad se va construyendo históricamente, supeditada a un contexto cultural de referencia en el que se afianza para asegurar que la dinámica social conlleve un proceso lineal de transformación en el que no todos disponen de los mecanismos para adaptarse «satisfactoriamente». Es así que aludimos a colectivos vulnerables cuando deberíamos especificar «colectivos en situación de vulnerabilidad o vulnerabilizados», pues la vulnerabilidad viene derivada de factores externos al propio individuo, aunque él mismo se encuentre inexorablemente relacionado con el contexto. En realidad, estamos situando al individuo vulnerable en un extremo de una imaginaria línea que viene definida desde el pesimismo adaptativo en el que se infravaloran las disponibilidades del propio individuo.

Entendemos que la persona humana es un ser relacional, aunque sea por necesidad, que procura asegurar su supervivencia y su vivencia, por lo que los procesos que abocan hacia situaciones de vulnerabilidad son producto de la interacción que ocurre durante el transcurso evolutivo y las coyunturas sociales que afianzan dichas situaciones.

Resulta interesante acudir a Vehmas (2004)<sup>1</sup> asumiendo sus planteamientos sobre discapacidad para la vulnerabilidad. El autor establece la existencia de tres teorías explicativas: universal, subjetiva y comunitaria. La primera se justifica mediante los factores biológicos que permiten asumir una deficiencia en el individuo que se debe compensar; la segunda se fundamenta en los

1. VEHMAS, S. 2004. «Análisis ético del concepto de discapacidad». *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 35 (4): 50-68.

factores personales individuales mediante los que el sujeto adopta las disposiciones del entorno como base de su subjetividad, que le sitúa en inferioridad de condiciones con relación a otros y tiene consecuencias en sus creencias y expectativas; y la tercera asume los factores culturales que se relacionan con la perspectiva social, en la que los individuos y los colectivos asumen roles en función de las costumbres culturales, lo que deriva en un proceso de identificación con el rol social que se le asume.

La vulnerabilidad, entendida desde las características de una persona y la situación en que se encuentra, influye en su disposición para anticipar, resistir, recuperarse o hacer frente a las acciones a las que se vea sometido. Los distintos artículos que se presentan intentan responder a diferentes situaciones a las que, en la tradición del enfoque universal, se ven sometidos algunas personas y colectivos. Nos permiten percibir que una diversidad de factores contribuye a provocar situaciones de vulnerabilidad en las que prevalecen componentes socioculturales, aunque, evidentemente, con relación a la inclusión socioeducativa y a la normalización en la consideración de las personas, si bien existe un componente individual que influye en las potencialidades que llevan a la inclusión, dado que la persona no puede asumir un rol pasivo. Las actuaciones desde enfoques distintos permiten analizar y compensar las mismas; las actuaciones desde la concreción de algunos colectivos permiten la orientación de acciones que propugnen procesos de inclusión socioeducativa y la investigación sobre situaciones educativas.

Pedro Jurado de los Santos



# Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile)

Jorge Miranda Ossandón  
Universidad Católica de Temuco. Chile  
jmiranda@uct.cl



Recibido: 04/05/2012  
Aceptado: 15/01/2013

## Resumen

Las dinámicas de cambio e innovación tensionan al sistema educativo en general. Las variables contextuales agudizan dichas tensiones y demandan de los profesores competencias profesionales que les permitan avanzar en la mejora de los resultados de todos sus estudiantes. Al mismo tiempo, interpelan a la organización por la existencia de estructuras y procesos que permitan avanzar en su mejora y su eficacia internas, de manera que el cambio y la innovación respondan de manera cabal a un proceso que recoja las particularidades de la organización desde una dimensión social y cultural. El trabajo propuesto busca avanzar en la identificación de factores que, en contextos vulnerables, obstaculizan el cambio y la innovación.

**Palabras clave:** vulnerabilidad; cambio; innovación; obstaculizadores.

**Resum.** *Factors que obstaculitzen el canvi en professors i directius d'instituts vulnerables a la regió de l'Araucanía (Xile)*

Les dinàmiques de canvi i d'innovació tesen el sistema educatiu en general. Les variables contextuals aguditzen les tensions i demanen dels professors competències professionals que els permetin avançar cap a la millora dels resultats de tots els seus estudiants. D'altra banda, requereixen l'existència d'estructures i processos que permetin avançar en la millora i l'eficàcia internes de l'organització, de manera que el canvi i la innovació responguin com cal a un procés que en reculli les particularitats des d'una dimensió social i cultural. El treball proposat té per objectiu avançar cap a la identificació de factors que, en contextos vulnerables, obstaculitzen el canvi i la innovació.

**Paraules clau:** vulnerabilitat; canvi; innovació; obstacles.

**Abstract.** *Factors that obstruct teachers and principals of vulnerable schools from changing in the region of Araucanía (Chile)*

The dynamics of change and innovation irritate the educational system in general. Contextual variables exacerbate these tensions and demand that teachers for professional skills that enable them to make progress in their students' incomes. Moreover, it is necessary to have structures and processes that allow improvement and internal efficiency of the organization so that change and innovation respond, correctly, one to one process that reflects the peculiarities of the organization from a social and cultural dimension. The work proposed aims to identify factors that, in vulnerable contexts, obstruct change and innovation.

**Keywords:** vulnerability; change; innovation; obstacles.

### Sumario

- |  |   |
|--|---|
| 1. Antecedentes generales del problema | 7. Análisis de la información   |
| 2. Formulación del problema            | 8. Resultados. Análisis de datos verbales en un proceso de codificación abierta y axial |
| 3. Pregunta de investigación           | 9. Discusión y conclusiones   |
| 4. Marco referencial                   | Bibliografía  |
| 5. Método                              |   |
| 6. Instrumentos                        |   |

## 1. Antecedentes generales del problema

Chile, en el último tiempo, ha iniciado una serie de cambios a nivel social y económico, lo que ha comenzado a generar una fuerte tensión por modificaciones estructurales que obligan a replantearse el quehacer de la política pedagógica. Las evidencias de estos puntos de tensión se visualizan en el crecimiento y la segmentación que ha ido experimentando el sistema educativo. Del mismo modo, la orientación e implementación de un nuevo marco curricular base que define un conjunto de destrezas y conocimientos necesarios que todos los estudiantes deben manejar en la sociedad actual plantea un redefinición didáctica en el interior de las aulas, dado que la composición de los sujetos que conforman las clases no son uniformes ni responden a un mismo capital cultural.

Sumado a lo anterior, la modificación legal que estableció doce años de educación obligatoria tensiona al sistema, dado que un gran volumen de población se incorpora a las salas de clases, cuando, hace 15 años, apenas la mitad de los jóvenes rurales llegaba al liceo. Hoy lo hacen 84 de cada 100 (el promedio de cobertura es el 93%). Según Redondo, se hace evidente que faltan recursos humanos calificados para asumir este desafío (Redondo, 2005). Al mismo tiempo, la sociedad chilena ha comenzado a demandar mejores resultados en la calidad expresados en las pruebas estandarizadas.

El acceso a la educación secundaria de grupos sociales tradicionalmente excluidos brinda desafíos significativos para el sistema, dado que una parte

importante de estos nuevos estudiantes proviene de contextos socioeconómicos vulnerables y presenta condiciones de educabilidad precarias y particulares. Además, en su gran mayoría, estos estudiantes ingresan en la enseñanza secundaria sin propuestas explícitas de finalización.

Otros aspectos que ayudan a comprender la tensión se asocian a las características propias del sistema educativo chileno y se evidencian en la extrema segmentación y distribución desigual en sus indicadores de éxito (Navarro, 2004), con lo cual se establece una relación directa entre fracaso escolar (problemas de acceso, permanencia y logro educativo) y niveles de desarrollo socioeconómico, dado que aquél se concentra en un segmento identificable de liceos y escuelas del país y no es casualidad que estos correspondan a los niveles más pobres de la sociedad nacional.

## 2. Formulación del problema

A lo largo del proceso de reforma iniciado en Chile, surgen una serie de preguntas asociadas con los distintos procesos que se llevan adelante y con el impacto que éstos han tenido en la mejora de la eficacia interna de las organizaciones educativas, así como con los resultados de éstas en relación con los grandes desafíos de equidad y calidad.

Nuestro trabajo busca visibilizar y evidenciar factores que los profesores argumentan como obstaculizadores del cambio y la innovación.

Se parte del concepto de que el cambio será lo que los profesores quieran que sea, de manera que, en la medida que nos podamos aproximar a la factorización de los obstaculizadores del cambio y la innovación, en particular en contextos vulnerables, estaremos realizando un aporte significativo para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en el caso concreto de la región estudiada.

## 3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que obstaculizan el cambio en profesores de liceos en situación de vulnerabilidad? El planteamiento del problema se asocia a la necesidad de identificar aquellos factores que han actuado como obstaculizadores de los procesos de innovación y cambio organizacional asociados a la mejora de los aprendizajes.

Se abordará el análisis desde los docentes y directivos de establecimientos vulnerables asociados a tres subcategorías de análisis: *estructuras, procesos y competencias*.

### *Objetivos*

Valorar factores que obstaculizan el cambio en liceos en situación de vulnerabilidad en la región de la Araucanía (Chile), a través del discurso de sus profesores y equipos directivos.

### *Objetivos específicos*

- a) Identificar los factores asociados a estructuras, procesos y competencias, en el ámbito de la gestión directiva, de liceos en contextos de vulnerabilidad que obstaculizan los movimientos de cambio e innovación.
- b) Analizar los factores asociados a estructuras, procesos y competencias, en el ámbito de la gestión pedagógica curricular, en liceos en contextos de vulnerabilidad que obstaculizan los movimientos de cambio e innovación.

## 4. Marco referencial

La discusión existente, respecto de las posibilidades reales de permanencia en el sistema educativo y de prosecución de estudios que tienen los estudiantes que ingresan en establecimientos de enseñanza secundaria en comunas con bajo desarrollo humano en Chile, plantea que ésta constituye uno de los ejes articuladores de las desigualdades que viven los sectores más vulnerables de la sociedad chilena. Informes de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, afirman que hay pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brünner, 2003).

A lo anterior, se agrega que las familias de las que provienen estos estudiantes tampoco constituyen un foco que favorezca el desarrollo de las capacidades educativas de los niños y los jóvenes, simplemente porque estos hogares no están suficientemente habilitados con los recursos necesarios para ello<sup>1</sup>.

De los resultados y las evidencias que surgen de los estudios realizados en este último tiempo, se configura uno de los escenarios más complejos posibles: una sociedad desigual y un sistema escolar con una efectividad menor a la esperada, a la luz de las mediciones internacionales. Sin embargo, es necesario señalar que, si bien el sistema escolar no es el responsable de la inequidad, no ayuda sustantivamente a mejorar la desigualdad (Navarro, 2004). El mismo autor indica:

Ni la «entrada al aula» que se acompaña de textos y otros recursos didácticos, ni la formulación de estándares y medidas de desempeño que alcanzan gran sofisticación son suficientes cuando no se piensa la escuela entera, esto es, con sus relaciones, intereses y «saber de fondo». Ella expresa y en ella se vive la complejidad de la educación. (P. 21)

Este tema se hace evidente en los contextos analizados, dado que, para la gran mayoría de los actores, el ser pobres y obtener malos resultados es casi

1. «Bellei (en Cox, 2003) intenta un ejercicio a partir de TIMMS 1999, que, según advierte, debe entenderse a modo ilustrativo dadas sus características metodológicas. En éste concluye que resulta evidente que las variables que más distinguen a unos y otros alumnos chilenos, en su probabilidad de obtener mejores resultados, se relacionan con las características socioeconómicas de sus familias. Las variables escolares ocupan un lugar secundario y con mejor capacidad discriminatória» (Navarro, 2002).

algo que va de la mano y es parte de la cotidianidad que viven los profesores de los establecimientos docentes.

Para que la educación genere equidad, se requiere un nivel mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes (Tedesco, 2000). Es este mínimo de equidad social lo que subyace en la noción de «condiciones de educabilidad» que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que se encuentran en la relación entre escuela, familia y sociedad.

En contrapunto, bajo un mínimo de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan y miran al sistema escolar y a la escuela (Navarro, 2004). Estas condiciones son criterios de factibilidad y éxito de esas políticas, como lo han venido mostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no rinden los frutos que se esperaba en contextos de marginación. A este respecto, es interesante la revisión que realizan Redondo et al. (2004), quienes abordan de manera crítica el progreso de las políticas públicas asociadas al tema educacional en Chile y aportan interesantes reflexiones.

Respecto a esta investigación, se hace necesario poder buscar un concepto que permita una mirada que se haga cargo de la complejidad de los procesos. Dado que es evidente que cambiar en contextos vulnerables constituye un tema difícil de abordar de por sí, el 80% de las innovaciones o cambios propuestos, según datos de Gather (2004), son destinados al fracaso, de ahí que la noción de «condiciones de educabilidad» aporte una serie de elementos que enriquecen el análisis, además de permitir comprender el problema propuesto desde una dimensión sociológica que tensiona, a su vez, las definiciones políticas y éticas de la sociedad y de la propia organización educativa en su conjunto. En otras palabras, cuando se dice «condiciones de educabilidad», se está nombrando el escenario educativo en su totalidad y sus efectos modeladores de la educabilidad en su conjunto. Es decir, lo que cuestiona, en definitiva, es el impacto del arreglo institucional entre estado, mercado y sociedad —la matriz sociocultural, en la denominación de Garretón (2000)— expresado en la escuela. A este respecto, es interesante revisar también el trabajo de Whelan y Maître (2007), quienes proponen que se hace necesario pasar de un enfoque basado en la pobreza de ingresos a una preocupación por considerar la exclusión social como una cuestión multidimensional, así como pasar de una perspectiva estática del análisis a una perspectiva dinámica del mismo.

Una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que suministra los recursos materiales y simbólicos que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, desplegar sus potencialidades y aprovechar las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad debe igualar por encima de un umbral no son las oportunidades, sino las capacidades. Sin embargo, esto puede ser discutible, pues una sociedad debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos, lo que significa que para algunos tendrá que ofrecer o disponer de más recursos, en función de si el punto de partida individual se muestra en clara desventaja con relación a los demás o no. En el

terreno de la educación, ello implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en oportunidades escolares reales para aprender.

Tal como ya hemos señalado, pensar que la respuesta se encuentra en lo que sólo la organización educativa puede hacer en torno a este tema es mirar el problema de la desigualdad y la inequidad desde un prisma que, al menos, nos hace perder la mitad del horizonte. Sin embargo, es posible que, a partir de las diferentes estructuras, procesos y competencias que se desarrollan en su interior, se puedan identificar algunas claves que faciliten abordar el tema y su resolución. En este contexto, la investigación pretende explorar aquellos elementos asociados al cambio y a la innovación en contextos vulnerables.

La dinámica que hoy surge como una constante es el cambio. Parece ser que lo permanente es precisamente la transformación y la innovación. Esta afirmación, que constituye una contradicción, da cuenta de una realidad.

En este sentido, en la reflexión, se asume la complejidad como un aspecto que rodea a la organización escolar. Por este motivo, centramos el análisis respecto del cambio en su carácter de proceso, y no de producto (Fullan, 2002). El cambio no es resultado de un acto azaroso y voluntarista de uno o más sujetos, sino que en él se resumen una serie de acciones, actitudes y emociones. Lo anterior nos da cuenta de la complejidad en la que se mueven las experiencias de cambio.

En este contexto de complejidad, incertidumbre y aparente desorden en el que se bate el mundo contemporáneo, la organización escolar descubre que debe hacerse cargo de innovar y que no sólo debe hacerlo con urgencia, sino que, además, debe ser capaz de plantarse crítica y proactivamente frente al tema, dado que, de no hacerlo, los liceos se convierten en espacios que agudizan las condiciones de desigualdad e inequidad social.

Lo anterior nos abre una serie de dimensiones para el análisis de los procesos de cambio, uno es el referido a los actores que dan cuerpo y alma a las ideas de transformación y renovación, personas que, desde su quehacer cotidiano, construyen los resultados que, para bien o para mal, la sociedad exige y recibe. De la Torre (1994: 171), a este respecto, nos señala la importancia del profesor en los procesos de innovación en los centros escolares:

El profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al stress, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.

Si bien este actor desempeña un rol fundamental, es necesario reconocer, junto a Escudero (1999), que existe una cierta tendencia a sobredimensionar el rol que este actor tiene en el entramado del cambio, toda vez que, para redimensionar su impacto real, se deben considerar los distintos factores que determinan al sujeto profesor en una dinámica frente al cambio. Señala el



autor que, sin ánimo de discrepar con las afirmaciones que dan cuenta de la importancia del profesor, en los procesos de cambio, que desde muchos puntos de vista es plenamente asumible, no obstante, conviene analizar algunos de sus significados más concretos, así como valorar sus diversas implicaciones políticas y prácticas. Es evidente que la sola figura del profesor no da cuenta de la dinámica del cambio ni mucho menos de la complejidad del proceso, razón por la cual se hace necesario poder abordar la identificación de los factores que posibilitan u obstaculizan la innovación.

El contexto natural en el que se desarrolla la dinámica entre profesor y cambio es el liceo o la escuela. En consecuencia, el análisis se debe realizar desde este espacio, donde se sintetiza y se expresa de forma práctica la dimensión real del sujeto profesor. Por medio del análisis del contexto de cambio que vive la institución escolar y los sujetos que en ella se desenvuelven, buscamos abordar el sentido de la profesionalidad docente. Desde su definición como profesional, intentamos ahondar en los elementos que lo perfilan como tal, las características que hacen del quehacer del profesor algo particular frente a las demás profesiones. Todo esto con el fin de ir vinculando a este sujeto profesor con la dinámica del cambio y el contexto organizacional llamado *escuela*. Al respecto, Fullan (2002: 141) señala:

El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso. Sería todo mucho más fácil si pudiéramos legislar los cambios en la manera de pensar. En pocas palabras, las aulas y la escuela funcionan con eficacia cuando (1) recurren a personal docente de calidad, (2) el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar los resultados. Los dos aspectos están íntimamente ligados: los entornos de trabajo gratificantes profesionalmente atraen y retienen a personal docente de calidad.

Asumir la perspectiva de la complejidad de la organización educativa implica no sólo buscar los elementos que permiten su comprensión en el interior del propio sistema, sino también la relación de éstos con el contexto y los sujetos que le dan vida. Correspondencia que, en la práctica, no es de simple dependencia, sino que, además, es constitutiva del sistema. En consecuencia, la escuela liceo se nutre y se redefine desde su relación con los entornos que habita.

En este contexto, el componente de las personas, sujetos esenciales del cambio, es fundamental, toda vez que ellas acceden a la dinámica organizacional desde lo que son y desde lo que poseen como resultado de su propio desarrollo e interacción con la realidad. En este sentido, los procesos de cambio e innovación deben contemplar a los individuos que participan en ellos desde lo que son, desde lo que saben, creen, esperan y sueñan.

El cambio es, ante todo, una cuestión de significado y de creación de éste en torno a la idea de cambio. Básicamente, lo que anima el cambio es la mejora. Nadie cambia para quedar en el mismo lugar, puesto que la aspiración de la calidad subyace en los procesos de innovación. La escuela y el liceo como creaciones sociales no escapan a ese impulso.

## 5. Método

### *a) Diseño y tipo de investigación*

El tipo de investigación es cualitativo. Según Ruiz (2003), es un estilo o un modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuestas adecuadas a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva que pueden ser visualizados a través de las representaciones sociales que los docentes y los miembros de los equipos directivos tienen en liceos vulnerables de la región de la Araucanía respecto del cambio y la innovación, y cómo estas constituyen obstáculos para el mismo proceso.

Este estudio sigue las directrices de un diseño metodológico de tipo interpretativo, ya que busca, como lo expresan Geertz y Bixio (1992), interpretar lo observado para rendir cuentas del discurso social: «rescatar lo dicho de sus ocasiones precederas y fijarlos en términos permanentes».

En este estudio, la descripción e interpretación de las representaciones que poseen los docentes y los directivos, recuperadas mediante el estudio de las entrevistas, los grupos focales y la lectura de documentos, nos permitieron levantar categorías y determinar las asociaciones que existen entre ellas.

Según Salgado (2007), el diseño, en el marco de la investigación cualitativa,

[...] se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, el cual es flexible y abierto, y el curso de las acciones que se rigen por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

En este caso, se trabajó en la construcción de un estudio de caso, que es señalado como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo, al manejar múltiples fuentes de datos (Pérez, 2001).

### *b) Definición del universo y selección de la muestra*

Respecto de la muestra, los sujetos participantes del estudio son profesores y directivos de liceos con un alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de la región de la Araucanía. La selección de los establecimientos es resultado de un proceso de identificación de los liceos sobre la base del índice de vulnerabilidad escolar (IVE)<sup>2</sup> definido para el sistema de educación chileno. Según este índice, se ha definido un grupo de establecimientos que tiene más de un 70% de estudiantes altamente vulnerables en proporción a su matrícula total. Además, es importante señalar que otro componente de la selección de la muestra

2. El IVE (índice de vulnerabilidad del establecimiento) es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento.

lo constituye los criterios de accesibilidad a la muestra, así como también el vínculo que existe con sus equipos directivos.

El proceso para la selección de la muestra se realizó mediante la revisión de los índices de los liceos de la región y mediante el cruce de variables asociadas a la población de estudiantes, niveles de ingreso de las familias y condiciones de educabilidad presentes. Para ello, se revisó la información estadística de los establecimientos, así como los datos del propio Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Respecto de los docentes, es necesario indicar que el proceso de investigación no sólo se limita a educadores de aula, sino también a aquellos que cumplen algún rol directivo y/o administrativo en el interior del establecimiento.

El parámetro de muestreo definido para el estudio responde a un tipo de caso crítico, dado que la selección de casos puede servir de referencia lógica para el resto de la población con relación al tema de estudio. En este caso, el cambio en contextos de vulnerabilidad, se optó por este tipo de muestreo, por ser útil para el abordamiento de problemas emergentes o prospectivos.

### c) Objeto de estudio

El objeto de estudio son los obstaculizadores de cambio y la innovación en contextos vulnerables de liceos de la región de la Araucanía. Para poder acceder a la información, se trabajó con un sistema de categorías que corresponden a aquellos elementos de clasificación que suelen emplearse en la explicación teórica que emerge de los incidentes. Los códigos son aquellos elementos que tienen un determinado valor en un sistema de categorías concreto. Es un sistema de signos y reglas que permiten formular y comprender un discurso y suelen contener mayor abstracción que las categorías (Requena, 2011).

### d) Categorías de análisis

*Obstaculizadores:* se trata de los obstáculos propuestos o desarrollados por la organización expresados en normas, costumbres y prácticas, que no necesariamente se encuentran escritas y más bien responden a dinámicas asociadas a la incapacidad de la organización en su conjunto de abrirse a las innovaciones. El equivalente en las personas se denomina *resistencias*.

#### *Subcategorías:*

1. *Estructuras:* en este caso, se refiere a las redes humanas que se relacionan en la organización (establecimiento educativo) con el fin de establecer objetivos, metas, desarrollar estrategias e influir con su acción en la tarea fundamental que tiene asignada, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura organizativa se halla en cambio continuo para adaptarse a las transformaciones y subsistir a través del tiempo.
2. *Procesos:* se refiere al conjunto de actividades o eventos que se realizan o que suceden con un fin determinado. Este conjunto de actividades recibe

uno o más insumos o pasos y crea un producto de valor para otro usuario, lo cual forma una cadena orientada a obtener un resultado final. En el desarrollo de un proceso, se generan prácticas que pueden ser habituales, periódicas o esporádicas. El SACGE<sup>3</sup> define las prácticas como «la forma de trabajo que usualmente ocurre en el establecimiento y da cuenta de un aspecto de la gestión escolar, para cada uno de los elementos de gestión. Se caracteriza por constituir una estructura básica del hacer y de la experiencia del liceo o la escuela y se expresa en mecanismos, metodologías, estrategias y/o métodos, procedimientos.

3. *Competencias* de los actores: se refiere a la conjunción y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer las personas para desarrollar una determinada función en un contexto específico. La competencia es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es «describir» la realidad, sino «modificarla». No definir problemas, sino solucionarlos. Un saber qué, pero también un saber cómo. En este caso, están referidas a las competencias que los diversos profesionales del establecimiento docente poseen para desarrollar su trabajo en función de obtener aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Es importante consignar que, para este estudio, sólo se abordaron los obstaculizadores dejando de lado los facilitadores del cambio, razón por la cual no se abordan desde la definición.

La información fue agrupada en categorías y codificada para avanzar en el descubrimiento y la captación de las características o los elementos de un fenómeno o contenido. Para la elaboración de un código que permita ordenar, sistematizar, manejar y analizar la información a base de una codificación teórica, conviene tener presente cuatro normas sugeridas por Strauss (citado por Ruiz, 2003):

### 5.1. Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha basado fundamentalmente en la realización de una serie de entrevistas correspondientes al tipo que Taylor y Bodgan (1992) denominan «entrevistas en profundidad», es decir:

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar es una iniciativa del Ministerio de Educación que busca desarrollar las capacidades de la organización escolar para dar sustento a su propuesta curricular y se materializa a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y los resultados de los establecimientos (MINEDUC, 2007).

El contenido de las entrevistas ha ido enfocado hacia el que estos mismos autores han denominado «historias de vida». En este caso, por supuesto, vida profesional. Paralelamente, se desarrollaron grupos focales con miembros de los grupos seleccionados sobre la base de las categorías y las subcategorías propuestas.

Aunque, a la hora de recoger los datos, la mayor parte de los autores hace hincapié en largas disertaciones sobre la negociación con las personas que van a ser estudiadas acerca del uso que se va a hacer de los datos recogidos, de aspectos éticos que incluyen cuestiones como su capacidad de decisión en el proceso, la transparencia de la información o el uso final del informe.

#### *5.1.1. Entrada: accesibilidad, rol del investigador en el campo*

La accesibilidad al campo de estudio es un punto crucial en las investigaciones de tipo cualitativo, ya que el contacto que se busca es más cercano e intenso. En general, en la regulación del acceso, están implicados niveles diferentes. En primer lugar, está el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación: en caso de dificultades, son autoridades externas quienes las consideran responsables de esa autorización. En segundo lugar, encontramos el nivel de aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y su buena voluntad (Flick, 2004). En esta etapa, se realizan las entrevistas con los directores para solicitar formalmente la autorización del estudio junto con la entrega de una carta de respaldo. Además, se solicita información sobre los profesionales que puedan ser entrevistados, para luego entregar una carta de invitación y autorización para dicha entrevista.

#### *5.1.2. Desarrollo*

Se aplican las entrevistas según lo planificado. El trabajo se organizó sobre la base de conversaciones con el equipo directivo del establecimiento, así como la realización de grupos focales por establecimiento y dos reuniones explicativas con el claustro de profesores en las que se presentó el estudio y los alcances de éste.

#### *5.1.3. Salida ruptura*

Los investigadores se comprometen a devolver la información transformada en conocimiento. La retirada se realiza en el mes de junio de 2011.

## **6. Instrumentos**

### *6.1. Entrevistas semiestructuradas*

Para levantar la información desde el campo de estudio, se trabajó sobre la base de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Respecto de estos, cabe señalar que la técnica de entrevista semiestructurada, «parte de un guión que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener»; «Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un

conocimiento holístico y comprensivo de la realidad» (Bisquerra et al., 2004: 337).

Así, según Flick (2007):

La entrevista semiestructurada permite al investigador dar la oportunidad de que el entrevistado pueda expresarse en su propio lenguaje, lo que puede hacer posible captar toda la riqueza de los significados que éste posee de los temas en estudio. Este método de recogida de datos permite que se manifiesten espontáneamente los significados y las jerarquías de valores del entrevistado (Ruiz, 2003). Durante el diseño de la guía de entrevista y la realización de la propia entrevista, se han de satisfacer cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud y profundidad y contexto personal mostrados por el entrevistado.

## 6.2. Grupos focales

Los grupos focales, junto a las entrevistas grupales en profundidad y las entrevistas focalizadas, representan un grupo de técnicas cualitativas comúnmente usadas en la obtención de conocimiento sobre un aspecto específico a partir de un grupo de personas. En los grupos focales, se priorizan los contactos horizontales, es decir, entre los miembros del grupo, que incluyen la formulación de preguntas, el intercambio de anécdotas y los comentarios acerca de sus experiencias y sus puntos de vista.

Lo señalado hace al grupo focal particularmente sensible a las variables culturales y lo sitúa en una situación ventajosa, comparado con las técnicas convencionales de recogida de información, que, al formular preguntas directas, propician respuestas razonadas que no permiten la comprensión de dimensiones más profundas de determinación del comportamiento (DiMatteo et al., 1993).

## 6.3. Lecturas de textos

Según Garz y Kraimer (1994):

La realidad se presenta sólo al científico en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos, como protocolo. Más allá de los textos, la ciencia ha perdido sus derechos, porque una declaración científica se puede formular sólo cuando y en la medida en que los acontecimientos han encontrado un depósito o han dejado un rastro y éstos de nuevo han experimentado una interpretación. (Citado por Flick, 2007: 26)

Esta sustanciación de la realidad en forma de textos es válida en dos aspectos: como un proceso que abre el acceso a un campo y, como resultado de este proceso, como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado (Citado por Flick, 2007).

Todo documento contiene un rico contenido a la espera del científico que quiera acercarse para leerlo. La escritura ha dado un sinfín de documentos escritos cuyo denominador común es su capacidad para albergar un contenido

que, leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de aspectos y fenómenos de la vida social de otro modo inaccesibles. Esta interpretación la realiza el propio investigador, que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y analiza, posteriormente, su evidencia. Toda redacción de un texto y toda lectura posterior del mismo (entendida como recogida de la información) son, al mismo tiempo, una construcción social y política (Ruiz, 2003).

## 7. Análisis de la información

La entrevista fue registrada en sistema de audio MP3 y transcrita a documento Word. Los datos recogidos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual fueron levantadas las categorías con un procedimiento inductivo. Las categorías fueron numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos. La codificación se realizó con del software ATLAS.ti.

Con la reducción de las terminologías y la consecuente generalización provocada por las comparaciones constantes (que pueden estar basadas en la revisión de la literatura o en otras áreas profesionales), el investigador consigue cumplir con dos requisitos: la parsimonia de las variables (máxima explicación y comprensión de un fenómeno) y la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dotándolo de una mayor relevancia (Requena et al., 2011).

El análisis del discurso fue la técnica utilizada, dado que permite el estudio de fenómenos psicológicos como la memoria y la cognición como aspectos sociales y sobre todo discursivos. Se hace especial hincapié en la construcción de versiones de los acontecimientos en informes y presentaciones y se analizan los repertorios interpretativos que se utilizan en estas construcciones. Ello se refiere a que la psicología discursiva se interesa en mostrar cómo se construyen las conversaciones: «[...] las versiones de conversación de los participantes de los acontecimientos (recuerdos, descripciones, formulaciones), para hacer el trabajo interactivo comunicativo» (Flick, 2007).

En esta etapa, se utilizó el método comparativo constante, que, como lo definen Glaser y Strauss (1967: 45) . Aplicando el método comparativo constante, los hallazgos encontrados se describirán por cada categoría. Luego, mediante una matriz de comparación, se identificarán las relaciones entre categorías en un proceso de codificación axial, desarrollando un mapa conceptual que resume los conceptos fundamentales y sus relaciones, que también han sido descritas para, finalmente, realizar las conclusiones y la discusión final.

## 8. Resultados. Análisis de datos verbales en un proceso de codificación abierta y axial

A continuación, se presentan los hallazgos del trabajo realizado organizado en una red conceptual o *network*, la que se desagrega en categorías y subcategorías, elaboradas desde el análisis de los datos, por medio del proceso de

saturación. Los hallazgos obtenidos se han sistematizado en una red conceptual, cuya categoría principal es «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos».

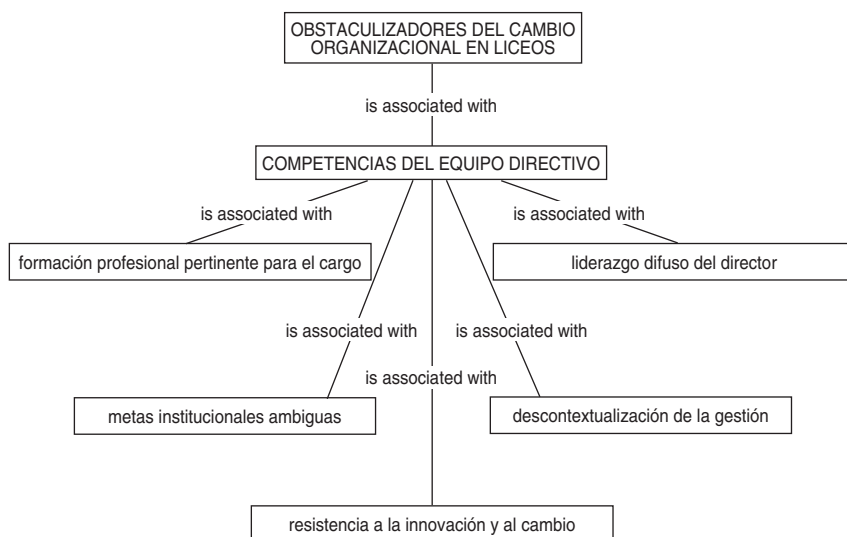
Como se observa en la figura 1, la categoría principal, denominada «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos», se asocia con la subcategoría «Competencias del equipo directivo», la que, a su vez, se vincula a los códigos «Formación profesional pertinente para el cargo», «Metas institucionales ambiguas», «Resistencia a la innovación y cambio», «Descontextualización de la gestión» y «Liderazgo difuso del director».

Respecto de la subcategoría «Competencias del equipo directivo», los consultados señalan que:

El equipo de gestión no está conformado democráticamente. El colega elegido como representante de los profesores no fue considerado por la directora, frente a lo que el cuerpo docente levantó una carta negándose a participar. Finalmente se cambió al representante. (P 1. Grupo focal. RTF)

[...] tenemos el perfil, pero no se cumple, porque no son contratados por nosotros. Desconocen a qué vienen. Hay que decirles qué tienen que hacer, si no, no lo hacen así [...]. Hay incompatibilidad de edad (si lo mando a hacer algo afuera, es capaz de darle una pulmonía) y tienen mal carácter. (P5. Grupo focal. RTF)

A partir de las encuestas realizadas, se hace evidente que los consultados consideran que los miembros del equipo directivo no son personas que cuentan con las competencias necesarias para el desarrollo de sus actividades.



**Figura 1.** Red conceptual de datos de obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Competencias del equipo directivo».



Muchos de ellos han llegado a este rol porque disponían de horas libres de sus cargas académicas o por buena voluntad, ante la ausencia de la oportuna cobertura de la plaza por parte de la Administración. Del mismo modo, llama la atención que muchos de los cargos de los miembros del equipo directivo son asumidos de manera interina por profesionales que, como resultado de la disminución de las matrículas en otros centros, han quedado con disposición horaria, son trasladados de un liceo a otro y asumen responsabilidades sin tener claro si al año siguiente podrán continuar en ellas.

Lo anterior evidencia una clara desvinculación de este profesional con las dinámicas de organización y con la cultura del centro. En muchas ocasiones, estos profesionales son vistos como funcionarios «intrusos» y que se encuentran ahí para «informar al director municipal del comportamiento de los profesores». Cabe señalar que gran parte de estos profesionales han tenido malas evaluaciones en sus espacios de origen.

En los grupos focales asociados a equipos directivos, ellos plantearon, respecto de esta categoría, que:

[...] ciertas decisiones las tiene que tomar el equipo de gestión, no existen estructuras para definirlos. Y entra en cuestionamiento qué decisiones debe tomar el equipo de gestión. No hay ninguna parte del reglamento que diga qué debe hacer cada uno como equipo de gestión. Y están descritas en el Marco para la Buena Dirección. A uno no lo preparan para esto, uno llega no más y se sienta en la oficina y tiene que actuar. (P3. Grupo focal. RTF)

En relación con las prácticas de coordinación y articulación de los distintos actores para el logro de objetivos institucionales, según lo señalado por algunos profesores, se percibe que existe una tensión o duplicidad de funciones entre la dirección de los establecimientos y la unidad técnico-pedagógica (UTP). De acuerdo con los grupos focales realizados, algunos profesores manifiestan que actualmente se visualiza un liderazgo directivo con falencias en cuanto a la conducción hacia una visión estratégica compartida y que los lleve a la generación de un liderazgo participativo. En este mismo sentido, se precisa, por parte de los participantes, que se debe aumentar su eficiencia y disponer de una actitud proactiva que conduzca al establecimiento hacia metas institucionales más claras. Según algunos docentes entrevistados: «[...] la dirección no participa a los docentes, sólo les informa. Existen canales de comunicación formales entre directivos y docentes. La información circula sólo a nivel vertical». Ellos perciben «un liderazgo ineficiente, no participativo, con falta de dominio técnico, una gestión directiva sin visión estratégica» (P1. Grupo focal. RTF).

Y agregan que, por encima de todo: «[...] esta falta de liderazgo se evidencia en que la dirección no interviene, no dirige y no genera un proyecto o visión común» (P 3. Grupo focal. RTF).

Los roles definidos, así como las competencias de los sujetos para el ejercicio del cargo, son percibidos de manera poco clara y difusa por parte de los docentes.

[...] facilitadora, sobre todo para artes, integración y computación. Sin embargo, reconocen que ellos no conocen a los apoderados y alumnos. (P4. Grupo focal. RTF)

[...] la persona encargada de UTP es muy organizada en cuanto a lo estadístico para el Consejo de Profesores, pero no aporta mucho más allá, sólo datos. (P5. Grupo focal. RTF)

Algunos docentes agregan que un obstaculizador para la gestión de los aprendizajes es claramente la gestión y el tipo de gestión realizado por parte de la coordinadora académica o UTP.

En lo relativo a las resistencias al cambio, se debe señalar que es un tópico reiterado por parte de los docentes participantes y también surge en lo que se refiere al equipo directivo. Unos y otros se ven como antagonistas, lo cual denota una falta de comunicación. Además, los docentes son vistos por parte de los directivos como sujetos que no innovan y buscan consolidar el statu quo como una forma de garantizar una serie de beneficios y prebendas, mientras que, para los otros (docentes), los directivos no innovan porque no poseen las competencias de liderazgo necesarias para hacerlo o, simplemente, no saben hacerlo o no quieren, por temor a las consecuencias ante el sostenedor. A través del discurso, se evidencia división, ausencia de metas comunes y temor frente al uso de la información y los resultados de ésta. Se critica fuertemente la «amistocracia» con la autoridad, y algunos de los docentes señala que uno de los obstáculos más corrientes es asignar a profesores noveles responsabilidades para las que no tienen competencias ni formación, tal como se puede deducir de los siguientes párrafos de las entrevistas:

[...] los profesores nuevos tienen toda su energía para asesorar, pero se les hace una isla. Si el centro de alumnos se equivoca, culpan al profesor asesor. (P5. Grupo focal. RTF)

No hay acompañamiento técnico de la UTP. (P1. Grupo focal. RTF)

Algunos profesores señalan:

La UTP posee un perfil pasivo, carente de actitud proactiva para apoyar en la labor pedagógica de los docentes. Aquí no se puede innovar, hay que hacer lo mismo de siempre y nadie te molesta. (P1. Grupo focal. RTF)

Por medio de los registros, se evidencia que, entre los obstáculos que los docentes visualizan, están los asociados a la participación, la escasa consulta a los profesionales, la improvisación de acciones y la desarticulación de iniciativas en el interior de los establecimientos docentes. Lo anterior genera, según los consultados, un desgaste de energías entre los educadores que atenta contra cualquier proceso de innovación o cambio. Muchos de estos educadores, tal como ellos mismos señalan, se sienten a la deriva viviendo el síndrome del naufrago del que habla Fullan (2003).

En la figura 2, la categoría principal es la denominada «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos» y forma parte de ella la subcategoría «Estructuras». A este respecto, podemos señalar que el concepto de estructura se refiere a las redes humanas que se relacionan en la organización (establecimiento educativo) con el fin de establecer objetivos, metas, desarrollar estrategias e influir con su acción en la tarea fundamental que tiene asignada, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura organizativa se halla en cambio continuo para adaptarse a las transformaciones y subsistir a través del tiempo.

Esta subcategoría se encuentra asociada con los códigos «Proyecto Educativo Institucional descontextualizado», «Ausencia de Proyecto Curricular de centro» y «Cargos y roles indefinidos».

Respecto de la subcategoría «Estructuras», los docentes señalan que, en general, «no existen estructuras definidas» y que, en el mejor de los casos, cuando éstas existen, «son débiles y con escasos niveles de articulación de la gestión pedagógica curricular». En la gran mayoría de las ocasiones se reporta, por parte de los entrevistados y consultados en grupos focales, que dichas estructuras más bien responden a un ordenamiento administrativo burocrático y que las decisiones se mueven por relaciones de micropoder que resulta difícil visualizar. Otro aspecto que surge desde los actores respecto de este punto es la evidencia de la debilidad que presentan las estructuras existentes en los distintos liceos. Lo anterior sería lo que provocaría un comportamiento errático y poco claro de la gestión del establecimiento, dado que nunca se sabe hacia dónde va. La expresión más concreta de este punto se da en la diversidad de proyectos que se encuentran en el interior de los liceos y que no tienen ninguna lógica entre sí.

La coordinación pedagógica (UTP) no es una estructura de apoyo frente a las necesidades declaradas; por ejemplo: todos son conscientes de la existencia de vicios y faltas de profesionalismo. (P6. Grupo focal. RTF)

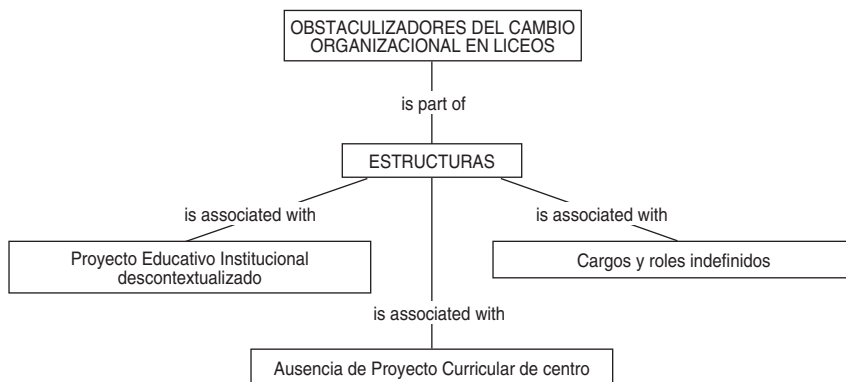


Figura 2. Red conceptual de datos de obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Estructuras».

Los GPT<sup>4</sup> se diluyen en aspectos administrativos e Inspectoría es una instancia sin una línea de trabajo clara. (P3. Grupo focal. RTF)

Los textos dan cuenta de que, si bien las estructuras están declaradas en la gran mayoría de los casos, éstas no funcionan o no se articulan en torno a un proyecto. La mayoría de las veces, los actores reconocen que las estructuras más bien se convierten en un obstaculizador de la gestión de cambio e innovación en el interior de la organización y, en la gran mayoría de las ocasiones, se encuentran sumidas en una acción burocrática y administrativa que difícilmente les permite ser un punto de transformación real. Un segundo aspecto que se evidencia en los registros es la ausencia de un proyecto común que permita articular el trabajo del liceo, puesto que, la gran mayoría de las veces, se carece de coherencia en las acciones. Se hacen evidentes también las inconsistencias del propio equipo de docentes, que no actúa como un equipo de trabajo y más bien es desarticulado e inconsistente en sus tareas y la continuidad de éstas.

Respecto del Proyecto Curricular, cabe señalar que los consultados señalan que no existe y que, en la gran mayoría de los establecimientos, es un concepto que no se conoce y que se confunde con el Proyecto Educativo. Entre los registros encontrados, destacan los siguientes:

No hay plan curricular. No está explícito, como tampoco formalizado, en algún documento. El encargado de UTP tiene su plan de trabajo anual, que se basa principalmente en la socialización PME<sup>5</sup>, entrega de datos, pauta de evaluación por profesor jefe, proyecto integración<sup>6</sup>, SIMCE, pauta observación aula, difusión liceo, PADEM<sup>7</sup>, pasantía. (P4. Grupo focal. RTF)

El consejo de profesores [...] no ha funcionado, y no podemos hacer nada. Los profesores también señalan que hace más de 10 años no se realizan consejos de profesores propositivos y consultivos; sólo son informativos. (P7. Grupo focal. RTF)

La dinámica que predomina es la improvisación, puesto que los elementos del currículo que permiten situar lo definido por el aparato central se encuentran ausentes en los establecimientos. Muchos de los profesores declaran un

4. Los GPT son los grupos profesionales de trabajo, estructuras creadas para que los docentes puedan abordar temas técnicos y pedagógicos y que cuentan con una asignación horaria.
5. Un PME es un proyecto de mejoramiento educativo que permite a los liceos generar prácticas pedagógicas innovadoras que posibiliten optimizar procesos de apropiación del marco curricular vigente, fortaleciendo la identidad del establecimiento y el mejoramiento de la utilización del tiempo escolar.
6. Un proyecto de integración escolar es una estrategia o medio de que dispone el sistema para llevar a la práctica la incorporación de un niño, una niña o un joven con discapacidad al sistema educativo regular.
7. El PADEM es un instrumento de planificación de la educación que debe ser elaborado por los municipios conforme a las exigencias establecidas en la Ley 19.410, de 2 de septiembre de 1995, de educación, en sus artículos 4º, 5º y 6º.

desconocimiento de los artefactos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación.

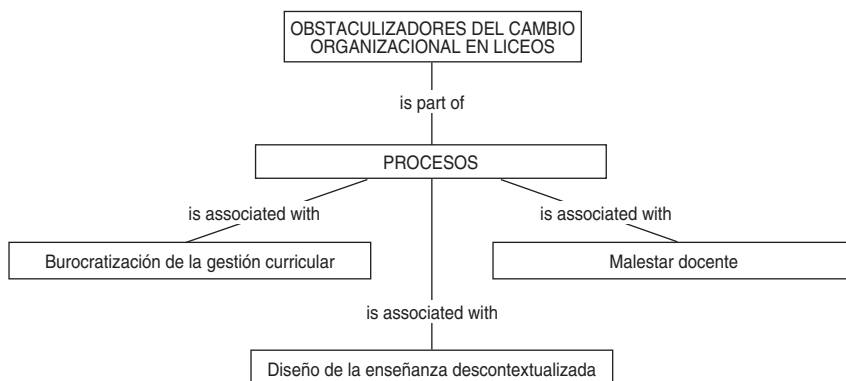
En casi la totalidad de los liceos se evidenció que el concepto de proyecto curricular no se conoce y, habitualmente, el tema curricular sólo se remite a un control realizado por la UTP respecto de listados de contenidos y que no aborda aspectos más profundos ni de la práctica diaria asociada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cierto modo, desde la perspectiva pedagógica curricular, los liceos viven un estado de balcanización de la práctica pedagógica. Lo anterior se ve con fuerza en el caso de los liceos técnico-profesionales, dado que en ellos, al no existir un proyecto curricular que los articule, se produce un quiebre entre la formación general y la profesional, de modo que ésta última queda como un espacio que habitualmente ha ido pasando a ser el hermano pobre del currículo.

El tercer código asociado a la categoría se refiere a las definiciones de cargo y roles. Este código posee una gran relación con los dos anteriores, dado que la ausencia de estructuras claramente definidas o en funcionamiento, así como la no existencia de un proyecto articulador de la gestión pedagógica, no permite la adecuada definición de cargos, roles y funciones. Como consecuencia, en la mayoría de los casos, se manifiesta, por parte de los participantes, que esta situación agudiza el deterioro de la gestión pedagógica y la viabilidad de procesos de innovación y cambio, dado que, al no saber quién hace que se produzcan una serie de duplicidades en la gestión, ésta resulta inconducente y agota las iniciativas de innovación.

No está clara la función de la UTP. Este liceo carece de los cargos a titularidad y hay dos cosas que se hacen, una porque el profesor sabe lo que tiene que hacer y porque se autoevalúan. A parte de revisar los libros si estamos atrasados o no y si están bien los contenidos, si concuerdan con la planificación. Nadie nos revisa o nos dice si la planificación está bien o está mal. Se entrega como un ritual más, como una de nuestras responsabilidades. (P3. Grupo focal. RTF)

Por último, la figura 3 da cuenta de la subcategoría «Procesos». Junto a ella, surgen asociados los códigos de burocratización de la gestión curricular, diseño de la enseñanza y malestar docente.

En el contexto de esta red, cabe señalar que los directivos en el grupo focal plantearon que hay una ausencia de estructuras y de definiciones asociadas a los roles y a las funciones de cada uno de los miembros del equipo directivo. Lo anterior genera una serie de cuestionamientos respecto de decisiones que toman los equipos de gestión. En relación con las prácticas de coordinación y articulación de los distintos actores para el logro de objetivos institucionales, según lo señalado por algunos profesores, se percibe que existe una tensión o una duplicidad de funciones. De acuerdo con los grupos focales realizados, algunos profesores manifiestan que, actualmente, se visualiza un liderazgo directivo con falencias en cuanto a la conducción hacia una visión estratégica compartida y que los lleve a la generación de un liderazgo participativo. En este mismo sentido, se precisa aumentar su eficiencia y disponer de una



**Figura 3.** Red conceptual de datos obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Procesos».

actitud proactiva que conduzca hacia metas institucionales más claras. Según algunos docentes entrevistados, el equipo directivo manifiesta prácticas extremadamente verticales y autoritarias, carentes de dominio técnico. De acuerdo con los directivos entrevistados, la UTP tiene como tarea hacer una revisión mensual de los libros de clases para la incorporación de las notas y los contenidos que se trabajarán, pero no se asume, por parte de estas estructuras, un apoyo real a la gestión docente. Por todo ello, se visualiza que, más que constituir una estructura que preste servicio, pide en exceso a los docentes, quienes perciben que *estas demandas no constituyen un soporte real para la labor de aula*.

Otros aspectos que surgen se refieren a los GPT, que se diluyen en aspectos administrativos y que no abordan los temas de fondo en la gran mayoría de los establecimientos mediante los proyectos educativos institucionales. Además, el resto de documentos sobre convivencia escolar, reglamento interno y de evaluación no están actualizados y no se sabe quién los debe actualizar.

Los elementos expresados en esta red dan cuenta de una serie de aspectos que obstaculizan los procesos de cambio y que, en la gran mayoría de los casos, sirven para mostrar que estos establecimientos se encuentran en una etapa de hundimiento o estancamiento (Gather, 2004). Lo anterior impacta negativamente en la práctica docente y genera un profundo malestar docente expresado en el tipo de compromiso asumido frente al cambio.

Respecto de la burocratización de la gestión, los entrevistados y consultados dan cuenta de lo siguiente:

Se percibe autoritarismo en las decisiones tomadas por la directiva y problemas de comunicación. (P10. Grupo focal. RTF)

No somos capaces [...] de seguir y terminar los procesos. Planificamos una cosa y, por ejemplo, no podemos hacer luego las reuniones. Este año no he podido hacer ninguna reunión con profesores jefes [...] Desautorizamos muchas veces a nuestros propios pares. Falta cohesionar el trabajo en equipo, trabajo

compartido. Nos juntamos y no es sólo eso [...] coordinarnos; que cada uno ejerza el liderazgo. Estamos débiles en seguimiento y que todos enganchen. Es necesario reorganizarnos y trabajar con los profesores. (P6. Grupo focal. RTF)

El malestar docente es uno de los temas más recurrentes en el discurso de los docentes. A este respecto, señalan:

Aquí hay una cultura de que todo se tapa [...] hace dos días atrás llegó [la policía], se llevó a una o dos niñas, por tráfico de drogas [...] todos tenemos antecedentes que la niña se mueve en ese ámbito, y resulta que nos enteramos por el diario [...] ¿Cómo es posible que los directivos docentes no hayan hecho una reunión, por último suspendan 10 minutos las clases y llamen al cuerpo de profesores y digan hoy día tal situación está pasando. (P6. Grupo focal. RTF)

Aquí suceden cosas terribles y los directivos nunca hacen nada. (P1. Grupo focal. RTF)

## 9. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación se organizan en tres criterios complementarios: estructuras, procesos y competencias.

Desde las *estructuras*, se evidencia la ausencia de una coordinación pedagógica que permita a las organizaciones analizadas transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa hasta una razón pedagógica curricular de calidad. En términos técnicos, se encuentran en el nivel 1 de profesionalización de las coordinaciones pedagógicas<sup>8</sup>, lo cual explica la deficiente calidad de procesos pedagógicos instalados. Una idea explicativa de esta situación y que escapa a este estudio está dada porque la cuestión política local subordina criterios pedagógicos científicos a la hora de tomar decisiones asociadas con las necesidades curriculares reales de los establecimientos.

Respecto de los demás liceos, las estructuras están débilmente instaladas y, en la gran mayoría de los casos, son ineficientes frente a los desafíos que surgen de la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes.

Desde la dimensión de los procesos, en los diez liceos, no existe un proyecto curricular que permita establecer la articulación adecuada entre los distintos niveles de concreción curricular. Esta tarea no es menor, porque supone una categoría asociada a la necesidad de generar una identidad curricular basada en las características socioculturales de los estudiantes, cuestión dialéctica, en tanto debe existir articulación entre las prescripciones curriculares que se exigen desde el marco curricular nacional con los diversos marcos de actuación que se imponen desde el nivel central (Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Marco para la Supervisión). Entonces, tanto para la dimensión institucional como para la dimensión pedagógica, aparece una situación concreta

8. Nivel 1: etapa del control burocrático, centrado en las instrucciones, en los requerimientos, formularios, solicitudes de informes a los profesores. Revisión de planificaciones de la enseñanza, revisión de pruebas y revisión de clases.

y objetiva, de la cual los equipos directivos no se han hecho cargo profesionalmente: la diversidad sociocultural. A su vez, una categoría resultante de la codificación selectiva que está presente en ocho<sup>9</sup> de los diez liceos no da cuenta del hecho que la educación media técnico-profesional atraviesa una situación de ambigüedades no resueltas, entre la formación general y la formación diferenciada técnico-profesional. La formación general y la formación especializada no están produciendo trabajadores con destrezas bien desarrolladas ni técnicos habilitados. En este contexto, uno de los desafíos que más reclaman los profesores (sin que se den cuenta desde una idea de pedagogía visible) tiene relación con que los liceos técnicos profesionales deben ayudar a que los estudiantes transiten desde códigos restringidos hasta códigos más elaborados.

Finalmente, en la mayoría de las realidades socioeducativas, los equipos directivos técnico-profesionales, en distintos grados, evidencian una notoria ausencia de competencias profesionales para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables, ya sean estos urbanos o rurales. La categoría *competencias profesionales* para el desempeño en contextos vulnerables presenta una cantidad importante de códigos asociados al malestar docente, lo que refleja una situación interesante y que corresponde a profesores vulnerabilizados.

Desde la perspectiva de las proyecciones a partir de este estudio, se abre una serie de líneas de trabajo que, por el tiempo y el espacio del estudio, no fueron abordadas pero sí enunciadas. A este respecto, es importante analizar las dinámicas de trabajo a que se enfrentan los docentes de este tipo de liceos, del mismo modo que un espacio abierto que se vincula a los niveles de satisfacción, no sólo de los profesionales que habitan estos espacios, sino también de las familias y los estudiantes, así como detectar cuáles son las dinámicas internas que se vinculan a las convivencias y las relaciones de autoridad y poder, son ejes clave para comprender el proceso de gestión.

Desde la perspectiva de las competencias, hay un espacio interesante de análisis asociado a la puesta en práctica de las políticas públicas de capacitación y perfeccionamiento docente y directivo. Desde que surge la reforma en Chile, los docentes han sido expuestos a cientos de horas de capacitación y, al parecer, los resultados son escasos, en particular, en liceos vulnerables como los estudiados, lo que haría necesario, como lo sugiere la OCDE (2004), analizar la pertinencia y la relevancia de estos perfeccionamientos y el nivel de transferibilidad que estas experiencias tienen al aula y a la organización.

Un cuarto aspecto se refiere a la conformación de los equipos directivos y sus prácticas, dado que, al parecer, estos equipos constituyen un foco de resistencia al cambio. Analizar la práctica de gestión directiva y su coherencia con la propuesta pública es un interesante espacio de estudio.

Un último espacio visualizado por este trabajo se refiere a los procesos y cómo estos se transforman en facilitadores de la gestión de innovación para el liceo. Queda la sensación que, en la mayoría de los establecimientos analizados,

9. De los diez liceos que se constituyen como unidades muestrales, ocho son de modalidad técnico-profesional.



los procesos son más bien un espacio generador de obstáculos organizacionales para la innovación, es decir, la superposición de las lógicas administrativo-burocráticas ha consumido a las lógicas pedagógico-técnicas. En este punto, propuestas que permitan revelar lo que define al espacio de la organización escolar constituyen un tema de trabajo, así como la generación de estrategias que aborden el tema de la vulnerabilidad y la diversidad desde la perspectiva de los procesos y también del desarrollo de competencias docentes y directivas para el cambio. En esta dirección, son un punto de inflexión para el investigador.

## Bibliografía

- ABDALA, E. (2001). «Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina». *Ultima Década*, 9, 113-135.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRÜNNER, J. Y. (2003). *Universidad Adolfo Ibáñez* [en línea]. <[www.Uai.cl/Fset/Index\\_Temp.html?Url=/P4\\_Home/Site/Pags/20030528134519.html](http://www.Uai.cl/Fset/Index_Temp.html?Url=/P4_Home/Site/Pags/20030528134519.html)> [Consulta: 24 julio 2003].
- CASILIMAS, C. A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES, Asociación Colombiana de Universidades e instituciones Universitarias Privadas.
- CHARDON, A.-C. (2010). «Reasentar un hábitat vulnerable: Teoría versus praxis». *Revista INVI*, 25, 17-75.
- DIMATTEO M.; KAHN, K. y BERRY, S. (1993). «Narratives of birth and the postpartum: An analysis of the focus group responses of new mothers». *Birth.*, 20, 204.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Change forces with a vengeance*. Londres: Routledge.
- (2011). «Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro». *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- GARRETÓN, M. A. (2000). *La sociedad en que vivimos: Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago: Lom.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GAVILÁN, M. y CHÁ, T. (2009). «Equidad y orientación: el desafío de una propuesta». *Orientación y Sociedad*, 9, 00-00.
- GEERTZ, C. y BIXIO, A. L. (1992). *La interpretación de las culturas*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- GIOVINE, R. (2012). «Escuelas y barrios cercados: Entre la contención social y la contención educativa». *Pro-Posições*, 23, 27-42.
- GLASER, Barney G. y STRAUSS, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruiter, 30.
- GÓMEZ, D. R. y ROQUET, J. V. (2003). *Metodología de la investigación*. Borrador de trabajo. Universidad de Valencia. Documento interno del Departamento de Didáctica de las Matemáticas.

- GÓMEZ, M. L.; SEVILLA, M. L. y ÁLVAREZ, N. (2008). «Vulnerabilidad de los niños de la calle». *Acta Bioethica*, 14, 219-223.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007a). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Informe del censo nacional*. Santiago: Instituto Nacional de Estadística, 2002.
- JURADO, P. R. (2009). «Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 109-124.
- KAZTMAN, R. (1997). *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Asunción: CEPAL.
- (1999). *Activos y estructura de oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, UNDP.
- KESTELOOT, C. (1998). *The geography of deprivation in Brussels and local development strategies*. Londres: Sako Münster and Win Osterndorf.
- LEÓN CORREA, F. J. (2011). «Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina: Retos para la bioética». *Acta Bioethica*, 17, 19-29.
- NAVARRO, L. (2004). «La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar». *Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires*, 232.
- NAVARRO, L. N. y CORVALÁN, J. (2002). *Chile: equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- PÉREZ, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid. La Muralla.
- POLKINGHORNE, D. E. (1994). «Reaction to special section on qualitative research in counseling process and outcome». *Journal of Counseling Psychology*, 41 (4), 510.
- REDONDO, J. M. (2005). «El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?» *Última Década*, 13 (22), 95-110.
- REDONDO, J. M.; DESCOUVIÈRES, C. y ROJAS, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación.
- REQUENA, T. A. (2011). «La mirada emergente: El discurso de los procesos de integración». *Papers: Revista de Sociología*, 96 (3), 657-681.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- SALGADO LEVANO, A. C. (2007). «Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos». *Liber*, 13 (13), 71-78.
- SOTOMAYOR, C. y DUPRIEZ, V. (2007). «Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 61.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TORRE, S. de la (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- WHELAN, C. T. y MAÎTRE, B. (2007). «Levels and patterns of material deprivation in Ireland: After the "Celtic Tiger"». *European Sociological Review*, 23 (2), 139-154.
- (2010). «Protecting the vulnerable: Poverty and social exclusion in Ireland as the economic crisis emerged». *The Economic and Social Review*, 41 (4), 501-525.

# Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial

Olga Carrillo Mardones

Universidad Autónoma de Barcelona. España  
olgaaurora.carrillo@e-campus.uab.cat



Recibido: 17/04/2012

Aceptado: 18/02/2013

## Resumen

El estudio trata de la adquisición de competencias ciudadanas en un grupo de jóvenes vulnerables que asisten a los programas de cualificación profesional inicial. Es interesante para comprender, desde la perspectiva de éstos, qué factores influyen en la adquisición de dichas competencias, entendiéndose que éstas favorecen la inserción social y laboral. El objetivo es valorar las percepciones sobre las competencias ciudadanas que poseen los alumnos del programa. El estudio se sustenta en el constructivismo social, pues se quiere conocer cómo los jóvenes del programa construyen sus propias percepciones a partir de la interacción con el medio en el que se desarrollan. Se utilizó la metodología mixta con instrumentos aplicados a una muestra no probabilística (cuestionario de autopercepción de competencias) a los alumnos y entrevistas semiestructuradas a éstos y a sus tutores, lo que dio como resultado una autopercepción alta de la competencia ciudadana por parte de los jóvenes, concordante en algunas situaciones con los planteamientos entregados por los tutores del programa.

**Palabras clave:** competencias; ciudadanía; jóvenes; programa de cualificación profesional inicial; vulnerabilidad.

**Resum.** *Comprentent l'adquisició de les competències ciutadanes en alumnes dels programes de qualificació professional inicial*

El treball tracta de l'adquisició de competències ciutadanes en un grup de joves vulnerables que assisteixen als programes de qualificació professional inicial. És interessant per comprendre, des de la perspectiva dels nois i noies estudiats, quins factors influeixen en l'adquisició d'aquestes competències, entenent que afavoreixen la inserció social i laboral. L'objectiu és valorar les percepcions sobre les competències ciutadanes que posseeixen els alumnes del programa. L'estudi se sustenta en el constructivisme social, perquè es pretén conèixer com els joves que en formen part construeixen les seves pròpies percepcions a partir de la interacció amb el medi en què es desenvolupen. S'ha utilitzat una metodologia mixta amb instruments aplicats a una mostra no probabilística (qüestionari d'autopercepció de competències) als alumnes i entrevistes semiestructurades a aquests i als tutors. Els treballs realitzats van donar com a resultat una autopercepció alta de la competència ciutadana per part dels joves i concordaven en algunes situacions amb els plantejaments entregats pels tutors del programa.

**Paraules clau:** competències; ciutadania; joves; programa de qualificació professional inicial; vulnerabilitat.

**Abstract.** *Understanding the acquisition of citizen competences in students from Initial Professional Qualification Program*

This study is about the acquisition of citizen competences in a group of young people, identified as vulnerable, who attend an Initial Professional Qualification Program. It is interesting to understand, from the perspective of these young people, which factors have influenced the acquisition of these skills, understanding that they help in social and labor integration. The objective is to give value to the perceptions of citizen competences possessed by those students. The study is based on a social constructivism, because we want to know how young people construct their own perceptions from their environment interaction. The methodology used in the study was mixed. We used instruments applied to a non-random sample of students (self-perception competencies questionnaire) and semi-structured interviews to students and tutors. The results show a high self-perception of civic competence by the young people in concordance with the statements delivered by tutors from the program.

**Keywords:** competences; citizenship; young people; program; vulnerability.

### Sumario

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. Introducción                              | 4. Diseño de la investigación        |
| 2. Antecedentes y planteamiento del problema | 5. Resultados de los datos obtenidos |
| 3. Referentes teóricos del estudio           | 6. Conclusiones generales            |
|  | Referencias bibliográficas           |

## 1. Introducción

La condición de ciudadano simboliza el estatus por el cual una persona es sujeto social y político, se relaciona en igualdad de condiciones y está plenamente dotada para su participación en la vida pública y en la comunidad. «Por eso, para que los sujetos adquieran lo que supone este tipo de relación social, se requiere de aprendizajes dirigidos a ese objetivo» (Gimeno Sacristán, 2002: 136). Aprendizajes que favorezcan la integración de todos, en especial de los menos favorecidos, puesto que, con ello, se garantiza la participación en la sociedad.

Que una persona alcance la condición de ciudadano y que se desenvuelva como tal ha sido uno de los fines de la educación para propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de una sociedad democrática (LOGSE, 1990; LOE, 2006). Es aquí donde se hace necesario indagar en la formación ciudadana, en el sentido de si ésta cumple la misión de fomentar las competencias fundamentales en dicha área entre los alumnos.

Se debe establecer que cualquier proyecto educativo consecuente con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su capítulo 1, que hace referencia a los principios democráticos de igualdad, inclusión y ciudadanía, debe ser un proyecto en el que la educación para la ciudadanía habrá de estar en sus compromisos y en sus fines educativos.

Formar a los alumnos como ciudadanos es un aprendizaje relevante que les permitirá ejercer derechos y deberes con responsabilidad, como también contribuir a la construcción de un medio social donde primen los valores de tolerancia, igualdad, solidaridad y democracia como práctica de ciudadanía.

## 2. Antecedentes y planteamiento del problema

Desde siempre, la educación ha significado la base fundamental de transmisión de la cultura, del desarrollo de la sociedad y, en la actualidad, del fortalecimiento de la democracia, puesto que promueve la participación, el respeto, la tolerancia y la ciudadanía como elementos que impulsan la inclusión social. Con respecto a esto, Gimeno Sacristán (2002: 159) afirma:

Los derechos sociales —fundamentalmente el de la educación— no son sólo requisitos para el ejercicio de la ciudadanía democrática, sino condiciones indispensables para la más elemental y básica inclusión social de los individuos en las sociedades complejas, en las que, sin educación, no se puede ser un individuo considerado como sujeto «que cuenta», ni participar en ninguna de las facetas públicas: como ser político, como persona o como agente productivo. La educación en sí misma es instrumento «generador» de ciudadanía en las condiciones de las sociedades modernas.

El uso del concepto y la preocupación por el tema de la ciudadanía radica en la idea de igualdad, cuya construcción se desarrolla a través de la educación que, además, aporta herramientas necesarias para la libertad y la autonomía de las personas en una sociedad democrática.

Por ello, la necesidad de conocer la adquisición de las competencias ciudadanas en jóvenes de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) es fundamental para introducirse en el conocimiento de sus competencias ciudadanas en este contexto.

Este trabajo contemplará, por un lado, la evaluación de las competencias a través de la aplicación de un cuestionario de autopercepción de competencia ciudadana, el que abarcará las dimensiones personal, interpersonal, social y profesional y que permitirá describir el nivel alcanzado por los alumnos. A la vez, a través de entrevistas semiestructuradas, tanto a los alumnos como a los tutores del programa, se indagará en los factores que influyen o posibilitan la adquisición de estas competencias.

### 2.1. *Objetivos de la investigación*

#### *Objetivo general:*

- Valorar las percepciones sobre las competencias ciudadanas en los alumnos del Programa de Cualificación Profesional Inicial, a partir de los factores que determinan o influyen en la adquisición de éstas.

*Objetivos específicos:*

1. Evaluar el nivel de logro percibido de las competencias ciudadanas alcanzado por los alumnos en este contexto.
2. Analizar, desde la perspectiva de los alumnos, los factores que posibilitan el desarrollo de las competencias ciudadanas.
3. Analizar la percepción de los alumnos en relación con sus competencias ciudadanas.
4. Valorar la influencia de los factores relacionados con la familia y los amigos en relación con las competencias ciudadanas.

*2.2. Hipótesis*

La hipótesis que se plantea es la siguiente:

La adquisición de las competencias ciudadanas, en el caso de alumnos que participan en los PCPI, depende fundamentalmente de factores ligados a la familia y a los amigos.

**3. Referentes teóricos del estudio**

La situación de ciudadano es quizá lo que más caracteriza en la actualidad a personas unidas por vínculos sociales que hacen que éstas reconozcan para sí una misma pertenencia. Una de las características de la sociedad actual es su diversidad. En ella, conviven individuos que poseen diferentes culturas que se expresan en las formas de vida y en los valores propios de cada uno. Paralelo a ello, se experimentan procesos de individualización crecientes, para lo cual se requiere de una condición común que aliente el sentido de pertenencia e identidad entre las personas con la sociedad. Esta condición común es la de ciudadano, ya planteada por Rousseau en el siglo XVIII, que genera vínculos y límites entre quienes la poseen y se sienten como tal con el estado y con la sociedad, estableciendo derechos y deberes para que prevalezca el bien común.

La normativa española (artículo 23) establece la ciudadanía como la relación de una persona con el Estado dentro del pacto social que ambas partes han convenido. Sin embargo, en la actualidad, la idea de ciudadanía no se limita sólo a la condición legal y «[...] en consecuencia, el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política» (Cortina, 1997: 39), sino que ésta significa disfrutar plenamente de sus derechos para todos por igual en una sociedad democrática; como expresa Morín (2001: 132): «[...] debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas heréticas y marginales», como una manera de fortalecer una sociedad tolerante e inclusiva.

En el mundo contemporáneo, el tema de la ciudadanía toma fuerza como producto de la instauración de la democracia como sistema político predominante. John Dewey (1998: 110) planteaba:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Conocer las leyes y los valores que imperan en un sistema democrático es una condición básica de todo ser humano, importante para el proceso de socialización. La ciudadanía puede ser el punto de encuentro entre la normativa y la socialización, procesos que también están marcados por los valores propios de cada persona y que le dan sentido de pertenencia y de justicia con respecto a la comunidad en la que se habita.

### *3.1. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar español*

La formación ciudadana es una de las finalidades que persigue la educación en general, para preparar personas íntegras, responsables y activas que puedan convivir con tolerancia dentro de un marco en el que primen los principios democráticos. Delors (1996) planteaba que estar preparado para ser ciudadano y reconocerse como tal constituye una tarea fundamental para la cual se debe estar dispuesto a trabajar partiendo desde el elemento político hasta el educativo, para así generar los cambios que se requieren en dicha materia.

A partir de esta visión, la educación para la ciudadanía sitúa su acción en la formación de ciudadanos con competencias cívicas que les permitan actuar de manera responsable y comprometida con su entorno social. Antonio Bolívar (2007: 18) nos expresa que:

Educar para la ciudadanía implica, por tanto, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida.

En el caso de España, la LOE 2006, en su preámbulo, plantea que «la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas». Con ello, queda implícita la enseñanza de la ciudadanía en la educación obligatoria, afirmación respaldada en el artículo 1, letra C de la misma ley y que se especifica en el artículo 2, letra K. Ya en la LOGSE (1990), se podía apreciar el sentido de la educación para la ciudadanía, puesto que se mencionaba en los objetivos fundamentales planteados en el preámbulo.

### 3.2. *Las competencias para la ciudadanía*

La concepción de ciudadanía, al estar ligada a los ideales democráticos, reclama al individuo una relación activa en la sociedad. Sobejano y Torres (2009: 179) expresan que «la ciudadanía atañe la identidad del ciudadano como conciencia de pertenencia a una colectividad y como práctica compartida de valores y normas a través de la participación y el ejercicio de dicha ciudadanía». Por ello, formar ciudadanos que sean competentes en la práctica de la ciudadanía es relevante para conservar, fortalecer y enriquecer la sociedad a través del diálogo civil que promueva proyectos y soluciones ante determinadas problemáticas.

Por lo anterior, la educación para la ciudadanía no debe reducirse sólo al aula, sino que, de forma transversal, debe trabajar en los espacios o en las situaciones propias de la cultura escolar, fortaleciendo las actitudes, las habilidades y las competencias en los educandos para que la propia persona sea capaz de poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces.

Para Antonio Bolívar (2007: 19), «una educación para la ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros». De manera que formar ciudadanos no es una tarea fácil, ya que abarca los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la participación que los estudiantes deben desarrollar, tanto en el entorno educativo como en el social.

Con respecto a las competencias, Bolívar (2007: 129) expone:

[...] una competencia es, pues, la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos y no cognitivos en orden de actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por la propia experiencia.

Para Zabala y Arnau (2007: 43), una competencia «es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada». En el caso de la ciudadanía, es fundamental que estos elementos se materialicen en la cotidianidad de los educandos, ya que, a la vez, estas competencias se reflejan directamente en las actitudes, por ello es importante reforzarlas a partir de situaciones que reflejen la realidad en la que se encuentran implicados los estudiantes.

En el documento *Defining and Selecting Key Competencies* del proyecto DESECO 2001, citado por Viso Alonso (2010: 59), se define la palabra *competencias* como «capacidades para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Desde esta perspectiva, se infiere que las competencias ciudadanas o sociales están implícitas, son transversa-



les y necesarias de trabajar en los individuos para hacer frente a los desafíos que se presentan actualmente.

En los estudios realizados por la Red Europea de Información sobre la Educación (Eurydice 2002), se establece que las competencias ciudadanas son importantes en un espacio multicultural y multilingüe como lo es la Unión Europea, ya que facilitan la integración social y económica de sus miembros, pues son un indicativo en las posibilidades de empleo e inserción de las personas; como también tienen valor añadido, porque fomentan la autoestima, la motivación, la perseverancia y la iniciativa.

Tobón (2006: 49) alude a un enfoque de formación de competencias basada en los criterios de saber ser, saber conocer y saber hacer, y enmarca a las competencias como un «[...] proceso complejo que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad [...]». El planteamiento dado por el autor contribuye a enriquecer el contexto en estudio, pues aporta un enfoque íntegro que se puede utilizar en educación profesional, por lo cual el tema de la ciudadanía está inserto.

Las competencias ciudadanas o sociales entregan a las personas la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales en los que se desempeñan; como también es muy importante el contexto en el que se obtienen dichas competencias, ya que no se pueden separar del entorno en el que se practican y se aplican. Para Viso Alonso (2010: 92): «este carácter contextual de las competencias está relacionado con su carácter transferible [...] Ser competente implica la capacidad de transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios». Esto es muy significativo, en el sentido de que los jóvenes en estudio provienen de entornos vulnerables y, por lo tanto, deberán ser capaces de relacionarse en diferentes escenarios a lo largo de toda la vida.

La tabla 1 resume las competencias ciudadanas o sociales, adaptadas de los planteamientos de Viso Alonso (2010) y de Zabala y Arnau (2007).

Cada una de las dimensiones mencionadas está enfocada al perfil de los programas en general y de las competencias que deben desarrollar los alumnos del programa. Las competencias que deberán aprender se desglosan en las dimensiones siguientes:

#### *a) Dimensión personal*

Esta dimensión contempla cuatro capacidades que están relacionadas con el conocimiento, los valores y la comunicación, cada una de las cuales posee sus aprendizajes competenciales respectivos que ayudan a potenciar la competencia.

#### *b) Dimensión interpersonal*

La dimensión está integrada por tres capacidades relacionadas con la conducta, la comunicación con los otros y los proyectos individuales y colectivos que puedan desarrollar los jóvenes.

Tabla 1. Competencias ciudadanas

Dimensión	Capacidad	Aprendizajes competenciales
1. Personal	1.1. Capacidad de aprender a construir conocimiento.	- Escuchar, generar ideas a través del lenguaje; formarse un juicio ético y crítico; interpretar la realidad y analizar su propio lenguaje.
	1.2. Capacidad de buscar información, tratarla y transformarla para generar conocimiento.	- Organizar la información obtenida, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje; analizar en forma crítica la información obtenida.
	1.3. Capacidad de generar un criterio ético propio y una escala de valores personal.	- Ser consciente de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones; tomar decisiones y responsabilizarse de las elecciones en la vida comunitaria, valorando los intereses individuales y los del grupo.
	1.4. Capacidad de comunicarse. Cambiar...	- Dialogar, expresarse, utilizar lenguaje apropiado según el contexto.
2. Interpersonal	2.1. Regular el pensamiento, las emociones y la conducta.	- Resolver conflictos mediante el lenguaje; leer, escuchar y analizar opiniones diferentes, expresar sus propias ideas y emociones.
	2.2. Capacidad de comunicar lo aprendido y comunicarse con otras personas.	- Trabajar en entornos de colaboración, tanto formal como informal de aprendizaje.
	2.3. Capacidad de liderar proyectos individuales o colectivos.	- Relacionarse con los demás, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro y valorar sus derechos y opiniones.
3. Social	3.1. Capacidad de participar de manera activa y éticamente responsable en la realidad social.	- Desarrollar el sentido de pertenencia a la sociedad y al entorno en el que vive y sentimiento de ciudadanía global; aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos; valorar las diferencias y, a la vez, reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos.
	3.2. Capacidad para apreciar la cultura.	- Valorar las diferentes manifestaciones culturales, artísticas, la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
4. Profesional	4.1 Capacidad de interactuar y desenvolverse en el medio físico.	- Desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en actividades productivas, considerar que todos se benefician del desarrollo humano.

*c) Dimensión social*

La dimensión social la componen dos capacidades que están relacionadas con la participación social y la apreciación de la cultura.

*d) Dimensión profesional*

Esta dimensión abarca la capacidad de interactuar y desenvolverse en el medio.

*3.3. El programa de cualificación profesional inicial y las competencias para la ciudadanía*

La LOE (2006) establece que el Programa de Cualificación Profesional Inicial está dirigido a los jóvenes de 16 a 21 años que han finalizado la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), pero que no han alcanzado el título de graduado. La finalidad del programa es brindar una formación básica y profesional que les facilite la incorporación al mundo del trabajo o la continuación de estudios en relación con la formación profesional de grado medio, como también ofrecerles la opción de realizar una formación complementaria para obtener el título de graduado de ESO. El objetivo del PCPI es que todos los jóvenes logren las competencias básicas y profesionales que les garanticen el proceso de transición hacia la vida adulta.

Este programa consta de tres módulos, de los cuales los llamados A y B son de carácter obligatorio. El primero persigue desarrollar competencias de carácter profesional, con la finalidad de que el alumnado se incorpore al trabajo. El segundo ofrece una formación general básica con la misión de ofrecer conocimientos y capacidades básicas que los jóvenes deben adquirir, tanto para la formación continua como para la transición al ámbito laboral. Por lo tanto, las competencias a evaluar que corresponden al ámbito ciudadano o social se establecen en este módulo y tienen estrecha relación con el cuadro de competencias del apartado anterior. Existe la posibilidad de cursar paralelamente el módulo C, cuya misión es formar para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria.

*3.4. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y la adquisición de competencias*

Existen diversas perspectivas sobre la conceptualización de jóvenes que van desde la condición de sujetos en tránsito hasta la concepción de actores sociales, pasando por el sentido etario que los ubica entre los 15 y los 24 años. Ser joven significa estar en proceso de formación para su plena integración como ciudadanos en la sociedad. Touraine (1996: 1) nos dice que «la juventud no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que una sociedad tiene de sí misma». Por un lado, se ve como un instrumento de progreso y, por otro, como un elemento marginal que pone en peligro a la sociedad. Es importante destacar que los años de juventud son importantes para formar capital social y lograr la inserción e integración en la sociedad. Por ello, se puede afirmar que los jóvenes son

un grupo vulnerable, en el sentido de que, en esta etapa, se presenta la disyuntiva a superar entre la inclusión y la exclusión. Olmos (2009: 15) da una aproximación al concepto de vulnerabilidad:

[...] como una condición de vida de toda persona, pues cualquiera puede ser susceptible de ser dañado, herido, o recibir lesión física o moral. La condición de vulnerabilidad conduce a situaciones de debilidad e indefensión frente a las exigencias sociales de «normalidad» de determinados sectores sociales.

Por lo tanto, la vulnerabilidad lleva consigo la inseguridad que perciben grupos, familias, individuos y comunidades en sus condiciones de vida, provocada ya sea por factores económicos, sociales o naturales.

Subirats y otros (2004: 20), en su investigación acerca de la pobreza y la exclusión social en España, definen la vulnerabilidad social como «una serie de situaciones que se hallan presididas por un equilibrio social precario». Además, identifican factores como la precariedad laboral, la escasez o la debilidad de redes familiares y sociales y el desempleo de larga duración, los cuales contribuyen al deterioro de las relaciones entre el individuo y la sociedad, generando aislamiento y desencadenando la exclusión de los sujetos.

Otra distinción del concepto lo establece Busso (2001: 19), quien visualiza dos tipos: el *vulnerable estable o permanente*, que sería estructural, puesto que las personas en dicha condición (desempleados de larga duración, analfabetos, discapacitados severos y algunos grupos de la tercera edad) tienen menor capacidad y probabilidad de ser habilitados o de habilitarse por su cuenta, y el *vulnerable reciente*, que es más bien una condición coyuntural, pues supone una situación transitoria, dado que tendría mayor capacidad y probabilidad de salir por sí mismo de su situación de desventaja, ya sea por su etapa en el ciclo de vida individual, por una mayor cantidad o diversidad de activos o por su posibilidad de usar estrategias que le permitan salir de tal situación. De esta manera, los jóvenes de los PCPI se enmarcan dentro de este último, pues el programa les brinda competencias básicas para desenvolverse dentro del ámbito sociolaboral.

#### 4. Diseño de la investigación

El pilar epistemológico en que se sustentó este estudio es el constructivismo social en base a Vigotsky, ya que una de sus contribuciones fundamentales ha sido la de entender al individuo como un ser social y al conocimiento como un producto social. Siguiendo esta línea, la investigación permitió conocer cómo los jóvenes de los PQPI construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con el medio social en el que se desarrollan.

Daniels (2003: 108), citando a Brown, expone que «[...] el aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela, avanza mediante la interacción social en colaboración y la construcción del conocimiento». Por lo tanto, la concepción del aprendizaje se concibe como una práctica social, tanto en la escuela como en el entorno, y contribuye significativamente a socializar al individuo.

En coherencia con lo anterior, este trabajo incorporó elementos cuantitativos y cualitativos, utilizando diferentes instrumentos para el análisis del estudio, a fin de entregar mayor exactitud de los datos y transparencia de los mismos. En una primera etapa, se realizó la recolección de datos cuantitativos a través de la aplicación de un cuestionario de autopercepción de competencias ciudadanas a los jóvenes de los programas. Posteriormente, en una segunda etapa, se utilizó la entrevista como instrumento. Por medio de ella, se extrajeron datos cualitativos cuya finalidad fue analizar y comprender, desde la perspectiva de los alumnos, los factores que posibilitan el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Dadas las características del trabajo y del colectivo al que atiende, se enmarca dentro de un estudio de caso (Stake, 2007) descriptivo y ejemplar (Coller, 2000: 34), «porque ilustra acerca de una característica que se encuentra en otros casos y que al investigador le interesa estudiar», pues permitió conocer la situación en profundidad y proyectarla hacia otras similares.

#### *4.1. Población y muestra*

Existen 190 programas en Cataluña, 29 se encuentran en la ciudad de Barcelona y están repartidos en 15 centros en los que se llevan a cabo y que atienden alrededor de 450 jóvenes. Se trabajó en dos centros, en el Casal del Raval, que imparte el PCPI de instalaciones sanitarias (gas, agua y electricidad) y que atiende a 14 jóvenes entre 16 y 22 años, y en el centro Menéndez Pidal, ubicado en el Vall d'Hebron, donde se llevan a cabo tres PCPI: auxiliar de cocina; auxiliar en montaje y mantenimiento de equipos informáticos, y auxiliar en actividades de oficina y en servicios administrativos en general. Cada grupo consta de 15 alumnos entre los 16 y los 21 años.

Para la selección de los alumnos a entrevistar, se tomaron en cuenta los criterios siguientes: 1) permanencia y asistencia al programa, 2) que hubieran respondido previamente el cuestionario y 3) que fuesen perfiles heterogéneos; para ello, se contó con la colaboración de los tutores del programa. De esta manera, se establece una muestra no probabilística —por cuotas— con la composición que muestra la tabla 2.<sup>1</sup>

Se estimó necesario entrevistar a los tutores de los programas para establecer diferencias y similitudes entre las respuestas dadas por los alumnos, como también con el objeto de conocer las apreciaciones que éstos poseen de sus alumnos con respecto a los factores que posibilitan la adquisición de las competencias ciudadanas por parte de éstos.

Para mantener un orden, las entrevistas fueron transcritas e identificadas con la inicial del nombre y el programa al cual pertenecen los jóvenes. Luego, fueron analizadas utilizando el programa ATLAS TI.

1. De acuerdo con el tiempo y los recursos disponibles, se estableció un máximo de doce entrevistas.

Tabla 2. Estructura de la muestra: entrevistas realizadas a alumnos

Centro	Ubicación	Nombre del programa (PQPI)	Número de alumnos entrevistados
Casal dels Infants	Raval	Auxiliar en montaje de instalaciones eléctricas, agua y gas.	3
Menéndez Pidal	Vall d'Hebron	Auxiliar de cocina.	3
		Auxiliar en montaje y mantenimiento de equipos informáticos.	3
		Auxiliar en actividades de oficina y en servicios de administración en general.	3

Con respecto a la selección y adaptación de los instrumentos, se utilizaron los siguientes para la recolección de datos:

- a) Cuestionario de autopercepción de competencia ciudadana, cuya finalidad fue recoger datos referentes a la autopercepción de las competencias ciudadanas de los jóvenes del programa. Éste se construye en relación con los objetivos planteados por dicho trabajo y las competencias básicas, tomando en cuenta los aspectos personales, interpersonales, sociales y profesionales y considerando las características de la población objeto de estudio. Las respuestas se dieron en torno a los criterios siguientes:

- 1 = No, nunca: se refiere a que la conducta o acción en ningún momento se realiza o se manifiesta.
- 2 = A veces: la conducta o acción se realiza solo en algún momento determinado.
- 3 = Regularmente, ocasionalmente: la conducta o acción se manifiesta dependiendo de la circunstancia o conforme a reglas.
- 4 = Bastantes veces, frecuentemente: la conducta o acción se repite a menudo.
- 5 = Siempre: se presenta de manera continua y constante.

Para la aplicación del cuestionario, se consideraron los cuatro programas que se reparten en los centros respectivos y que atienden a un total de 59 alumnos, de los cuales 45 respondieron el cuestionario.

- b) Entrevista semiestructurada. Sirve para extraer, por un lado, las percepciones y las actitudes que tienen los jóvenes con respecto a la ciudadanía y, por otro, las impresiones de los tutores con relación a lo anterior. El diseño de la pauta de entrevista considera enunciados generales que buscan respuestas espontáneas y otras específicas, buscando prestar atención a eventos importantes para los objetivos del estudio.

## 5. Resultados de los datos obtenidos

Considerando cada una de las dimensiones señaladas, se puede establecer lo siguiente:

### *a) Dimensión personal*

Tabla 3. Dimensión personal

Ítems	Media
Estoy en contra de la violencia	3,60
Pienso que existen cosas buenas en el mundo	3,95
Valoro la vida de las personas	4,18
Me gusta ayudar a las personas	3,91
Valoro la libertad	4,43
Todos tenemos la misma importancia	3,73
Creo que los problemas se pueden arreglar con el diálogo	3,82
Me adapto a la opinión de la mayoría	2,76
Prefiero convencer antes que imponer lo que quiero	3,20
Prefiero ver los aspectos positivos en vez de los negativos de los demás	3,98

La autopercepción que manifiestan los jóvenes en torno a esta dimensión sitúa las medias alrededor de 3, y son considerablemente altos los ítems «Valoro la vida de las personas» y «Valoro la libertad», cuyos valores están en torno a 4. No sucede lo mismo para el enunciado «Me adapto a la opinión de la mayoría», cuyo valor está bajo la media, lo que indica que este aspecto de la competencia es el menos adquirido y por ello deber ser trabajado, pues tiene relación con los principios de una sociedad democrática.

A la vez, en base a las entrevistas, se pudo constatar que los jóvenes ocupan gran parte de su tiempo libre con sus amigos, lo que podría tener relación con los aspectos mencionados anteriormente (valorar la libertad y la vida de las personas), por lo que los amigos ejercerían una influencia importante en la adquisición de las competencias ciudadanas.

Por su parte, los tutores manifiestan que las familias tienen una menor influencia que los amigos en los aspectos sociales y académicos de los jóvenes. Esto se visualiza en los resultados anteriores, cuyas medias se concentran generalmente en el 3, lo que refleja que la competencia en el ámbito personal debe ser reforzada. Además, al estar más tiempo con sus amigos, éstos están más interesados en temáticas relacionadas con su edad que en los aspectos relacionados con la contingencia actual, tanto nacional como internacional.

Se puede agregar, como aporte entregado por las entrevistas, que la mayoría de los alumnos proviene de la ESO (educación que abandonaron o no superaron), por lo que no obtuvieron el título de graduado, como también

otros mencionan que se quedaron en casa un tiempo sin estudiar o buscaron empleo, elementos que pueden influir en la autopercepción de la competencia en el ámbito personal.

*b) Dimensión interpersonal*

Tabla 4. Dimensión interpersonal

Ítems	Media
Valoro el trabajo de mis compañeros	3,64
Escucho lo que dicen los demás	4,09
Me gusta hablar para resolver los conflictos dentro del grupo	3,73
Me siento mejor cuando trabajo en grupo	3,73
Cuando trabajo en equipo lo hago de igual manera que mis compañeros	3,80
Cuando trabajo en equipo me agrada que me hagan preguntas	3,40
En el trabajo en grupo, apporto todo lo que sé hacer	4,27
Soy responsable de mis deberes	3,93
Me veo capacitado para dirigir un grupo de trabajo	3,31
La mejor manera de arreglar un problema es solucionarlo entre todos	4,11
El trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual	3,27

En relación con esta dimensión, se puede decir que la autopercepción de los jóvenes es alta, pues las medias sobrepasan el 3. Se destacan los ítems «Escucho lo que dicen los demás», «En el trabajo en grupo, apporto todo lo que sé hacer» y «La mejor manera de arreglar un problema es solucionarlo entre todos», cuyas medias superan el 4. En este ámbito, se indica que la autopercepción de la competencia ciudadana es efectiva, por lo que, en las relaciones interpersonales de estos jóvenes, estarían prevaleciendo el diálogo socializado y la buena convivencia con los demás. Estos elementos se apreciaron en las entrevistas realizadas, donde manifestaron que prevalecía el diálogo en sus conversaciones cotidianas, por lo que se desprende que ellos aluden poseer las competencias ciudadanas. Sin embargo, en este punto, existe incoherencia entre lo planteado por los tutores, ya que éstos exponen lo contrario.

De las entrevistas, se infiere que los jóvenes mantienen una comunicación más fluida con sus amigos que con sus familias (aunque expresan que se sienten apoyados por ellas en sus decisiones), pues aluden que con éstas conversan sobre aspectos superficiales de la vida cotidiana y en un momento determinado del día (cena). También queda expresado el tema de las competencias en la solución que éstos dan a sus problemas, pues son chicos que prefieren el diálogo antes que los golpes. Asimismo, optan por acudir a terceros para que realicen una mediación en los conflictos que no pueden solucionar, lo que



demuestra que son jóvenes dirigibles en el tema de hábitos y ello potencia sus competencias ciudadanas. Frente a esto, cabe mencionar la importancia que posee el programa y los tutores para ellos en la reconducción de sus actitudes, puesto que el programa debe ayudar a adquirir y fortalecer las competencias básicas en éstos, labor que los tutores refuerzan a diario.

*c) Dimensión social*

**Tabla 5.** Dimensión social

Ítems	Media
Respeto a los demás	4,18
Hago amigos con facilidad	3,93
Ceder un poco es bueno para solucionar problemas	3,51
Siento que soy respetado	3,78
Trato de actuar honestamente	4,13
Hablo fácilmente con personas desconocidas	3,36
Expreso lo que pienso sobre un tema	3,84
Apoyo a quienes me necesitan	4,40
Acepto las limitaciones de cada persona	4,07
Si no estoy de acuerdo con alguna cosa, lo digo	4,16
Sé lo que son las elecciones democráticas	3,41
Participo en alguna asociación	2,04
Cumplo con las normas de convivencia	3,73
Creo que es necesario votar cuando hay elecciones	3,02
Acostumbro a ser amable con los demás	4,04
Participo como voluntario en tareas comunitarias	1,84
Todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad	4,07
Espero mi turno para participar en una conversación y hablo sólo cuando me corresponde	3,20
Estoy al día de las noticias de actualidad	3,19

En relación con la dimensión social, se puede decir que la autopercepción de las competencias en este aspecto es alta, pues la media se concentra en torno al 3, incluso en varios ítems llega al 4. Se destacan los enunciados «Respeto a los demás», «Apoyo a quienes me necesitan» y «Si no estoy de acuerdo con alguna cosa, lo digo». Esto refleja que los jóvenes tienen o han adquirido las competencias ciudadanas, lo cual se corresponde con las respuestas dadas en las entrevistas, donde mencionan que sus relaciones son buenas, puesto que tratan de conocer a las personas y establecer confianza para comunicarse con ellas, lo que tiene relación directa con la pregunta que se les hizo en torno a la

participación en clases, donde respondieron que lo hacen siempre y cuando estén en un ambiente de confianza.

Por su parte, los tutores, si bien plantean que son chicos reconducibles y educables, fácilmente pueden caer en faltas de respeto, pero que luego reconocen lo que han hecho.

Retomando el cuestionario, el ítem que está por debajo de la media corresponde a la participación como voluntario en tareas comunitarias y lo mismo sucede en el enunciado «Participo en alguna asociación», lo cual indica que la competencia no está adquirida ni desarrollada en estas áreas. Esto es coherente con lo planteado por los jóvenes en la entrevista donde manifiestan su baja o nula participación en asociaciones y en tareas comunitarias, lo que puede reflejar el desinterés que éstos tienen en dichas áreas o porque estas actividades están condicionadas por sus amistades o su familia, como también por sus propios intereses o experiencias.

En otro aspecto de la dimensión, los jóvenes entrevistados exponen que sus temas de conversación no se dirigen a hablar de actualidad, simplemente porque no se enteran, no se informan o no les interesa, aspecto que coincide con lo expresado por los tutores, que expresan que ellos mantienen conversaciones que responden a sus intereses personales propios de la edad.

En lo relacionado con las normas de casa, los entrevistados las valoran positivamente, aunque asumen que les cuesta acatarlas. Finalmente, comprenden que éstas son positivas para ellos, puesto que les servirán para aplicarlas en el mundo laboral. Tanto tutores como coordinador coinciden con los jóvenes en que les cuesta someterse a las normas y acostumbrarse a ellas, pero que terminan aceptándolas, pues comprenden que les pueden ser útiles. De esta manera, se desprende que tanto las familias como el programa y los tutores contribuyen al ejercicio y la valoración de las normas.

#### *d) Dimensión profesional*

**Tabla 6.** Dimensión profesional

Ítems	Media
Tengo facilidad para realizar nuevas tareas	3,98
Me relaciono bien con mis compañeros de estudio o de trabajo	4,16
Para trabajar de manera legal, he de tener un contrato laboral	4,67
Un día más en el trabajo es una nueva oportunidad para aprender	4,49
Si un trabajo me sale mal, pido ayuda	3,98
Acepto que supervisen el trabajo que realizo	4,04
Acepto consejos para mejorar mi trabajo	4,40

Con respecto a esta dimensión, se puede decir que la autopercepción de los jóvenes es alta, pues se observa que la media se posiciona alrededor del 4.

Se destacan los enunciados: «Un día más en el trabajo es una nueva oportunidad para aprender», «Acepto que supervisen el trabajo que realizo» y «Acepto consejos para mejorar mi trabajo». Esto indica que los alumnos del programa valoran positivamente el mundo profesional, lo que coincide con los planteamientos de las entrevistas que destacan de manera favorable el trabajo en grupo, ya que es importante para el aprendizaje y la mejora del mismo. Además, permite tener otras visiones gracias a la discusión que se genera.

Finalmente, los entrevistados valoran positivamente el programa, sienten que les ha entregado herramientas para enfrentarse al futuro, por lo tanto, para ellos existiría un antes y un después de los PCPI, tanto en términos de madurez como de mejora de actitudes y de comportamiento. Esto quiere decir que el programa constituye un factor fundamental para reforzar, fortalecer y desarrollar las competencias ciudadanas de estos jóvenes. En este punto, los tutores y el coordinador también coinciden con la visión de los alumnos y detallan que el programa les ayuda a fortalecer y desarrollar tanto las competencias laborales como las sociales.

## 6. Conclusiones generales

A partir del análisis de la información obtenida y de acuerdo con los objetivos que guiaron este trabajo, debemos tener en cuenta los aspectos siguientes:

### *6.1. Valorar las percepciones sobre las competencias ciudadanas en los alumnos del programa de cualificación profesional inicial a partir de los factores que determinan o influyen en la adquisición de éstas*

Partiendo de los planteamientos del marco teórico, las competencias ciudadanas no solo se adquieren en los espacios educativos formales, como el aula, sino también en lugares y situaciones propios donde se desenvuelven los individuos, por lo que éstos pueden construir su propio conocimiento como resultado de la interacción con el medio social (Vigotsky). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los estudiantes del programa poseen una autopercepción eficaz de sus competencias ciudadanas, las que han adquirido en la relación con el entorno, lo que ha influenciado de manera positiva a través de los factores familia y amigos.

Si bien existen algunas actitudes que no reflejan la competencia adquirida, generalmente, los alumnos del programa aluden disponer de dichas competencias. Es importante considerar que el paso por el programa es un factor fundamental en el fortalecimiento y el desarrollo de estas competencias, puesto que, dentro de los objetivos de éste, se visualiza el desarrollo de las que son consideradas básicas. A la vez, otro factor importante lo constituyen los tutores del programa, ya que son ellos los que trabajan y refuerzan las competencias de manera constante.

### *6.1.1. Evaluar el nivel de logro percibido de las competencias ciudadanas alcanzado por los alumnos en este contexto*

La aplicación del cuestionario arrojó una autopercepción alta con respecto a las competencias ciudadanas. Si bien hubo ítems en los que los resultados fueron inferiores a la media, éstos tienen relación directa con elementos que no captan la atención de los jóvenes, ya sea por la etapa y la edad en la que se encuentran, ya sea por los intereses propios de ellos (temas de conversación, actividades de voluntariado). Esto es coherente con los planteamientos entregados por alumnos y tutores en las entrevistas realizadas.

### *6.1.2. Analizar, desde la perspectiva de los alumnos, los factores que posibilitan el desarrollo de las competencias ciudadanas*

Desde la perspectiva de los alumnos y tomando como base el constructivismo social, los factores que posibilitan el desarrollo de las competencias ciudadanas tienen relación directa con el contexto en el que éstos se desenvuelven. De lo planteado por los jóvenes en las entrevistas, se deduce que son los amigos quienes más influyen en ellos, ya que comparten la mayoría de su tiempo libre con éstos, asimismo, influyen sus familias y el programa, el cual es importante para reforzar o corregir las actitudes que éstos tienen y que llevan desde sus hogares.

### *6.1.3. Analizar la percepción de los alumnos con relación a sus competencias ciudadanas*

Si bien, en este punto, los jóvenes no son conscientes de sus propias competencias, éstas se reflejan en las actitudes que ellos manifiestan a diario. En las entrevistas realizadas, muestran tener actitudes efectivas, es decir, acciones que evidencian la competencia adquirida con respecto a sus relaciones personales, interpersonales, sociales y profesionales, aunque algunas de ellas dependan de la situación en la que se encuentren (si alguien los molesta o se enfadan con alguna persona) o respondan a intereses propios de la edad (por ejemplo: sus temas de conversación no son profundos y raramente se interesan por lo que sucede en España y en el mundo).

Se destaca el interés que estos jóvenes manifiestan por adquirir las capacidades mínimas necesarias, tanto para su inserción laboral, como para acceder a la formación profesional. Esto indica que valoran positivamente la formación. A la vez, los PCPI contribuyen a evitar el abandono escolar, les abren nuevas expectativas de formación y les dan acceso a la vida laboral cualificada, como también la posibilidad de acceder al título de graduado de la ESO.

### *6.1.4. Valorar la influencia de los factores relacionados con la familia y los amigos en relación con las competencias ciudadanas*

Los factores relacionados con la familia y los amigos son determinantes en la adquisición y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, esto se reflejó en las entrevistas y en el cuestionario. Primero, de las familias depende que éstos manifiesten actitudes positivas o negativas con respecto a su desenvolvimiento personal, interpersonal y social, pues reciben una influencia directa de ellas, puesto que en sus hogares es donde los jóvenes se educan primeramente

(Requena, 2008), y, segundo, los amigos ejercen influencia, ya que con ellos comparten intereses e inquietudes, así como gran parte de su tiempo libre.

Es importante destacar la importancia que poseen el programa y los tutores. En el caso del primero, tanto alumnos como tutores lo destacan y, en el segundo, los jóvenes hacen hincapié en la relevancia de éstos en la enseñanza de hábitos y actitudes que son fundamentales, tanto para su desarrollo social como para su inserción laboral.

A su vez, los jóvenes manifiestan poca motivación de logro, provocada por la carencia de modelos de comportamiento, ya sea a nivel familiar o social, pues una gran parte de estos alumnos vive en estructuras familiares no formales o deficientes (viven con tíos, abuelos, padre o madre, o en hogares de menores). Referente a estos aspectos, los tutores de los programas estudiados coinciden en que los chicos presentan una falta de interés y de hábitos por realizar tareas asignadas, en gran parte motivada por la desestructuración familiar de la que provienen muchos de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las familias no influyen de manera significativa en los jóvenes, lo que repercute en la falta de compromiso de aquéllas hacia sus pupilos con respecto al programa. Esto contradice las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta de si se sentían apoyados por sus familias, ya que expresaban el compromiso y el apoyo de éstas hacia el estudio.

Finalmente, queda más que claro que a ser ciudadano se aprende, como todo lo importante en la vida (Cortina, 1997), y la responsabilidad que le corresponde a la educación no es menor, pues aquí descansan los valores democráticos que persigue conservar toda sociedad que crece y se proyecta bajo los ideales de la igualdad, la tolerancia, la participación, la justicia social, el respeto y la responsabilidad para mantener y mejorar el medio en que nos desenvolvemos.

## Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BUSO, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI* [en línea]. CEPAL/CELADE. <<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>> [Consulta: 27 enero 2011].
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 30.
- Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo* [en línea]. Bruselas: Comisión Europea, 2004. <[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)> [Consulta: 30 enero 2011].
- Constitución española* (1978) [en línea]. <<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>> [Consulta: 28 noviembre 2010].
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. 3.ª ed. Madrid: Alianza.

- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- «Decreto 140/2009, del 8 de septiembre, por el cual se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5463 [en línea]. <[https://www.gencat.cat/diari\\_c/5463/09246043.htm](https://www.gencat.cat/diari_c/5463/09246043.htm)> [Consulta: 8 enero 2011].
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- (2003). «Volver a leer la educación desde la ciudadanía». En: MARTÍNEZ, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 11-34.
- (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)». *Boletín Oficial del Estado* [en línea], 238 (4 de octubre de 1990). <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> [Consulta: 8 enero 2011].
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)». *Boletín Oficial del Estado* [en línea], 106 (4 de mayo de 2006). <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>> [Consulta: 8 enero 2011].
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OLMOS, P. (2009). *Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral. Hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo. Trabajo de investigación del programa de doctorado «Qualitat i Processos d'Innovació Educativa»* [en línea]. <<http://www.recercat.net/bitstream/2072/41959/1/Treball+de+recerca.pdf>> [Consulta: 4 abril 2011].
- SOBEJANO, M. y TORRES, P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria*. Madrid: Tecnos.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, J. (2004). *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea* [en línea]. Barcelona: Fundación la Caixa. Colección de Estudios Sociales, 16. <[http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f28d31d9615d5210Vgn-VCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol16\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f28d31d9615d5210Vgn-VCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol16_es.pdf)> [Consulta: 5 febrero 2011].
- TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/28137201/Formacion-Basada-en-Competencias>> [Consulta: 22 diciembre 2010].
- TOURAINÉ, A. (1997). «Juventud y democracia en Chile». *Última Década*, 8. Viña del Mar: CIDPA.
- VIGOTSKY, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VISO, J. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. I. Madrid: EOS.
- ZABALA, A y ARNAU, L. (2007). *11 Ideas: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# El fracàs escolar: un camí llarg i desigual

José Luis Castel Baldellou

Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya  
jcastel@xtec.cat

Oscar Valiente González

Centre de Recerca i Innovació Educativa de l'OCDE. Bèlgica  
oscar.valiente@oecd.org



Rebut: 28/05/2012  
Acceptat: 08/03/2013

## Resum

En el present article, s'intenta analitzar el fracàs escolar des dels diferents indicadors que s'obtenen al llarg de tota la primària i la secundària i que, en molts moments, ens donen indicis i pistes sobre allò que després esdevé el percentatge d'individus que no aconsegueixen superar els ensenyaments obligatoris. En segon lloc, també s'hi estudia la incidència desigual d'aquest fracàs escolar sobre l'alumnat en funció del seu ambient social i cultural.

Per fer-ho, s'hi analitzen els resultats obtinguts a Catalunya en diferents proves d'avaluacions externes realitzades al llarg dels darrers anys: PISA 2003, PISA 2006, Avaluació general de diagnòstic 2010 i Competències bàsiques 2009 i 2010. També s'hi comprova que es disposa d'indicadors que presenten una bossa d'alumnat que, des dels 10 anys, presenta risc de fracàs escolar, i també com aquest fracàs té més incidència en els nois i noies de classes socials més desfavorides. S'hi analitza també si el sistema educatiu català és prou equitatiu i si compensa les desigualtats socials existents o si, al contrari, les reprodueix.

Encara que les dades que s'hi presenten són d'àrees diverses, es fa una incidència especial en l'apartat de competència lectora. Aquest apartat és avaluat de manera concreta per l'estudi PISA i també està inclòs dins de les competències comunicatives, a l'Avaluació general de diagnòstic del Ministeri d'Educació i a les Competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

**Paraules clau:** fracàs escolar; competències bàsiques; classe social; avaluació.

## Resumen. *El fracaso escolar: un camino largo y desigual*

El presente artículo intenta analizar el fracaso escolar desde los diferentes indicadores que se obtienen a lo largo de las enseñanzas primaria y secundaria y que, en muchos momentos, nos dan indicios y consejos acerca de lo que luego se deriva en el porcentaje de personas que no logran superar las enseñanzas obligatorias. En segundo lugar, también se estudia la incidencia desigual de este fracaso escolar sobre el alumnado dependiendo de su entorno social y cultural.

Para ello, se analizan los resultados obtenidos en Cataluña en diversas evaluaciones externas realizadas en los últimos años: PISA 2003, PISA 2006, Evaluación general de diagnóstico 2010 y Competencias básicas 2009 y 2010. También se comprueba la disponibilidad de indicadores que presentan una bolsa de estudiantes desde los 10 años de edad que se encuentran en riesgo de sufrir fracaso escolar y, además, cómo este fracaso tiene más impacto en el alumnado de clases sociales más desfavorecidas. Se analiza si el sistema educativo de Cataluña es suficientemente equitativo y compensa las desigualdades sociales existentes o si, por el contrario, las reproduce.

Aunque los datos presentados son de diversas áreas, se hace un énfasis especial en el apartado de la competencia lectora. Este apartado es evaluado de manera concreta por el estudio de PISA, así, también se incluye en las competencias comunicativas, en la Evaluación general de diagnóstico del Ministerio de Educación y en las Competencias básicas del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

**Palabras clave:** fracaso escolar; competencias básicas; clase social; evaluación.

**Abstract.** *Academic failure: a long and erratic way*

His article attempts to analyse the school failure from the different indicators that are obtained throughout compulsory schooling (primary and secondary) and that, in many moments give us clues and tips about then called school failure (percentage of people who fail to overcome the mandatory teachings), and, secondly, the unequal incidence of this school failure on the students depending on their social and cultural environment.

Therefore shows the results obtained in Catalonia in various external assessments conducted in recent years: PISA 2003, PISA 2006, Evaluación general de diagnóstico 2010 and Competencias básicas 2009 and 2010. Checks the availability of indicators showing a bag of students since the age of 10, at risk of school failure, and also, as this failure has more impact on students from disadvantaged social classes. It examines whether the Catalan Educational System is sufficiently fair and compensates for existing social inequalities or, conversely, reproduces them.

Although the data presented are from different areas, is made special emphasis on the section of the reading competence. This section is specifically for the PISA study, thus, also evaluated is included in the communicative competence, General assessment of diagnosis of the Ministry of Education and the powers of the Department of Education of the Catalan Parliament.

**Keywords:** academic failure; key competences; social class; assessment.

---

### Sumari

- |                                      |                |
|--------------------------------------|----------------|
| 1. Introducció                       | 4. Conclusions |
| 2. Una aproximació al fracàs escolar | Bibliografia   |
| 3. El llarg camí del fracàs escolar  |                |



## 1. Introducció

Durant la dècada de 1980, apareixen aproximacions noves a l'avaluació en el món de la pedagogia. La necessitat de renovar la concepció de servei públic de l'educació condueix, durant la dècada següent, a un renaixement dels mètodes quantitativs d'avaluació de l'educació. Tant a Europa com a Amèrica, els plans dedicats a l'avaluació de la qualitat educativa sorgeixen amb molta força en poc temps, sobretot en països amb sistemes descentralitzats.

A principis de la dècada de 1990, apareixen els primers resultats d'àmbit internacional que permeten fer estudis comparatius, encara que els països participants disposin de sistemes educatius diferents.

Aquest èmfasi en la qualitat de l'educació té l'origen en les demandes que la societat i l'economia projecten sobre els sistemes docents, dins d'un marc d'internacionalització, a la recerca constant de competitivitat en els mercats mundials i, també, en la pròpia millora de la qualitat de l'ensenyament.

Apareix, doncs, la cultura de la rendició de comptes, per comprovar si els estats són capaços de donar sortida, de manera eficaç i eficient, a les necessitats de la població i de l'economia. La rendició de comptes es basa en la necessitat de controlar i avaluar el rendiment de l'alumnat, dels docents i dels centres. És a dir, del sistema educatiu.

Un dels indicadors de l'èxit d'un sistema educatiu són les taxes de fracàs escolar, del qual es parlarà a l'apartat següent.

En primer loc, en el present article, s'intenta analitzar el fracàs escolar des de diferents indicadors que s'obtenen al llarg de tota l'escolaritat obligatòria (primària i secundària) i que, en molts moments, ens donen indicis i pistes sobre allò que després esdevé fracàs escolar (percentatge d'individus que no aconsegueixen superar els ensenyaments obligatoris) i, en segon lloc, la incidència desigual d'aquest fracàs escolar sobre l'alumnat en funció del seu ambient social i cultural.

Per fer-ho, s'analitzen els resultats obtinguts a Catalunya en diferents proves d'avaluacions externes realitzades en els darrers anys: PISA 2003, PISA 2006, Avaluació general de diagnòstic 2010 i Competències bàsiques 2009 i 2010. Es comprova que es disposa d'indicadors que mostren una bossa d'alumnat que, des dels 10 anys, presenta risc de patir fracàs escolar i també com aquest fracàs té més incidència en els nois i noies de classes socials més desfavorides. S'hi analitza si el sistema educatiu català és prou equitatiu i compensa les desigualtats socials existents o si, al contrari, les reproduceix.

Encara que es disposen de dades de diverses àrees, es fa una incidència especial en l'apartat de competència lectora. Aquest apartat és avaluat de manera concreta per l'estudi PISA i també està inclòs dins de les competències comunicatives, a l'Avaluació general de diagnòstic del Ministeri d'Educació i a les Competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

La competència lectora és un apartat transversal que afecta totes les àrees del currículum. Tenir-ne un bon nivell ajuda l'alumne, per exemple, a enten-

dre l'enunciat dels problemes de matemàtiques, a realitzar inferències sobre possibles reaccions dels personatges d'un text, a buscar la informació correcta en una taula d'horaris, etc.

El grup d'experts en lectura de PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) defineix la competència lectora com:

[...] l'habilitat de comprendre i utilitzar formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu.

Com que és un estudi sobre la competència lectora de l'alumnat de quart de primària, s'hi afegeix un comentari que fa referència a la seva edat:

Els joves lectors són capaços de construir significat a partir d'una varietat de textos. Llegeixen per aprendre, per participar en les comunitats de lectors de l'àmbit escolar i de la vida quotidiana, i per gaudir de la lectura<sup>1</sup>.

Els experts en lectura de tots els països participants en l'estudi PISA (Programme for International Student Assessment) van consensuar la definició següent de competència lectora:

La competència lectora és la capacitat de comprendre, utilitzar i analitzar textos escrits per tal d'assolir els objectius del lector, desenvolupar els seus coneixements i possibilitats i participar en la societat<sup>2</sup>.

Tant en un cas com en l'altre, la idea de competència lectora va més enllà del procés de descodificar uns signes i comprendre literalment el que està escrit en un text. A més a més, implica també entendre informacions escrites, relacionar-les, utilitzar-les per fer previsions i reflexionar-hi. El lector passa a tenir-hi un paper actiu i, per tant, ser competent en lectura comporta poder aconseguir tota una sèrie d'objectius i d'aspiracions personals a partir de les diferents tipologies de textos que són necessaris per poder-se moure per la societat.

Els lectors són persones que construeixen significat sobre allò que han llegit, que coneixen estratègies de lectura i que saben reflexionar sobre la informació rebuda mitjançant la lectura.

En la societat actual, on els joves pateixen força mobilitat laboral i en camps molt diferents, la competència lectora és fonamental. S'ha de preparar els nois i noies perquè sàpiguen interpretar el que llegeixen i ho apliquin a la vida quotidiana.

Una bona competència lectora és una habilitat que afecta positivament l'alumnat, no només des del punt de vista acadèmic, sinó també perquè li pot

1. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*, 2006 INECSE, Ministerio de Educación y Ciencia. Publicat originàriament per la IEA en anglès amb el títol *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*.
2. *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, PISA, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Evaluación.

proporcionar una actitud positiva envers la lectura que pot fer que esdevingui un bon lector tota la seva vida. En definitiva, és com un cercle que es retroalimenta a si mateix: el noi o la noia que té dificultats per comprendre el que llegeix cada vegada s'interessa menys per la lectura i, per tant, té menys possibilitats de rebre informació, la qual cosa l'allunya de la resta dels companys.

La competència lectora és fonamental per a qualsevol forma d'aprenentatge personal i de creixement intel·lectual. És un dels factors més importants per desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre, aquella que permet que l'alumne sigui capaç de continuar aprenent al llarg de la seva vida de manera més autònoma, d'acord amb els seus propis objectius i amb les seves necessitats.

Fa uns quants anys, el volum d'informació que tenia l'alumnat era una variable molt important per mesurar-ne el nivell d'èxit o de fracàs escolar. Avui en dia, amb les innovacions del món tecnològic, és molt més fàcil tenir accés a una gran quantitat de dades. La clau ja no és tenir molta o poca informació, sinó saber classificar-la, separar-la, triar-ne la que és rellevant de la que no ho és, trobar-ne la idea fonamental i ser capaços d'opinar i d'argumentar un text. Encara que les estratègies de cerca d'informació han anat variant i actualment són diferents, la lectura continua sent un recurs necessari per dur a terme accions com les esmentades més amunt.

La competència lectora és un element fonamental en el rendiment escolar de l'alumnat i, per tant, està directament relacionada amb l'índex de fracàs acadèmic. És una condició necessària però no suficient. Dit d'una altra manera, tenir una bona competència lectora no constitueix una garantia d'èxit, però sí que sembla bastant clar que, sense aquesta competència, les condicions laborals i socials de l'alumnat es veuran més limitades.

## 2. Una aproximació al fracàs escolar

El concepte de fracàs escolar pren rellevància, a nivell estatal, a partir de l'entrada en vigor de la Llei general d'educació (1970), anomenada també Llei de Villar Palasí, que suposa una nova consideració de l'educació, perquè la fa obligatòria i comuna per a tothom fins als 14 anys. Amb aquesta estructura, el nivell de fracàs escolar es mesura per l'obtenció o no de l'antic graduat escolar.

Amb l'aparició, l'any 1990, de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), s'amplia l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys. Fins aquell moment, el sistema feia una selecció de l'alumnat en acabar l'educació general bàsica: els que obtenien el graduat escolar anaven, majoritàriament, a estudiar el batxillerat unificat polivalent (BUP) i els que no l'obtenien eren derivats cap a la formació professional. Amb aquesta ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, hi ha la percepció que aquesta mesura pot afavorir l'equitat, ja que no realitza una «classificació» de l'alumnat tan aviat com abans, per tant, els nois i noies d'ambients socials menys afavorits poden tenir més possibilitats d'accedir a l'educació secundària superior. En aquest cas, l'indicador del nivell de fracàs escolar és l'obtenció del graduat en educació secundària.

Què s'entén per fracàs escolar? Hi ha molts autors que coincideixen a definir-lo. Jorge Calero el considera:

[...] la proporció d'individus que no aconsegueixen acabar els estudis obligatoris (graduat en ESO)<sup>3</sup>.

D'altra banda, Mariano Fernández Enguita, encara que es refereix al fet que el terme és motiu de discussió i no n'hi ha cap definició clara, al final ens diu:

En la versió més restrictiva, fracàs escolar és la situació de l'alumne que intenta assolir els objectius mínims de l'educació obligatòria, falla i es retira [...] En el cas espanyol, parlem de l'alumne que no aconsegueix acabar l'ESO i surt amb un certificat d'haver-la cursat però sense el títol de graduat, que és el que acredita haver-la superat<sup>4</sup>.

Juan Jesús Fernández també n'aporta una definició molt més propra a la primera:

[...] l'absència del títol màxim de l'educació obligatòria: actualment, el títol de graduat en ESO<sup>5</sup>.

És veritat, però, que el concepte de fracàs escolar pot tenir una perspectiva més àmplia i menys acadèmica. Cal plantejar-se si també es pot considerar fracàs escolar el cas d'aquell alumnat que, per obtenir el títol de secundària obligatòria, ha repetit tres cursos de les etapes educatives o aquell altre que, encara que hagi aconseguit la titulació, decideix no continuar cap tipus d'estudis postobligatoris.

I, en una línia diferent, també cal plantejar-se si el que han après els joves durant el període obligatori d'escolaritat fa que estiguin prou preparats per fer front a situacions relacionades amb la vida quotidiana, independentment de l'obtenció d'un títol o no. És a dir, són competents els joves en una sèrie d'habilitats bàsiques que els han de servir per continuar aprenent al llarg de la seva vida? Saben aplicar, a la vida diària, el que han après? Aquells alumnes que no acaben d'assolir aquestes habilitats, es pot considerar que també formen part del que anomenaríem «fracàs escolar»?

En una societat on cada vegada és més important la qualificació de les persones, un dels conceptes més emprats en el mercat laboral és el de *treballador qualificat* o *treballador no qualificat*. Això ens dóna una idea de la importància de tenir una població qualificada per realitzar diferents treballs. Aquesta consideració no es refereix només a l'obtenció del graduat de secundària,

3. Jorge CALERO (2008), *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA 2006* [en línia], Universitat de Múrcia, <<http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>>.

4. Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundació La Caixa, 24.

5. Juan Jesús FERNÁNDEZ i Juan Carlos RODRÍGUEZ (2008), *Los orígenes del fracaso escolar en España: Un estudio empírico* [en línia], Almeria, Cajamar, Mediterráneo Económico, 14, <<http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf>>.

Taula 1. Taxa de graduació en ESO per comunitats autònomes (curs 2005-2006)

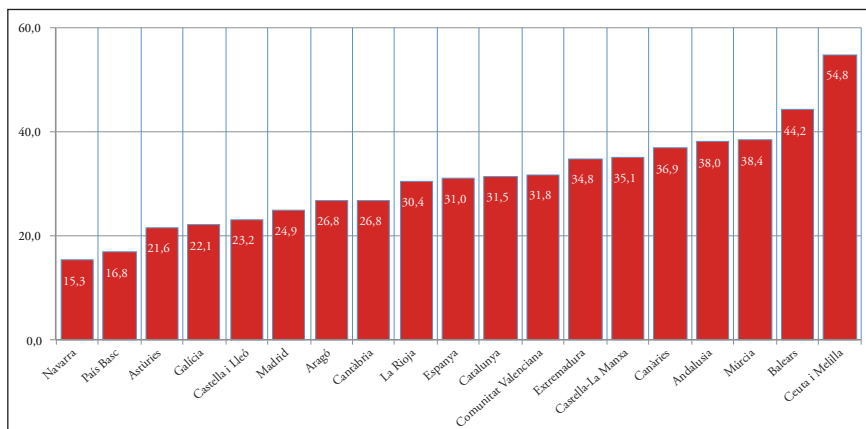
	Taxa de graduació en ESO	Taxa de graduació en ESO (sector públic)	Taxa de graduació en ESO (sector privat)	Diferència entre el sector públic i el privat
País Basc	86,2	81,5	89,5	-8,0
Navarra	85,6	83,5	88,5	-5,0
La Rioja	84,4	80,7	90,2	-9,5
Astúries	83,8	80,5	90,0	-9,5
Aragó	82,4	79,2	87,0	-7,8
Cantàbria	81,9	78,9	86,7	-7,8
Galícia	81,1	78,9	86,1	-7,2
Castella i Lleó	80,0	75,9	87,0	-11,1
Canàries	78,6	75,6	87,2	-11,6
Balears	78,5	74,6	83,6	-9,0
Madrid	78,3	69,8	87,1	-17,3
Múrcia	78,1	74,8	86,4	-11,6
Espanya	77,6	73,1	85,5	-12,4
Andalusia	76,5	73,7	83,8	-10,1
Castella-la Manxa	76,5	74,5	84,0	-9,5
Extremadura	76,0	73,6	83,6	-10,0
<b>Catalunya</b>	<b>75,9</b>	<b>69,1</b>	<b>85,2</b>	<b>-16,1</b>
Comunitat Valenciana	76,0	73,6	83,6	-10,0

Nota: La taxa de graduació està calculada sobre l'alumnat matriculat, no sobre l'avaluat.

Font: *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

sinó també als camins posteriors que ofereix aquesta titulació. Les possibilitats socials i laborals de la població estan cada vegada més relacionades amb la seva qualificació, entesa com la capacitat de manejar i d'interpretar la informació de manera correcta per ampliar els seus coneixements. Quan un alumne no assoleix els mínims que li permeten continuar en la societat de l'aprenentatge, en queda despenjat. I és molt difícil que després s'incorpori de nou a aquest cercle, perquè, no ho oblidem, en el temps que triga a fer-ho, són molts els joves que continuen dins d'aquesta roda i «que han ocupat el seu lloc». És fàcil que aquest alumne se'n quedi fora, de manera que la distància social i laboral entre el treball qualificat i el no qualificat cada vegada esdevé més gran.

Es pot observar un primer indicador sobre taxes de fracàs escolar a la taula 1, que presenta la taxa de graduació en ESO a Espanya per comunitats autònomes i per titularitat de centre l'any 2006. En una primera lectura, s'hi observa



**Gràfic 1.** Percentatge de població de 18 a 24 anys sense graduat en secundària obligatòria i que no fa cap activitat educativa o formativa.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Informe datos y cifras curso escolar 2009-2010*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

com Catalunya és una de les comunitats amb un percentatge més baix de graduats en ESO i, per tant, amb un índex més alt de fracàs escolar. Un de cada quatre alumnes no obté el graduat en secundària obligatòria. Catalunya es troba una mica per sota de la mitjana de l'Estat espanyol i a quasi deu punts de diferència de les comunitats que obtenen les taxes de graduació més altes. La taula també aporta una altra dada on Catalunya no surt gaire ben parada: la diferència de graduats entre els centres públics i privats és la més gran després de la Comunitat de Madrid.

Sense entrar a fer-ne anàlisis més profundes, sí que es pot observar que un 25% de la població escolar finalitza els estudis obligatoris sense cap tipus de qualificació. Cal plantejar-se si una societat que vulgui estar entre les més desenvolupades del seu entorn pot mantenir aquest percentatge de població no qualificada.

Cal analitzar també si aquest percentatge d'alumnat sense graduat escolar és producte d'un moment determinat o d'una tendència que s'estén al llarg dels anys. El gràfic 1 presenta el percentatge de la població entre 18 i 24 anys sense el graduat en secundària obligatòria i que no fa cap tipus d'activitat educativa o formativa. S'hi pot comprovar com els percentatges de Catalunya són similars als de la mitjana espanyola. Però, sobretot, s'hi observa que, en una franja de població jove, el percentatge de nois i noies no graduats que no fan cap tipus d'activitat és de més del 31%. Catalunya, l'any 2007, s'acostava a tenir quasi un terç de població d'entre 18 i 24 anys no qualificada.

Les dades que apareixen a la taula 1 i al gràfic 1 provenen dels criteris de cada centre a l'hora d'avaluar l'alumnat. Malgrat que totes les comunitats

autònomes es troben sota el paraigua de la mateixa llei, és evident que hi pot haver petites diferències conceptuals entre elles que poden influir en la taxa final de graduats.

Una manera de tenir un criteri unificat dels resultats de l'alumnat és aplicar proves externes que puguin mostrar el grau d'assoliment d'una sèrie de competències en diferents àrees. No es farà ara una anàlisi dels avantatges ni dels inconvenients que presenta aquest tipus de proves externes, però pot ser interessant recordar que l'aplicació d'aquestes proves no entra en contradicció amb les avaluacions internes que es realitzen als centres. El que fan les proves externes (PISA, PIRLS, Avaluació general de diagnòstic) és presentar-nos una fotografia de com està avaluat l'alumnat. Ens mostren dades globals d'un moment concret de la seva escolaritat i, en alguns casos, ens permeten creuar aquests resultats amb alguns tipus de variables familiars, socials o de centre que poden explicar algunes causes dels resultats. Segurament, les proves externes censals (competències bàsiques de sisè de primària) que ens permeten comparar cada alumne amb l'avaluació interna que realitza el professorat, no presentaran diferències significatives quant als resultats. En el tema de l'avaluació de l'alumnat, no és bo plantejar la situació com a dicotòmica: o avaluació interna o proves externes. L'avaluació interna és indiscutible, ja que està formada pel conjunt d'activitats que permeten realitzar el seguiment de l'alumnat i la seva diagnosi. Però això no es contradiu amb la realització de proves externes que, com s'ha dit anteriorment, ens pugui ajudar a fer-nos-en una fotografia global.

Els resultats que ens aporta aquesta fotografia global no tenen relació únicament amb el curs que estan realitzant els alumnes aquell any. I en el cas d'estudis com ara el PISA, ni tan sols és una avaluació a l'educació secundària d'un país. Les proves tenen lloc en un moment determinat, però els resultats obtinguts són conseqüència de tota l'escolaritat de l'alumnat. No s'està avaluant el professorat que aquell curs fa classe a aquells nois i noies. Potser una de les causes del rebuig que mostra un sector del professorat perquè es realitzin aquestes proves és el fet que creu que s'està avaluant directament la seva feina i la seva professionalitat.

En aquest article, s'hi analitzaran les dades que presenten diferents proves externes, incidint en l'alumnat que, segons els resultats d'aquests estudis, es troba en el que s'anomenaria *risc de fracàs escolar*. Les dades d'aquests estudis no ens aporten les taxes de fracàs escolar, sinó que ens assenyalen el percentatge d'alumnat que pot acabar sense el graduat en secundària obligatòria. Concretament, s'hi aportaran dades dels estudis següents:

- **PISA 2006.** L'estudi PISA, de l'OCDE, analitza el nivell dels estudiants de 15 anys en matemàtiques, ciències i lectura. El realitzen nois i noies de més de 50 països de tot el món. S'estableix la mitjana de tots els països de l'OCDE en 500 punts i la desviació típica, en 100 i, a partir d'aquí, s'obtenen les puntuacions de cada país. Es passa un qüestionari de context als directores dels centres i als estudiants per tenir informació complementària dels centres educatius i de les famílies. La tipologia d'activitats que es

realitzen a l'estudi PISA són de caire competencial, ja que el currículum pot ser diferent en cada un dels països participants. Les últimes dades de què es disposa sobre l'estudi PISA corresponen a l'any 2006, ja que les de l'edició del 2009 sortiran a principis de desembre de 2010. S'hi aporten resultats per nivells, de manera que l'alumnat que obté els nivells <1 i 1 en lectura es considera que és en risc de patir fracàs escolar.

- **Avaluació general de diagnòstic, del Ministeri d'Educació.** S'ha analitzat el nivell de l'alumnat de quart de primària en competència en comunicació lingüística, competència matemàtica, competència en el coneixement i interacció amb el món físic i competència social i ciutadana. Aquestes proves s'han portat a terme el mes de maig de 2009, encara que en algunes comunitats autònomes, com ara Catalunya, les proves s'han passat durant el mes d'octubre del mateix any a l'alumnat de cinquè, que és el mateix que al juny anterior ha fet quart de primària. Se'n recull la informació a partir de les proves passades a un total de 28.708 alumnes, amb intervenció de 887 centres, 1.341 professors i 25.741 famílies de les 17 comunitats autònomes més les províncies de Ceuta i Melilla. S'han passat també qüestionaris de context. És un estudi que presenta certes similituds amb els informes PISA i PIRLS. La mitjana de l'Estat espanyol se situa en 500 punts i la desviació típica, en 100. S'hi aporten resultats per nivells, de manera que l'alumnat que obté els nivells <1 i 1 en lectura es considera que es troba en risc de patir fracàs escolar.
- **Competències bàsiques de sisè de primària, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.** El curs 2009-2010 ha estat el segon any en què el Departament d'Educació ha realitzat les proves de competències bàsiques a tots els nois i noies de sisè d'educació primària de Catalunya. És una prova universal de caràcter extern per a tot l'alumnat. Mesura els coneixements i les competències bàsiques en català, castellà, matemàtiques i anglès (aquesta àrea només el curs 2009-2010). A diferència dels estudis citats anteriorment, a les competències bàsiques, no s'hi passen qüestionaris de context, no s'hi mesuren els nivells d'excel·lència de l'alumnat i no hi ha cap tipus d'escala amb puntuacions. Les dades que ens aporten ens parlen de percentatge d'alumnat que supera les competències bàsiques o que no les supera. Un apartat discutible d'aquestes proves és que, encara que en la definició deixen molt clar que no mesuren els nivells d'excel·lència, en la presentació de resultats es parla del nivell de cada alumne i del centre respecte a la mitjana de tot Catalunya aplicant-hi l'escala de nivell alt, mitjà o baix. No es diu que aquests nivells prenguin com a referència les competències bàsiques. Per tant, és molt fàcil que un centre o una família, quan li arriba la informació, pugui interpretar que aquests nivells esmentats anteriorment són d'excel·lència i no d'una escala només d'allò que es podria considerar bàsic. Una altra qüestió que cal tenir present és que, quan es presenten les dades classificades segons els nivells socioeconòmic i cultural dels centres, aquest nivell s'ha calculat en base a índexs interns del Departament d'Educació, que no s'expliciten en cap apartat de l'estudi.



### 3. El llarg camí del fracàs escolar

La publicació, que es fa cada tres anys, dels resultats dels informes PISA (el proper desembre veuran la llum els del 2009) fa que durant unes quantes setmanes torni a obrir-se un gran debat a la nostra societat sobre l'estat de l'educació a Catalunya. Tothom hi aporta el seu gra de sorra per explicar quines són les causes dels resultats tan mediocres que presenta el nostre país i què s'ha de fer per millorar-los. Potser cal realitzar planificacions a mitjà o a llarg termini que ens permetin sortir d'aquesta situació de mediocritat, i no pas, tal com es feia en un espai web dependent del Departament d'Educació dues setmanes abans de passar les proves PISA, recomanacions sobre la importància de treballar a classe activitats relacionades amb la lectura. Si aquestes activitats, o altres, no es troben dins d'un pla de millora de resultats del centre i amb uns indicadors d'avaluació rigorosos, difícilment podrem millorar els resultats.

A banda de les avaluacions internes de cada centre i, sobretot, del treball diari del professorat, que és qui coneix millor les característiques de cada un dels alumnes, és important que hi hagi avaluacions externes durant l'educació primària, perquè ens poden aportar dades respecte al nivell de competències que té l'alumnat de tot el país i pot permetre prendre mesures, durant l'escolaritat obligatòria, per millorar el rendiment d'aquells nens i nenes que no assolixen les competències mínimes.

Tot i que cada comunitat autònoma realitza les pròpies avaluacions de les competències que considera més importants i ho fa en els cursos de primària que considera més adients, el Ministeri d'Educació ha posat en marxa, durant el curs 2009-2010, l'Avaluació general de diagnòstic, amb l'objectiu d'obtenir dades representatives del grau d'adquisició de les competències bàsiques i valorar de quina manera l'escola prepara els nens i nenes per a la vida i els forma per assumir el seu paper de ciutadans a la societat actual. Concretament, s'han avaluat els aspectes següents: competència en comunicació lingüística, competència matemàtica, coneixement i interacció amb el món físic i social i competència ciutadana.

La competència en comunicació lingüística s'ha centrat en els apartats de comprensió i expressió escrita i ha deixat de banda els apartats de comunicació oral i la comprensió i l'expressió en llengua estrangera.

En l'Avaluació general de diagnòstic, s'hi han establert cinc nivells de rendiment en cada una de les competències avaluades. Les puntuacions obtingudes per l'alumnat s'han organitzat en els cinc nivells establerts. El primer nivell de rendiment (nivell 1) correspon al grau més baix d'adquisició de la competència lingüística. S'han establert tres nivells intermedis: intermedi baix (nivell 2), intermedi central (nivell 3) i intermedi alt (nivell 4). Finalment, el nivell més alt (nivell 5) es correspon amb el grau més alt d'adquisició de competències lingüístiques. En aquests cinc nivells establerts, se n'hi ha d'afegir un d'inferior al primer (nivell <1), que correspon a un grau d'adquisició de competència tan baix que no arriba al nivell considerat mínim (nivell 1). Entre

unes altres accions, l'alumnat amb el nivell <1 no és capaç de conèixer quin és el destinatari d'una carta, d'identificar accions realitzades per un personatge, de localitzar l'espai on es desenvolupa una història o de completar un text de forma coherent amb una llista de paraules que se li proporciona.

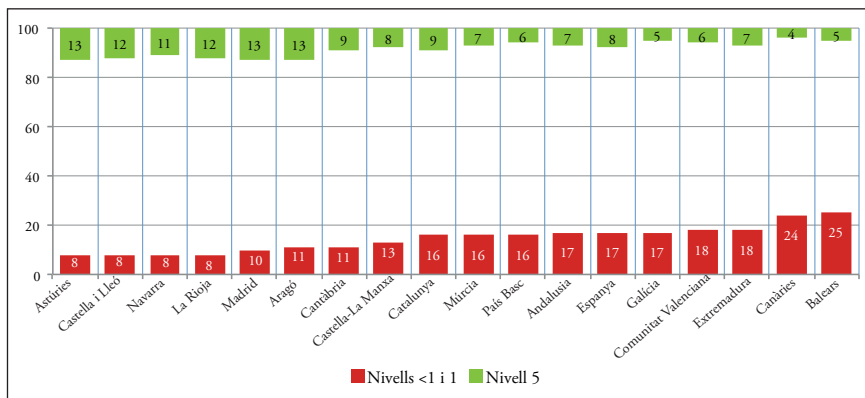
Mentre que l'alumnat que obté una puntuació corresponent al nivell 5 és el que es pot situar a la franja de l'excel·lència, els nens i nenes que estan en els nivells <1 i 1 són els que corren el risc de patir fracàs escolar.

El gràfic 2 ens presenta el percentatge de l'alumnat de quart de primària en les franges d'excel·lència i amb risc de patir fracàs escolar per comunitats autònomes en competència en comunicació lingüística. Els resultats estan ordenats segons les comunitats que tenen menys alumnat amb risc de patir fracàs escolar.

Una primera lectura local del gràfic ens mostra que, quan s'acaba el cicle mitjà, un 16% de l'alumnat català està en risc de patir fracàs escolar en competència en comunicació lingüística. Un de cada sis alumnes, aproximadament, no és capaç de realitzar les activitats bàsiques quant a competència lectora i expressió escrita. Aquests nens i nenes arrossegueu ja uns dèficits que els han marcat i els marcaran, segurament, en l'aprenentatge de la major part dels continguts curriculars de primària. Fóra bo, encara que a hores d'ara no es disposa de dades, conèixer resultats dels dos cursos anteriors de primària. Això permetria entendre millor aquests percentatges i conèixer, també, com ha estat el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura d'aquest mateix alumnat. Pel que fa a l'apartat d'excel·lència, Catalunya en frega el 10%. Com es veurà més endavant, aquests resultats són molt millors que els que ens facilita l'estudi PISA.

Des d'una perspectiva comparada, s'observen quatre grans grups quant a l'alumnat amb risc de patir fracàs escolar. Un primer grup format per Astúries, Castella i Lleó, Navarra i La Rioja, totes amb un 8% d'alumnat en els nivells baixos. Un segon grup molt proper a aquestes format per Madrid, Aragó i Cantàbria, on els resultats volten el 10%. Un tercer grup, on es troba Catalunya i la mitjana de l'Estat espanyol, el més nombrós, on totes les comunitats autònomes es troben entre el 16 i el 18%. Per últim, amb quasi un 25% d'alumnat que no assolix les competències mínimes, es troben les illes Canàries i les illes Balears. Els resultats de Catalunya fan que no destaquï ni per ser una de les comunitats autònomes amb més alumnat amb risc de patir fracàs escolar, ni tampoc amb menys risc. Es troba pràcticament en les mateixes condicions que els resultats que obté l'Estat espanyol, que es poden considerar mediocres i amb molt de marge de millora.

Un altre aspecte rellevant d'aquest gràfic és que, a la majoria de les comunitats autònomes, la franja mitjana presenta un percentatge molt similar. La suma d'alumnat al nivell 5 i als nivells <1 i 1 sempre es mou entre un 20 i un 25%, llevat de les illes Balears i Canàries. Així doncs, les diferències entre comunitats es concentren als nivells baixos i alts. No es pot dir, en general, que els resultats d'alguna comunitat en concret s'expliquin per una concentració d'alumnat a la zona mitjana. Una millora del percentatge de l'alumnat als nivells baixos sembla que també implica un augment de l'alumnat amb nivells alts, a causa d'un desplaçament cap amunt dels percentatges en tots els nivells.



Gràfic 2. Percentatge d'alumnat de quart de primària amb risc de patir fracàs escolar i nivell d'excel·lència que presenta.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Informe de resultados de la evaluación general de diagnóstico 2009*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Catalunya presenta, a quart de primària, un 16% d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar. Aquest percentatge és molt similar a la mitjana de l'Estat espanyol. Encara que de l'estudi PIRLS 2006, que mesura el nivell de competència lectora de l'alumnat de quart de primària, només es disposa de dades sobre Espanya, ja que cap comunitat autònoma hi ha participat amb una mostra pròpia, val la pena aportar la dada que un 28% de l'alumnat espanyol es troba en el que PIRLS considera nivells baixos (nivells <1 i 1), enfront d'una mitjana del 23% de tots els països participants.

Seguint a l'etapa de primària, el mes de juny de 2009, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va realitzar, per primera vegada, les proves de competències bàsiques a l'alumnat de sisè. Es disposa dels resultats obtinguts durant els cursos 2008-2009 i 2009-2010. Es tracta de proves censals, per tant, han estat aplicades a tot l'alumnat, però un 7,8% no ha estat inclòs en l'exploració de les dades, perquè són alumnes amb necessitats educatives específiques. Aquesta prova ha mesurat les competències bàsiques en català, castellà, matemàtiques i anglès (aquesta última s'hi ha introduït el curs 2009-2010).

L'anàlisi de les competències en català inclou, de la mateixa manera que en l'Avaluació general de diagnòstic, els apartats de comprensió i expressió escrita.

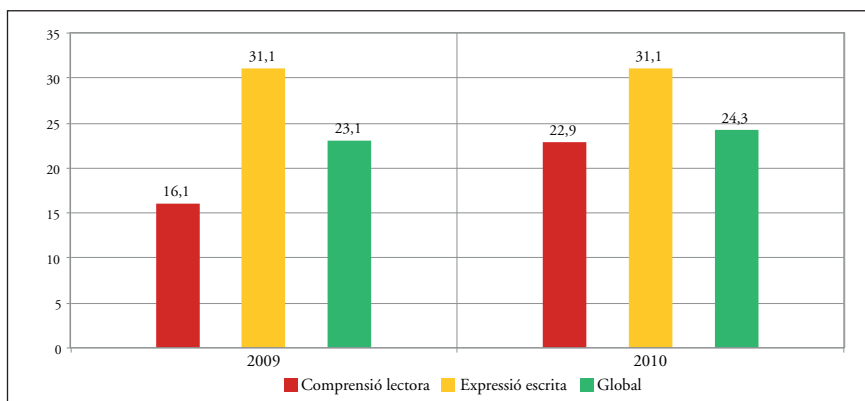
Una característica molt important de les competències bàsiques, en tant que diferenciadora de les altres proves analitzades en aquest article, és que no mesuren el nivell d'excel·lència de l'alumnat. Les dades més rellevants són els percentatges de nois i noies que superen o no les competències bàsiques. Tot i que el Departament d'Educació presenta els resultats parlant de tres nivells (baix, mitjà i alt), aquests no fan referència a l'excel·lència de l'alumnat, sinó que parteixen de les pròpies competències bàsiques. Els resultats que sí que

són comparables són els de l'alumnat amb el nivell baix, ja que ens presenta els nens i nenes que no tenen assolides les competències bàsiques en comprensió i expressió escrita i que es troba «en risc de fracàs escolar».

El gràfic 3 mostra els resultats en competència en llengua catalana durant els dos cursos que s'ha realitzat aquesta prova. S'hi presenten els resultats globals i diferenciats per les dues subcompetències: lectura i expressió escrita.

Una primera anàlisi ens mostra que el percentatge de nois i noies que no assoleix les competències bàsiques ha pujat lleugerament des d'un 23,1% fins a un 24,3%. Aquest increment s'explica per un augment molt alt de l'alumnat que presenta un nivell baix en competència lectora. És molt poc freqüent que, en unes mateixes proves, d'un any per l'altre, hi hagi un increment tan alt d'alumnat en qualsevol nivell. En el cas de la competència lectora, es concreta en quasi un 7% d'augment. Dues són les causes que han influït en aquesta variació tan considerable: la disminució de l'alumnat amb necessitats educatives especials que han quedat fora de l'explotació estadística (un 8,8% l'any 2009 per un 7,4% l'any 2010) i, fonamentalment, una variació en el contingut de les proves de comprensió lectora, on s'ha augmentat el nombre de preguntes que demanen més capacitat d'abstracció (aquelles que PIRLS inclou en el grup de respostes inferencials o de comprensió global del text), a costa de les preguntes on la resposta es basava en la localització d'informació concreta explicitada al text.

La conclusió d'aquestes dades és bastant demolidora: aproximadament un de cada quatre alumnes de sisè de primària no assoleix les competències bàsiques en els apartats de lectura i escriptura. Encara que alguns d'aquests alumnes puguin repetir el sisè curs de primària, Catalunya es troba en una situació on més d'un 20% dels nens i nenes de 12 anys començaran l'etapa de secun-



**Gràfic 3.** Percentatge d'alumnat amb nivell baix de competències en llengua catalana per apartats.

Font: elaboració pròpia a partir de l'avaluació feta als alumnes de sisè curs d'educació primària. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

dària amb unes mancances bàsiques que afectaran la major part de les àrees del currículum.

Tal com s'ha dit abans, no es fa una anàlisi de les franges d'èxit perquè les competències bàsiques no mesuren els nivells d'excel·lència acadèmica. Si es fes una equivalència amb una escala de puntuació clàssica del 0 al 10, un alumne que fes correctament totes les proves de competències bàsiques obtindria una puntuació aproximadament equivalent a un 7.

A falta que el Departament d'Educació implementi les seves proves de competències bàsiques a secundària, només es disposa en aquests moments de les dades que ens aporten les diferents edicions de l'estudi PISA. De les tres edicions de les quals s'han publicat resultats fins ara (anys 2000, 2003 i 2006), Catalunya ha participat amb mostra pròpia en les dues últimes. També ho ha fet en l'edició del 2009, però fins al proper mes de desembre no se'n faran públics els resultats.

L'estudi PISA estableix uns nivells de competència lectora iguals que els nivells de PIRLS i de l'Avaluació general de diagnòstic. Els nivells més baixos (<1 i 1) ens parlen de l'alumnat que es troba en risc de patir fracàs escolar, i els nois i noies amb el nivell 5 corresponen al nivell d'excel·lència.

La taula 2 mostra les dades de l'alumnat amb risc de patir fracàs escolar a Catalunya en lectura segons les edicions dels anys 2003 i 2006 de l'estudi PISA. Es comprova com hi ha hagut un lleuger augment de l'alumnat en els nivells 1 i <1. En tot cas, sí que es pot afirmar que l'alumnat amb un nivell baix de competència lectora en les dues edicions de l'estudi PISA volta el 20%, per tant, és a punt d'acabar la secundària obligatòria amb unes mancances importants en un apartat fonamental, tant per la possible entrada al món laboral, com per la continuació d'estudis postobligatoris.

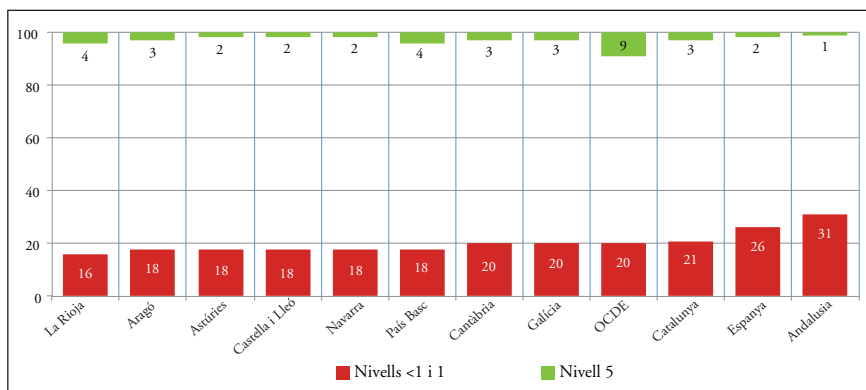
El gràfic 4 és una reproducció del gràfic 1, però amb els resultats que van obtenir les diferents comunitats autònomes a PISA 2006 a l'apartat de lectura. Els resultats també estan ordenats segons les comunitats que tenen menys alumnat amb risc de patir fracàs escolar.

Des de la perspectiva comparada, s'observa com Catalunya té un percentatge d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar una mica més alt que la majoria de les comunitats autònomes participants en l'edició del PISA 2006. Les diferències respecte a les comunitats que tenen menys alumnat en els nivells baixos no són tan grans com a l'Avaluació general de diagnòstic, però sí que continua estant per sota de les mateixes comunitats. És a dir, amb petites

Taula 2. Percentatge d'alumnat amb els nivells <1 i 1 a l'apartat de lectura de l'informe PISA

Any	2003	2006
Percentatge	19,20	21,20

Font: Departament d'Educació. Informes PISA 2003 i PISA 2006. Avançament de resultats.



**Gràfic 4.** Percentatge d'alumnat de 15 anys amb risc de patir fracàs escolar i nivell d'excel·lència en competència lectora segons PISA 2006.

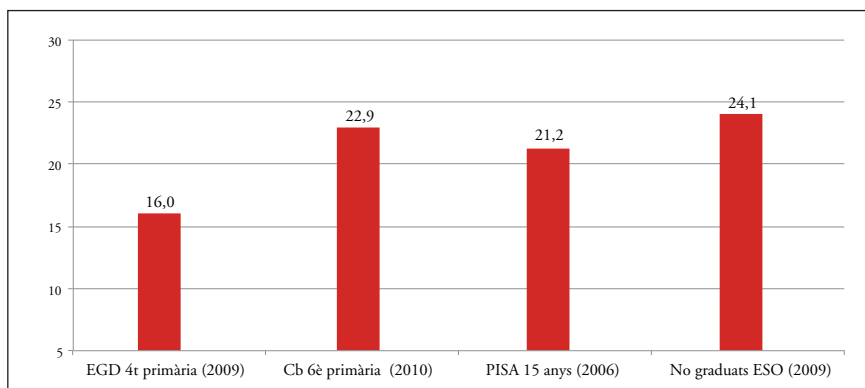
Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades PISA 2006, de l'OCDE.

variacions percentuals, l'escala tendeix a repetir-se als 10 i als 15 anys. Potser qui presenta una tendència a empitjorar és l'Estat espanyol.

D'altra banda, quan s'analitza la franja d'excel·lència, s'observa clarament un dels grans problemes del sistema educatiu a nivell de tot l'Estat espanyol: la manca d'alumnat amb nivell d'excel·lència. És important no confondre el nivell superior (que inclou l'alumnat dels nivells 4 i 5) amb l'excel·lència (només nivell 5). El primer inclou també aquell alumnat que es troba a la franja mitjana alta de competència lectora i que es pot considerar que presenta un nivell de competència lectora superior a la mitjana de tot l'alumnat. La major part de les comunitats autònomes, en els seus informes oficials, presenten les dades del nivell superior i no del nivell d'excel·lència. Es pot pensar que, darrere, hi pot haver un interès per part dels governs regionals de no mostrar els baixos percentatges d'alumnat en el nivell 5.

Encara que els resultats presentats fins ara en aquest apartat provenen de proves d'estaments diferents i amb objectius també diferents (les competències bàsiques no mesuren l'excel·lència), pot ser aclaridor i significatiu recollir en un sol gràfic els percentatges que les diverses proves de mesurament de competències lingüístiques de l'alumnat presenten a l'apartat d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar, així com el percentatge d'alumnat no graduat en ESO. Aquestes dades queden recollides al gràfic 5, on s'especifica clarament a quina prova pertany cada resultat, els quals estan ordenats segons l'edat de l'alumnat en el moment d'efectuar la prova.

La lectura del gràfic ens mostra que hi ha una part de nens i noies amb risc de patir fracàs escolar que recorre un camí molt llarg (tota la seva escolarització obligatòria). Des de les primeres dades de què es disposa, trobem un 16% d'alumnat en aquesta situació. Cal dir que la xifra és alta, si tenim en compte que es parla de nens i nenes de 10 anys. Sembla que aquest percentatge aug-



**Gràfic 5.** Percentatge d'alumnes de Catalunya amb risc de patir fracàs escolar en diferents proves de primària i secundària i de graduats a l'ESO.

(EGD = Avaluació general de diagnòstic. Cb = Competències bàsiques. Entre parèntesis, l'any en què es van efectuar les proves.)

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades PISA 2006 de l'OCDE, de l'avaluació als alumnes de sisè curs d'educació primària. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i de l'*Informe de resultados de la evaluación general de diagnóstico 2009*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

menta al llarg dels dos darrers cursos de primària, es manté amb petites oscil·lacions durant la secundària i coincideix amb el percentatge d'alumnat que no obté la titulació en secundària obligatòria.

Aquest últim gràfic ajuda a entendre el títol d'aquest apartat. Fent un símil amb una cursa ciclista, el que s'acaba de comprovar és que hi ha un grup d'alumnes que ha sortit amb retard i que ha mantingut aquest desavantatge respecte al gran grup durant tota la cursa. L'organització de la cursa, els directores dels equips ciclistes, els preparadors dels corredors i les famílies d'aquests no han trobat la manera d'aconseguir que un bon nombre de nois i noies puguin incorporar-se al gran grup.

#### 4. Conclusions

En aquest document, s'hi han utilitzat diferents fonts de dades, per tal d'analitzar la situació del fracàs escolar a Catalunya des d'una perspectiva comparada. Les fonts utilitzades han estat: l'estudi PISA, de l'OCDE; l'Avaluació general de diagnòstic, del Ministeri d'Educació; la prova de competències bàsiques, del Departament d'Educació, i l'estadística general, del Ministeri d'Educació. S'ha fet un incís especial en les dades disponibles sobre la competència lectora de l'alumnat, perquè el desenvolupament de les competències lingüístiques és transversal al desenvolupament d'altres àrees de competència i condiona de manera fonamental les oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida. Els principals resultats obtinguts han estat:

- a) Catalunya té una taxa de fracàs escolar molt elevada, tant si es té en compte el context de l'Estat espanyol com l'internacional. Les diferents fonts disponibles indiquen que al voltant d'un de cada quatre alumnes no obté el títol de graduat en educació secundària obligatòria.
- b) Les avaluacions internacionals coincideixen a assenyalar que el fracàs escolar a Catalunya no és degut a procediments més estrictes en l'accés al títol de graduat. Les diferents onades de l'estudi PISA (2003 i 2006) han mostrat de manera consistent que més d'un 20% de l'alumnat català de 15 anys es troba en situació d'insuficiència formativa.
- c) Aquesta situació, lluny de concentrar-se exclusivament en l'educació secundària obligatòria, és en gran part determinada pels dèficits instructius de l'alumnat al finalitzar l'educació primària. Al voltant d'un 15% dels infants de quart de primària es troba ja en risc de patir fracàs escolar, mentre que a sisè de primària aquest percentatge ja s'eleva a més del 20%.

L'elevat volum de fracàs escolar a Catalunya és un problema social i econòmic de primer ordre per al país. Si bé les autoritats educatives ja han fet el primer pas en valorar i reconèixer la magnitud del problema, aquest encara requereix una bona explicació i mesures efectives d'intervenció. L'evidència disponible indica que aquestes mesures no seran efectives si pretenen concentrar-se en l'educació secundària obligatòria. Cal una aproximació holística al problema del fracàs que inclogui intervencions des de bon començament de l'educació obligatòria.

## Bibliografia

- CALERO, Jorge (2008). *¿Qué determina el fracaso escolar en España?: Un estudio a través de PISA 2006* [en línia]. Universidad de Murcia. <<http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>>.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. Informes PISA 2003 i 2006. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FERNÁNDEZ, Juan Jesús i RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2008). *Los orígenes del fracaso escolar en España: Un estudio empírico* [en línia]. Col·lecció Mediterráneo Económico. <<http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf>>.
- La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación, 2007.
- L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2009.
- PIRLS (2006). *Assessment Framework and Specifications. 2006 INECSE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Resultats de l'alumnat a Catalunya: Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2008. Informes d'Avaluació, 14.



# Alumnado con enfermedad mental. La asignatura pendiente

Fernando Lezcano Barbero

Universidad de Burgos. España  
flezcana@ubu.es



Recibido: 20/06/2012

Aceptado: 12/03/2013

## Resumen

La histórica permanencia en espacios sanitarios de las personas con enfermedad mental ha supuesto un importante retraso en el desarrollo de recursos educativos especializados de acuerdo con sus características. A raíz del proceso de «desinstitucionalización» (cierre de los psiquiátricos), se inició la incorporación del colectivo a la sociedad.

En los últimos años, las comunidades autónomas han comenzado, tímidamente, a dar una respuesta educativa a este colectivo, pero aún quedan términos por definir, alumnos y alumnas por evaluar, itinerarios por concretar, recursos por diseñar, profesorado y gestores por sensibilizar...

**Palabras clave:** estudiantes con enfermedad mental; escuela; recursos educativos; inclusión educativa.

## Resum. *Alumnat amb malaltia mental. L'assignatura pendent*

La històrica permanència en recursos sanitaris de les persones amb malaltia mental ha suposat un important retard en el desenvolupament de recursos educatius especialitzats d'acord amb les seves característiques. Arran del procés de «desinstitucionalització» (tancament dels psiquiàtrics), es va iniciar la incorporació del col·lectiu a la societat.

En els últims anys, les comunitats autònomes han començat, tímidament, a donar una resposta educativa a aquest col·lectiu, però encara queden termes per definir, alumnes per avaluar, itineraris per concretar, recursos per dissenyar, professorat i gestors per sensibilitzar...

**Paraules clau:** estudiants amb malaltia mental; escola; recursos educatius; inclusió educativa.

## Abstract. *Mental illness in students: the failed subject*

The historic stay in health care resources for people with mental disorders has been a significant delay in the development of specialized educational resources according to their properties. The recruitment of these persons into the society became as a result of the «deinstitutionalization» (closure of psychiatric).

In recent years, the regions have begun, tentatively, to provide an educational response to this group, but there are still undefined terms such as students waiting for being evaluated, routes for being defined, resources for being designed and teachers and managers for being aware.

**Keywords:** mental illness in students; school; educational resources; inclusion in education.

### Sumario

- |   |  |
|---|--|
| 1. Introducción   | 5. Recursos educativos para el colectivo |
| 2. Delimitando la población                                   | 6. Para finalizar                        |
| 3. ¿De cuántos estudiantes estamos hablando?                  | Referencias bibliográficas               |
| 4. El estigma, siempre presente, también está en la educación |  |

## 1. Introducción

La Constitución Española (1978), en el artículo 27.1, reconoce el derecho a la educación de todos los españoles y, en el artículo 27.4, señala que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. La Ley Orgánica de educación (2006) expone, por su parte, que:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los niños con necesidades educativas especiales temporales o permanentes puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En otra área de trabajo, encontramos que la Ley de sanidad (1986) dedica el capítulo tercero a la salud mental. En él, se defiende la atención comunitaria como metodología de intervención. Expresamente indica: «Se considerarán de modo especial aquellos problemas referentes a la psiquiatría infantil». Esta ley promueve el modelo de rehabilitación psicosocial e inicia el proceso definido como «desintitucionalización», que se basa, entre otros aspectos, en la participación social, y a través de los recursos comunitarios, de las personas con enfermedad mental.

El interés por la inclusión en el medio educativo, a pesar de lo indicado, ha comenzado a ser una realidad desde hace pocos años.

La histórica atención psiquiátrica al colectivo en recintos hospitalarios y la demora en la respuesta comunitaria ha hecho que la incorporación a los recursos sociales también haya llegado con retraso. En las revisiones y evaluaciones que se realizaron sobre la LISMI en 1993 (Lezcano, 2004), no se encontraba referencia alguna al colectivo, a pesar de que varias instituciones internacionales (ONU, UNESCO, Unión Europea) venían señalando la necesidad de hacerlo. Esta demora asistencial en el ámbito social ha tenido su reflejo en el educativo. Aunque, como veremos más adelante, las aulas hospitalarias tienen sus inicios en la década de 1950, las primeras referencias sobre la atención educativa especializada a niños o jóvenes con trastornos psiquiátricos, en la Comunidad de Madrid, se remontan a 2001 en diferentes recintos hospitalarios.

Parece extrapolable al contexto educativo la afirmación que el Ararteko (2000) formuló en relación con los servicios sociales, exponiendo que encontraba cierta parcialización de la atención, según la cual cada uno de los colectivos ha sido acogido específicamente por unos servicios determinados (pará-

lisis cerebral por Servicios Sociales, trastornos del espectro autista por Educación, etc.). El paso de la atención sanitaria a la respuesta comunitaria ha dejado una importante laguna, con lo cual este colectivo ha quedado en «tierra de nadie». En el ámbito educativo, la situación es un ejemplo más.

Es posible que muchos técnicos, gestores y docentes (de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria) piensen que no deben hacerse cargo de esta realidad. Este tipo de prejuicios está haciendo que las personas con enfermedad mental y sus familias se encuentren viviendo una situación que no se corresponde con el momento histórico en el que nos encontramos.

A pesar de lo complicada que pueda parecer la realidad educativa presentada en este artículo, debemos recordar que lo aquí expuesto responde a un país que se encuentra enmarcado en la realidad económica, social, educativa, etc. del «primer mundo». Una revisión en otros espacios políticos y geográficos nos acercaría a realidades de una crueldad que, a nuestro moderno sistema de pensamiento, le costaría asimilar; pues en los países en desarrollo y con conflictos bélicos es donde se encuentran mayores y más graves índices de enfermedad mental en la población.

## 2. Delimitando la población

La primera dificultad con la que nos encontramos es la diversidad terminológica. En una somera revisión, encontramos algunas denominaciones habituales, como son: «enfermos crónicos» (Lieberman, 1993), «enfermos mentales» (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2000; Arbach y Pueyo, 2007), «personas con trastorno mental grave» (López y Laviana, 2007), «personas con enfermedad mental grave y prolongada» (Orihuela Villameriel y Gómez Conejo, 2003), etc., todas ellas recogidas de los ámbitos sanitario y social.

Si nos referimos al contexto educativo, encontramos otras como: «alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos graves de conducta» (Junta de Castilla y León, 2007), «trastornos graves de personalidad o conducta» (González Picazo y Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2011), «alumnado con necesidades educativas derivadas de patologías psiquiátricas» (Navarro Barba y Región de Murcia, 2011).

Esta diversidad terminológica pone de manifiesto una escasa consistencia en los criterios diagnósticos del colectivo de referencia. Así, por ejemplo, si exclusivamente hacemos alusión al concepto de «trastornos graves de conducta», término que acoge a otros colectivos, pero dentro del cual se encontraría nuestra «población diana», podemos encontrar diferentes realidades incluidas:

- Vinculación prioritariamente a los TDAH (Junta de Andalucía, 2008).
- La exclusión de los TDAH (Gobierno de Canarias, 2011).
- TDAH, discapacidad intelectual, trastorno disocial (Muñoz Gómez y Rodríguez Pérez, 2007).
- Trastorno disocial y trastorno negativista desafiante (Gobierno de Aragón, 2010).

Estas anotaciones pretenden poner de manifiesto el escaso consenso que hay en la actualidad.

Para intentar aclarar esta situación, al menos en relación con el «alumnado con enfermedad mental», a continuación, proponemos algunos aspectos relevantes.

La descripción de las personas con enfermedad mental hace referencia a aquellas que tradicionalmente han sido consideradas «locas». Según la RAE (2009), este término significa: «Que ha perdido la razón».

Proponiendo criterios más científicos y específicos, encontramos el siguiente (Goldman et al., 1981, citado por Liberman, 1993):

[...] un grupo en el que se encuentran las personas que sufren trastornos mentales severos y persistentes en el tiempo, que interfieren sus capacidades funcionales en la vida diaria (higiene personal, autocuidado, las relaciones interpersonales y la actividad laboral o formativa) y que dificultan su integración social de forma normalizada y autónoma.

En cualquier caso, deberán cumplir los siguientes criterios:

1. **Diagnóstico.** Dentro de la Clasificación CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992), se incluyen trastornos psiquiátricos graves:
  - F-09: Trastorno mental orgánico o sintomático sin especificación.
  - F-20: Esquizofrenia.
  - F-21: Trastorno esquizotípico.
  - F-22: Trastornos de ideas delirantes persistentes.
  - F-24: Trastornos de ideas delirantes inducidas.
  - F-25: Trastornos esquizoafectivos.
  - F-28: Otros trastornos psicóticos no orgánicos.
  - F-29: Psicosis no orgánica sin especificación.
  - F-30: Episodio maníaco.
  - F-31: Trastorno bipolar.
  - F-32.3: Episodio depresivo grave con síntomas psicóticos.
  - F-33.3: Trastorno depresivo recurrente, episodio actual grave con síntomas psicóticos.
2. **Duración.** Dos años de duración del tratamiento (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2002), dado que la duración (real) de la enfermedad puede presentar dificultades para su valoración ante el enmascaramiento de los síntomas premórbidos no identificados o justificados por la edad.
3. **Presencia de discapacidad.** Lo que, en términos actuales, supone:
  - *Limitaciones en la actividad:* dificultades en el desempeño y la realización de actividades.
  - *Restricciones en la participación:* problemas al involucrarse en situaciones vitales de las personas afectadas.

Actividades y participación referidas a áreas como aprendizaje y aplicación del conocimiento; tareas y demandas generales; comunicación; movilidad; autocuidado; vida doméstica; interacciones y relaciones interpersonales; áreas principales de la vida; vida comunitaria, social y cívica; etc., con el concurso de *factores contextuales* (entorno, apoyos y relaciones, actitudes, etc.).

En este colectivo, la discapacidad se manifiesta mediante un número muy amplio de factores, como son: pobreza afectiva, alogía, abulia o apatía, anhedonia o insociabilidad y dificultades para la concentración o el mantenimiento de la atención (Blanco y Pastor, 1997).

Con todo ello, debemos indicar que los criterios no son estables en todos los países. Si tomamos como referencia el *School Questionnaire, School Mental Health Services in the United States, 2002-2003*, encontramos referencias relacionadas con las siguientes dificultades, algunas de las cuales no se incluyen en España (Teich et al., 2007):

- Problemas sociales, interpersonales o familiares.
- Ansiedad, estrés o fobia a la escuela.
- Depresión o comportamientos relacionados.
- Agresiones o conductas disruptivas.
- Delincuencia o conductas relacionadas con pandillas.
- Comportamientos o pensamientos suicidas u homicidas.
- Uso y/o abuso de sustancias.
- Desórdenes alimentarios.
- Las preocupaciones sobre el género y la sexualidad.
- Abuso físico o sexual.
- Agresiones sexuales.
- Trastornos mentales mayores o trastornos del desarrollo.

### 3. ¿De cuántos estudiantes estamos hablando?

La diversidad terminológica y la diferencia en los criterios que hemos recogido en el punto anterior conlleva una importante dificultad en la cuantificación de la población a la que nos referimos. No obstante, entendemos que es pertinente realizar una estimación.

Los primeros datos que debemos valorar es la tasa de prevalencia de enfermedades mentales en niños y jóvenes, que, según la OMS, se encuentra entre el 15% y el 20%, aunque, lamentablemente, según indica Alvarez (2007), entre el 75 y el 80% no recibe el apoyo adaptado a sus necesidades.

Con el ánimo de no ser alarmistas y acotar correctamente la población, nos basaremos en los mismos parámetros utilizados para la planificación de los recursos de atención sociosanitaria. En este caso, se entiende que, del conjunto de personas incluidas, entre el 0,6 y el 0,9% tendrá una patología que se define como «grave y prolongada», en cambio, el resto serán patologías que remitirán con cierto grado de apoyo y en un periodo inferior a dos años. Es decir, este último intervalo (0,6-0,9%) requerirá de apoyo educativo en algún momento.

Seguindo estos parámetros y partiendo de los datos más actuales de población escolarizada (MEC, 2010), los resultados serían los siguientes:

Población total escolarizada	Población con enfermedad mental		Población grave y prolongada en educación obligatoria	
11.005.653	15%	1.650.848	0,6%	9.905
			0,9%	14.858
	20%	2.201.131	0,6%	13.207
			0,9%	19.810

En la tabla 2, recogemos una estimación de la distribución en cada una de las comunidades.

Provincia	% de estudiantes	Total de estudiantes		
		Tasa	Desde	Hasta
Andalucía	20,2	0,6%	2.001	
		0,9%		4.002
Aragón	2,7	0,6%	267	
		0,9%		535
Asturias (Principado de)	1,7	0,6%	168	
		0,9%		337
Balears (Islas)	2,2	0,6%	218	
		0,9%		436
Canarias	4,5	0,6%	446	
		0,9%		891
Cantabria	1,1	0,6%	109	
		0,9%		218
Castilla y León	4,6	0,6%	456	
		0,9%		911
Castilla-La Mancha	4,8	0,6%	475	
		0,9%		951
Cataluña	16,2	0,6%	1.605	
		0,9%		3.209
Comunitat Valenciana	10,5	0,6%	1.040	
		0,9%		2.080
Extremadura	2,4	0,6%	238	
		0,9%		475
Galicia	4,9	0,6%	485	
		0,9%		971

Madrid (Comunidad de)	14,4	0,6%	1.426
		0,9%	2.853
Murcia (Región de)	3,6	0,6%	357
		0,9%	713
Navarra (Comunidad Foral de)	1,4	0,6%	139
		0,9%	277
País Vasco	4,4	0,6%	436
		0,9%	872
Rioja (La)	0,6	0,6%	59
		0,9%	119
Ceuta	0,2	0,6%	20
		0,9%	40
Melilla	0,2	0,6%	20
		0,9%	40

Teniendo en cuenta esta estimación y revisando la escasez de recursos educativos existente en las diferentes comunidades autónomas, no es extraño el elevado interés por la salud mental en la escuela. Este hecho se puede resumir en que, en las últimas revisiones sobre publicaciones de promoción de la salud en las escuelas (Lister-Sharp et al., 1999), encontramos un elevado interés sobre las iniciativas que promueven la salud mental.

#### 4. El estigma, siempre presente, también está en la educación

El estigma es un elemento directamente relacionado con las patologías psiquiátricas y se configura como parte fundamental de la situación en la que se encuentran las personas afectadas y sus familias.

La RAE (2009) define por *estigma*, entre otras acepciones: 1) Marca o señal en el cuerpo; 2) Desdoro, afrenta, mala fama. Goffman (2001), refiriéndose exclusivamente a las personas con enfermedad mental, indica que la visión de la sociedad está influida por mitos, estereotipos y creencias erróneas que se transmiten desde hace siglos y configuran la imagen social de este colectivo, tomando como referencia algunas características concretas y negativas que se generalizan a todas las personas que lo forman.

Las personas que tienen una enfermedad mental se enfrentan a muchas formas de discriminación, desprecio y rechazo social. Rechazo que genera un gran sufrimiento, en ocasiones mayor que el derivado de los propios síntomas de la enfermedad (Goffman, 2001).

El entorno educativo no se encuentra lejano a esta imagen distorsionada y prejuiciosa, por ello es importante que repasemos algunas afirmaciones que lo definen, así como los argumentos que se utilizan. Esta revisión nos permitirá ser conscientes de la influencia negativa que se ejerce sobre la participación normalizada en el contexto educativo.

Estereotipo	Causas
Nunca se recuperan.	<p data-bbox="310 232 1024 343">Durante muchos años, estas personas se definieron como «crónicas», término en desuso, dado que hace referencia a una «incapacidad continuada» (Lieberman, 1993: 18), lo cual detrae escasas expectativas de recuperación o rehabilitación.</p> <p data-bbox="310 352 1024 435">La cronicidad se ha asociado, en gran medida, a la permanencia en los hospitales psiquiátricos. Esta situación supone un elemento estigmatizador en sí mismo (García González, 1998a: 68).</p>
Son personas violentas.	<p data-bbox="310 444 1024 696">En la cultura popular, parece que se encuentra una vinculación permanente de la enfermedad mental con la violencia (Appelbaum, 2006), de modo que constituye una parte fundamental del estigma que afecta al colectivo (Goffman, 2001). Sin embargo, diferentes estudios indican que es más frecuente la violencia contra ellos que siendo autores de la misma (Arbach y Pueyo, 2007; Stuart, 2003). Así mismo, las tasas de violencia son mayores en personas que no padecen ningún tipo de enfermedad que entre quienes cuentan con un diagnóstico de este tipo de patologías.</p> <p data-bbox="310 704 1024 786">Arbach y Pueyo (2007), por su parte, exponen que, en la actualidad, se relaciona con algunos tipos de violencia peor vistos, como son las agresiones sexuales, la violencia en el hogar, de pareja o de género.</p>
La mayoría son genios.	<p data-bbox="310 795 1024 904">Las patologías psiquiátricas no tienen una distribución por niveles de inteligencia. Se dan tanto entre personas con sobredotación intelectual como entre aquellas con discapacidad mental, aunque, en este último caso, puedan permanecer enmascaradas por otras conductas.</p>
Son impredecibles.	<p data-bbox="310 913 1024 1052">La sensación de impredecibilidad se encuentra relacionada con las situaciones de manifestaciones positivas (creaciones producidas por la enfermedad: alucinaciones, audiciones, etc.). En situaciones de estabilidad y seguimiento médico, el comportamiento es tan predecible, o impredecible, como el resto de las personas.</p>
Deben estar hospitalizados.	<p data-bbox="310 1060 1024 1170">La histórica permanencia en recintos cerrados (hospitales psiquiátricos) ha hecho que se siga pensando que la respuesta es estrictamente sanitaria. Esta percepción errónea les ha venido excluyendo de otros apoyos, como son los sociales y los educativos (Lezcano, 2003).</p>
Son vagos, no les gusta trabajar.	<p data-bbox="310 1178 1024 1343">Puede que algunas medicaciones den la sensación de inactividad, de ralentización del pensamiento, pero, en situaciones de estabilidad, las personas con enfermedad mental tienen un alto interés por desempeñar puestos laborales. Diferentes estudios (FAISEM, 2007) ponen de manifiesto que la actividad laboral repercute positivamente en su recuperación psicosocial.</p> <p data-bbox="310 1352 1024 1519">Novak y Svab (2009) sugieren que el trabajo es uno de los aspectos por los que más se discrimina a las personas con esquizofrenia. Autonell et al. (2001) exponen que las consecuencias de los prejuicios negativos y la discriminación en la búsqueda de empleo y en las relaciones sociales puede tener como resultado un empeoramiento en la adaptación psicosocial.</p>



El estigma se encuentra notablemente reforzado por la imagen que proyectan los medios de comunicación social. Un estudio realizado a partir de 20.000 diálogos incluidos en 1.371 programas de televisión en Estados Unidos concluyó que la descripción de las personas con enfermedad mental estaba asociada a los siguientes conceptos: temidos, rehuidos, causantes de vergüenza y castigados (Mena et al., 2010).

Los medios de comunicación social son un elemento clave para la mejora de la integración del colectivo, aunque algunos autores (Guimón, 2001; Lezcano, 2004; ONU, 2004) también señalan que la participación en la educación de las personas o del alumnado con enfermedad mental será un elemento fundamental para la reducción del estigma y la mejora en la inclusión social, como ha sucedido con otros colectivos con discapacidad.

## 5. Recursos educativos para el colectivo

Dada la inexistencia de un modelo común, o consensuado, presentamos, a continuación, los diferentes recursos o experiencias que pueden servir de referencia para la construcción de una propuesta de trabajo efectiva.

Descartamos abordar el total de recursos sanitarios o sociosanitarios para el colectivo, aunque debemos reconocer la importante relación que existe con algunos de los recursos que expondremos a continuación.

Incluimos la figura 1, en la que se presenta el conjunto de recursos relacionados con las personas con enfermedad mental, aunque debemos señalar que la denominación puede variar en las diferentes comunidades autónomas.

Para la descripción de los recursos educativos, partiremos de las propuestas más generales y terminaremos con aquellos centros con mayor grado de especialización.

Sabemos que no todo el alumnado tiene las mismas necesidades, por ello, para realizar una valoración adecuada, se deben tener en cuenta diferentes variables que intervienen según el momento de aparición, así como la duración de la patología (Castilla Elena, 2010):

### Derivadas del currículo

- Escaso nivel escolar del alumnado, cuando la convalecencia es mayor.
- Retraso en áreas concretas.
- Dificultades de aprendizaje, de conceptualización, de abstracción, de atención, de observación, de esquematización, etc.
- Desfase en el currículo por actitud sobreprotectora de la familia o excesivamente relajada.
- Ausencias escolares que no tienen relación con la enfermedad.

### Derivadas del horario

- Momento del curso en que se produce el apoyo educativo.
- Tiempo semanal dedicado a cada alumno.
- En el horario vespertino, se presenta mayor cansancio del alumno y a veces estrés.
- Después de la comida, apatía intelectual.

**Atención Sanitaria**

- Atención Primaria de Salud.
- Equipos de Salud Mental.
- Unidades Psiquiátricas de Hospital General.
- Centros de Rehabilitación Psicosocial.<sup>a</sup>
- Unidades de Rehabilitación Psiquiátrica.
- Equipos de Atención Infanto Juvenil.

**Atención Comunitaria****Vivienda**

- Familia.
- Mini-residencias.
- Viviendas supervisadas.
- Pensiones concertadas.

**Formación Laboral**

- Talleres Ocupacionales.
- Centros de Rehabilitación Laboral.
- Talleres de Empleo.
- Casas de Oficios.
- Escuelas-Taller.
- Cursos de Formación Profesional Ocupacional.

**Inserción laboral**

- Centro Especial de Empleo.
- Enclaves Laborales.
- Empleo Normalizado (a partir del modelo del Empleo con Apoyo.)
- Servicios de Integración Laboral.

**Ocio y Tiempo Libre**

- Centros de Inserción Social.

**Espacio Educativo****Tutela**

- Fundaciones tutelares.

**Recursos Especiales**

- Sin Techo.
- Inmigrantes.
- Alcoholismo.
- Drogodependientes.
- Discapacidad Intelectual.
- Atención a la mujer.

<sup>a</sup> Los *Centros de Rehabilitación Psicosocial* se incluyen en el espacio sanitario dado que en la Comunidad de Castilla y León pertenecen al mismo, no ocurre así en todas las Comunidades

**Figura 1.** Tipología de centros definidos en la red de atención a las personas con enfermedad mental.

Fuente: Lezcano, 2003.

Derivadas de la coordinación con tutores

- Dificultad para contactar con ellos por la organización del centro.
- Dificultades para encontrar tiempos libres comunes para poder reunirse.
- La información académica escrita tarda en conseguirse.
- Dificultad para establecer criterios comunes en algunos casos.
- Dificultad para llevar a cabo la evaluación del alumno.

A continuación, se presentan, como hemos indicado, los diferentes recursos educativos referidos al colectivo.

### *5.1. Escuelas promotoras de salud mental*

La promoción de la salud y la educación para la salud en las escuelas inició su andadura en la década de 1950 (Organización Mundial de la Salud, 1951). En la actualidad, encontramos un gran desarrollo de dicha iniciativa, aunque se pueden visualizar diferentes modelos. Entre ellos, destacamos: de una parte, la Red de Escuelas para la Salud en Europa (Ministerio de Educación, 2007), que promueve una perspectiva global de la salud y, de otra, principalmente en Estados Unidos, un movimiento más especializado: las escuelas promotoras de salud mental<sup>1</sup> (Wells et al., 2003).

El planteamiento que se realiza desde este segundo modelo es proporcionar la salud mental a través de programas y servicios en los centros docentes, incluidos diferentes contextos de mejora: formación y promoción social y emocional; aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida; la prevención emocional y dificultades de conducta; la identificación e intervención en la problemática de la salud mental desde el inicio y proporción de la intervención en las problemáticas establecidas (Weist y Murray, 2007).

Estos mismos autores (Weist y Murray, 2007: 3) seleccionan los siguientes temas clave que se deben abordar desde las escuelas promotoras de salud mental:

- Desarrollar un enfoque inclusivo y llegar a ayudar a todos los jóvenes interesados y sus familias, con el objetivo de superar las barreras de la promoción y la intervención.
- Construir programas que respondan a las necesidades del estudiante, la escuela y la comunidad, basándose en las fortalezas de las personas.
- Centrar su planificación en reducir las barreras del aprendizaje de los estudiantes a través de programas que tomen como referencia al alumnado, su familia y sus amigos y se basen en la evidencia de las acciones y los resultados obtenidos.
- Promocionar activamente la participación de los interesados en todos los aspectos del desarrollo del programa, la mejora y el crecimiento.
- Enfatizar y apoyar la evaluación sistemática de la calidad y la mejora continua del estudiante: evaluación individualizada.

1. School Mental Health (SMH).

- Garantizar la plena promoción y la intervención continua.
- Contratar al personal adecuado, asegurar la formación óptima, el entrenamiento y el apoyo continuos para facilitar una mayor calidad en la promoción y la intervención.
- Asegurar que todos los esfuerzos sean sensibles a las diferencias culturales y étnicas, así como a las características individuales.
- Facilitar la construcción de relaciones interdisciplinarias en las escuelas, así como la promoción de los equipos y los mecanismos de coordinación.
- Construcción de vínculos fuertes entre los programas y los recursos dentro de la escuela con el apoyo de contextos comunitarios.

La propuesta realizada desde las *school mental health* se basa en que la acción desarrollada desde el contexto educativo puede suponer una alternativa, en algunos casos, a los tratamientos especializados. Diferentes estudios realizados sobre las dificultades psicosociales o de salud mental en estudiantes (Teich et al., 2007; Wells et al., 2003) ponen de manifiesto que las escuelas promotoras de salud mental presentan mejores resultados que el resto de los centros educativos, o, en palabras de Lister-Sharp et al. (1999), son escuelas eficaces.

Stewart-Brown (2006: 16) informa sobre los esfuerzos realizados en las escuelas para la promoción de la salud mental:

Las escuelas que desarrollan programas basados en la promoción de la salud mental son eficaces, sobre todo si se implementan enfoques comunes al de escuelas promotoras de salud: la participación de toda la escuela, los cambios en la escuela para incorporar el entorno psicosocial, el desarrollo de habilidades personales, la participación de los padres/madres y la comunidad en general, y la aplicación de los programas durante un largo período de tiempo.

No obstante, debemos recordar que los resultados obtenidos presentan diferencias. De una parte, son claramente positivos los resultados en relación con la resolución de conflictos y la reducción de la violencia y la agresión. De otra, los resultados no son tan positivos en los programas de prevención del suicidio y los de desarrollo de la autoestima, al menos si no se combinan con otros programas, como la prevención del consumo de sustancias<sup>2</sup>.

La propuesta de las escuelas promotoras de salud mental se encuentra en relación con el desarrollo de un nuevo paradigma, cuya base no solo está en tratar la «psicopatología» de las personas evaluadas (Rowling y Weist, 2004), sino también en abrir la posibilidad de que las diferentes disciplinas implicadas colaboren. Así, la burocracia debería facilitar la coordinación de las políticas de educación, salud mental, servicios sociales (menores, familia, jóvenes en riesgo de exclusión, etc.), a fin de reducir, en lo posible, la necesidad de llegar a una atención excluyente.

2. Aunque los programas para la prevención del consumo de sustancias tienen peores resultados, es cierto que han demostrado importantes beneficios en el retraso al acceso y la disminución en la cantidad consumida.

En nuestro país, esta misma propuesta se recoge en la Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud (2009-2013), que formula el objetivo general 6: «Promover la cooperación y la corresponsabilidad de todos los departamentos y agencias involucrados en la mejora de la salud mental», y se concreta en la recomendación 3:

Diseñar, implantar y evaluar un modelo de coordinación con Servicios Sociales, Educación y Justicia que garantice la continuidad de los cuidados de los niños y niñas y adolescentes en tratamiento.

### *5.2. Atención educativa domiciliaria*

De las alternativas para la atención educativa a población con enfermedades de larga duración, entre las que se encuentran las personas con enfermedades mentales, señalamos la «atención educativa domiciliaria». Conscientes de que esta situación puede provocar retrasos en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, baja autoestima y el consiguiente fracaso escolar, se plantean los siguientes objetivos para este programa (Junta de Castilla y León, 2009):

- a) Garantizar una atención educativa individualizada al alumno enfermo durante el período de convalecencia domiciliaria, con el objetivo de asegurar la continuidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje y evitar el posible desfase escolar que pudiera derivarse de su situación.
- b) Asegurar la comunicación y la coordinación entre el centro docente, las familias y, en su caso, con otras administraciones, para facilitar la adaptación a la nueva situación y la pronta y adecuada reincorporación al centro docente.
- c) Proporcionar, al alumnado que precisa atención educativa domiciliaria, los medios y los instrumentos necesarios para alcanzar una mejor calidad de vida y prevenir la ruptura del proceso escolar.
- d) Prevenir el aislamiento que se pudiera producir del alumno, creando para ello un clima de participación e interacción con la comunidad educativa.
- e) Facilitar la reincorporación del alumnado a su centro, una vez concluido el periodo de convalecencia, a fin de favorecer su integración socioafectiva y escolar.
- f) Prestar asesoramiento a las familias para mantener la comunicación del alumno con su entorno escolar, social y familiar, así como para fomentar el uso formativo del tiempo libre.

Este programa lo encontramos en todas las comunidades autónomas. Con carácter habitual, los servicios deben ser solicitados por los progenitores o responsables del centro en el que se encuentre matriculado el estudiante enfermo. La solicitud debe ir acompañada de certificados médicos y permisos diversos que, en la actualidad, se encuentran perfectamente detallados.

Relacionado con este programa, encontramos algunos proyectos novedosos, como es el *aul@encasa.es* (para la atención socioeducativa del alumnado convaleciente y hospitalizado, Junta de Castilla la Mancha). El objetivo marco es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno comunicándolo con sus profesores y compañeros.

Las actividades más relevantes son:

- La videoconferencia con profesores y alumnos de su centro, con el aula hospitalaria, con los profesores de los equipos de atención educativa hospitalaria y domiciliaria, así como con amigos desde domicilios particulares.
- La tutoría a través de Internet.
- El intercambio de actividades curriculares para el alumnado.
- La realización de exámenes a través de la red.
- La utilización de Internet en tiempo de ocio.
- La preparación de contenidos para el web del servidor.

### 5.3. Aulas hospitalarias

En la década de 1950, se inician en España las aulas hospitalarias, vinculadas a los hospitales de la orden de San Juan de Dios.

La LISMI, en su artículo 29, expone que todos los hospitales con servicios pediátricos deberán incorporar «una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados».

El Parlamento europeo (1986), por su parte, publica la *Carta europea de los niños hospitalizados*, que recoge los derechos de este colectivo, entre los que destacamos:

- a) Derecho a disponer de locales amueblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.
- b) Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y no obstaculice los tratamientos que se sigan.

Con carácter general, las aulas hospitalarias darán cobertura a niños, niñas y adolescentes ingresados en el hospital durante más de treinta días, aunque, como indica la Comunidad de Madrid (2010) al definir los destinatarios de este recurso:

- Los alumnos que manifiesten trastornos graves de personalidad o de conducta derivados por los Servicios de Salud Mental, recibirán la atención

educativa en las Unidades de Hospitalización Breve de Psiquiatría o en los Centros Educativo Terapéuticos-Hospitales de Día.

A pesar de la *buena fe* que se presupone en este tipo de propuestas, los resultados de algunos estudios (Ullán et al., 2010) ponen de manifiesto que la atención educativa se pone claramente en riesgo cuando el ingreso no se realiza específicamente en unidades de pediatría.

El sistema de funcionamiento de este tipo de aulas es el de desarrollar las actividades vinculadas con el «centro de referencia» (centro en el que se encuentra matriculado el alumno o la alumna); así, las funciones que deben cumplir los docentes siempre deben realizarse de forma coordinada con el profesorado del citado centro.

La Comunidad de Murcia (Región de Murcia y Navarro Barba, 2011) propone las siguientes funciones de estos docentes:

1. Planificar actuaciones tendentes a la normalización educativa del alumnado hospitalizado, coordinando su actuación con el centro en el que el alumno o la alumna esté matriculado.
2. Realizar su labor docente mediante la atención directa al alumnado hospitalizado.
3. Elaborar y desarrollar, en los casos de alumnado de larga estancia hospitalaria, la programación individual adaptada teniendo como referente la del curso en que esté escolarizado el alumno o la alumna hospitalizado, que será proporcionada por el centro docente correspondiente.
4. Favorecer la integración socioafectiva de los alumnos y las alumnas hospitalizados.
5. Planificar estrategias de coordinación con el centro docente, con el personal sanitario, con la familia del alumno o la alumna y con otros servicios y profesionales que beneficien al alumnado para organizar su proceso educativo en el aula hospitalaria.
6. Finalizado el periodo de hospitalización, realizar tareas de acompañamiento al alumnado enfermo o convaleciente en aquellas circunstancias que determine la Administración educativa.
7. Facilitar al alumnado recursos para la utilización de su tiempo libre, potenciando y dinamizando actividades lúdicas.
8. Preparar la reincorporación del alumno o la alumna al centro en el que esté matriculado, informando al centro de su situación.
9. Elaborar un informe que registre el proceso educativo del alumno o la alumna en el aula hospitalaria, de forma que el equipo docente del centro en que esté matriculado disponga de los elementos necesarios para garantizar su evaluación.
10. Participar en la elaboración del Plan anual de actuación del EAEHD.
11. Otras funciones que se determinen para el mejor funcionamiento de la atención educativa.

La realidad de las personas con enfermedad mental requiere de un profesorado con conocimientos específicos; por ello, nos deberemos remontar al curso 2001-2002 para que el alumnado con patología psiquiátrica comience a recibir atención educativa especializada en la Comunidad de Madrid, con la puesta en marcha de las unidades educativas de psiquiatría de los hospitales Niño Jesús y Gregorio Marañón.

La especialización de este tipo de recursos presenta diferentes líneas de implantación en relación con el colectivo. Por una parte, en algunos hospitales de Madrid (Niño Jesús, Gregorio Marañón, etc.), la modalidad de aulas hospitalarias se ha desarrollado especializándose como «aulas psiquiátricas». Por otra parte, en Cataluña (Hospital Clinic) se relacionan este tipo de aulas con el hospital general y con el hospital de día. En este segundo caso, se permite continuar el proceso de escolarización a aquellos alumnos que, requiriendo la atención terapéutica en el hospital durante el día (media jornada), es importante que continúen reforzando los contenidos que los compañeros del aula de referencia trabajan a ritmo habitual.

#### *5.4. Centro educativo terapéutico*

El centro educativo terapéutico<sup>3</sup> (CET) se constituye como un centro educativo y sanitario para la atención de niños y adolescentes entre los 6 y los 18 años que requieren algún tipo de tratamiento psiquiátrico con carácter continuado y deben seguir con la atención educativa a la que, por ley, tienen derecho. La primera institución de estas características es el centro Pradera de San Isidro (Madrid), que inicia su actividad académica el día 4 de febrero de 2002. A partir de este momento, en la Comunidad de Madrid, se han abierto tres centros más de estas características. Así mismo, diferentes comunidades autónomas (Castilla la Mancha y Murcia, por ejemplo) han seguido esta línea de actuación.

El desarrollo de las actividades se define, administrativamente, en dos niveles:

1. Como centro educativo, es la Consejería de Educación la responsable de la gestión y planificación de las actividades educativas.
2. Como centro sanitario, se configura como un hospital de día psiquiátrico, dependiente de la Consejería de Sanidad.

La diferencia fundamental del centro educativo terapéutico con las aulas hospitalarias vinculadas al hospital de día, recurso con el que presenta grandes similitudes, es que toda la atención del CET se realiza en un entorno normalizado y no en un entorno sanitario y hospitalario.

3. Debemos señalar que otras comunidades utilizan esta misma terminología para definir a centros que no cumplen las mismas funciones ni están orientados a los mismos destinatarios. Así mismo, en otros países (Argentina), es la denominación de un tipo de centros específicos para alumnado con trastornos del espectro del autismo.



### Características del centro:

- Está dirigido específicamente a alumnado que manifiesta trastornos de salud mental, lo que permite un seguimiento acorde con las características educativas individuales, de una parte, y un seguimiento especializado de la patología, de otra. La figura 1 recoge con mayor detalle los criterios de inclusión y exclusión.
- La derivación de los alumnos se realizará a través de los servicios de salud mental. Esta propuesta permite un alto grado de especialización en el diagnóstico, lo cual evita que el recurso sea utilizado para «sacar del aula» al alumnado que, sin cumplir los criterios diagnósticos, es de atención compleja en el aula ordinaria.
- La matrícula no se realiza en el CET, sino que se mantiene en sus centros escolares respectivos de referencia, al que deberán regresar una vez finalizado el tratamiento. Esta medida permite mantener al alumno vinculado al grupo en el que realmente está ubicado y al que volverá cuando haya conseguido una situación de estabilidad.

<b>1. Trastornos generalizados del desarrollo</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Síndrome de Asperger. Autismo infantil. Trastornos desintegrativos.	Retraso mental inf CI 50. Autismo atípico. Síndrome de Rett. Trastornos hiperkinéticos con retraso mental y movimientos estereotipados.
<b>2. Trastornos de conducta</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Trastorno disocial cuya conducta no haya producido una inadaptación severa en medios normalizados.	Conductas psicopáticas estructuradas y de larga evolución. Consumo de tóxicos como primer diagnóstico o consumo que no pueda abandonarse a lo largo del tratamiento.
<b>3. Trastornos del estado de ánimo</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Trastornos depresivos y/o maníacos que no respondan a tratamientos ambulatorios.	Determinadas conductas suicidas que no pueden controlarse en los períodos que el paciente permanece fuera del centro.

<b>4. Trastornos de la conducta alimentaria</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Anorexia nerviosa. Bulimia nerviosa. Obesidades con ingestas buliformes. Algunos casos de delgadez acusada por motivos psicológicos, que no llegan a cumplir los criterios para que sean considerados anorexia nerviosa.	Pacientes que presentan un riesgo somático importante por no cumplir los mínimos de índice de masa corporal.
<b>5. Trastornos hipercinéticos</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Trastornos de la actividad y de la atención (aquellos casos graves donde el grado de inquietud extremo produce cuadros inadaptables).	Aquellos cuadros secundarios a trastornos orgánicos. Que el trastorno esté asociado a retraso mental.
<b>6. Otros trastornos</b>	
<b>se incluyen</b>	<b>se excluyen</b>
Esquizofrenias de distinto tipo, especialmente en sus fases de inicio y siempre que no hayan desembocado en cuadros residuales con déficits cognitivos definidos. Trastorno de personalidad grave de subgrupos distintos. Trastornos del comportamiento social de comienzo habitual en la infancia o en la adolescencia.	Pacientes con diagnóstico difícil, en donde es relevante llegar a éste y es necesario un período de observación.

**Figura 2.** Criterios de inclusión y exclusión del centro educativo terapéutico.

Fuente: Orihuela Villameriel, 2007.

#### Objetivos del CET:

- Proporcionar atención educativa a fin de asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como evitar el retraso escolar que pudiera derivarse de su situación.
- Asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una coordinación adecuada entre los distintos profesionales que trabajan con el alumnado enfermo.
- Facilitar la incorporación posterior del alumno a su centro educativo.
- Favorecer el proceso de comunicación mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para el equipo educativo, se plantean los objetivos siguientes:

- Mejorar el proceso de adaptación del alumnado al contexto escolar, para facilitar su integración posterior en el centro ordinario de referencia.
- Minimizar el impacto de las posibles secuelas del proceso patológico sobre el nivel de competencia curricular del alumnado.
- Colaborar con el equipo terapéutico en el desarrollo de los programas terapéuticos.
- Fomentar una actitud positiva de los centros de referencia para desarrollar programas psicopedagógicos y procesos de acogida que favorezcan la incorporación del alumno a su grupo de referencia.
- Promover la colaboración de la familia en el proceso educativo de su hijo prestandoles el apoyo y las orientaciones necesarios.
- Impulsar la coordinación y la relación con otros recursos psicopedagógicos y servicios de salud mental existentes.

## 6. Para finalizar

Para concluir sintéticamente, debe reconocerse que algunos de estos recursos pueden ser valorado como excluyente, desde la perspectiva inclusiva. Pero mientras no exista conciencia, formación, recursos materiales, coordinación interinstitucional... será difícil que las escuelas, los institutos... respondan adecuadamente a las características de este tipo de alumnado. Si se mantienen estos estereotipos seguirán siendo muchos profesionales de la educación, los que sigan pensando que: «deben ser atendidos SOLO por los psiquiatras».

## Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, H. K. (2007). «Teachers' Thinking about Classroom Management: The Explanatory Role of Self-Reported Psychosocial Characteristics». *Advances in School Mental Health Promotion*. The Clifford Beers Foundation y University of Maryland.
- APPELBAUM, P. S. (2006). «Violence and mental disorders: data and public policy». *American Journal of Psychiatry*, 163 (8), 1319-1321.
- ARBACH, K. y PUEYO, A. Á. (2007). «Valoración del riesgo de violencia en enfermos mentales con el HCR-20». *Papeles del Psicólogo*, 28 (3) (septiembre-diciembre), 174-186.
- Asociación Española de Neuropsiquiatría (2000). *Rehabilitación psicossocial del trastorno mental severo. Situación actual y recomendaciones*. Madrid: Autor.
- Atención comunitaria de la enfermedad mental: Las personas con enfermedad mental crónica que reciben atención no hospitalaria en la CAPV* [en línea]. Navarra: Ararteko, 2000. <[www.ararteko.net](http://www.ararteko.net)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- AUTONELL, J.; BALLÚS-CREUS, C. y BUSQUETS, E. (2001). «Estigma de la esquizofrenia: factores implicados en su producción y métodos de intervención». *Aula Médica de Psiquiatría*, 1, 53-58.
- «Carta europea de los niños hospitalizados». *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* [en línea], 13 de mayo 1986. <<http://www.pediatriasocial.com/carta europea.pdf>> [Consulta: 30 septiembre 2011].

- CASTILLA ELENA, C. (2010). «Servicio de apoyo educativo domiciliario en la Comunidad de Madrid». *Educación Primaria*, 1, 18-23.
- Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia, 2010. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed>> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- Expert Committee on School Health Services: report on the first session* [en línea]. Ginebra: OMS (Organización Mundial de la Salud), 7-12 de agosto de 1950. World Health Organization (Technical Report Series, 30. <[http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_30.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_30.pdf)> [Consulta: 1 septiembre 2011].
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1998). «Aspectos conceptuales». En: ESPINO, A.; GARCÍA, J. y LARA, L. *La psiquiatría en la España de fin de siglo*. Madrid: Díaz de Santos, 63-77.
- GOFFMAN, E. (2001). *Estigma: La identidad deteriorada*. Bilbao: Amorrortu.
- GONZÁLEZ PICAZO, J. L. y Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2011). «La respuesta educativa al alumnado hospitalizado y/o convaleciente en Castilla-La Mancha». XI Congreso Nacional de Pedagogía Hospitalaria. El papel de las nuevas tecnologías en la atención educativa al alumnado enfermo. Cartagena (5, 6 y 7 de mayo de 2011). <<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/aahh2011/docs/agonzalez.pdf>>.
- Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales* [en línea]. Gobierno de Canarias, 2011. <<http://www.gobcan.es/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=12&Cont=44&Mod=10&P=627>> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- GUIMÓN, J. (2001). *Intervenciones en psiquiatría comunitaria*. Madrid: Core Academic.
- Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria para el funcionamiento de las Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Educación Infantil y Primaria. Consejería de Educación, 2010.
- La Asociación Española de Neuropsiquiatría y la situación de los enfermos mentales* [en línea]. Madrid: AEN (Asociación Española de Neuropsiquiatría), 2000. Cuadernos Técnicos, 3. <[http://www.aen.es/index.php?option=com\\_docman&Itemid=51](http://www.aen.es/index.php?option=com_docman&Itemid=51)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- LEZCANO BARBERO, F. (2003). *Análisis de necesidades de las personas con enfermedad mental grave y prolongada en Castilla y León*. Burgos: Universidad de Burgos.
- (2004). «Centros para la atención a las personas con enfermedad mental: Entre el ámbito sanitario y el social, ¿dónde la educación?». *II Congreso Internacional Educación y Diversidad*. Universidad de León.
- LIBERMAN, R. P. (1993). *Rehabilitación integral del enfermo mental crónico*. Barcelona: Ediciones Martínez-Roca.
- LISTER-SHARP, D. et al. (1999). «Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews». *Health Technology Assessment*, 3 (22), 1-207.
- LÓPEZ, M. y LAVIANA, M. (2007). «Rehabilitación, apoyo social y atención comunitaria a personas con trastorno mental grave: Propuestas desde Andalucía». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXVII (99), 187-223.
- Los programas de empleo para personas con trastornos mentales graves: Una revisión actualizada de los modelos de intervención* [en línea]. Marbella: Fundación Andaluza para la Integración Social del Enfermo Mental (FAISEM), 2007. <<http://www.faisem.es/pagina.asp?id=105>> [Consulta: 6 septiembre 2011].

- Manual de atención al Alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Graves de Conducta* [en línea]. Sevilla: Junta de Andalucía, 2008. <[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278660362219\\_04.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278660362219_04.pdf)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- MENA, A. L.; BONO, A.; LÓPEZ, A. y DÍAZ, D. (2010). «Reflexiones en torno a la sensibilización de medios de comunicación sobre el estigma de la enfermedad mental». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30 (108), 597-611.
- MUÑOZ GÓMEZ, J. A. y RODRÍGUEZ PÉREZ, P. (2007). *La respuesta educativa al alumnado con Alteraciones Graves de la Conducta en Educación Secundaria Obligatoria* [en línea]. Madrid: Comunidad de Madrid. <[http://www.madrid.org/dat\\_sur/upel/orientacion/Conductas\\_graves\\_en\\_ESO.pdf](http://www.madrid.org/dat_sur/upel/orientacion/Conductas_graves_en_ESO.pdf)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- NOVAK, L. y SVAB, V. (2009). «Antipsychotics side effects' influence on stigma of mental illness: focus group study results». *Psychiatr Danub*, 21 (1), 99-102.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (1992). *The ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Traducción de LÓPEZ IBOR, J. J. (1992). *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- «Orden Edu/1169/2009, de 22 de mayo, por la que se regula la atención educativa domiciliaria en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación básica obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León». *Boletín Oficial de Castilla y León*, 100 (2009).
- ORIHUELA VILLAMERIEL, T. (2007). «La formación en las personas con enfermedad mental grave y prolongada». En: LEZCANO, F. y MARTÍNEZ, M. A. (coord.). *Conocer y aceptar: El reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave*. Burgos: Foro Solidario Caja de Burgos.
- ORIHUELA VILLAMERIEL, T. y GÓMEZ CONEJO, P. (2003). *Población con enfermedad mental grave y prolongada* [en línea]. Madrid: IMSERSO. <[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6441/POBLACION\\_ENFERMEDAD\\_MENTAL.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6441/POBLACION_ENFERMEDAD_MENTAL.pdf)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- Promoción de la salud mental: Conceptos, evidencia emergente, práctica* [en línea]. Ginebra: ONU (Organización de Naciones Unidas), 2004. <[http://www.who.int/mental\\_health/evidence/promocion\\_de\\_la\\_salud\\_mental.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf)> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- Real Academia de la Lengua (2009). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- REGIÓN DE MURCIA y NAVARRO BARBA, J. (2011). «La atención educativa al alumnado enfermo en la Región de Murcia». *XI Congreso Nacional de Pedagogía Hospitalaria*. Cartagena, 5, 6 y 7 de mayo de 2011.
- «Resolución, de 28 de marzo de 2007, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales». *Red de Escuelas para la Salud en Europa, Red SHE* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, 2007. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ifiie/investigacion-innovacion/educacion-salud/programas-proyectos/she.pdf?documentId=0901e72b80d61cef>> [Consulta: 6 septiembre 2011]. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 70 (11 de abril de 2007).

- «Resolución, de 26 de octubre de 2010, de la Dir. Gral. de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón». *Boletín Oficial de Aragón* [en línea], 2010. <<http://orientacion.educa.aragon.es/ini.php?iditem=20&iz=20&sub=15>> [Consulta: 6 septiembre 2011].
- ROWLING, L. y WEIST, M. D. (2004). «Promoting the growth, improvement and sustainability of school mental health programs worldwide». *International Journal of Mental Health Promotion*, 6 (2), 3-11.
- STEWART-BROWN, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* [en línea]. WHO Regional Office for Europe's Health Evidence Network (Health Evidence Network Report). <[www.euro.who.int/document/e88185.pdf](http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf)> [Consulta: 20 septiembre 2011].
- STUART, H. (2003). «Violencia y enfermedad mental: una consideración general». *World Psychiatry*, 2, 121-124.
- TEICH, J. L.; ROBINSON, G. y WEIST, D. M. (2007). «What Kinds of Mental Health Services do Public Schools in the United States Provide?». *Advances in School Mental Health. Promotion. Training and Practice Research and Policy*, octubre, 11-22.
- ULLÁN, A. M. et al. (2010). «El cuidado de los adolescentes en los hospitales españoles: los pacientes invisibles». *Revista de Calidad Asistencial* [en línea]. doi:10.1016/j.cali.2009.12.00. <[http://www.adolescenciasema.org/ficheros/pacientes\\_invisibles.pdf](http://www.adolescenciasema.org/ficheros/pacientes_invisibles.pdf)> [Consulta: 30 septiembre 2011].
- WEIST, M. D. y MURRAY, M. (2007). «Advancing School Mental Health Promotion Globally». *Advances in School Mental Health. Promotion. Training and Practice Research and Policy*, octubre, 3-11.
- WELLS, J.; BARLOW, J. y STEWART-BROWN, S. (2003). «Una revisión sistemática de los enfoques universales para la promoción de la salud mental en las escuelas». *Educación para la Salud*, 103 (4), 197-220.

# Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?

Rebeca Soler Costa

Universidad de Zaragoza. España  
rsoler@unizar.es



Recibido: 07/06/2012  
Aceptado: 11/02/2013

## Resumen

La heterogeneidad del alumnado alcanza mayores cotas cuando la población escolar refleja la multiculturalidad de una sociedad que, como la aragonesa, acoge a un notable número de inmigrantes, muchos de ellos desconocedores de la lengua oficial de la escuela. Sus hijos son, por ello, vulnerables en las aulas y en la sociedad. La legislación educativa, tanto la nacional como la autonómica, ha establecido diversas acciones docentes ante los riesgos de fracaso y abandono escolar y de exclusión social de estos alumnos. En el presente artículo, se revisan estas acciones docentes en el contexto aragonés, para, posteriormente, desarrollar una reflexión crítica sobre el trasfondo escolar y social que obstaculizan o incluso neutralizan su alcance. Obviamente, las interpelaciones críticas formuladas no son atribuibles en exclusividad al sistema educativo aragonés.

**Palabras clave:** alumnado inmigrante; diversidad lingüística; programas de inmersión lingüística; escuela inclusiva; pedagogía crítica.

**Resum.** *Accions educatives per a col·lectius en situació de vulnerabilitat social a Aragó: Alumnes immigrants amb diversitat lingüística. Quin continua sent el problema de fons?*

L'heterogeneïtat de l'alumnat és encara més gran i complexa quan la població escolar reflecteix la multiculturalitat d'una societat que, com l'aragonesa, acull un nombre notable d'immigrants, molts dels quals són desconeguts de la llengua vehicular de l'escola i, per aquest motiu, els seus fills són vulnerables a les aules i a la societat. La legislació educativa, tant la nacional com l'autonòmica, ha establert diverses accions docents davant el risc de fracàs i abandó escolar, així com d'exclusió social d'aquests alumnes. En el present article, s'hi revisen aquestes accions educatives en el context d'Aragó, i també s'hi fa una reflexió crítica vers les implicacions escolars i socials que dificulten i fins i tot en neutralitzen l'abast. Lògicament, aquestes crítiques no poden ser atribuïdes exclusivament al sistema educatiu aragonès.

**Paraules clau:** alumnat immigrant; diversitat lingüística; programes d'immersió lingüística; escola inclusiva; pedagogia crítica.

**Abstract.** *Education actions for groups in a situation of social vulnerability in Aragon: Immigrant students with linguistic diversity. What is still the underlying problem?*

The students' heterogeneity reaches higher levels when the school population reflects the multiculturalism of a society which, like the Aragonese, hosts a remarkable number of immigrants, many of them unaware the official school language; their children are, therefore, vulnerable in their classrooms and in society. The Education Act, national and regional, has established various education actions considering the risks of school failure and dropout and social exclusion of these students. In this article these education actions in the Aragonese context are reviewed, to subsequently develop a critical thinking on the school and social background that hinder or even neutralize its scope; obviously, the posed critical questions are not exclusively attributable to the Aragonese education system.

**Keywords:** immigrant students; linguistic diversity; linguistic immersion programs; inclusive school; critical pedagogy.

### Sumario

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>1. La atención educativa a la diversidad en las grandes leyes educativas de la democracia española</p> <p>2. El alumnado inmigrante en las aulas aragonesas. La atención educativa a la diversidad lingüística</p> | <p>3. Interpelaciones al sistema educativo en clave crítica</p> <p>Bibliografía</p> |
|--|---|

## 1. Introducción

No es hasta el año 2000 cuando comienza a llegar a nuestro país un elevado número de inmigrantes. Fenómeno social, pues, con breve historia entre nosotros, máxime si se compara con la inmigración habida muchos años antes en otros países europeos. Incluso es obligado recordar que hasta bien avanzada la década de 1960, España fue un país de emigrantes. Eso sí, a partir del citado año, la inmigración se incrementa exponencialmente y la rapidez con que penetra genera muchas necesidades que requieren atención inmediata (sanidad, vivienda, trabajo, escolarización, etc.). La Administración educativa trata de afrontar la multiculturalidad resultante en las aulas introduciendo cambios en su legislación, pero la intensidad con la que los inmigrantes llegan a España y el desconocimiento del idioma dificultan el logro de una auténtica inclusión de ese alumnado en nuestros centros escolares.

En España, no se plantearán medidas educativas para los alumnos inmigrantes en situación de vulnerabilidad social hasta el año 1985, aunque se hará de forma muy vaga y genérica, integrada en la propia definición de un modelo democrático de escuela que entonces estableció la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE), publicada en el BOE de 4 de julio de



1985. Posteriormente, la asunción del principio de compensación de las desigualdades en educación se refleja con mayor claridad y contundencia en la Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), publicada en el BOE del 4 de octubre de 1990, y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006. No todas las medidas diseñadas para satisfacer las necesidades de este colectivo escolar ofrecen resultados positivos, dado que la aplicación de esta normativa ha tenido siempre dificultades encubiertas, dada la gran complejidad del problema.

En el presente ensayo, se realizará una acotada revisión de la legislación educativa en el desarrollo de medidas de atención al alumnado proveniente de familias inmigrantes socialmente vulnerables, primero desde una perspectiva nacional, para centrar después el análisis en la normativa existente sobre dicha temática en la Comunidad Autónoma de Aragón. El trabajo concluirá con una reflexión crítica sobre esta cuestión.

## **2. La atención educativa a la diversidad en las grandes leyes educativas de la democracia española**

Situados ya en el escenario sociopolítico de un estado democrático de derecho, con un referente lejano pero relevante para el tema como era la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y en respuesta al mandato constitucional, especialmente del artículo 27 de la Carta Magna, se aprobó la LODE, que reconoció el derecho a la educación en una escuela que debía funcionar de forma democrática y dotar a su labor pedagógica de un alcance democratizador del tejido social, y que, en consecuencia, no podía ser ajena a las peculiares necesidades de colectivos socialmente vulnerables. En dicha ley, desde su mismo preámbulo, se inaugura este discurso oficial comprometido con la eliminación de las situaciones de injusticia en la educación.

Ahora bien, fue definitivamente en la LOGSE donde el legislador hizo una incidencia especial en la compensación de desigualdades en educación. En el título v, artículos 63 y 64, incluye al colectivo que nos ocupa, indicando la creación de políticas de educación compensatoria y postulando la mejora de las condiciones de su escolarización: «Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades». Por primera vez, se observa en un texto legislativo un proceso de identificación y valoración de necesidades educativas especiales (NEE), acompañado de medidas para su atención pedagógica.

La Ley Orgánica de calidad de la educación (LOCE), publicada en el BOE del 24 de diciembre de 2002, fijó acciones educativas nuevas al respecto, aunque no tuvieron una incidencia significativa en su momento, porque la ley quedó en suspenso tras la caída del gobierno que la promovió (Partido Popular) y la sustitución del mismo por otro de diferente signo político (Partido Socialista Obrero Español) en el año 2004. Este texto legislativo reflejaba el deseo de fomentar la igualdad de oportunidades con itinerarios flexibles.

En su capítulo VII, establecía la «Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales» y diferenciaba las actuaciones para la diversidad del alumnado. Los inmigrantes pertenecían a la «Sección 2ª. De los alumnos extranjeros», denominación que sufrirá modificaciones en las leyes posteriores. La LOCE establece, por primera vez, y esto sí es muy relevante, la creación de programas de inmersión lingüística como medida educativa de apoyo al alumnado inmigrante.

Finalmente, la atención a la diversidad se desarrolla con mayor profundidad en la todavía vigente LOE de 2006, que reconoce la necesidad de generar más recursos humanos y materiales y de crear programas, aulas y proyectos para atender a los alumnos inmigrantes, colectivo que pasa a pertenecer a la categoría de «Alumnos de incorporación tardía», dentro, a su vez, de la configurada por los «Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo» (ACNEAE). Esta ley introdujo un cambio conceptual significativo en nuestro sistema educativo: la expresión que existió en los discursos pedagógicos y en el lenguaje sectorial de las Ciencias de la Educación (Soler, 2012), desde 1990 hasta 2006, era la de «alumnos con necesidades educativas especiales» (NEE); la categorización conceptual de la legislación actual, como indica en su artículo 78, es la de ACNEAE, es decir: «[...] alumnas y alumnos que requieran determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta».

En síntesis, de esta breve revisión de los grandes textos legales a partir de 1985, cabe inferir que, una vez más, siguiendo un patrón inalterable en el devenir de las sociedades, la legislación educativa no recoge la atención a la diversidad, de forma significativa, hasta que la realidad social del país impone por sí misma esta demanda. Cuando la LOGSE de 1990 da carta de naturaleza en educación al discurso de la diferencia, no hace sino intentar responder a la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad. Esta diversidad cultural ha ido en aumento y se ha presentado en las aulas junto a otras diferencias entre el alumnado, obviamente, y esto ha tenido su inevitable reflejo en la LOCE y, con mucha mayor trascendencia, en la LOE.

En el marco de un sistema sociopolítico democrático, la adecuada respuesta educativa a esta realidad escolar multicultural constituye el objetivo prioritario de las políticas pedagógicas y sociales, tanto a nivel europeo como nacional. Se impone mejorar el sistema educativo, la formación del profesorado y crear más recursos para afrontar este reto (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010). Las instancias legislativa y administrativa tienen, para ello, valiosas aportaciones del corpus de investigación (Cummins, 2002), que se ha venido configurando paso a paso; existe conocimiento teórico-científico y tecnológico sobre modelos didácticos y organizativos, sobre cómo han funcionado en la práctica tras investigaciones evaluativas de los mismos, etc.

Por el especial eco que tuvo en nuestro país, destacaremos el estudio realizado en 2003 por Eurydice, dentro del contexto europeo, en el que analizaba la atención educativa a este alumnado. Dos años después, se publicaba en

España el libro *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* (2009), con la finalidad de adoptar las políticas de integración educativa y las medidas de apoyo escolar que otros países habían implementado y que podían mejorar la atención pedagógica del alumnado de incorporación tardía (Grañeras et al., 2007). Tal ha sido la preocupación en el desarrollo de acciones para atender a este colectivo, que Eurydice y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, MEC) decidieron investigar sobre el estado de la cuestión con el estudio *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (CIDE, 2005). El objetivo era conocer las medidas que se estaban desarrollando en Europa y en España para afrontar la multiculturalidad de las aulas (ibídem) y, en tal sentido, se han desarrollado diferentes acciones que priman la diversidad lingüística y apoyan la escolarización de este colectivo, como, por ejemplo, el *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010), de acuerdo con los postulados establecidos por la Unión Europea (Comisión Europea, 2009).

### 3. El alumnado inmigrante en las aulas aragonesas. La atención educativa a la diversidad lingüística

En primer lugar, realizaremos una aproximación descriptiva al contexto social aragonés desde la perspectiva que nos ocupa y, posteriormente, abordaremos la revisión de las acciones educativas implementadas en esta comunidad autónoma para atender al colectivo de los alumnos inmigrantes no conocedores de nuestra lengua.

#### 3.1. Descripción del contexto

Los alumnos que provienen de familias inmigrantes que desconocen nuestra lengua suelen ser de incorporación tardía, tienen el epítome de sus problemas de inclusión y de aprendizaje en la dimensión lingüística y, a pesar de que actualmente existen más medidas de apoyo, continúa siendo un colectivo con dificultades de integración, no sólo en la escuela, sino también en el conjunto de la sociedad, y es particularmente vulnerable, dados sus problemas de comunicación que se suman a todos los imaginables. Por lo tanto, es imprescindible promover los principios de no segregación, de integración escolar y, en suma, de inclusión educativa en los centros escolares. Todos los textos legislativos vigentes, desde el ámbito nacional (LOE) hasta el autonómico (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban los currículos de la educación primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA del 1 de junio de 2007), inciden en estos aspectos, y la realidad social aragonesa así lo demanda, dada su actual configuración.

Los datos estadísticos que podemos manejar —no hay informes oficiales más recientes que los aquí reseñados— justifican ampliamente la necesidad de actuar en el sistema educativo de tal forma que su gran colectivo de escolares

inmigrantes reciba la atención adecuada. Como muestra el Instituto Aragonés de Estadística (IAEST), en 2009, en España había 5.648.671 habitantes de origen extranjero registrados en el censo. Aragón no es ajeno a este movimiento migratorio, ya que la inmigración ha pasado de 6.848 personas en el año 1996 a 172.138 en 2009 (IAEST, 2010). Según esta misma fuente, cabe destacar que los incrementos más significativos de población extranjera en Aragón tienen lugar entre los años 2000 y 2001 (108,54%), ya que en 2007 y 2008 el aumento tan sólo fue del 24,5%. En el año 2009, un 10% del alumnado en periodo de escolarización obligatoria estaba formado por jóvenes provenientes de familias inmigrantes que constituían el 15% en algunas comarcas más envejecidas. El 78% de este alumnado estaba escolarizado en centros públicos (IAEST, 2010).

Para una lectura más próxima en el tiempo —aunque la variación de los valores absolutos y de los porcentajes es muy pequeña respecto de los ya expuestos— y con indicadores diferenciados dentro del colectivo de «extranjeros», véase el siguiente cuadro sobre la población inmigrante en España y Aragón en 2011, diferenciada según áreas geográficas:

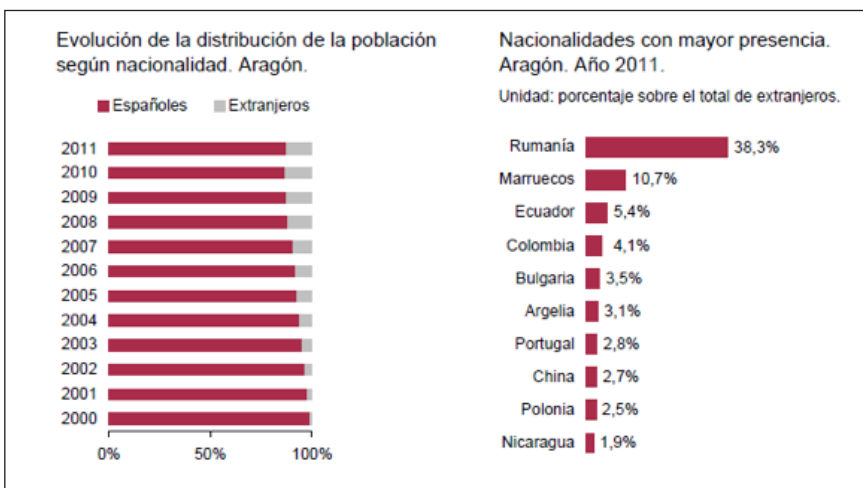
	Aragón		España	
	Número	% sobre total*	Número	% sobre total*
<b>Total</b>	<b>171.193</b>	<b>12,7</b>	<b>5.751.487</b>	<b>12,2</b>
<b>Europa</b>	92.288	6,9	2.631.278	5,6
UE 27	88.509	6,6	2.395.358	5,1
Otros países de Europa	3.779	0,3	235.920	0,5
<b>África</b>	36.991	2,7	1.084.793	2,3
<b>América</b>	35.465	2,6	1.688.658	3,6
América del Norte	470	0,0	29.632	0,1
Iberoamérica	34.995	2,6	1.659.026	3,5
<b>Asia</b>	6.380	0,5	343.731	0,7
<b>Oceanía</b>	39	0,0	2.483	0,0
<b>Apátridas y no consta</b>	30	0,0	544	

Cuadro 1. Fuente: IAEST (2011).

Estos datos apuntan que la realidad aragonesa está en línea con la nacional en la casi totalidad de los valores, es decir, la inmigración en Aragón alcanza unos porcentajes de la población muy próximos a los de la población general del país, e igualmente se comprueba que los valores son muy próximos en cuanto a las nacionalidades de procedencia. Respecto a esta última cuestión, interesa destacar que las dificultades derivadas del idioma materno con el que los escolares inmigrantes acuden a la escuela afectarían a los hijos de familias

originarias de otros países europeos (6,9% de la población general), África (2,7%) y Asia y Oceanía (0,5%); el resto de la población escolar inmigrante habla nuestro idioma, porque procede, básicamente, del espacio iberoamericano (2,6% de la población general). El problema de la lengua materna en los escolares tiene un mayor alcance porque éstos están concentrados en un reducido número de centros educativos públicos —también en algunos, muy pocos, colegios privados concertados—, situación que recoge el mapa escolar de Aragón.

El siguiente gráfico matiza el alcance de algunos de los valores recogidos en el anterior y, de esta forma, podemos comprobar cómo las poblaciones de procedencia rumana (38,3%) y marroquí (10,7%) son, sin lugar a dudas, las más numerosas de la inmigración en Aragón. Los porcentajes de inmigrantes procedentes de otros países con idiomas diferentes al español (Bulgaria, 3,5%; Argelia, 3,1%; Portugal, 2,8%; China, 2,7% y Polonia, 2,5%) son muy inferiores a los anteriores y, por lo tanto, la presencia de sus hijos en los centros docentes también será menor. En cualquier caso, aunque el número de escolares de estas nacionalidades es muy reducido, las grandes diferencias entre sus lenguas maternas representan un gran problema para atender educativamente a esos niños, máxime si se tiene en cuenta que están concentrados en determinados colegios.



**Cuadro 2.** Fuente: IAEST (2011).

A título meramente indicativo, dado que los datos se refieren al curso 2009-2010, en el siguiente cuadro, puede apreciarse el porcentaje de la distribución del alumnado inmigrante en las diferentes etapas y modalidades educativas en Aragón y sus tres provincias. Resulta evidente que, en todos los casos, a excepción de los programas de garantía social y los programas de

cualificación profesional inicial (35,56% en el conjunto de la comunidad autónoma), los porcentajes reseñados son bajos, pero el problema se agrava por la ya indicada concentración de este alumnado en un reducido número de centros escolares.

<b>Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnos según nivel de enseñanza. Aragón y provincias.</b>				
<b>Curso académico 2009/2010.</b>				
Unidad: Porcentaje de alumnos.				
	Aragón	Huesca	Teruel	Zaragoza
<b>Total</b>	<b>12,77</b>	<b>12,98</b>	<b>14,73</b>	<b>12,45</b>
Educación Infantil	10,52	11,24	12,25	10,13
Educación Primaria	15,00	15,75	18,78	14,31
Educación Secundaria	12,12	11,38	12,89	12,17
ESO	14,03	13,28	15,37	13,99
Bachillerato LOGSE diurno	5,75	4,67	4,49	6,17
Bachillerato LOGSE nocturno	14,11	16,85	7,69	13,79
Estudios Profesionales	12,23	12,59	11,50	12,27
Ciclos Formativos grado medio	10,44	11,16	9,05	10,53
Ciclos Formativos grado superior	6,65	7,05	4,89	6,78
Garantía S./P. Cualificación Profesional Inicial	35,56	33,65	32,06	36,61
Educación Especial	13,61	5,68	17,59	14,01

**Cuadro: 3.** Fuente: IAEST (2010).

El profesorado de los colegios que acogen a estos alumnos debe desarrollar medidas pedagógicas, particularmente los denominados «programas de inmersión lingüística», para favorecer su inclusión y su alfabetización. En Aragón, existen programas de acogida, enseñanza de la lengua de acogida, enseñanza de la lengua y la cultura de origen, programas educativos, centros de recursos y mediación intercultural, lo cual presenta una situación que en absoluto desmerece frente a otras comunidades autónomas (Grañeras y Díaz-Caneja, 2012).

Pese a todo este elenco de programas y recursos de apoyo, el problema en cuestión no puede considerarse satisfactoriamente resuelto. Así lo pone de manifiesto el estudio desarrollado por la Inspección Educativa en la provincia de Zaragoza sobre la evaluación del Programa de Inmersión Lingüística (Pardos, 2006). Se tuvieron en cuenta 25 institutos de educación secundaria que, en su conjunto, reunían un total de 133 estudiantes procedentes de familias inmigrantes y con bajo nivel de competencia lingüística, cifra que representaba el 24,04% del alumnado de educación secundaria obligatoria en esos institutos. El 79% de los jóvenes que accedieron a este programa llevaban escolarizados, como mínimo, un año, y los datos aportados por los autores son

realmente significativos: un 86,90% de este alumnado tenía una competencia lingüística verbal baja y sólo un 13,66% poseía un nivel alto de español; un 89,61% tenía una competencia lingüística escrita baja y sólo la del 9,28% era alta; en relación con el nivel de integración social, el 49,17% presentaba dificultades para integrarse. Obviamente, todos estos valores mejoraban conforme iba incrementándose su tiempo de permanencia en España.

### *3.2. Acciones educativas para el alumnado inmigrante en Aragón: programas de inmersión lingüística*

Estos programas constituyen un paso adelante en el desarrollo de una educación fiel a los principios de equidad, pero requieren, a su vez, la implementación de los postulados propios de la escuela inclusiva y de la educación intercultural (Ainscow, 2001). Es necesario eliminar los procesos de exclusión y todo tipo de actuaciones que resulten discriminatorias (Borrero, 2012). Para afrontar esta compleja empresa, los docentes cuentan con el apoyo de determinadas entidades y programas oficiales, como es el caso del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), que crea material escolar en español para extranjeros y otros recursos de apoyo a la educación intercultural. Cabe destacar también el Plan Integral para la Inmigración 2004-2007, del Gobierno de Aragón, para favorecer el proceso de acogida e integración de las personas inmigrantes, e igualmente su Plan Integral para la Convivencia Intercultural 2008-2011, que presta una atención especial a tres sectores poblacionales —menores, juventud y mujer— mediante el desarrollo de tres líneas estratégicas —acogida, inclusión y convivencia—. Este conjunto de actuaciones institucionales representa, en definitiva, compromisos con aquellos colectivos socialmente vulnerables que exigen intervenciones en el espacio escolar y fuera del mismo, es decir, que reclaman un quehacer educativo realmente inclusivo y una asistencia social en hogares, asociaciones, etc. que aminoren o eliminen esos riesgos de exclusión, marginalidad, fracaso escolar, etc.

Las acciones que desarrollan las actuales políticas educativas se centran en promover recursos que favorezcan la inclusión del alumnado inmigrante que necesita los apoyos lingüísticos para adquirir el español como segunda lengua (L2). Sobre la escolarización del mismo, la ya citada Orden de 9 de mayo de 2007 establece que se realizará atendiendo a su nivel de competencia curricular, con lo cual puede ser escolarizado en un curso inferior al que le correspondería por edad.

El aprendizaje del español para estos alumnos es clave para favorecer su inclusión en las aulas —facilitada por el desarrollo simultáneo de una educación intercultural—, proceso para el que «resultará muy importante el dominio de la lengua materna, de modo que el nivel de competencia comunicativa alcanzado [...] va a condicionar el que dicha competencia pueda transferirse al manejo de la segunda lengua» (Martínez, 1995: 30), pero lo cierto es que la investigación demuestra que es el «bilingüismo sustractivo» el que adquieren

los inmigrantes al recibir la enseñanza en una segunda lengua, dada la falta de oficialidad de su idioma materno (Martínez, 1995: 29). Sin embargo, Cummins (2002: 219) afirma que la competencia que un alumno inmigrante llega a alcanzar en su segunda lengua (L2) es fruto de la competencia que ya tiene adquirida en su lengua materna (L1), es decir, debido a la «competencia subyacente común», la L1 tiene, pues, un inestimable valor instrumental, cual herramienta heurística para el aprendizaje de la L2.

La legislación educativa aragonesa asume esta relevancia de la lengua materna para favorecer la adquisición de la segunda lengua en el alumnado de incorporación tardía. Así consta en las medidas de atención a la diversidad que establece la Resolución 29-5-07, de la Dirección General de Política Educativa del Servicio de Educación, Cultura y Deporte (BOA del 6 de junio de 2007), que autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y dicta instrucciones para su desarrollo. Esta disposición contempla el desempeño de cuatro acciones educativas muy concretas: programas de acogida, tutor de acogida, aulas de español para inmigrantes y programas de inmersión lingüística. Todas ellas se llevan a cabo bajo las directrices del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación y con el apoyo del CAREI, ambos integrados en la Dirección General de Política Educativa. Desarrollamos a continuación una breve referencia a cada una de estas acciones y revisamos a fondo la última de ellas.

En primer lugar, de los programas de acogida, cabe reseñar que tienen como objetivo, según la resolución citada, facilitar «el acceso, la permanencia y la integración social y educativa de los alumnos inmigrantes de nueva incorporación, así como potenciar en los centros docentes la educación intercultural mediante el respeto a las diferencias existentes [...] que conviven en la escuela». Por otra parte, la citada Orden de 9 de mayo de 2007, en su título IV sobre «Atención a la diversidad, orientación y tutoría», artículo 16, ya establecía la asistencia de este alumnado a programas específicos de inmersión lingüística. Para desarrollar estos programas, la mencionada Dirección General de Política Educativa establece unos objetivos prioritarios para los centros, tales como una estructura de apoyo, recursos educativos al profesorado, medidas de educación intercultural, actividades lingüísticas, favorecimiento de la lengua y la cultura de origen y convivencia intercultural.

En segundo lugar, se reconoce la figura del tutor de acogida como profesor responsable de la educación intercultural en el centro escolar. Sus funciones, en colaboración con el profesor de español como lengua extranjera, son las de atender las necesidades específicas que surjan en los procesos de escolarización, especialmente en el primer curso. Este tutor será nombrado por el director del centro educativo, pertenecerá al claustro del mismo y trabajará en colaboración con el Departamento de Orientación y el profesor de español para inmigrantes. El tutor de acogida tendrá hasta tres horas lectivas para atender a este alumnado, dedicación variable en función del número de alumnos matriculados. En la citada resolución, se concretan sus funciones:



- a) Acoger a los nuevos alumnos y colaborar tanto con el profesor tutor del grupo clase como con el profesor de español para inmigrantes.
- b) Coordinar las evaluaciones iniciales y redactar un informe sobre la valoración de la competencia lingüística y curricular del alumno inmigrante.
- c) Colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- d) Cooperar con el equipo directivo en la determinación del curso en el que el alumno debe matricularse.
- e) Colaborar con el jefe de estudios, el servicio de orientación, el tutor del grupo clase y el tutor de los programas de inmersión lingüística, refuerzo de castellano y refuerzo de aprendizajes.
- f) Establecer un contacto permanente y fluido con la familia.
- g) Informar a la familia sobre los recursos lingüísticos y culturales disponibles, así como sobre otros materiales de apoyo.
- h) Participar, con los mediadores interculturales, en la prevención del absentismo escolar de este colectivo.
- i) Colaborar en los seminarios de educación intercultural que se realicen en la zona a la que pertenezca el centro escolar.

Dado este marco funcional, es evidente la relevancia de las actuaciones del tutor de acogida para la adecuada escolarización e inclusión de los alumnos inmigrantes. Dicha persona debería ser la dinamizadora de las contribuciones de sus colegas y de instancias externas al centro, especialmente de la propia familia. La creación de esta figura en los claustros escolares está plenamente justificada a todos los efectos; cabe interpretar a este tutor como el principal muñidor de voluntades en pro de la educación inclusiva.

En tercer lugar, se establece la creación de aulas de español para que asista el alumnado inmigrante con competencia en nuestro idioma inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2011). Los alumnos que reúnan estas condiciones asistirán cinco horas semanales al aula de español para la inmersión lingüística. En este tipo de aulas, se impartirán los programas de inmersión lingüística, que constituye la cuarta acción educativa establecida por la resolución que venimos analizando, así como actividades de refuerzo lingüístico y curricular, extensibles no de forma exclusiva al alumnado inmigrante, aunque sí prioritariamente, de manera que puedan realizarlas también todos aquellos alumnos que presenten NEE. La recomendación ad hoc es que los alumnos asistan esas cinco horas al aula de acogida y el resto de la jornada permanezcan en su grupo clase, a fin de fomentar su inclusión.

Estos programas de inmersión lingüística son claves para apoyar el principio de equidad en los sistemas educativos, en los que, en palabras de Cummins (2002: 191), «los estudiantes de culturas y lenguas diversas [...] ahora constituyen la población normal». Tales programas hay que considerarlos como plasmaciones fedatarias de una práctica didáctica que se atiene a los postulados de la ya citada «competencia subyacente común». Supone también asumir que la evolución en la adquisición de una segunda lengua por parte de este alum-

nado inmigrante tiene efectos positivos a nivel lingüístico, cognitivo y académico (Cummins, 2002). En el mejor de los casos, se trata de mantener el «bilingüismo aditivo» que permite a estos escolares adquirir una L2 y continuar trabajando en su L1 (Cummins, 2002).

Dentro de Aragón, merece una consideración diferenciada la realidad socioeducativa de la zona oriental de esta comunidad, dado el bilingüismo que allí existe, puesto que se habla el castellano y el catalán. En este escenario, el trabajo de investigación de Martínez (1995: 28) recoge, entre otras consideraciones, que es preciso fomentar un «bilingüismo auténtico», en el que «ambas lenguas ocupen iguales funciones y actúen como dos sistemas independientes coordinados». Por el contrario, en los centros escolares situados en ese ámbito geográfico persiste un «bilingüismo sustractivo», en el que sólo se «utiliza la lengua oficial» (Martínez, 1995: 30), es decir, el castellano. En el caso de lenguas románicas, como indica este mismo autor (Martínez, 1995: 33) en referencia a Cataluña y recogiendo las aportaciones de Pla (1978, 1983), ha quedado demostrado «el prejuicio que suponía, para el dominio oral de la lengua materna (catalán), una escuela donde sólo se utilizaba la lengua oficial (castellano) [...] También existen dificultades en la comprensión y expresión». Cummins (2002) ya denunciaba las consecuencias negativas que generan en el alumno el no uso de la L1 en la escuela y el exclusivo recurso a la L2, haciendo caso omiso de las potencialidades que ofrece la ya citada «competencia subyacente común». Sin embargo, en la zona geográfica aragonesa en la que impera un bilingüismo natural, esta «competencia» sí puede verse cultivada, aprovechada en su valor heurístico, porque el alumno, el escolar aragonés, adquiere la L2 apoyándose en su L1 —aprovechando la afinidad entre sus dos lenguas—, transfiriendo conocimiento de su L1 al aprendizaje del castellano, de modo que, con el paso del tiempo, esa «interlengua» desaparecerá y progresará hacia sistemas que se aproximen más a la lengua oficial de la escuela, es decir, al castellano (Huguet y Navarro, 2004). Por otra parte, habría que añadir a esta reflexión crítica —sólo a título de recordatorio, porque su análisis desborda las coordenadas en que se sitúa este ensayo— el peso de los factores socioeconómicos y sociolingüísticos que pueden contribuir a generar rendimientos diferenciales en la lectoescritura en niños bilingües (Martínez: 1995: 183 y s.).

En cualquier caso, las investigaciones desarrolladas en torno al bilingüismo y al aprendizaje escolar no presentan conclusiones del todo coincidentes. Así, en el caso de Cataluña, Vila (2006) señala que, desde la perspectiva del conocimiento lingüístico, no hay diferencias apreciables entre los catalanohablantes y los castellanoahablantes en el conocimiento del español. Esto hace pensar que realmente el modelo establecido y los programas de inmersión lingüística funcionan y que no generan ningún problema en el alumnado castellanoahablante, ni influyen en su nivel lingüístico (Bel et al., 1994; Vila, 1995). Ahora bien, es obvio que estas investigaciones sobre la realidad escolar catalana no son, en sus conclusiones, extrapolables a los centros escolares de la zona oriental de Aragón, naturalmente bilingüe. Es evidente, por otra parte, que la situación

de bilingüismo que existe para un niño de familia inmigrante cuyo idioma no es el castellano y la que tienen aquellos escolares de esa zona geográfica aragonesa tampoco son equiparables. En el primer caso, los programas de inmersión lingüística son imprescindibles para el aprendizaje del castellano; en el segundo caso, el niño acude a la escuela con un buen manejo del catalán y, en mayor o menor grado, conocedor también del castellano, aunque en algunas localidades pueda darse la situación inversa, pero en ningún caso hay desconocimiento absoluto de una de las dos lenguas. Por lo tanto, estos escolares aragoneses no constituyen un colectivo escolar vulnerable por razones estrictamente lingüísticas y, por ello, la alusión a esta casuística aragonesa, ciertamente peculiar, es sólo un apunte en clave de excepcionalidad en la revisión de las acciones educativas en esta comunidad autónoma dirigidas a colectivos socialmente vulnerables.

Para tales colectivos, concretamente para los alumnos inmigrantes que no conocen nuestra lengua, es ya incuestionable que los programas de inmersión lingüística sí son una acción educativa de enorme trascendencia para su vida escolar y, por ende, para su integración social, laboral, cultural, etc. Martínez (1995) resalta cómo estos programas aportan una estimulación cognitiva que puede contribuir a catalizar el aprendizaje de los escolares. Obviamente, todo el proceso didáctico estará siempre condicionado por el nivel cultural de las familias, que, en el caso de alumnos inmigrantes, es generalmente bajo y no coadyuva a abordar el aprendizaje de nuestra lengua sobre la base de la competencia lingüística en su L1, problema que, como recuerda este mismo autor, se agrava porque la escuela tiende a monopolizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua oficial (Martínez, 1995), la L2, prescindiendo de la L1 —ciertamente, la escuela no cuenta, difícilmente podrá contar con un profesorado polígloto o, en su defecto, con colaboradores que apoyaran el proceso didáctico desde la L1— y de las posibles herramientas heurísticas que ésta pudiera aportar para el aprendizaje de los alumnos.

#### **4. Interpelaciones al sistema educativo en clave crítica**

Los programas de inmersión lingüística constituyen un medio esencial en la difícil tarea de lograr la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos y en el conjunto de la sociedad. No se trata sólo de contribuir a su alfabetización lingüística, sino también de comprender la situación en la que se encuentra cuando se escolariza: cuál es su cultura, cuáles son sus tradiciones, qué modelos de vida se practican en el hogar, etc. La intrínseca diversidad humana debe encontrar la necesaria comprensión en el quehacer de la escuela, y desde la perspectiva de la reflexión que nos ocupa, el primer paso al respecto debe ser la percepción positiva de la L1, base imprescindible para estimular el desarrollo lingüístico en la L2. Esa lengua materna es el componente esencial y más representativo de la cultura de procedencia del alumno inmigrante, y su consideración en la escuela debe integrarse en la aceptación de sus otras manifestaciones culturales, en suma, de su cultura. Ésta es la quintaesencia de

una educación intercultural, requisito básico para aspirar a una educación inclusiva; ésta es la vía para responder a las exigencias del multiculturalismo de las aulas, que son espacios educativos caracterizados por «la coexistencia de una serie de grupos distintos entre los que las interacciones intergrupos no son lo suficientemente frecuentes, y la coexistencia de significados y símbolos es corta» (Rodríguez, 2001: 265). En consecuencia, «la cultura de los centros, del conjunto del profesorado» (Rodríguez, 2001: 265) es la que tiene que modificarse para que, lejos de que un texto legislativo incorpore nuevas tautologías o cambios en su vocabulario, se desarrollen principios educativos que respondan a las necesidades actuales de escolarización. El fin último debe ser evolucionar hacia «una interculturalidad, como progresiva integración y convergencia interactiva de las distintas culturas» (Rodríguez, 2001: 266), a fin de dar consistencia a los significados y símbolos creados, compartidos y también conjuntamente recreados, y construir así la propia cultura del centro escolar.

Si se contempla el problema que nos ocupa más allá de la dimensión estrictamente lingüística, podemos convenir en afirmar que la autenticidad de una educación inclusiva en nuestros centros escolares requiere el desarrollo en los mismos de esa cultura que integre los valores propios de esta concepción de la educación (respeto a la diferencia, receptividad ante tradiciones culturales diferentes, tolerancia, etc.) y los convierta en el aglutinante social capaz de cohesionar cada centro, como se postula desde la perspectiva teórica interpretativo-simbólica cuando se define la escuela en términos de cultura (Erickson, 1987). También es fácil convenir en que la proliferación de textos legales y de las acciones educativas que prodigan para responder a las necesidades de colectivos socialmente vulnerables sólo puede entenderse como un paso hacia la solución del problema, una medida necesaria pero no suficiente en sí misma. Ya hemos aludido a que la aplicación de la legislación encuentra dificultades encubiertas, siendo quizá la principal de ellas la no identificación del profesorado con las prescripciones dictadas, con las innovaciones impuestas, por mor de una cultura profesional —es decir, de un conjunto de valores, actitudes, creencias, etc. sobre su propio rol profesional, la función social de la escuela, la concepción de la educación, las políticas sociales, etc.— que choca frontalmente contra el discurso del legislador, y en este punto bastaría con aplicar, al caso que nos ocupa, las lecturas de la innovación educativa desde posiciones teóricas interpretativo-simbólicas y sociocríticas (González y Escudero, 1987), para comprender fácilmente el gran calado que tiene ese consabido divorcio entre la legislación y quienes deben aplicarla, entre la Administración educativa y los centros escolares, entre los teóricos expertos y los prácticos, etc. Por todo ello, sólo cuando el profesorado identifique con claridad el mensaje del legislador, haga su interpretación particular del mismo, lo interiorice según su propia versión y lo asuma para llevarlo a la práctica de forma contextualizada en su realidad escolar, sólo entonces acciones educativas como las revisadas podrán dar el fruto apetecido. Es decir, sólo si el profesorado integra en su cultura los principios de la educación inclusiva y lo hace en cada centro esco-

lar de forma idiosincrática, como postula este constructo de la teoría simbólica (Erickson, 1987), sólo entonces se habrá cumplido la *conditio sine qua non* para que pueda anidar en sus aulas una práctica educativa auténticamente inclusiva.

Pero esta construcción interactiva del *ethos* cultural de cada centro escolar conforme a los postulados del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) no es una tarea que sus constructores aborden con plena libertad, ya que está mediada por fuerzas extraorganizativas que ejercen presiones ideológicas sobre la micropolítica del centro, además de los inherentes condicionantes de su naturaleza institucional, profusamente reglamentada (Lincoln, 1985; Ball, 1990; Bacharach y Mundell, 1993). Como consecuencia de ello, la escuela como construcción social de sus miembros está permanentemente escorada hacia el arcano cultural de esta institución social y se mantiene fiel a los universos simbólicos que la ponen al servicio de la sociedad para el mantenimiento del *statu quo*, para desempeñar el poderoso proceso de socialización secundaria sobre la base de la primaria que ya iniciara la propia familia (Berger y Luckmann, 1968). La escuela socializa en un determinado modelo de sociedad, que debe ser «internalizado» por todos los alumnos, recurriendo incluso a la coerción cuando alguno de éstos se muestra resistente a las normas del legado social (Berger y Luckmann, 1968). En otros términos, cabría recordar que la escuela es, en definitiva, una institución social que está llamada a actuar en pro de la reproducción sociocultural, y que los hogares culturalmente más débiles, poseedores de menor capital social en sus núcleos familiares, tienen escasas posibilidades de resistencia y promoción (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Passeron, 2001). Son, diríamos en nuestro caso, los socialmente más vulnerables. En suma, para cumplir con precisión este encargo social, la escuela es, también, un aparato disciplinario de la sociedad (al igual que los hospitales, los asilos, las prisiones, etc.), sobre la que actúa con sus tecnologías de poder, desarrollando los procesos de vigilancia y normalización que regulan la vida de los individuos y de los grupos sociales o colectivos, homogeneizando patrones de conducta, legitimando discursos, facilitando el control social, etc. (Foucault, 1979, 1986). Desde su brillante etnografía en un instituto británico, Willis (1988) denunciará estas prácticas aduciendo que, en los centros educativos, «se aprende a trabajar», porque allí se inicia la asunción de un patrón cultural, de una consideración de las instituciones al servicio de lo demandado por la sociedad a la que sirven y, dentro de ella, por su mundo laboral. Cualquier resistencia a esta lógica institucional se ve penalizada con la no-promoción, el fracaso escolar, la expulsión del centro. La discrepancia se penaliza, la diferencia no se justifica en un sistema que busca la homogeneización de todos sus miembros.

Podríamos añadir otros referentes teóricos, además de los citados —desde la sociología del conocimiento, hasta la teoría de la reproducción, pasando por el postestructuralismo y la denominada «sociología británica» o «nueva sociología de la educación», por este orden—, para mostrar esa cara oculta de la escuela que contradice toda visión neutra o inocente de la misma, o incluso

la autocomplaciente que la contempla como instrumento de promoción social. Pero consideramos que nuestro discurso está ya suficientemente fundamentado para seguir construyéndolo a partir del apoyo que proporcionan estas herramientas heurísticas, muy eficaces para poder comprender cómo la escuela adopta una posición de resistencia, cuando no de abierto rechazo, ante una diversidad étnico-cultural-lingüístico-religiosa que le es muy ajena y, a veces, contradictoria con su propia cultura; que altera el estilo de la vida en las aulas consagrado por la tradición; que pone a prueba el conocimiento pedagógico del profesorado, al exigirle respuestas didáctico-organizativas, tutoriales, etc. totalmente novedosas; que también genera nuevos problemas organizativos a quienes tienen funciones de gestión o coordinación en el centro docente; que induce nuevas formas ideológicas para interpretar la función de la institución escolar en la sociedad (escuela guardería o escuela asistencia social, para algunos profesores, y centro educativo, para otros, en el pleno sentido de la expresión); etc.

Este escenario institucional, tan poco propicio para la educación inclusiva, es el que debería «incluir» a ese alumnado que viene de familias inmigrantes y que, en bastantes casos, desconoce la lengua oficial de la escuela, esté o no la institución escolar en una zona bilingüe de Aragón. En esta escuela, ciertamente alambicada —como lo es, *mutatis mutandis*, en las otras comunidades autónomas—, se sitúan los programas y las aulas de acogida, las aulas de español para inmigrantes y los programas de inmersión lingüística, que bien podrían ser, en el mejor de los casos, unos remansos de pedagogía crítica dentro de la escuela —contrahegemónica, resistente y emancipadora, transformadora en definitiva (Giroux, 1988; Carr, 1996)—, en los que el discurso de la inclusión cobrara autenticidad; el tutor de acogida podría representar un ejemplo de profesional reflexivo y crítico (Giroux, 1990), valedor de esta causa educativa. Pero, obviamente, el alumnado inmigrante tiene que hacer, llegado el momento, su recorrido por los sucesivos ciclos escolares, de la mano de tutores y otros maestros que llevarán consigo el *background* de la lógica institucional subyacente antes descrita; estos alumnos tienen que cursar el currículo prescrito inmersos en la «normalidad» de unos grupos clase en los que pueden seguir largo tiempo alejados del normotipo comúnmente aceptado, hasta el extremo de que la pretendida inclusión se puede llegar a convertir en un subsistema de educación especial que sólo comparte determinados aspectos organizativos y físico-espaciales con la educación ordinaria (Carrión, 2001). Si este riesgo existe y las acciones educativas que venimos contemplando no lo evitan, tendremos que convenir en que la escuela, per se, también es una institución social que vulnera los derechos del colectivo de alumnos inmigrantes. Estos niños son escolarmente vulnerables, muy vulnerables, como lo serán por ello en otros ámbitos de la sociedad.

El desconocimiento inicial de la lengua de la escuela es, sin lugar a dudas, el primer problema, la primera barrera a la inclusión que encuentran estos alumnos. Pero, de la mano de Cummins (2002: 50), recordemos que «los estudios de investigación realizados desde principios de los ochenta han

demostrado que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir con rapidez una considerable fluidez en el idioma predominante en la sociedad con la que entran en contacto en el medio y en la escuela», si bien es cierto que este mismo autor afirma que la adquisición de un nivel de competencia lingüística equiparable a la de un nativo requiere un mínimo de cinco años y, con frecuencia, mucho más. Es decir, la lengua es sólo un problema temporal, y el retraso escolar que el mismo haya ocasionado en los aprendizajes de estos alumnos no puede ser nunca un eterno problema irresoluble que pasa de una clase a otra, de un ciclo a otro, de un maestro a otro, sin remedio alguno. Ya sabemos que la escuela es libresca, que lo fue y lo sigue siendo, y que el código lingüístico de sus textos y el de su profesorado dista mucho del utilizado por familias de bajo nivel cultural, y que esto tiene consecuencias para el aprendizaje de los hijos de estas familias, como bien demostró el sociolingüista Bernstein (1990, 1993) cuando justificó su teoría de los códigos de comunicación, elaborados y restringidos, para analizar las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado. Por elevación, cabrá inferir que los efectos de un código lingüístico restringido serán, en escolares inmigrantes en principio desconozcan nuestra lengua, de gran trascendencia, hipotecarán enormemente su aprendizaje en el primer contacto con la escuela, pero esta situación es reversible, porque la fractura lingüística tiende a superarse y desaparecer.

Superado el primer nivel de esa competencia lingüística, ¿cuál es el problema de fondo que persiste?, ¿por qué estos alumnos no se integran adecuadamente en la vida del aula y del centro? La respuesta es evidente: subyace un problema cultural o, en otros términos más precisos, un problema de choque de culturas entre la cultura institucional de la escuela y las propias de las familias inmigrantes, consideradas estas últimas en todo su calado antropológico (Dietz, 2003). La solución a este problema, en primera instancia, debe fundamentarse en la formación inicial y continua del profesorado, para que éste sea capaz, en su ejercicio profesional, de transformar ese arcano cultural de la escuela como institución, sustituyéndolo progresivamente por otra cultura institucional auténticamente inclusiva y contextualizada en cada realidad académica.

Pero siendo esencial la labor de la escuela en este cambio de lógica de acción, nunca será suficiente para modificar el universo simbólico que la sociedad ha ido dándose a sí misma para legitimar su mundo institucional (Berger y Luckmann, 1968), y para intentar transformarlo habría que complementar la labor de una escuela inclusiva, de unos «profesores como intelectuales transformativos», esto es, «ciudadanos críticamente activos más allá de las escuelas» (Giroux, 1988: 201-202), con la de otras «esferas públicas democráticas» (es decir, las escuelas junto con asociaciones ciudadanas, foros de debate, movimientos culturales, etc.) que contribuyan a desarrollar una «ciudadanía activa» para construir y asentar la democracia social capaz de luchar contra toda fuente de alienación (Aronowitz y Giroux, 1991), léase, en nuestro caso, «de exclusión social».

Cuando, como educadores, nos preocupa que determinados colectivos sean socialmente vulnerables, tenemos que concienciarnos de que nuestra sociedad no es, *sensu stricto*, democrática; que su vida cotidiana, en la escuela y fuera de ella, sólo es formalmente democrática; que acusa un enorme vacío de democracia social, porque permanece impasible ante las situaciones de marginalidad social, cuando no las reifica, las cosifica para tranquilizar su conciencia y justificar su silencio cómplice, y que, en consecuencia, debemos ser activos y actuantes en pro de una democracia crítica, aunque esto suene a lenguaje de la utopía, pero, en definitiva «un lenguaje de posibilidades democráticas todavía no realizadas» (Aronowitz y Giroux, 1991: 109) que debe impregnar el discurso de nuestra praxis educativa. Éste es el compromiso que asume la pedagogía crítica, verdadero imperativo categórico para la educación en un mundo alienado por la globalización y presa de un neoliberalismo a ultranza, negro horizonte frente al que sí son «posibles» experiencias educativas de alcance emancipador, transformador, democratizador (McLaren y Kincheloe, 2008), que son las imprescindibles para dar la debida respuesta socioeducativa a las necesidades de los colectivos socialmente vulnerables.

## Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARONOWITZ, St. y GIROUX, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BACHARACH, S. B. y MUNDELL, Br. L. (1993). «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action». *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452.
- BALL, St. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- BEL, A.; SERRA, J M. y VILA, I. (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». En: SIGUAN, A. M. (ed.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori, 229-252.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- (1993). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BORRERO, R. (2012). «Educación para todos y todas: Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural». *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.



- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Datos básicos de Aragón* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Servicios Sociales y Familia. Instituto Aragonés de Estadística, 2011. <[http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011\\_Actualizados/03\\_Poblacion.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011_Actualizados/03_Poblacion.pdf)> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- ERICKSON, F. (1987). «Conceptions of School Culture: An Overview». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. 2.ª ed. Madrid: La Piqueta.
- (1986). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. 5.ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1988). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Londres: Routledge.
- (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRAÑERAS, M. y DÍAZ-CANEJA, P. (2012). *Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: Una respuesta consolidada* <<http://www.esuelasinterculturales.eu/spip.php?article45>> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- GRAÑERAS, M.; VÁZQUEZ, E.; PARRA, A.; RODRÍGUEZ, F.; MADRIGAL, A. y VALE, P. (2007). «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- HUGUET, A. y NAVARRO, J. L. (2004). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE, 2005. Investigación, 168.
- La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* [en línea]. Comisión Europea, 2009. Eurydice. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101ES.pdf)> [Consulta: 3 de diciembre de 2012].
- LINCOLN, Y. S. (ed.) (1985). *Organizational theory and inquiry: The Paradigm Revolution*. Newbury Park: Sage.
- MARTÍNEZ, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón: Un análisis del rendimiento lectoescritor en las comarcas bilingües*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PARDOS, P. (2006). «Programa de inmersión lingüística y centro de documentación». En: RAMÓN, E.; LORENTE, A. y ORTELLS, A. I. (coords.) (2008). *Inspección de Educación, Evaluación y Asesoramiento* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. <<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/INSPECCION.EDUCATIVA/INSPECCION%20-%20EV.%20Y%20ASESORAMIENTO.pdf>> [Consulta: 14 diciembre 2012].
- PLA, M. (1978). *Técnicas psicolingüísticas para una programación didáctica. Problemática bilingüe en escolares de Barcelona*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- (1983). *El bilingüisme escolar a Barcelona*. Barcelona: Editorial de la Magrana.
- Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010* [en línea]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010. <[http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/Plan\\_estragico/pdf/PECIDEF180407.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/Plan_estragico/pdf/PECIDEF180407.pdf)> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- Población extranjera en Aragón. Año 2010* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Servicios Sociales y Familia. Instituto Aragonés de Estadística, 2010. <<http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/Demogra/ExtrArag/2009-2010/PobExtranjera2010.pdf>> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- RODRÍGUEZ, J. L. (2001). *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel.
- SOLER, R. (2012). «¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 88-104.
- The Common European Framework in its political and educational context* [en línea]. Council of Europe, 2011. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf)> [Consulta: 12 diciembre 2012].
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (2006). «Lenguaje, escuela e inmigración». *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

---

TEMES DE RECERCA

TEMAS DE INVESTIGACIÓN



# Cruzando el charco. Voces de jóvenes latinos en Vitoria-Gasteiz

José Ramón Orcasitas García  
Javier Monzón González  
Gorka Montaña Espinosa  
Itziar Tarrío Bobón  
Saïoa García Rodríguez

Universidad del País Vasco. España  
jrorcasitas@ehu.es  
javier.monzon@ehu.es  
gorka\_1988@hotmail.com  
itziartarrio@gmail.com  
la\_omega@hotmail.com



Recibido: 28/05/2012  
Aceptado: 30/01/2013

## Resumen

Una demanda de la Asociación Educativa Berritzu y de la Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad del Gobierno Vasco nos ha llevado a desarrollar una investigación, aún sin terminar, en la que estudiamos los hábitos y las expectativas de futuro de jóvenes adolescentes de origen latinoamericano en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Tras un breve repaso por las investigaciones y los informes más cercanos a esta temática en nuestro contexto, presentamos las hipótesis de trabajo, así como las herramientas de recogida de información (encuesta, entrevista semiestructurada) de las cuales extraemos y relatamos aquí dos resúmenes de historias de vida de jóvenes. Finalizamos con algunas conclusiones que puedan dar pistas de futuro en el trabajo con toda la población adolescente.

**Palabras clave:** hábitos; expectativas de futuro; adolescentes; inmigración; historias de vida.

## Resum. *Travessar la bassa gran. Veus de joves llatins a Vitoria-Gasteiz*

Una demanda feta per l'Associació Educativa Berritzu i per la Direcció d'Inmigració i Gestió de la Diversitat del Govern Basc ens ha portat a desenvolupar una recerca, en fase de finalització, en la qual estudiem els hàbits i les expectatives de futur dels joves adolescents d'origen llatinoamericà a la ciutat de Vitoria-Gasteiz. Després de fer un breu repàs a les investigacions i als informes més propers a aquesta temàtica que trobem en el nostre context, presentem la hipòtesi de treball, a més de les eines de recollida d'informació (enquesta, entrevista semiestructurada) de les quals obtenim informació. Així mateix, relatem dos resums d'històries de vida dels joves participants. Acabem l'article amb algunes conclusions que poden oferir claus de futur per al treball amb la població adolescent.

**Paraules clau:** hàbits; expectatives de futur; adolescents; immigració; històries de vida.

---

**Abstract.** *Crossing the ocean. The voices of Latin American young people in Vitoria-Gasteiz*

---

A request of Berritzu Education Association and the Department of Immigration and Diversity Management of the Basque Government has led us to develop an investigation, even unfinished, which studied the habits and future expectations of Latin-American young in the city of Vitoria-Gasteiz. After a brief review of the research and reports closer to this issue in our context, we present the working hypotheses and the data collection tools (questionnaire, semi-structured interview) and we report here two youth's life history summaries. We end with some conclusions that might give clues to future work with all the teenage population.

**Keywords:** habits; expectations about the future; adolescents; immigration; life stories.

---

### Sumario

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1. Introducción                    | 4. Dos historias de vida |
| 2. Revisión de estudios realizados | 5. Conclusiones          |
| 3. Descripción de nuestro estudio  | Bibliografía             |

## 1. Introducción

La Asociación Educativa Berritzu y la Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad del Gobierno Vasco llevan varios años de trabajo en la Comunidad Autónoma Vasca. Recientemente, han visto la necesidad de elaborar un estudio en la ciudad de Vitoria-Gasteiz sobre los hábitos y las expectativas de futuro de los jóvenes de origen latinoamericano que allí viven. Estas entidades acuerdan financiar un estudio que nos es encargado a un equipo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Si bien la preocupación inicial fue la identificación, por parte de esta asociación, de jóvenes latinos en situaciones de riesgo, delincuencia o predelinquencia, distintas conversaciones con profesionales de los servicios sociales y de la Policía Autónoma Vasca nos llevaron a concluir que, si bien pudiera haber algunos pocos jóvenes latinoamericanos con conductas disruptivas y que bordeaban la delincuencia, ni ésta era organizada, ni distaba de la que pudieran ejercer los jóvenes no inmigrados, ni podía achacarse al denominado «fenómeno de bandas» que se observa en otras ciudades del Estado.

En este contexto, y tras una revisión bibliográfica de los estudios similares que hemos encontrado en nuestro contexto, diseñamos el proyecto de investigación *Menores latinos inmigrantes en Vitoria-Gasteiz: Situación, expectativas y proyectos*, que se encuentra en una fase avanzada y del que, a continuación, presentamos algunas ideas preliminares.

## 2. Revisión de estudios realizados

En la revisión bibliográfica que hemos realizado, hemos encontrado variados e interesantes estudios relacionados con el tema que aquí abordamos. La mayoría de ellos son recientes, lo cual puede indicar la pertinencia y la actualidad del tema en cuestión. Aun así, veremos que la mayoría de ellos, aunque de gran alcance, no abordan directamente, o con la muestra que utilizamos, el tema de las expectativas de futuro. Haremos un breve repaso por algunos de ellos que puedan servir de referencia a nuestro estudio.

En el trabajo *La inserción de los jóvenes latinoamericanos en España: Algunas claves*, dirigido por M.<sup>a</sup> Antonieta Delpino Goikoetxea (2007) para el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se aborda la inserción de los jóvenes y las jóvenes adolescentes latinoamericanos en las escuelas españolas y pretende caracterizar las vivencias de estos jóvenes en la sociedad española, su relación con el entorno, cómo construyen sus redes sociales, sus intereses y sus actividades, intentando descubrir por qué algunos de ellos se sienten atraídos por las bandas.

Este estudio, con una muestra de adolescentes latinos de 12 a 17 años escolarizados en centros públicos en Madrid, Murcia y Valladolid, utiliza un enfoque mayoritariamente cualitativo por medio de 28 entrevistas en profundidad, semiestructuradas e individuales, de las cuales 8 fueron hechas a adolescentes latinoamericanos; 10, a profesores, y 10, a madres latinoamericanas. También se realizaron 8 grupos de discusión y una encuesta de corte cuantitativo a 1.009 estudiantes de un total de 50 aulas.

El estudio *Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial*, realizado por Jorge Sobral Fernández y otros (2010), centra sus objetivos en analizar si los estilos de aculturación (integración, separación, asimilación y marginación) propuestos por Berry et al. (1989) pueden ser replicados en una muestra de adolescentes inmigrantes latinoamericanos que viven en España y examina la relación de esas estrategias con las conductas antisociales y el abuso del alcohol.

Para ello, utilizaron cuestionarios estandarizados, con 15 ítems y una escala de 5 alternativas («nada... mucho»), adaptados específicamente para la investigación. La muestra estuvo compuesta por 750 adolescentes inmigrantes latinoamericanos escolarizados en diferentes centros escolares de Galicia y Madrid.

La profesora Teresa Aguado, de la UNED, dirigió el proyecto *Racismo, adolescencia e inmigración: Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes* (Grupo Inter, 2006), elaborado para la Red de Menores Extranjeros Escolarizados del IMSERSO y financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno de España.

Se trata de un estudio exploratorio sobre las percepciones y las vivencias que jóvenes y adolescentes, principalmente inmigrantes, tienen sobre las posibles experiencias de discriminación y racismo en su entorno inmediato dentro y fuera del ámbito educativo. A su vez, se pretendía conocer cuáles son las

dificultades con las que se encuentran jóvenes de diversos orígenes en su vida fuera y dentro del medio escolar.

Para la realización de este estudio, se recurrió a una muestra no representativa de 20 chicos y chicas de distintas procedencias, incluida la española. El acceso a la muestra se realizó a través de profesorado y educadores de institutos, escuelas y centros de educación social en el ámbito de la Comunidad de Madrid y preguntando directamente a los adolescentes en espacios públicos, como parques, plazas, etc.

Para finalizar este breve repaso por algunas de las investigaciones referentes a esta temática, presentaremos dos que, por su cercanía en el tiempo, por su contextualización en la Comunidad Autónoma Vasca o por su similitud en el campo temático abordado, nos han parecido especialmente significativas.

En nuestro contexto, nos hemos encontrado con el estudio *Población Latinoamericana en la CAPV*, elaborado por Xabier Aierdi, Nekane Basabe, Cristina Blanco y José Antonio Olega (Aierdi et al., 2008). Este estudio está centrado en un análisis de la población latinoamericana residente en la Comunidad Autónoma Vasca. Además de conocer sus orígenes y las causas que provocaron su inmigración, el estudio está centrado en las actitudes, los valores y las opiniones de la sociedad inmigrante en relación con el fenómeno migratorio, con los diferentes grupos de población y con las formas deseadas de afrontar la convivencia en un contexto de diversidad. Se pretendía, en definitiva, analizar la situación de estas personas en la sociedad vasca.

El estudio se desarrolla con una muestra representativa de las catorce nacionalidades que más personas extranjeras aportaban a la CAPV en cada territorio histórico, lo cual suponía más del setenta por ciento de la población extranjera. De entre ellas, cinco nacionalidades son latinoamericanas; cuatro, africanas; dos, asiáticas, y tres, europeas.

Para llevar a cabo este estudio, se ha utilizado una entrevista cuestionario a fin de realizar un muestreo estratificado por afijación proporcional, teniendo en cuenta la nacionalidad de origen y el territorio de residencia de las personas encuestadas. Su estructura se articula, finalmente, en torno a cinco grandes apartados: la vida en origen y el proyecto migratorio, las condiciones de vida tras el asentamiento en la CAPV, la interacción social, la convivencia y la identidad grupal, así como las prácticas transnacionales, las actitudes hacia la inmigración, los autóctonos y la convivencia y la percepción del bienestar y de la identidad grupal.

El segundo estudio que queremos referir y quizá uno de los más interesantes, tanto por el alcance como por la similitud de contenido o por la actualidad, es la investigación longitudinal sobre la segunda generación dirigida por la profesora Rosa Aparicio, catedrática de Sociología e investigadora del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, y por Alejandro Portes, director del Centro de Migraciones y Desarrollo de la Universidad de Princeton para la Comunidad de Madrid.

Este estudio, titulado *Mirando al futuro: Las aspiraciones de padres e hijos de origen inmigrante en España* (Aparicio y Portes, 2010; Portes et al., 2011),



parte de la premisa de suponer que «las condiciones del futuro de estos sujetos están en una buena parte presentes desde su etapa de adolescentes, permite establecer relaciones causales que expliquen las trayectorias seguidas» (Aparicio y Portes, 2010: 3) o teoría de la asimilación segmentada (Portes y Rumbaut, 2001).

Este estudio longitudinal se realizó mediante una encuesta a jóvenes de segunda generación en tres momentos diferentes: cuando eran adolescentes, tres años después y en torno a los 24 años. Además, se realizó una encuesta a una muestra de padres, con el objetivo de contrastar sus características y el contexto familiar y establecer relaciones causa-efecto entre el contexto familiar y las trayectorias de integración de los hijos.

La muestra utilizada se basaba en un estudio realizado a 7.000 jóvenes de segunda generación de Madrid y Barcelona llegados a España antes de los 12 años. Se registraron hasta 63 nacionalidades distintas entre jóvenes de segundo y tercero de ESO.

Esta investigación, que pretende replicar un modelo probado en Estados Unidos, centra la atención en el nivel de estudios de los padres y las madres de los jóvenes como variable significativa. Además, entre los interesantísimos datos recogidos, se encuentran los deseos de ascenso social y las identidades personales, con el objetivo de contrastarlos con los datos de las encuestas de seguimiento. Algunas de las variables utilizadas han sido las expectativas educativas y laborales, las aspiraciones ideales y reales, el estatus socioeconómico, el conocimiento del idioma del país de acogida, el género y los planes educativos de los amigos.

### 3. Descripción de nuestro estudio

Si bien hasta el momento hemos encontrado una investigación de gran alcance en cuanto a número de personas encuestadas o en cuanto al contenido analizado, consideramos que hay algunas carencias que quisiéramos abordar en nuestro trabajo.

Creemos que es especialmente importante conocer, de primera mano y desde sus narraciones, las expectativas y los propósitos de vida, así como los espacios de pertenencia de estos jóvenes inmigrantes latinoamericanos en nuestro contexto.

Pensamos, a la vez, que los factores de integración y éxito dependen, en gran medida, del contexto y de la calidad de la oferta de servicios que las administraciones públicas proveen a la población en general. Aspectos, éstos, novedosos y de interés, que, hasta el momento, no aparecen claramente en ninguna investigación analizada.

**Las hipótesis de partida** que proponemos son las siguientes:

1. A mayor tiempo de estancia en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, mayor integración por parte de los menores y mayor empoderamiento de sus familias si encuentran apoyos desde los que poder hacer la vida.

2. La dificultad y la falta de éxito en los centros educativos dificulta la inserción social y la cohesión familiar de los jóvenes latinoamericanos.
3. A menor nivel de logro en la sociedad de acogida de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos y sus familiares, mayor será la presencia de signos identitarios externos (y, eventualmente, la pertenencia a grupos y bandas «latinas»).
4. Las narraciones vitales, que ponen palabras a su vida dándole sentido, son coherentes y convergentes en el contexto familiar (incluso en la adolescencia) y, a su vez, plausibles con los hechos vitales que narran.
5. Si los hechos vitales (logros y pertenencia a grupos sociales homologados con rol propio) son positivos, las narraciones les presentarán como exitosos y «su identidad» pasará a un segundo plano en el discurso. Si, por el contrario, los hechos vitales son negativos (pocos logros), su vivencia identitaria se reforzará y se presentará a sí mismo como «otro» de los de aquí: como inmigrante latino.

### *Población estudiada*

Para acceder a la población estudiada, orientados por los expertos consultados, seleccionamos tres institutos de la capital vasca en donde se conoce la existencia de adolescentes latinoamericanos entre los 12 y los 17 años. El profesorado del centro nos acercó a 30 de estos jóvenes de origen latinoamericano, de los cuales 17 son chicos y 13, chicas.

En cuanto al país de origen la mayoría de los jóvenes son de origen colombiano (8), seguidos por los ecuatorianos (6). 4 jóvenes son de origen brasileño, 4 paraguayo, 3 jóvenes de origen dominicano, 2 peruano y finalmente argentino (1), mexicano (1) y venezolano (1).

La media de su tiempo de residencia en España se sitúa en algo más de 4 años y medio, con un máximo de 13 años y un mínimo de 1. Por otra parte, el tiempo de media que estos jóvenes llevan residiendo en Vitoria se reduce a algo menos de 4 años.

En cuanto a los datos sobre la situación en el país de origen, observamos que más del 75% de los jóvenes entrevistados residía en zonas urbanas, mientras que el resto lo hacía en zonas rurales.

En lo que a la estructura familiar se refiere, el 50% de los adolescentes de origen latinoamericano vivía en familias nucleares, mientras que casi el 40% lo hacía en familias de estructura extensa, con una media de 4 personas por hogar, aunque llegaba a haber núcleos familiares de hasta 11 personas. En cuanto a los familiares con quien conviven los jóvenes en España, casi el 35% de los encuestados vive con sus padres y sus hermanos, mientras que casi el 17% solo lo hace con uno de los padres. La media de personas con las que residen estos jóvenes en su hogar se mantiene en 4, al igual que en el país de origen.

En lo referente a los datos de escolarización en su país de origen, una gran mayoría, el 90%, iba al colegio y el 10% restante no alcanzaba la edad mínima necesaria.

Por otra parte, solo el 10% de estos jóvenes afirma haber trabajado en su país de origen, dato que se repite también en su situación actual en Vitoria-Gasteiz.

En cuanto a las relaciones sociales, el 90% de los jóvenes entrevistados afirma que tenía una cuadrilla de amigos, dato que sube aquí hasta casi un 97%, incluso casi un 75% de ellos llega a tener otro grupo de amigos a parte del grupo con el que se mueve habitualmente. En este apartado, también un 40% de los jóvenes afirma tener pareja, mientras que el 60% restante dice no tenerla actualmente.

Quizá un dato a valorar es que únicamente el 10% de los adolescentes vino en contra de su voluntad, mientras que un 90% afirma que veía el cambio como una experiencia que era de su agrado.

Finalmente, les preguntamos a los jóvenes por su nivel de felicidad desde que viven en Vitoria-Gasteiz, y los resultados son tajantes, ya que más del 95% afirma ser feliz, mientras que casi el 5% restante afirma no haber encontrado la felicidad desde su llegada.

### *El proceso de trabajo*

El trabajo de campo llevado a cabo lo hemos dividido en dos momentos. En un primer momento, hemos realizado una revisión bibliográfica en la que hemos recogido las ideas clave de algunos proyectos de investigación e informes significativos para nuestro proyecto. En base a este marco, hemos continuado con una recogida de información de algunos profesionales del mundo educativo y de la inmigración de la Comunidad Autónoma Vasca. Informantes expertos a los que hemos entrevistado en profundidad intentando recoger un primer análisis de la respuesta institucional que se está dando y de los retos actuales en esta materia.

En un segundo momento, se ha realizado una ronda de entrevistas semiestructuradas con los 30 jóvenes de origen latinoamericano, donde pretendíamos que ellos mismos relataran su historia.

También hemos recopilado información muy valiosa sobre tres grupos focales con adolescentes y sobre un grupo focal con familiares de los jóvenes, mayoritariamente madres acompañadas por amigas «autóctonas». En total, se ha llegado a unas 13 familias de los mismos jóvenes que han sido encuestados o han participado en los grupos focales.

Posteriormente, cuando hayamos tratado los datos recogidos en las historias de vida, se los presentaremos a los propios protagonistas, con el objetivo de triangular la información. Además de esto, realizaremos un grupo focal con profesionales de la educación y los servicios sociales, con el objetivo de profundizar en las prácticas y en las políticas que se están desarrollando, así como en algunas propuestas de trabajo futuras.

A pesar de que hemos hecho un tratamiento cuantitativo de los datos sociales de los jóvenes, la mayor parte del estudio está basado en la aplicación de distintas herramientas cualitativas de recogida de información. Este tipo de

instrumentos nos permiten realizar un acercamiento más complejo y enriquecedor a la realidad. En una revisión de la literatura específica (Guba, 1985; Cook y Reichardt, 1986; Taylor y Bogdan, 1998; Gil y Perera, 2001; Denzin y Lincoln, 1994), encontramos una serie de características que se adecuan al tipo de información que nos permite conocer en profundidad la vida y las expectativas de futuro de estos jóvenes. Veamos algunas de estas características.

Mediante las herramientas mencionadas, nos ocupamos principalmente de los procesos, por ello podemos estudiar problemáticas que evolucionan con el tiempo. Creemos que comprender la realidad es un proceso complejo y dinámico. La herramienta de trabajo es la palabra, que es con lo que comprendemos la realidad, la cual tratamos de comprender e incluso transformar.

En este estudio, trabajamos con preguntas abiertas y orientándonos hacia los descubrimientos, por lo que la subjetividad es una de las premisas aceptadas desde el principio. Pensamos que la calidad de la investigación está en función del consenso de los resultados con los participantes.

Como resultado de las entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas a los jóvenes, estamos recopilando pequeñas historias de vida que relatan, mediante su propia voz, su vida en el país origen, cómo fue su viaje, cómo es su vida actual en Vitoria-Gasteiz y cuáles son sus planes o expectativas de futuro.

Estas historias de vida, o metodologías biográfico-narrativas, recogidas de la antropología, nos permiten

[...] colocarnos ante la realidad que se desea estudiar, en el punto de convergencia entre el testimonio de un sujeto (la singularidad de una experiencia) y las formas de vida de una comunidad o un grupo (la memoria y el contexto cultural); y, por tanto, nos permite conocer el modo en que los seres humanos experimentamos el mundo y hacemos el mundo. (Molina, 2010)

Son varios los autores que describen las virtudes de las metodologías de este tipo a la hora de optar por una (Barton, 2005; Bolívar et al., 2001; Ferrarotti, 1993; Collin, 2006; Molina, 2010), ya que, por una parte, se devuelve la voz al sujeto y, por otra, intentando alejarse de los modos habituales de comprensión e investigación social, se presenta una visión más dinámica y compleja en la que no se esconden las excepciones, las contradicciones ni las creaciones. Según Ferrarotti (1993), se trata de comprender la compleja interacción entre un individuo y un sistema social.

Pasamos, a continuación, a presentar dos historias relatadas en primera persona por dos jóvenes, con nombre figurado.

## 4. Dos historias de vida

### 4.1. *La historia de Julieta*

En unas pequeñas líneas, voy a contar mi experiencia de vida. A pesar de tener solo 17 años, he pasado parte de mi niñez y de mi adolescencia en mi país, Colombia, donde yo nací, y otra parte en España. Desde hace dos años, vivo

y resido en la ciudad de Vitoria, lugar en el que me encuentro muy a gusto a pesar de las diferencias que hay con mi país.

Allí, en Colombia, antes de venirme para aquí, solía ir a la escuela, empezábamos a las 6 de la mañana y terminábamos a la una del mediodía. Al terminar, iba a casa a comer y, como a la tarde no teníamos colegio, aprovechábamos para visitar al resto de la familia, ya que vivía cerca de nosotros. Me gustaba mucho estar con mis amigas en mi tiempo libre, ir con ellas a las piscinas, al centro comercial...

Como al colegio al que iba era femenino, solo tenía amigas.

En cuanto a mi familia más cercana, es decir mis padres y hermanos, allá en Colombia vivíamos los cinco juntos en una casa, hasta que mi madre se vino a Vitoria dos años antes de reencontrarnos.

En Colombia, mi padre trabajaba de guardia de seguridad y mi madre, aunque se vino para prosperar, trabajaba en una empresa.

Cuando llegó el momento de venir a Vitoria, estaba ilusionada, ya que tenía muchas ganas de ver y de estar con mi madre, después de estar dos años sin ella. Pero, por otro lado, reconozco que fue difícil dejar a mis amigas y al resto de mi familia. El viaje lo hicimos todos juntos, es decir, mi padre, mis dos hermanos y yo, y esto, junto con el deseo de querer ir para estar con mi madre, hizo que el viaje fuera fácil.

Aquí, en la actualidad, vivo con mi madre, mi padre y mis dos hermanos. Mi padre trabaja en una empresa de mantenimiento y mi madre, en una clínica. En este momento estoy a gusto, además, nos apoyamos entre todos y esto es muy importante para seguir adelante en todos los sentidos. Mi madre siempre nos dice que estudiemos y nos inculca la importancia de los estudios para que el día de mañana tengamos un futuro mejor.

Respecto al colegio, estoy contenta y ahora mis notas son buenas. El primer año, en cambio, no me fue muy bien. Di más importancia a las relaciones sociales, es decir, en hacer amigos que a los estudios. En ese momento, había muchos grupitos de latinos y me hice amiga de unas chicas que eran un poco vagas y yo en aquel momento también fui vaga y, como consecuencia, al final, tuve que repetir curso. Ahora, estas chicas ya no están en el colegio y desde entonces doy más importancia a los estudios.

De todas formas, he de decir que los profesores se esfuerzan y se han esforzado siempre por ayudarme. Además, como ahora saco muy buenas notas, me han orientado para la solicitud de una beca para ir parte del año a estudiar a Inglaterra. Estoy muy contenta porque me han admitido en el programa.

Ahora, los amigos que tengo son del colegio, unos nuevos amigos que me hice, aunque buenas amigas solo tengo tres. También tengo amigos en el barrio y en la iglesia, donde también suele ir mi novio. Nos juntamos personas de diferentes nacionalidades. Nos solemos juntar para andar en bici y hacer deporte, lo que me gusta mucho, ya que esta ciudad es bastante llana. También quedo con ellos para ir al cine y, en general, para divertirme con ellos.

Pero a pesar de que, en la actualidad, estoy contenta y los estudios me van bien, no puedo decir que no haya notado diferencias en la escuela. Una de las

que más me llamó la atención al llegar fue que allí, en Colombia, somos más respetuosos con los profesores en clase de lo que los alumnos son aquí. Por ejemplo: la forma de referirse a ellos, el levantarse de la silla..., son aspectos que te chocan al llegar. Por otro lado, el nivel académico es parecido, y el mío era bueno. Pero lo que sí que echo de menos en la escuela son las excursiones y las convivencias que hacíamos cada mes. Me gustaría realizar aquí algo parecido para conocer más a la gente e integrarme más.

Para ir terminando este pequeño relato, me gustaría decir que la ilusión que yo tenía al venir a Vitoria era poder estudiar y, de momento, este sueño que tenía y sigo teniendo se está cumpliendo, pues estoy estudiando bachiller. Además, allí, en Colombia, es más complicado hacer un bachiller inclinado a lo que tú quieres estudiar, porque no es como aquí. Allí, la especialidad de los bachilleres depende de cada colegio, que se inclina por uno o por otro. La escuela donde yo iba era para estudiar la especialidad de empresariales y a mí me gusta la medicina. Aquí esto es más fácil, aunque me preocupa que, a pesar de estudiar mucho, no me llegue la nota para matricularme en medicina. Me encantaría estudiar esta carrera para ser una persona exitosa en esta ciudad y más adelante poder hacer una especialización.

Para mí, el tener estudios es muy importante para avanzar y tener un mejor futuro, sin olvidar el aspecto económico, que también ayuda.

De todas maneras, me gustaría decir que aquí hay muchas ayudas sociales y que si alguien quiere estudiar, lo puede hacer. Creo que no hacen falta más ayudas de las que hay, ya que estas están bien.

También estaría bien que la sociedad cambiara la imagen que tiene de los inmigrantes, porque aunque hay algunos que tienen malos comportamientos, otros muchos no.

Para finalizar, decir que, a pesar de todas las cosas bonitas, las dificultades tenidas aquí..., yo soy feliz, porque me siento a gusto en la ciudad y porque tengo a lo más importante junto a mí, que es mi familia.

#### *4.2. La historia de Rita*

Mi nombre es Rita, soy colombiana y tengo 15 años. Llevo 10 años viviendo en España, aunque solo hace 7 meses que estoy en Vitoria-Gasteiz. Soy hija única y vivo con mi padre y con mi madre.

La verdad es que no me acuerdo mucho de mi vida en Colombia. Solo tenía 5 años cuando dejé atrás mi país de nacimiento, pero, a pesar de ello, guardo algunos recuerdos de mi infancia.

Recuerdo con nostalgia mis primeros años allí. No llegué a ir al colegio porque era muy pequeña, pero sí recuerdo la mujer que me cuidaba mientras mi papá y mi mamá trabajaban. Mi papá tenía un negocio de comida rápida ambulante y, además de eso, trabajaba con su furgoneta en transportes de materiales o en mudanzas.

Allí, en Colombia, vivía con mi papá y mi mamá en una casa en la ciudad. Recuerdo que teníamos buena relación entre nosotros y con el resto de la

familia. De hecho, lo que más me gustaba hacer era reunirme con el resto de familiares en la casa. Recuerdo con cariño aquellos momentos.

Aunque era pequeña y no llegué a ir al colegio, solía jugar con otros niños de mi barrio. Allí donde vivíamos, había muchas casas en construcción, nos gustaba jugar dentro de ellas, además, estábamos cerca de casa, por lo que no había ningún problema.

Después, cuando tenía cuatro años, mi mamá se fue para España, y yo me quede allí con mi papá durante un año, hasta que nos reunimos de nuevo con mi mamá en España. Mi mamá se fue de Colombia porque había oído decir que en España había más oportunidades de encontrar trabajo. Además, ya teníamos familia en España, lo cual facilitó que mi mamá se atreviese a irse.

Después de un año de que mi mamá se viniera a España, llegamos mi papá y yo. La verdad es que tenía muchas ganas de venir. Echaba mucho de menos a mi mamá, a pesar de que hablábamos mucho por teléfono. Recuerdo que siempre la preguntaba por cómo era su pelo, su cara... Tenía muchas ganas de venir para verla.

Cuando por fin llegué a España, no noté mucho cambio. En primer lugar, viví en Sevilla. Me pareció que la ciudad tenía ambiente latino, además, no sentía mucho apego por la ciudad donde vivía en Colombia, por lo que el cambio no se me hizo difícil.

También me esperaba ver a mi mamá más diferente, pero no fue así. Lo que más me sorprendió fue que, al llegar a casa, mi cuarto estaba lleno de juguetes para mí. Eso me sorprendió mucho, ya que allí no tenía tantos juguetes. Me quedé alucinada.

A mi papá también le gustó el cambio, y es que a él le gusta conocer contextos diferentes, nuevas culturas... Además, comentaba que le motivaba mucho la diferencia de dieta y de temperatura, por lo que el cambio nos vino bien a los dos.

Al principio, nada más llegar, si que notaba que yo tenía más confianza con mi papá que con mi mamá. Después de haber estado un año en Colombia con él, la relación entre los dos era muy cercana, pero luego todo fue normal, y la relación con mi mamá llegó a ser la misma que con mi papá.

Después de estar en Sevilla durante un año, nos fuimos a Madrid, y allí estuvimos viviendo cinco o seis años. Tras residir en Madrid, nos trasladamos a Toledo para finalmente establecernos en Vitoria.

En Vitoria, llevo viviendo siete meses, aproximadamente. Desde que estoy aquí y empecé el colegio, me levanto todos los días entre semana bastante pronto, a las seis y media más o menos, desayuno, voy al colegio y, después de las clases, me suelo quedar un rato más en el cole jugando o en alguna extraescolar.

En este colegio de Vitoria estoy bastante mejor que en los otros donde fui en las demás ciudades. Aquí saco mejores notas, también creo que es porque aquí me he puesto más serio que en los otros colegios. Además, con los profesores me va mucho mejor aquí, lo que me ha ayudado a subir un poco mis calificaciones. En los otros colegios, el ambiente no era tan bueno

como en este. Aquí me siento como dentro de una familia, mientras que en los otros colegios me he sentido más estigmatizada por mi condición de inmigrante. Además, mi papá también está muy contento de cómo estoy en este colegio. Habla bastante con mis profesores porque piensa que eso es importante para mí.

Aparte del colegio, entre semana también suelo ir a la iglesia, ya que somos una familia muy creyente, y también me gusta ir a música y salir, cuando puedo, un poco con las amigas.

Los fines de semana sí que me suelo levantar un poco más tarde, pero, cuando me levanto, hago las cosas de la casa para ayudar a mi mamá, que está trabajando. En realidad, aunque tenga que ayudar en casa, no creo que mis papás me exijan mucho, saben qué puedo hacer y hasta dónde puedo llegar, por lo que no me siento presionada por tener que trabajar en ocupaciones del hogar. También algunos fines de semana me voy de excursión con los compañeros de la iglesia. Nos vamos y hacemos campamentos. De hecho, eso es lo que más me gusta desde que estoy en Vitoria, eso y que hay mucha gente latina viviendo aquí. Estoy muy a gusto en Vitoria.

Aquí en Vitoria, al igual que en mi país, vivo con mi papá y con mi mamá en un piso, aunque aquí tenemos alquilada una habitación a otra persona. Mi papá ahora mismo no tiene trabajo, aunque colabora mucho en la iglesia y en actividades sociales, y mi mamá trabaja en una tienda. En realidad, me gustaría salir más con ellos de paseo o a algún sitio, pero no podemos.

Lo que no me costó nada desde que llegué a Vitoria fue hacer nuevos amigos. Desde que empecé el curso, hice amigos. Somos entre siete y ocho en la cuadrilla, que está formada por chicos y chicas, todos latinos. En realidad, conocí a las chicas en el colegio, pero una de ellas tenía un novio y solemos quedar con él y sus amigos. Normalmente, no suelo salir mucho con ellos fuera del cole. No sé si es porque me veo más madura que ellos o porque les veo más como compañeros que como amigos en sí. Además, si puedo, los fines de semana me voy con los compañeros de la iglesia.

Lo que más me preocupa de cara al mañana son mis estudios, el no poder sacarlos adelante. Además, también me gustaría avanzar en el mundo de la música. Ahora sé tocar la guitarra, pero me gustaría saber tocar más instrumentos en un futuro.

En Vitoria, soy feliz. Desde que vine, el entorno que me rodea me hace sentir bien. Además, como dice mi papá, el calor de la familia es un buen motivo para ser feliz, y el estar aquí todos juntos me ayuda mucho.

En el futuro, me gustaría sacarme una carrera. Algunos primos míos ya la tienen, y me parece un objetivo a conseguir en los próximos años.

Cuando tenga 25 años, me veo casada, me veo trabajando, me gustaría que de peluquera, y estudiando música. No sé dónde estaré, pero no me imagino volviendo a Colombia. He crecido en España y no encuentro ningún motivo para regresar allí.



## 5. Conclusiones

Nuestro estudio aún no está concluido, por lo que es pronto para comparar y analizar en profundidad las voces de sus protagonistas. De esta manera, avanzaremos una breve síntesis que, más adelante, pretendemos probar. Por otra parte, aún faltan datos, sobre todo referidos al trabajo de los servicios y profesionales, que nos den pistas sobre los mecanismos institucionales generales que facilitan planes de vida con proyección de futuro para todos los jóvenes de la comunidad, incluidos los inmigrantes.

Aun así, y teniendo en cuenta las cautelas de la propia investigación, observamos ciertos aspectos comunes en las diferentes historias de vida, tanto de los jóvenes como de sus familiares, que presentamos a modo de conclusión.

En primer lugar, vemos que el motivo de la migración del país de origen surge como consecuencia de necesidades económicas y que, en un primer momento, es la madre la que abandona el hogar con el objetivo de encontrar trabajo y mayor solvencia monetaria en el nuevo contexto.

También hemos podido comprobar que, en la mayor parte de los casos, el reagrupamiento no solo se da con los hijos, sino que el marido también forma parte de dicho proceso, por lo que la estructura del hogar se mantiene pese al tiempo de espera desde que la madre sale del país. Esta estabilidad familiar permite al joven hacer proyectos de futuro.

El posible éxito académico que hemos encontrado en las dos historias presentadas (escolarización regular, promoción de cursos, contexto educativo amigable y motivación por asistir y aprender) también es un factor que puede ayudar a conseguir esa estabilidad familiar y, a nuestro parecer, viene facilitado por el equipo docente preocupado por el apoyo a los jóvenes. Hemos encontrado una constante similar en las historias de la mayoría de los chicos y chicas escolarizados en este contexto.

Por otra parte, los adolescentes no tienen mayor problema a la hora de integrarse en algún grupo de amigos, incluso la mayoría de ellos afirma pertenecer a más de uno. Eso sí, la pandilla más cercana está formada, en general, por otros jóvenes de origen latinoamericano. En los casos presentados y en la mayoría de los entrevistados, no hemos encontrado signos identitarios relacionados con conductas cercanas a bandas.

En relación con los estudios y los jóvenes, queda claro que éstos ven la universidad como una meta, un camino para lograr el éxito, y ello se refleja en la percepción de que la escuela constituye un trampolín para alcanzar el éxito en la vida social y adulta. Aun así, hemos encontrado ciertas contradicciones entre las ganas de cursar estudios universitarios y la elección de profesiones de futuro de cualificación más baja, por lo que nos podemos aventurar a pensar que, debajo de la deseabilidad, se pueden encontrar algunos frenos motivados por las experiencias cercanas, la situación de crisis actual y la variabilidad normal en edades adolescentes.

El avanzar estas narraciones provechosas que aquí hemos mostrado les presentan en público con cierto éxito. Pensamos que esta actitud puede faci-

litar el desarrollo de un plan de futuro positivo para el adolescente en la comunidad de acogida.

## Bibliografía

- AIERDI, X.; BASABE, N.; BLANCO, C y OLEAGA, J. A. (2008). *Población latinoamericana en la CAPV 2007*. Zarauz: Itxaropena.
- APARICIO, R. y PORTES, A. (2010). *Informe de resultados de la investigación «Proyecto ILSEG: Estudio de las familias con hijos e hijas de origen inmigrante»*. Madrid: Fundación Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset.
- BARTON, L. (2005). «Emancipatory research and disabled people: some observations and questions». *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- BERRY, J. W.; KIM, U.; POWER, S.; YOUNG, M. y BUJAKI, M. (1989). «Acculturation attitudes in plural societies». *Applied Psychology*, 38, 185-206. Singapur: Vivien Lim Kim Geok.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- COLLIN, F. (2006): *Praxis de la diferencia: Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria.
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DELPINO GOICOCHEA, M.<sup>a</sup> A. (2007). *La inserción de los jóvenes latinoamericanos en España: Algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, Thousand Oaks.
- FERRAROTTI, F. (1993). «Sobre la autonomía del método biográfico». En: SANTA-MARINA, Cristina y MARINAS, José Miguel (coord.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 121-128.
- GIL, J. y PERERA, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: Introducción al uso del programa NUDIST-5*. Sevilla: Kronos.
- GUBA, E. (1985). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista en la enseñanza». En: GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- MOLINA, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica: Historia de vida del MRP del País Valencià «Gonçal Anaya»*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universitat de València.
- PORTES, A.; APARICIO, R.; HALLER, W. y VICKSTROM, E. (2011). «Progresar en Madrid: Aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 134, 55-86.
- PORTES, A. y RUMBAUT, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Racismo, adolescencia e inmigración: Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes* [en línea]. Madrid: Grupo Inter, 2006. <<http://www.uned.es/grupointer/estrategias-integracion.html>> [Consulta: 15 julio 2011].
- SOBRAL FERNÁNDEZ, J.; GÓMEZ-FRAGUELA, J. A.; LUENGO, A. et al. (2010). «Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial». *Psicothema*, 22 (3), 410-415. Oviedo.
- TAYLOR, S. T. y BOGDAN, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. Nueva York: John Wiley.

# Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica

Manuel López-Sánchez  
Manuel G. Jiménez-Torres

Universidad de Granada. España  
mlopezsa@ugr.es  
mjitor@ugr.es

Daniel Guerrero Ramos

IES Sierra Mágina (Huelma, Jaén). España  
dgramos@ugr.es



Recibido: 27/04/2012

Aceptado: 23/05/2013

## Resumen

Se ha estudiado la relación entre el bienestar y la adaptación en una muestra de 245 estudiantes de enseñanza secundaria. Utilizamos la escala de bienestar psicológico (EBP) y el inventario de adaptación de conducta (IAC). Los resultados revelan diferencias significativas en bienestar psicológico en función del nivel de adaptación, pero no en función del género ni de la edad. Se ha obtenido una alta correlación entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social. También se ha comprobado que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y la adaptación social. Dentro del marco de la escuela salugénica, se concluye la necesidad de mejorar la adaptación de los escolares en los ámbitos anteriores, de cara a mejorar el bienestar personal y avanzar en el proceso de inclusión académica.

**Palabras clave:** bienestar psicológico; adaptación escolar; adaptación social; adaptación personal; adaptación familiar; escuela salugénica.

**Resum.** *Estudi de la relació entre el benestar personal i l'adaptació de conducta en el marc de l'escola salugènica*

S'ha estudiat la relació entre el benestar i l'adaptació en una mostra de 245 estudiants d'ensenyament secundari. Utilitzem l'escala de benestar psicològic (EBP) i l'inventari d'adaptació de conducta (IAC). Els resultats revelen diferències significatives en benestar psicològic en funció del nivell d'adaptació, però no en funció del gènere ni de l'edat. S'ha obtingut una alta correlació entre el benestar psicològic i l'adaptació global, personal, familiar, escolar i social. També s'ha comprovat que el benestar psicològic pot ser explicat a partir de l'adaptació escolar i l'adaptació social. Dins el marc de l'escola salugènica, es conclou la necessitat de millorar l'adaptació dels escolars en els àmbits anteriors, de cara a millorar el benestar personal i avançar en el procés d'inclusió escolar.

**Paraules clau:** benestar psicològic; adaptació escolar; adaptació social; adaptació personal; adaptació familiar; escola salugènica.

**Abstract.** *Personal well-being and behavior adjustment. A study of their relationship in the context of the salugenic school*

We have studied the relationship between welfare and adaptation in a sample of 245 secondary school. We used the Psychological Well-being Scale (BCS) and the Adaptive Behavior Inventory (IAC). The results reveal significant differences in psychological well-being based on the level of adaptation, but not by gender or age. There have been a high correlation between psychological well-being and global adaptation, personal, family, school and social. Also the psychological well-being can be explained from the school adjustment and social adaptation. Within the framework of the school salugénica concluded the need to improve the adaptation of schoolchildren in the above areas in order to improve staff welfare and advance the process of school inclusion.

**Keywords:** psychological well-being; school adjustment; social adjustment; personal adjustment; family adjustment; salugenic school.

### Sumario

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1. Introducción             | 4. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación |
| 2. Método                   | Referencias bibliográficas                                   |
| 3. Discusión y conclusiones |  |

## 1. Introducción

Desde los tiempos más remotos, las ciencias sociales han intentado reflexionar y construir conocimientos sobre el bienestar o la felicidad de las personas, lo cual constituye en la actualidad un importante tema de estudio para la pedagogía, la psicología y la sociología.

En la escuela del siglo XXI existe una preocupación importante sobre aspectos socioafectivos que influyen en el resultado final del hecho educativo. Esta preocupación actual viene avalada por una tradición internacional que, a través de determinados programas, ha sabido incardinarla en el currículo escolar como estrategia para fomentar una educación integral de los escolares tendente a alcanzar beneficios personales e impactos positivos en los resultados escolares.

En Estados Unidos, según O'Brien (2007), la incorporación curricular de lo socioafectivo se concretó, en algunos Estados (Ohio, Nueva York, California e Illinois), en torno al concepto SEL (*social and emocional learning*, es decir, aprendizaje social y emocional). De entre ellos, destaca Illinois, que, en 1994, a través de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), creó una iniciativa con dos objetivos concretos: promover investigaciones en torno al aprendizaje social y emocional y poner en acción programas que suscitaran el aprendizaje emocional dentro del currículo oficial. En 1997, el aprendizaje socioafectivo se estructuró en torno a tres grandes ejes: habilidades de autorregulación y conciencia de uno mismo, conducentes al logro del éxito escolar y de la propia vida; desarrollo de destrezas interpersonales y de concien-

cia social para conservar e instaurar relaciones positivas, y desarrollo de prácticas relacionadas con la toma de decisiones y el comportamiento responsable (Illinois State Board of Education, 1997). Fruto de estos comienzos, en 2003, se da un paso más a través del Acta de Salud Mental Infantil de Illinois (Illinois Children's Mental Health —ICMH—) como procedimiento para aglutinar los diferentes programas existentes, los servicios y recursos que iniciaban acciones sobre salud mental y bienestar infantil. En 2006, el Estado de Nueva York se unió a la iniciativa SEL y, en 2007, lo hizo el estado de Ohio.

En Latinoamérica, destaca la experiencia desarrollada en Colombia. Esta práctica comenzó definiendo los niveles básicos de calidad de la educación que las escuelas debían de proveer (conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas).

En la década de 1960, Europa vio nacer movimientos pedagógicos que defendieron la incorporación en el currículo de temas diferentes a lo meramente instructivo, que se materializaron, a través de la legislación pertinente, en la década de 1980, en una filosofía que evidenciaba el papel educativo sobre el instructivo de la escuela. Con la reforma curricular desarrollada en Inglaterra en el año 1988, se dan los primeros pasos de esta filosofía incorporando temas educativos transversales (*cross curriculum elements*) a través de saberes relacionados con el clima escolar; la igualdad de oportunidades, y el aprendizaje de habilidades personales, sociales y comunicativas. Estos comienzos se fortalecieron a partir de 2003 a través de un currículo que promovía tanto los aspectos relacionados con la ciudadanía (*citizenship*), como aquellos otros que introducirían temas relacionados con aspectos personales, sociales y de la salud (PSHE). El objetivo de este currículo era proporcionar al alumnado el conocimiento y las habilidades necesarias para llevar una vida independiente, saludable y segura.

En España, como evidenció Azúa (2007), esta concepción de la educación se empieza a forjar a partir de la reforma educativa de 1990 a través de una serie de temas transversales, como, por ejemplo, la educación moral y cívica, la educación vial, la educación ambiental, la educación de la salud, la educación sexual, la educación para la paz, etc. La LOE, a través del Plan de orientación y acción tutorial, recoge todo un conjunto de programas relacionados con lo personal, social y emocional que demuestran la importancia del concepto de salud y su vínculo con un conjunto de factores que trascienden lo biológico, enfatizando el concepto de bienestar. Muchas de estas concepciones psicopedagógicas y sociales han puesto de manifiesto la importancia de la escuela como institución en donde se han de desarrollar diferentes aspectos relacionados con el bienestar personal. Desde un punto de vista preventivo, los temas relacionados con este ámbito han evidenciado su relación con aspectos vinculados a la inclusión escolar y social y el rendimiento académico.

En este panorama, hay que tener en cuenta que el concepto tradicional de salud y enfermedad está cambiando de manera lenta pero continua. El concepto de salud es cada vez más amplio. En esa ampliación, se van incorporando nuevos aspectos, como, por ejemplo, el funcionamiento óptimo personal. Esta concepción de salud, mucho más positiva y que no se centra únicamente

en la ausencia de enfermedad, arranca a finales de la Segunda Guerra Mundial. En este periodo (1948), en los preámbulos de los estatutos oficiales de la OMS, se afirmaba que «la salud es un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía». En 1986, este organismo, reunido en Ottawa, recogió, en la declaración final de su primera reunión, que «la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o minusvalía. La salud es un recurso de la vida cotidiana. Es un concepto positivo que subraya los recursos sociales y personales, así como las capacidades físicas» (WHO, 1986, Ottawa Charter for Health Promotion). En esta amplia difusión del bienestar, Carol Ryff (1989, 1995) propuso el término *bienestar psicológico* como un concepto relacionado con el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo.

En este contexto de aumento del potencial personal, el trabajo desarrollado por Castillo et al. (2003) sobre las teorías personales acerca del logro académico y su relación con la alienación escolar pone en evidencia que la escuela constituye uno de los contextos más relevantes, junto a la familia y al grupo de iguales, donde tiene lugar la socialización y el desarrollo de las personas. Sus experiencias escolares ejercen un poderoso impacto en su desarrollo emocional y adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su integración social, al aumentar el potencial del alumnado.

La disminución de este potencial es un aspecto que preocupa al profesorado, a los padres y madres y a la sociedad en general, por su relación con diferentes formas de inadaptación académica, personal y social. Una de ellas es el rechazo escolar, que se manifiesta en forma de conductas disruptivas y actitudes negativas hacia el centro docente, como, por ejemplo: el absentismo y el abandono escolares. Esta inadaptación puede influir en otros comportamientos que pueden comportar algún daño para la persona, como, por ejemplo: el consumo de tabaco y de alcohol, las conductas sexuales de riesgo, los desórdenes del comportamiento y la delincuencia, así como la conducta criminal y el desempleo en la vida adulta (Sikorski, 1996).

El estudio de Bermúdez et al. (2003) ha puesto de manifiesto la importancia de las emociones en el proceso de adaptación, en tanto que ejercen un papel decisivo en la expresión, la percepción y el conocimiento de los sentimientos. Igualmente, también influyen en la regulación de los estados de ánimo, el control del estrés, el ajuste personal y la percepción de satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones. Estos aspectos están muy relacionados con el bienestar psicológico, el cual se manifiesta como predictor de la adaptación.

El término *adaptación* se populariza a través de los estudios de Charles Darwin. Para él, los organismos mejor adaptados tendrán mayor posibilidad de sobrevivir y, con ello, su descendencia, ya que, debido al poderoso principio de la herencia, toda variedad seleccionada tenderá a propagar su nueva y modificada forma (Darwin, 1859).

Por su parte, Piaget define la adaptación como «un equilibrio entre asimilación y acomodación, cuyo valor es el mismo equilibrio de la interacción sujeto-objeto» (Piaget, 1991: 17).

En la actualidad, no son pocos los estudios realizados sobre la adaptación entendida como el ajuste o el equilibrio con uno mismo que se refleja en los propios pensamientos, emociones o acciones. Este equilibrio es dinámico y se encuentra, por ello, en continuo reajuste (Moreno y García-Baamonde, 2009).

Desde una perspectiva sociológica, es definida como la modificación o el ajuste que los grupos interrelacionados hacen en su organización, a fin de acomodarse a situaciones nacidas de la convivencia. Otros estudios definen la adaptación social como el modo de afrontamiento ante la adversidad y el estrés (Fierro, 2006; Pérez Molina, 2006). En su vertiente individual, la adaptación se concibe como un proceso de modificación de la conducta de un individuo para lograr una convivencia armoniosa con otros individuos o grupos o para ajustarla a una norma de conducta que considera ideal.

La adaptación, en el campo de la psicopedagogía, nos introduce en un constructo relevante cuando se refiere al desarrollo y al bienestar de las personas, al ser un concepto que nos muestra la estabilidad emocional y la personalidad del alumnado. Siguiendo a Davidoff (1979), el alumnado tendrá una buena adaptación cuando posea sentimientos positivos de sí mismo y se considere competente y con éxito en la vida, presente un sentido de autonomía e independencia, se muestre de manera activa y laboriosa para conseguir sus intereses, no tenga dificultades de relación, se sienta satisfecho con su vida, disfrute de ella y no le abrumen los problemas.

La adaptación humana es un proceso doble: dinámico y relacional. Por un lado, ajusta la conducta de la persona a sus deseos, gustos, preferencias y necesidades y, por otro, ajusta la conducta a las circunstancias del entorno en que vive (Orte y March, 1996; García y Magaz, 1998).

En todos estos estudios, se pone en evidencia que la adaptación es un concepto que remite a la necesidad que tienen las personas de ajustar sus características propias y sus necesidades a las demandas del contexto en donde se desarrollan.

En la adolescencia, la adaptación adquiere una relevancia especial, por ser un período en que se desarrollan ciertos conceptos del yo (Horrocks, 1984). Además, los cambios que se producen en ella tendrán un papel importante en la forma en que el adolescente los vaya ajustando a los diferentes ámbitos de su vida física, emocional y social (Ruiz Lázaro, 1998).

La inadaptación, que aparece con más frecuencia entre los 14 y los 16 años, puede imposibilitar la consecución de los objetivos académicos y ser un indicador de acoso escolar (Peralta et al., 2003; Martínez-Otero Pérez, 2005; Postigo et al., 2009), de conductas violentas, disruptivas, de consumo de sustancias tóxicas, de sintomatología depresiva y ansiosa, de absentismo y/o abandono escolar, de malas relaciones con el profesorado, de agresividad, de querer llamar siempre la atención, de incapacidad para resolver conflictos y de falta de madurez (Martín et al., 2008). Por el contrario, una buena adaptación académica se relaciona con una integración social y un rendimiento adecuado y con satisfacción en el contexto escolar (Caba y Musitu, 2002).

Una comunicación abierta y fluida ejerce un efecto protector e influye positivamente en la adaptación académica y en otro constructo de vital impor-

tancia en el ámbito escolar: el bienestar psicológico (Estévez et al., 2005). La literatura sobre este término es un tanto confusa. Su concepción suele estar muy condicionada por los instrumentos que se utilizan para su medición y formada a partir de tres elementos básicos: su carácter subjetivo, su dimensión global y la apreciación positiva (Diener, 1994). En este sentido, Triandis (2001) sostiene que la cultura es a la sociedad lo que la memoria es a los individuos y, por tanto, es imposible dejar de tener en cuenta el estudio de las dimensiones culturales que intervienen en la construcción de la noción de bienestar psicológico.

El bienestar psicológico es un constructo multidimensional y complejo, definido mediante términos como: percepción subjetiva, estado o sentimiento. Se diferencia de otros conceptos afines como satisfacción vital, calidad de vida, salud mental, felicidad, desarrollo económico, nivel de vida, condiciones de vida, modo de vida, estilo de vida y bienestar subjetivo (García-Viniegras y González, 2000).

Ryff y Keyes (1995) lo asocian a seis dimensiones: apreciación positiva de uno mismo, capacidad para manejar el medio y la propia vida de forma afectiva, alta calidad de los vínculos personales, creencia de que la vida tiene propósito y significado, sentimientos de que se va creciendo y desarrollando a lo largo de la vida y sentido de autodeterminación.

Díaz y Sánchez (2002) definen el bienestar psicológico como la evaluación que las personas hacen de sus vidas, incluyendo una dimensión cognitiva y otra afectiva. Mediante una compleja interacción, generan en el individuo percepciones que abarcan un espectro de vivencias que transita desde la agonía hasta el éxtasis. Para estos autores, la persona con un bienestar psicológico adecuado está satisfecha con su vida, experimenta emociones positivas frecuentes y emociones negativas infrecuentes.

El bienestar psicológico también se ha asociado a otros aspectos, como el optimismo (Hernández-Guanir, 2009), la competencia social (Sánchez et al., 2006), la ausencia de síntomas, los síndromes o patrones de personalidad con significación clínica, así como con los estilos dirigidos a la resolución del problema, a la relación con los demás (González et al., 2002), a la alta autoestima, a la alta religiosidad y a la familia funcional (Ballesteros et al., 2006; Serrano y Galaz, 2004; Garaigordobil y Durá, 2006; Guevara et al., 2007; Gómez-Bustamante y Cogollo, 2010).

Un apartado importante lo constituyen las investigaciones de bienestar psicológico y género. Según los estudios de Casullo y Castro (2000), el género no parece afectar a la percepción subjetiva del bienestar psicológico. Para Byrne (2000), los varones manifiestan mayor aceptación de sí mismos que las mujeres. Las mujeres centrarían su bienestar en el control de las situaciones y en el establecimiento de vínculos psicosociales (González et al., 2002). Para estos autores, la relación entre afrontamiento y bienestar muestra relaciones significativas en ambos géneros. El estilo y las estrategias dirigidos a la resolución del problema se relacionan con un alto bienestar, mientras el estilo improductivo se relaciona con un bajo bienestar. González et al. (2002) ponen de



manifiesto que, en los adolescentes, el bienestar psicológico, más que la edad o el género, establece diferencias en los estilos y en las estrategias de afrontamiento que utilizan.

Desde un enfoque salugénico, se considera que el manejo y el control adecuados de un estímulo perturbador o generador de estrés por parte del adolescente disminuye los signos emocionales negativos (ansiedad y depresión, entre otros) y promueve un alto nivel de bienestar psicológico.

En este sentido, la filosofía de la escuela inclusiva promueve la eliminación o disminución de las barreras que obstaculizan el aprendizaje, incidiendo en los factores cognitivos y organizativos. Sin embargo, desde el ámbito de la didáctica y la organización escolar, se demanda también una mayor atención hacia lo afectivo y emocional (Santos Guerra, 2004).

A partir de las ideas anteriores, este estudio tiene como objetivo comprobar la relación que existe entre adaptación y bienestar psicológico. Específicamente, nos hemos propuesto cuatro objetivos:

1. Comprobar si existen diferencias por lo que respecta a bienestar psicológico y adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género y de la edad.
2. Averiguar si existen diferencias por lo que respecta a bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio, alto).
3. Estudiar las correlaciones entre bienestar psicológico, adaptación global, adaptación personal, adaptación familiar, adaptación escolar y adaptación social.
4. Determinar si la adaptación personal, familiar, escolar y social pueden predecir el bienestar psicológico.

## 2. Método

### *Diseño*

Se trata de un estudio descriptivo en el que se ha utilizado un diseño transversal, según la clasificación de Montero y León (2007).

### *Participantes*

La muestra, de tipo incidental no aleatorio, ha estado compuesta por 245 escolares de primero de bachillerato (110 varones y 135 mujeres) de varios institutos públicos de educación secundaria del área metropolitana de Granada, con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años ( $M = 17,27$ ;  $DT = 0,67$ ) y pertenecientes a un contexto socioeconómico medio-bajo.

### *Instrumentos*

Escala de bienestar psicológico (EBP) (Sánchez Cánovas, 1998). Aunque la escala se compone de cuatro subescalas (bienestar psicológico subjetivo, bien-

estar material, bienestar laboral y relaciones con la pareja), para este estudio sólo se ha utilizado la subescala de bienestar psicológico subjetivo, que se compone de 30 ítems que se valoran de 1 a 5 según la frecuencia o el grado de acuerdo. Esta subescala tiene el sentido de la felicidad o el bienestar, de tal manera que, a mayor puntuación, mayor percepción subjetiva de bienestar. Esta subescala presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0,93.

Inventario de adaptación de conducta (IAC) (Departamento I+D de TEA Ediciones, 2004). El IAC es un inventario formado por 123 frases a las que el sujeto debe responder de acuerdo con su manera de pensar y de actuar. Fue elaborado para ofrecer una prueba de adaptación aplicable fundamentalmente al campo académico. Pretende medir la adaptación personal, familiar, escolar y social. Además, en los baremos, aparece una medida de adaptación global. Esta última subescala presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0,97. La fiabilidad de las otras cuatro subescalas se sitúa entre 0,81 y 0,85.

### *Procedimiento*

Los instrumentos fueron administrados en una única sesión por los tres investigadores de este estudio durante la jornada lectiva, después de haber pedido permiso previamente, tanto a la dirección del centro como al profesorado responsable de la tutoría.

Las pruebas fueron administradas de forma colectiva, aprovechando la hora dedicada a la tutoría. Se solicitó a los participantes su colaboración de manera anónima y voluntaria en un estudio que pretendía evaluar su adaptación y su estado de bienestar psicológico. Se insistió en la sinceridad de las respuestas. Los participantes no recibieron ninguna compensación económica ni académica y ninguno rehusó responder.

### *Análisis de datos*

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows. Previamente, se han llevado a cabo análisis preliminares y exploratorios para conocer las características de los datos. Después de haber obtenido que se cumple el criterio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov  $p > 0,05$ ), hemos optado por utilizar pruebas paramétricas en los análisis estadísticos. El nivel de significación para todos los análisis se fijó en  $p < 0,05$ .

Se han llevado a cabo análisis descriptivos, inferenciales, correlacionales y de regresión. Para comprobar si existen diferencias en bienestar psicológico y adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género y la edad, se han realizado comparaciones de medias para muestras independientes mediante la  $t$  de Student y ANOVA de un factor, respectivamente. Asimismo, se ha efectuado un ANOVA para averiguar si existen diferencias en bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio y alto). Los grupos de baja, media y alta adaptación han sido establecidos recodifi-

cando la variable de adaptación en tres niveles, de tal forma que la  $n$  fuera semejante en cada uno de ellos según la exploración realizada en la distribución de frecuencias.

Para estudiar las correlaciones entre bienestar psicológico, adaptación global, adaptación personal, adaptación familiar, adaptación escolar y adaptación social, se han realizado correlaciones de Pearson.

Para determinar si la adaptación personal, familiar, escolar y social pueden predecir el bienestar psicológico, se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal de pasos sucesivos.

## Resultados

### Análisis descriptivos

En las tablas 1 y 2, respectivamente, se muestran los resultados de la distribución del número de escolares en función del género y la edad, así como las medias, las desviaciones típicas, los mínimos y los máximos referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

**Tabla 1.** Distribución del número de escolares en función del género y la edad

		Edad				Total
		16 años	17 años	18 años	19 años	
Sexo	Varón	14	58	36	2	110
	Mujer	15	65	55	0	135
Total		29	123	91	2	245

**Tabla 2.** Medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social

	$N$	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Bienestar psicológico	245	58	150	105,97	22,317
Adaptación global	245	20	98	58,28	20,324
Adaptación personal	245	4	25	14,23	5,187
Adaptación familiar	245	6	26	16,04	5,266
Adaptación escolar	245	3	24	13,84	5,056
Adaptación social	245	4	25	14,19	5,153

### Análisis inferenciales

Como puede observarse en la tabla 3, no existen diferencias significativas en función del género en cuanto a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social.

**Tabla 3.** Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género

	Sexo	N	Media	Desviación típica	t	Valores p
Bienestar psicológico	Varón	110	107,93	22,149	1,240	0,216
	Mujer	135	104,38	22,408		
Adaptación global	Varón	110	59,12	19,836	0,581	0,562
	Mujer	135	57,60	20,761		
Adaptación personal	Varón	110	14,36	5,116	0,356	0,722
	Mujer	135	14,13	5,260		
Adaptación familiar	Varón	110	16,25	5,087	0,573	0,567
	Mujer	135	15,87	5,419		
Adaptación escolar	Varón	110	14,16	4,974	0,913	0,362
	Mujer	135	13,57	5,125		
Adaptación social	Varón	110	14,33	5,018	0,371	0,711
	Mujer	135	14,08	5,277		

$p > 0,05$ . Diferencias no significativas.

Tampoco existen diferencias significativas por lo que se refiere a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social en función de la edad (tabla 4).

**Tabla 4.** Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función de la edad

	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Valores p
Bienestar psicológico	16	29	107,03	33,561	0,803	0,449
	17	123	104,45	19,825		
	18	91	108,29	20,869		
Adaptación global	16	29	56,21	26,998	2,261	0,106
	17	123	56,37	18,812		
	18	91	62,02	19,407		
Adaptación personal	16	29	13,79	6,816	2,147	0,119
	17	123	13,74	4,706		
	18	91	15,16	5,130		
Adaptación familiar	16	29	15,76	7,115	2,352	0,097
	17	123	15,48	4,858		
	18	91	17,02	4,984		

Adaptación escolar	16	29	12,86	6,512	2,349	0,098
	17	123	13,48	4,747		
	18	91	14,75	4,832		
Adaptación social	16	29	13,72	6,676	2,170	0,116
	17	123	13,71	4,915		
	18	91	15,12	4,791		

$p > 0,05$ . Diferencias no significativas.

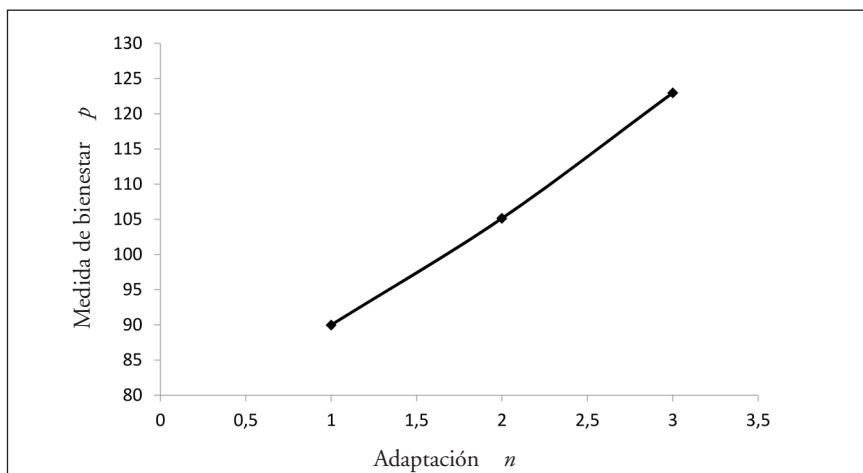
En la tabla 5 y el gráfico 1, se compara el bienestar psicológico en función de los tres niveles de adaptación establecidos: bajo, medio y alto. Como puede observarse en dicha tabla, existen diferencias significativas entre esos tres niveles. El grupo con un nivel de adaptación más alto ha resultado tener un mayor bienestar psicológico. Todas las comparaciones *post hoc* también resultaron significativas.

**Tabla 5.** Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio y alto)

Nivel de adaptación	N	Media	Desviación típica	F	Valores p
Grupo de adaptación baja	83	89,98	20,59	71,16*** (a, b, c)	0,000
Grupo de adaptación media	80	105,14	10,35		
Grupo de adaptación alta	82	122,98	20,27		

\*\*\*  $p < 0,001$ .

Comparaciones *post hoc* (prueba de Scheffé) en los tres niveles de adaptación: a = adaptación baja vs. adaptación media; b = adaptación baja vs. adaptación alta; c = adaptación media vs. adaptación alta.



**Gráfico 1.** Bienestar psicológico en función del nivel de adaptación.

*Análisis correlacionales*

En la tabla 6, puede apreciarse que existe una correlación alta entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

**Tabla 6.** Correlaciones entre adaptación y bienestar psicológico

	Adaptación personal	Adaptación familiar	Adaptación escolar	Adaptación social	Bienestar psicológico
Adaptación global	0,979**	0,988**	0,985**	0,979**	0,744**
Adaptación personal		0,971**	0,958**	0,925**	0,722**
Adaptación familiar			0,953**	0,959**	0,724**
Adaptación escolar				0,966**	0,738**
Adaptación social					0,735**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Análisis de regresión*

El análisis de regresión muestra que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y de la adaptación social. Ambos factores explican un 55% de la varianza del bienestar psicológico (tabla 7).

Sin embargo, ni la adaptación personal ni la adaptación familiar han resultado ser factores predictores del bienestar psicológico, a pesar de haber sido incluidos en el análisis de pasos sucesivos.

**Tabla 7.** Predictores del bienestar psicológico

$F = 148,69$ $P = 0,000$	R <sup>2</sup>	$\beta$ estandarizada	$t$	$P$
Adaptación escolar	0,54	0,41	2,49	0,01
Adaptación social	0,55	0,33	1,98	0,04

### 3. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas en bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social, ni en función del género ni en función de la edad. En cambio, sí se han obtenido diferencias significativas en bienestar psicológico, al comparar los grupos formados por tres

niveles de adaptación (baja, media y alta). Este era el segundo objetivo planteado.

En cuanto al tercer objetivo, se ha comprobado que existe una correlación alta entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo, se ha obtenido que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y la adaptación social. Sin embargo, la adaptación familiar y personal no han resultado ser factores predictores del bienestar psicológico.

Integrando los datos obtenidos con las aportaciones teóricas y empíricas existentes, el presente estudio corrobora las conclusiones de Casullo y Castro (2000) y Cardenal y Fierro (2001), al confirmar que no existen diferencias significativas en función del género en cuanto a adaptación y bienestar psicológico. En cambio, este estudio discrepa de los realizados por Goñi et al. (2004) y Siverio y García (2007), que concluyen que las chicas presentan mayor inadaptación personal, concretamente, se muestran más insatisfechas consigo mismas. Según estos autores, los chicos adolescentes se evalúan más inadaptados escolarmente que las chicas.

Con relación a la edad, nuestros resultados difieren de los obtenidos por Peralta et al. (2003), al encontrar diferencias referentes al bienestar en función de la edad.

Como limitaciones de este estudio, hay que destacar que, siendo los datos de naturaleza correlacional, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre las variables estudiadas (adaptación y bienestar psicológico). Por este motivo, se sugiere el estudio de los constructos referentes a adaptación y bienestar psicológico, mediante un diseño experimental.

Aunque el presente estudio se ha realizado con una muestra relativamente amplia, sin embargo, el tipo de muestreo se ha llevado a cabo de modo incidental, por lo que los resultados han de considerarse con cautela. Investigaciones futuras debieran incrementar el número de participantes y el tipo de muestreo a realizar (aleatorio).

#### **4. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación**

Los resultados obtenidos en este estudio subrayan la importancia de investigar e identificar, desde un punto de vista preventivo, las actitudes negativas del alumnado hacia la escuela, para que la experiencia académica no se convierta en una experiencia negativa que lleve a la exclusión social.

Además, este estudio legitima la apuesta de la legislación, que regula el sistema educativo vigente, por la orientación escolar como un factor más de calidad y equidad, objetivo de la escuela inclusiva.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que las investigaciones han demostrado que los programas de salud escolar (física y mental) pueden ayudar a reducir los comportamientos que ponen en riesgo la salud de los jóvenes y tener un impacto positivo en el rendimiento académico, entre los roles de la escuela

la, debe figurar el de dotar al alumnado de competencias para aumentar el estado de bienestar.

Por tanto, lo interesante es tomar conciencia del papel de la escuela como organización que puede ayudar a prevenir o reducir las conductas que ponen en peligro el bienestar de las personas que trabajan en ella para aumentar los logros educativos.

El rol de la escuela a través de su desarrollo curricular debería incluir objetivos y contenidos relacionados con la mejora de las habilidades, las actitudes y el conocimiento sobre el bienestar para mejorar los resultados educativos y los resultados en el orden social.

Para lograrlo, y a modo de ejemplo, se propone lo siguiente:

1. Asegurar y mantener el apoyo administrativo y el compromiso en la implementación y el mantenimiento de un enfoque coordinado y sistemático de programas encaminados a desarrollar el bienestar personal del alumnado.
2. Incardinar, dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), actuaciones que conduzcan a un equilibrado desarrollo socioemocional, implementando en el POAT múltiples estrategias a través de los componentes de salud escolar relacionados con las instrucciones en las clases, las políticas y los procedimientos, los cambios del medio ambiente, la salud, los servicios de nutrición y asesoramiento, la participación de los padres y la comunidad y el apoyo social.
3. Abordar los comportamientos prioritarios de mejora de la salud (por ejemplo: la actividad física, la alimentación saludable o el logro de estados de bienestar) y los comportamientos de riesgo para la salud (por ejemplo: el consumo de tabaco, la falta de actividad física o la alimentación poco saludable).
4. Proporcionar desarrollo profesional para el personal que se ocupa de mejorar las habilidades de colaboración, comunicación y liderazgo en la escuela.

Todo esto implica una nueva visión de la escuela. Es decir, la escuela como organización salugénica, concebida como un modelo preventivo que comprendería la promoción del bienestar personal a través de su fomento y su defensa mediante acciones que incidan sobre los individuos de una comunidad, como, por ejemplo: las campañas sobre la importancia de las emociones positivas, la protección del bienestar personal a través de la disminución de situaciones estresantes, del fortalecimiento de la regulación emocional, del control de las conductas disruptivas y del aumento de la resiliencia.

Su fin sería el instaurar un estado completo de bienestar personal y social desde un convencimiento concreto: las personas poseen sentimientos de confianza duraderos sobre los estímulos negativos provenientes de nuestro mundo subjetivo y del contexto a lo largo de la vida (Casullo, 2001) que ayudarían a neutralizar los aspectos negativos que impiden el progreso personal.

El objetivo central de este modelo de escuela sería el de potenciar, en la institución escolar y en la sociedad, las fortalezas y las virtudes humanas, los



motivos y las capacidades que facilitan la adaptación exitosa en diversas circunstancias, así como los efectos que éstas tienen en la vida de las personas y en el contexto social en que viven para que funcionen como factores que prevengan la inadaptación como barrera de aprendizaje.

El mensaje de la escuela salugénica es recordarnos que el trabajo sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo debe centrarse en la promoción de la salud intentando prevenir la enfermedad, sino también incorporar la potenciación de todas aquellas variables que conduzcan al fortalecimiento del bienestar personal.

Para llevar a cabo con éxito programas de intervención salugénica, se requiere contar con información detallada, derivada de la investigación y de la participación activa de todos los recursos humanos e institucionales disponibles, desde profesionales e investigadores auténticamente multidisciplinares, hasta educadores, líderes sociales, políticos, miembros de la comunidad e instituciones del contexto en donde se ubican. El modelo propuesto de integración de recursos personales y comunitarios para la atención al bienestar personal e institucional debería contemplar la creación de programas de sensibilización, información y capacitación de la población en estilos y estrategias específicas para afrontar los problemas o la relación con las personas. Entre las primeras, destacamos la búsqueda de diversiones relajantes, el esfuerzo y la consecución del éxito, la distracción física y la visión del lado positivo de la realidad. Entre las segundas, destacamos la búsqueda de apoyo emocional, la inversión en amigos íntimos, la necesidad de ayuda profesional y apoyo social.

Su acción se centraría en la reflexión sobre las disposiciones de ánimo que promueven estados mentales saludables, cogniciones flexibles y facultades de creación en las personas; actitudes que pueden perfeccionarse, si se poseen, o aprenderse, si se carece de ellas, aprovechando la predisposición del ser humano a encontrar un estado de bienestar psicológico satisfactorio.

En definitiva, la escuela salugénica estaría encaminada a desarrollar conductas, pensamientos y sentimientos que promuevan mayores niveles de adaptación y bienestar personal. Desde los planteamientos expuestos por Almedón y Clandón (2007), el trabajo de la escuela, en tanto que institución salugénica, parte de la consideración de que trabajar por el bienestar personal desde el ámbito de la salud (física o mental) no sólo debe consistir en prevenir las enfermedades o trastornos, sino en ir dotándose de los recursos necesarios para conferir al alumnado las competencias necesarias para resistir adversidades. Y lo que es aún más importante, favorecer que el alumnado alcance el mayor desarrollo posible en todos sus ámbitos (Fredrickson, 2009), todo lo cual constituye futuras líneas de investigación.

## Referencias bibliográficas

- ALMEDÓN, A. M. y CLANDÓN, D. (2007). «Resilience is not the absence of PTSD anymore than health is the absence of disease». *Journal of Loss and Trauma*, 12, 127-143.

- AZÚA, E. (2007). *Convivencia escolar. Cómo trabajar la convivencia escolar a través de los objetivos fundamentales transversales en los planes y programas del MINEDUC. Currículum y temas sociales*. Santiago: Ministerio de Educación.
- BALLESTEROS, B.; MEDINA, A. y CAICEDO, C. (2006). «El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta en Bogotá, Colombia». *Universitas Psychologica*, 5, 239-258.
- BERMÚDEZ, M. P.; ÁLVAREZ, I. T. y SÁNCHEZ, A. (2003). «Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico». *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- BYRNE, B. (2000). «Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence». *Adolescence*, 35 (137), 201-215.
- CABA, M. J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CARDENAL, V. y FIERRO, A. (2001). «Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social». *Psicothema*, 13 (1), 118-126.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J. L. (2003). «Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar». *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- CASULLO, M. M. (2000). «Psicología salúgena o positiva. Algunas reflexiones». *Anuario de Investigaciones*, 8, 340-346.
- (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- CASULLO, M. M. y CASTRO, A. (2000). «Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos». *Revista de Psicología: Pontificia Universidad Católica del Perú*, 18 (1), 35-68.
- CORDERO, A. y CRUZ, M. V. (2004). *IAC-Inventario de adaptación de conducta*. Madrid: TEA.
- DARWIN, C. (1859). *On the Origin of species by means of natural selection*. Londres: Encyclopedia Britanica.
- DAVIDOFF, L. (1979). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ, G. y SÁNCHEZ, M. (2002). «El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectiva». *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (6), 572-579.
- DIENER, E. (1994). «Assessing subjective well-being: Progress and opportunities». *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- ESTÉVEZ, E.; MUSITU, G. y HERRERO, J. (2005). «El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente». *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- FIERRO, A. (2006). «Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las escalas Eudemon». *Clínica y Salud*, 17, 297-318.
- FREDRICKSON, B. L. (2009). *Positivity*. Nueva York: Crown.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). «Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en los adolescentes de 14-17 años». *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 38-64.
- GARCÍA, P. y MAGAZ, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor COHS.
- GARCÍA-VINIEGRAS, C. R. y GONZÁLEZ BENÍTEZ, I. (2000). «La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales». *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (6), 586-592.
- GÓMEZ-BUSTAMANTE, E. M. y COGOLLO, Z. (2010). «Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia». *Salud Pública*, 12 (1), 61-70.

- GONZÁLEZ, R.; MONTROYA, I.; CASULLO, M. M. y BERNABEU, J. (2002). «Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes». *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- GOÑI, A.; RODRÍGUEZ, A. y RUIZ DE AZÚA, S. (2004). «Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud». *Psiquis*, 25 (4), 141-151.
- GUEVARA, I.; CABRERA, V. y BARRERA, F. (2007). «Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico». *Universitas Psychologica*, 6, 269-283.
- HERNÁNDEZ-GUANIR, P. (2009). «¿Qué moldes mentales conforman un optimismo inteligente?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 109-127.
- HORROCKS, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Ciudad de México: Trillas.
- MARTÍN, E.; MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C.; RODRÍGUEZ, T. y PÉREZ, Y. (2008). «De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar». *Psicothema*, 20 (3), 376-382.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2005). «Conflictividad escolar y fomento de la convivencia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- MONTERO, I. y LEÓN, O. G. (2007). «A guide for naming research studies in Psychology». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- MORENO, J. M. y GARCÍA-BAAMONDE, M. E. (2009). «Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato». *Boletín de Psicología*, 96, 17-34.
- O'BRIEN, M. U. (2007). *From National Trends to Local Implementation: The Science and Practice of Social-Emotional Learning: The CASEL Perspective*. Retrieved agosto 28, 2007, from CASEL Powerpoint presentations [en línea]. <[http://www.casel.org/downloads/CASEL\\_NASP\\_3.30.ppt](http://www.casel.org/downloads/CASEL_NASP_3.30.ppt)> [Consulta: 16 mayo 2012].
- ORTE, S. C. y MARCH, C. M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social*. Valencia: Nau Libres.
- PERALTA, F. J.; SÁNCHEZ, M. D.; TRIANES, M. V. y FUENTE, J. de la (2003). «Estudio de la validez interna de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor». *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- PÉREZ-MOLINA, J.A. (2006). *Personalidad y afrontamiento del desempleo* [en línea]. <<http://www.eudemon.net>> [Consulta: 16 mayo 2012].
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- POSTIGO, S.; GONZÁLEZ, R.; MATEU, C.; FERRERO, J. y MARTORELL, C. (2009). «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*, 21 (3), 453-458.
- RUIZ LÁZARO, P. J. (1998). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes: Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- RYFF, C. D. (1989). «Happiness is everything, or is it?: Exploration on the meaning of psychological well-being». *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- (1995). «Psychological well-being in adult life». *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- RYFF, C. y KEYES, C. L. M. (1995). «The structure of psychological well-being revisited». *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- SÁNCHEZ CÁNOVAS, J. (1998). *Escala de bienestar psicológico*. Madrid: TEA.
- SÁNCHEZ, A. M.; RIVAS, M. T. y TRIANES, M. V. (2006). «Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 353-370.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2004). «Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar». *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- SERRANO, M. y GALAZ, M. (2004). «Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia». *Psicothema*, 16, 203-210.
- SIKORSKI, J. B. (1996). «Academic underachievement and school refusal». En: DICLEMENTE, R. F.; HANSEN, W. B. y POTON, L. E. (eds.). *Handbook of adolescent health risk behavior*. Nueva York: Plenum Press, 393-411.
- SIVERIO, M. A. y GARCÍA, M. D. (2007). «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género». *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.
- TRIANDIS, H. C. (2001). «Cultural syndromes and subjective well being». En: DIENER, E. y SUH, E. (eds.). *Culture and subjective well being*. Cambridge: The MIT Press, 13-36.
- World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva.
- World Health Organization Quality of Life Group (WHOQOL). (1994). «Development of the WHOQOL: Rationale and current status. International Journal of Mental Health». *International Journal of Mental Health*, 23 (3), 24-56.

---

PUNTS DE VISTA

PUNTOS DE VISTA



# El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona

Pedro Jurado de los Santos

Universitat Autònoma de Barcelona. España  
pedro.jurado@uab.cat

Dolors Bernal Tinoco

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. España  
mbernal7@xtec.cat



Recibido: 03/05/2012

Aceptado: 06/03/2013

## Resumen

El desarrollo de la persona transcurre por una sucesión de transiciones. Sin duda, una de las más significativas y complejas es el acceso a la vida adulta, por estar asociada al hecho de asumir los roles que la sociedad, en su propia evolución, confiere a cada individuo. En los jóvenes que presentan trastorno de espectro autista (TEA), este proceso tiene una importancia especial, dadas las características propias de las necesidades que presentan. Para el tránsito a la vida adulta y una participación social activa de estos jóvenes, la detección y satisfacción de sus necesidades por parte del entorno social es muy importante, como lo es también potenciar el concepto de calidad de vida para una inclusión social de pleno derecho. El presente artículo plantea un breve análisis de las principales características de los TEA, destacando estas necesidades asociadas al proceso de transición ya citado y describiendo el modelo de planificación centrado en la persona (PCP), al mismo tiempo que ofrece fortalezas y debilidades en el momento de aplicarlo al colectivo mencionado.

**Palabras clave:** bienestar psicológico; adaptación escolar; adaptación social; adaptación personal; adaptación familiar; escuela salugénica.

**Resum.** *El procés de transició a la vida adulta dels joves amb trastorn de l'espectre autista. Anàlisi de la planificació centrat en la persona*

El desenvolupament de qualsevol persona transcorre per una sèrie de transicions, entre les quals cal assenyalar, per la significació i la complexitat que tenen, la de l'accés a la vida adulta, perquè s'associa amb l'assumpció dels rols que la societat confereix a cadascun dels individus. En el cas dels joves que presenten un trastorn de l'espectre autista (TEA), aquest procés té una importància especial, ateses les característiques de les necessitats que presenten. El trànsit a la vida adulta i la participació social d'aquests joves ha de tenir present la detecció i satisfacció de les seves necessitats per part de l'entorn social. A més, cal potenciar el concepte de qualitat de vida perquè sigui possible una inclusió social de ple dret. Aquest article planteja l'anàlisi de les característiques principals dels joves amb TEA, destacant aquestes necessitats associades al procés de transició i descrivint el model de planificació centrat en la persona (PCP), alhora que té presents les fortaleces i les febleses en el moment d'aplicar-lo als joves amb TEA.

**Paraules clau:** transició a la vida adulta; trastorn de l'espectre autista; planificació centrada en la persona.

**Abstract.** *The process of transition to adulthood for young people with autism spectrum disorder. Analysis of person centred planning*

The development of the person goes through a succession of transitions in which, without doubt, one of the most significant and complex is access to adult life, being associated with the assumption of the roles that society, its evolution, gives each individual. In young people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) this process is especially important given the features of this pathology. For the transition to adulthood and active social participation of these young, the detection and mitigation of their needs from the social environment is very important, as is to reinforce the concept of quality of life for a full social inclusion. This article presents a brief analysis of the main characteristics of ASD, emphasizing these needs associated with the aforementioned transition process, while describing the model of Person-Centered Planning (PCP), offering strengths and weaknesses in their application with the group mentioned.

**Keywords:** transition to adulthood; autism spectrum disorder; Person-Centred Planning.

### Sumario

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Introducción   | 4. Para finalizar        |
| 2. Trastorno del espectro autista                       | Referencias documentales |
| 3. Modelo de planificación centrado en la persona (PCP) |                          |

## 1. Introducción

Partiendo de la idea de que la transición a la vida adulta supone la inclusión en la sociedad como miembro activo de pleno derecho en todas las dimensiones de la vida humana, es fácil entender que la adaptación a un entorno social normalizado puede resultar difícil para jóvenes afectados por un trastorno del espectro autista (TEA) como consecuencia de las características propias de dicha patología, sobre todo las relacionadas con la limitación en cuanto a destrezas sociales.

En el contexto social actual, caracterizado por la búsqueda de nuevas formas de capacitación e inserción de las personas con discapacidad, auspiciadas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en base a los principios establecidos en su artículo 3, de entre los que destacamos «la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad», hay que subrayar un enfoque biopsicosocial, tal como plantea la Organización Mundial de la Salud (2001), que permite la adaptación e individualización de apoyos: el modelo de planificación centrado en la persona (PCP).

Desde el enfoque que propone el modelo PCP, se busca favorecer el refuerzo de habilidades, el desarrollo de competencias y el descubrimiento de intereses particulares de cada individuo, todo ello desde un planteamiento de trabajo sistémico en el que deben implicarse diferentes agentes (el propio



afectado, la familia y los agentes sociales, entre otros). Dicho trabajo ha de tener como finalidad la mejora de la calidad de vida de la persona afectada, como consecuencia del poder que otorga la autonomía y el ejercicio del control, en pleno derecho, sobre su propia existencia.

Como finalidad, este artículo contempla la revisión del modelo de planificación centrado en la persona (PCP), por ser considerado, por diferentes instituciones y autores especialistas en el tema (Sanderson, 2000; Robertson et al., 2005, 2007; FEAPS, 2007; Alonso et al., 2008), el más favorecedor durante el proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con TEA, entendiendo que sus problemáticas son de difícil solución, pero que su calidad de vida, así como la de sus familias, puede ser considerablemente mejorada (Van Tongerloo et al., 2012). El modelo PCP constituye una herramienta adaptada a las particularidades individuales de los jóvenes con TEA. Para ello, analizaremos someramente las particularidades de los jóvenes que presentan TEA e incidiremos en la PCP como un instrumento clave en el proceso de transición a la vida adulta.

## 2. Trastorno del espectro autista

Es bien conocido que el autismo es una afectación neurobiológica que influye en el neurodesarrollo y se ha encontrado incluido, por sus criterios diagnósticos, dentro de la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Desde el ámbito profesional, y partiendo de una noción dimensional de continuo que responda a la amplitud y a la complejidad de este trastorno, ha pasado a denominarse, a partir de la aportación de Wing y Gould (1979), *trastorno del espectro autista (TEA)*.

Dado que, hasta la fecha, no hay marcadores biológicos específicos que determinen el diagnóstico de TEA, éste se realiza mediante la observación en la persona de los aspectos recogidos en los dos referentes para tal fin: el CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM-IV-TR (APA, 2002). En este sentido, la definición que se puede extraer de ambos documentos, en referencia a los TEA, es la de «grupo de trastornos caracterizados por la alteración cualitativa grave y generalizada que afecta a varias áreas del desarrollo, como son las relacionadas con las habilidades para la interacción social y la comunicación, así como la presencia de comportamientos, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas» (OMS, 1992; APA, 2002).

De esta descripción, se desprende que las áreas más comprometidas, conocidas como la «tríada de Wing», son las relacionadas con la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como con los intereses y las conductas peculiares, como ya destaca Kanner en su descripción de 1943 (Baron-Cohen y Bolton, 1998; Wing, 1998; Belinchón, 2000; Rivièrè, 2001; Frith, 2004; González Navarro, 2009), y es imprescindible la afectación en los tres ámbitos descritos para un diagnóstico de TEA; si bien, como Wing et al. (2011) anuncian, en el DSM-V, los dominios se reducen a dos: 1) déficits sociales y de comunicación y 2) intereses fijos y comportamientos repetitivos. Incidiremos

en estos ámbitos de manera más detallada en el punto referido a las necesidades específicas de estos jóvenes.

Una destacada cantidad de informes de investigación demuestran el aumento de la prevalencia de casos en las últimas décadas (Rice, 2007, 2009; CDC, 2009; Lord y Bishop, 2010; IACC, 2011). Entre los datos observados en los diferentes estudios, de los que el Center for Disease Control and Prevention (CDC) advierte que se necesita más información sobre algunas poblaciones menos estudiadas en todo el mundo, se pueden destacar los siguientes: se estima que un promedio de 1/110 niños en USA tiene TEA (Rice, 2009) y se produce sin distinción en todos los grupos étnicos y socioeconómicos en una proporción de 4:1 en la frecuencia de distribución por sexos. El masculino es el de mayor prevalencia (Rice, 2007).

Se considera de interés para el análisis realizado en el presente documento resaltar estos datos por la relación directa entre la evolución ascendente de casos y la necesidad de pensar estrategias y formas futuras de incorporación de los afectados a la vida social adulta. En este sentido, hay que destacar la creación del Comité de Coordinación Interinstitucional para la elaboración del Plan Estratégico para la Investigación de los TEA en USA (IACC, 2011), que tiene como finalidad acelerar la investigación uniendo recursos desde diferentes instituciones (públicas y privadas), con el propósito futuro de mejorar la salud y el bienestar, a lo largo de la vida, de las personas con autismo (IACC, 2011).

### *Necesidades que presentan los jóvenes afectados*

La detección de necesidades de la población sobre la que se ha de elaborar cualquier programa de intervención debe tener como base el análisis de las realidades de presente y futuro, a modo de referente contextual bien definido (Ferrández, 1996), de manera que sea posible identificar y categorizar las carencias de los individuos implicados en la situación concreta. Con ello, se podrán tomar decisiones adaptadas para su mejora (Pérez Campanero, 1991; Tejedor, 2000).

La descripción de necesidades de los jóvenes con TEA se puede plantear desde diferentes perspectivas. Todas ellas dependen del modelo específico de evaluación de necesidades en el que nos justifiquemos. La propuesta que defendemos, en base a las características de la población objeto de interés, es la de la utilización del modelo de análisis de necesidades de intervención socioeducativa (ANISE), de Pérez Campanero (1991), estructurado en tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones, ya que comienza por estudiar las necesidades que presentan los individuos para llegar a la adecuada toma de decisiones en relación con la intervención más adaptada al caso concreto. La justificación, por tanto, que defiende el empleo de este modelo de evaluación de necesidades sobre otros, en el caso de los TEA, se sustenta en un aspecto clave: su flexibilidad y adaptabilidad posibilita dar respuesta al amplio abanico de necesidades que pueda presentar cada caso, siempre en concordancia con el grado de afectación del individuo.

La descripción de necesidades que aquí se presenta en forma de cuadro (cfr. cuadro 1) forma parte de las características que definen los TEA desde la categorización de los ámbitos más destacados de afectación expuestos anteriormente, como la tríada de Wing, que el DSM-IV-TR mantiene (APA, 2002):

**Cuadro 1.** Ámbitos relacionados con la tríada de Wing.

1. *Ámbito de la interacción social recíproca:* ausencia en los vínculos de apego; autoaislamiento y/o pasividad social; relaciones sociales rígidas; comprensión de los estados emocionales propios y ajenos (falta de empatía); dificultad para inferir deseos, creencias o intenciones; dificultad para seguir esquemas de acción, puesto que se anticipan a las consecuencias de sus actos o los de otros; dificultad para adaptarse a la globalidad del contexto, es decir, se realizan inferencias en función de la situación social; dificultad para generar expectativas hacia los demás.
2. *Ámbito de la comunicación:* ausencia total o parcial del lenguaje y dificultad para la comunicación, tanto verbal como no verbal; pensamiento asociado a conceptos y palabras abstractos («pensar en imágenes»); dificultad para la comprensión de mensajes globales, tanto orales como escritos; alteraciones de la prosodia.
3. *Ámbito de los intereses y las conductas:* dificultad para afrontar situaciones nuevas, actitud relacionada con la resistencia al cambio; intereses y motivaciones restringidos y peculiares; conductas ritualistas, repetitivas y estereotipadas; capacidad imaginativa limitada.

Fuente: adaptado a partir de Rivière (2001: 39).

Sin embargo, como Wing et al. (2011) apuntan, el proyecto DSM-V sugiere un enfoque dimensional que parece limitarse a los dominios de interacción social, comunicación y comportamientos repetitivos; entendiéndose que, en el dominio de comunicación, puede darse un desajuste entre las habilidades verbales y no verbales que puede ocultar el nivel cognitivo general del sujeto. Además, estos problemas que se detectan en la infancia se mantienen en la adolescencia y en la vida adulta (Levy y Perry, 2011).

Otra forma de entender y clasificar las necesidades de estos jóvenes se puede asumir desde el planteamiento categorizador propuesto por Ferrández (en Molina y Contreras, 2007: 77), que distingue entre *necesidades reales*, aquellas que pueden ser descritas de manera objetiva partiendo de la situación concreta; *necesidades sentidas*, más relacionadas con la percepción subjetiva individual, y *necesidades potenciales*, las que, partiendo de la situación concreta, se podrían producir en un momento determinado de cambio. Desde esta clasificación, se plantea la necesidad de profundizar en la descripción de los dos últimos ámbitos con relación a las personas afectadas con TEA, ya que, respecto a la descripción y exposición de las primeras, la literatura es extensa (Baron-Cohen y Bolton, 1998; Wing, 1998; Belinchón, 2000; Rivière, 2001; Garanto y Paula, 2003; Frith, 2004; Cuadrado y Valiente, 2005) y son muchos los documentos que, con el objetivo de mejorar la intervención en el

ámbito familiar y/o escolar, se dirigen tanto a profesionales como a padres. En este punto, por tanto, se subraya la carencia en lo referente a la consideración de las necesidades sentidas y potenciales de este colectivo. Sirva como apunte que profundizar en el conocimiento de las necesidades sentidas de estas personas facilitaría la paliación de muchas de sus dificultades en su relación con el entorno social, ya que la intervención socioeducativa podría focalizarse desde su propia vivencia, a nivel subjetivo, de sensaciones y percepciones. Respecto a las necesidades potenciales, cabe remarcar que pueden ser abordadas desde dos focos de interés: *a*) perspectiva general, desde la que se tendrán en cuenta las necesidades reales, propias del trastorno y generales a todos los individuos afectados, para prever otras posibles, y *b*) perspectiva concreta, de modo que sea el contexto de cada situación individual (familiar, académica, sanitaria, entre otras) la que determine las posibles necesidades futuras. En ambos casos, la anticipación en el conocimiento de las necesidades potenciales influirá en la toma de decisiones propia de toda intervención.

#### *Procesos de transición a la vida adulta en jóvenes con TEA*

Desde una perspectiva general, podemos decir que los procesos de transición a la vida adulta de los jóvenes que presentan necesidades especiales comienzan con la finalización de los estudios obligatorios, pudiendo ser descritos como «el conjunto de medidas y programas mediante los que la persona con discapacidad [...] va alcanzando progresivamente su rol de adulto» (Albor et al., 2006: 51), aunque, centrándonos en el colectivo de interés del presente documento, y para justificar la propuesta que se expone a continuación (cfr. tabla 1), asumiremos las palabras de Moreno (2008: 2), quien define dicha transición como «el resultado de experiencias vitales según las cuales el joven adquiere la independencia económica, constituye la formación de un hogar independiente y, en muchos casos, inicia o consolida las relaciones de pareja», añadiendo que es un proceso complejo que, asimismo, depende de múltiples factores. A lo que Moreno (2008) destaca en su estudio (el contexto institucional, el mercado laboral, la propia formación, la cultura familiar, etc.) cabe añadir, en el caso concreto de las personas con TEA, el hándicap que supone la propia discapacidad. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los procesos de las transiciones desde la infancia hasta la vida adulta han cambiado a lo largo del tiempo y que, en una sociedad compleja como la nuestra, éstos han pasado de ser lineales a incidir sobre diferentes ámbitos de la vida, por lo que habrán de ser diversos los factores a tener presentes al valorar el proceso de transición de cada individuo, entendiéndolo como único.

Ser adulto supone la participación activa en la sociedad a la que se pertenece y, de manera asociada, conlleva el cumplimiento de deberes, pero también el beneficio de derechos. Entendemos que ambas condiciones repercuten en favor del enriquecimiento, tanto individual como colectivo.

Relacionado con el punto anterior, dedicado a las necesidades y partiendo, como ya apuntábamos, de la definición de Moreno (2008), se podría plantear

una descripción bastante amplia y detallada sobre las dificultades que los jóvenes afectados con TEA deben superar para afrontar con éxito los procesos de transición a la vida adulta. Para evitar tal extensión, ofrecemos una tabla (cfr. tabla 1) que concreta los ámbitos de incidencia más destacados para la participación como persona adulta y aquellos aspectos que, consecuentemente, deberían ser tenidos en cuenta.

**Tabla 1.** Ámbitos de desarrollo en la vida adulta

		Propuestas a tener presente
Ámbitos propios de la vida adulta	Acceso al mundo laboral	Oferta de alternativas ocupacionales que abarquen desde el empleo con apoyo hasta la integración laboral completa.
	Acceso a la vivienda	Variedad de recursos para la vida autónoma y emancipada, que pueden ir desde la atención residencial y los hogares compartidos hasta el apoyo personalizado.
	Acceso a la formación permanente	Diversificación de actividades que fomenten la formación continua personalizada y no restrictiva que permita la ampliación de los estudios de base.
	Acceso a la oferta de servicios de la comunidad	Fomento del apoyo que promueva la participación en la vida comunitaria, con un acceso no restrictivo a los diversos servicios que ésta puede ofrecer para su beneficio (sanidad, transporte, espacios de ocio y tiempo libre, entre otros).
	Acceso a una vida familiar propia (pareja, hijos, etc.)	Respeto social por las decisiones de carácter personal tomadas según las motivaciones individuales (p. ej.: matrimonio).

Fuente: elaboración propia.

Para concluir este punto, se puede aportar que es preciso mantener un plan de vida adecuado a la edad de la persona concreta, que debe comenzar por el planteamiento de metas (Jenaro, 1999) muy básicas, pero que se pueda ir adaptando a su evolución cronológica y a su desarrollo personal.

### 3. Modelo de planificación centrado en la persona (PCP)

El modelo de planificación centrado en la persona (PCP), como enfoque específico, se originó en América del Norte a finales de la década de 1980. El desarrollo de PCP se vio influenciado por una serie de factores, entre ellos, la insatisfacción con el impacto en los afectados de los programas individualizados utilizados hasta el momento. Su ideología se basa en las teorías de la

normalización de la función social, en los movimientos de inclusión, así como en la actual concepción del término *discapacidad* (Robertson et al., 2005).

Este modelo parte de la premisa de la importancia de que la persona afectada sea el punto central en un proceso de planificación que le lleve a alcanzar un mayor control sobre su vida (autodeterminación) e influya en la mejora de su calidad, partiendo de sus propios intereses, capacidades y necesidades. En este sentido, Sanderson lo describe como «un proceso de escucha y aprendizaje continuo» (2000: 2), en clara referencia a la participación activa y la evolución constante de las personas implicadas. Desde este planteamiento, son diversos los agentes integrantes del «grupo de apoyo» (familia, amigos y terapeutas, entre otros) que, coordinados por la figura del «facilitador», profesional experto a modo de enlace entre las personas y los recursos que puede ofrecer el entorno (FEAPS, 2007), se implican en la elaboración de un proyecto de futuro, participando activamente para conseguir alcanzar los objetivos propuestos a lo largo del proceso. Se trata de una planificación centrada en el futuro y en el desarrollo de los soportes necesarios para la consecución del futuro proyectado (Miner y Bates, 1997).

De esta descripción, se desprende que el modelo se basa en una visión ecológica del entorno, con el objetivo de conseguir una participación lo más normalizada posible por parte del individuo en la vida de la comunidad. No debemos obviar que esta forma de entender la participación social de personas con dificultades especiales para el acceso a la participación como miembros de pleno derecho tiene uno de sus puntales en la actual definición del término *discapacidad*, descrito en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (OMS, 2001), que, desde un enfoque biopsicosocial, enfatiza sobre la idea de que la discapacidad no es una característica inherente del individuo y que la evolución adecuada de la persona afectada depende de la interacción bidireccional entre la condición de salud y los factores contextuales, incidiendo en la consideración de la discapacidad como un fenómeno humano universal y no como un rasgo diferenciador de una minoría social para la que haya que hacer políticas sociales especiales.

Desde esta perspectiva, el entorno tiene un papel determinante en la funcionalidad de cada persona, ya que, según sea favorable o no, el individuo con necesidades especiales verá condicionados todos los aspectos de su vida. Éste es el pilar en el que se basa el modelo que aquí se expone.

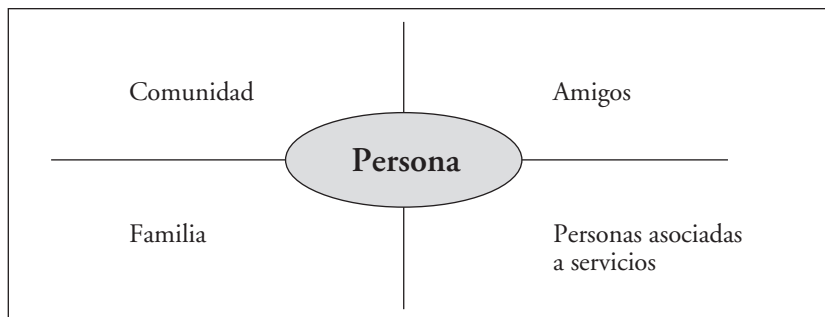
Para una descripción más detallada del modelo que analizamos, se muestran las características principales que lo diferencian de cualquier otro (Sanderson, 2000; Bradley, 2004): 1) la persona es el centro del proceso de planificación y, como tal, debe participar en él de manera activa, siendo consultada sobre todas las decisiones que se tomen a lo largo del mismo; 2) cualquier miembro de la familia, amigos y entorno cercano pueden ser integrantes del grupo de planificación; 3) el plan refleja lo que es destacado para la persona, por ello debe estar orientado según sus capacidades y el apoyo que requiera; 4) la planificación se fundamenta en acciones sobre la vida, no se basa sólo en los servicios, de manera que debe reflejar lo que es posible y no sólo lo que está

disponible, y 5) los resultados del plan se basan en la escucha permanente, el aprendizaje constante y la adopción de medidas con la suficiente flexibilidad para garantizar la adaptabilidad de todo el proceso, de manera que pueda ser constantemente revisado.

Hay que hacer especial hincapié en que este es un proceso que debe plantearse para ser llevado a cabo a lo largo de la vida del individuo, que debe evolucionar con su propio ciclo vital, de forma que la exigencia de compromiso por parte de las personas que van a trabajar de manera cooperativa es fundamental, al igual que se hace necesaria la clarificación y el consenso del rol de cada integrante del grupo de apoyo, así como el acuerdo compartido, tanto de conceptos como de decisiones. En relación con estas prescripciones, hay que detallar las etapas que deben guiar el desarrollo de la planificación (FEAPS, 2007; Ritchie et al., 2010). Son las siguientes:

- Etapa 1: *Selección del «facilitador» y del «grupo de apoyo»*. Para ello, se puede elaborar un mapa de relaciones que detalle los vínculos con los diferentes participantes, de modo que se sitúe a la persona en el centro de las relaciones.

Cuadro 2.



- Etapa 2: *Elaboración del perfil personal*. En este momento, se trata de conocer a la persona, sus preferencias, descubrir sus capacidades y su nivel de competencias desde la aportación de los diferentes ámbitos de intervención. Deben considerarse los ámbitos desde el propio individuo hasta las relaciones en los contextos familiares y en otros, en un proceso extensivo.
- Etapa 3: *Descripción de las oportunidades de la comunidad*. La definición de los recursos que puede ofrecer la comunidad, en función de las necesidades y los intereses de la persona, así como las estrategias de empleo y el establecimiento de la priorización de los servicios.
- Etapa 4: *Distribución de roles*. Se busca el consenso en la distribución de tareas y roles para facilitar el compromiso individual y colectivo de los participantes como «grupo de apoyo», creando una red de apoyo para superar los obstáculos.

- Etapa 5: *Evaluación*. La reflexión sistemática sobre la evolución del proceso ayuda a valorar y a mejorar el mismo, puesto que fomenta la búsqueda constante de nuevas estrategias para superar las dificultades y conseguir los objetivos.

Según el documento *Person-centered Teams*, elaborado por la especialista Helen Sanderson (2000), entre los beneficios del empleo de este modelo se encuentra:

- a) Ayudar a la persona afectada a trabajar en lo que quiere para su vida.
- b) Guiar a la persona para que pueda descubrir los recursos del contexto.
- c) Ajustar los apoyos necesarios para que la persona pueda conseguir sus aspiraciones de manera efectiva.
- d) Fomentar el trabajo cooperativo y motivador entre las personas que desempeñan un papel en el apoyo al sujeto centro de la planificación.

En este sentido, se puede añadir que lo realmente interesante para poder valorar la evolución y los beneficios a lo largo del proceso es ir realizando retroacciones y evaluaciones de impacto sobre la persona, de manera que se pueda valorar la incidencia, tanto en el sujeto como en el entorno, desde un enfoque de relación bidireccional y retroalimentada.

Cabe añadir, por otra parte, que existen diversos enfoques de PCP, de manera que la adaptación de todo el proceso planificador a la persona concreta objeto del mismo aún queda más justificada. Entre los de aplicación más frecuente, se encuentran: estilos de vida esenciales, PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope), MAPS and Circles (Making Action Plans) y planificación de futuros personales (Sanderson, 2000; Robertson et al., 2005; Saldaña et al., 2006). Todos ellos tienen en común el principio de que la persona afectada es el centro en su propio proceso de planificación de vida y en una visión de futuro no restrictiva. Se diferencian únicamente en la forma de reunir y gestionar la información.

### *Modelo PCP en jóvenes con TEA*

Según Robertson et al. (2007), las investigaciones recientes en los EE. UU. y el Reino Unido indican que la PCP puede conducir a mejoras en los resultados relacionados con el estilo de vida para las personas con discapacidad intelectual. En el estudio descrito, se destaca que los resultados obtenidos indican una fuerte influencia de factores relacionados con las características de los participantes en relación con el impacto en cada uno de ellos. En este sentido, es importante plantearse en qué medida el modelo PCP puede beneficiar a los jóvenes con TEA, dadas las características del trastorno que presentan, asociadas fundamentalmente al aislamiento social; evidentemente, salvando las diferencias que dependen del grado de afectación en cada caso concreto.

No debemos olvidar que la finalidad última del modelo de planificación que



aquí se expone es la de hacer avanzar al individuo de manera gradual hacia su autonomía total en la sociedad, favoreciendo su desarrollo personal integral y mejorando su calidad de vida, entendida desde una concepción amplia que «va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas [...], implicando con ello que se dirige hacia los procesos de participación activa en los diferentes ámbitos de desarrollo y de vida de cada persona» (Jurado, 2009: 2) o, como sugiere Shalock (1999) desde un planteamiento integrador multidimensional que contempla la medición de la calidad de vida de las personas, mediante indicadores desde las siguientes categorías: *bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, independencia («self determination»), integración en la comunidad y derechos* (Shalock, 1999: 17). Desde este planteamiento, a partir de experiencias llevadas a cabo en nuestro país en centros de atención a personas con TEA (FEAPS, 2007; Alonso et al., 2008), se pueden valorar como positivos, al observar que:

[...] los alumnos se encuentran más motivados a la hora de abordar nuevos aprendizajes basados en sus intereses, sueños y capacidades, mejorando así su calidad de vida (mayor autonomía personal, más participación en la comunidad, mejora de las habilidades comunicativas, etc.). (Alonso et al., 2008: 6)

#### *Fortalezas y debilidades del modelo PCP*

Entendemos que los jóvenes con TEA presentan mayores dificultades que la mayoría de la población para su participación en la vida social comunitaria, por lo que nos puede resultar útil destacar las fortalezas y las debilidades del modelo planteado para su aplicación.

Entre las fortalezas, se pueden resaltar todas aquellas finalidades que pretenden conseguir, al estar planteadas en una visión positiva y abierta de la mejora en la calidad de vida de estas personas. Las más destacadas, entre otras, son:

- Busca reducir el aislamiento y la segregación social mediante la ampliación de la red de relaciones que pretende crear alrededor de la persona.
- Apuesta por el aumento de oportunidades para implicarse en actividades de su preferencia mediante la elección libre de éstas.
- Le permite desarrollar competencias que ya posee, así como ampliar capacidades y habilidades en las que, de manera natural, le es difícil ejercitarse.
- Promueve el respeto a la persona como ser social de pleno derecho.

Asimismo, no se puede obviar que, como todo modelo de intervención, también presenta debilidades y límites. Más concretamente, la guía *The Impact of Person Centred Planning* (Robertson et al., 2005) subraya la importancia de «desalentar las ideas que la PCP puede ser una panacea [...] y que no debe ser entendida como un fin en sí misma» (Robertson et al., 2005: 21), de lo que se desprende que debe ser utilizada como un recurso y que la protagonista debe ser la persona sobre la que se centra el plan.

De manera más concreta, se pueden detallar las limitaciones en los siguientes puntos:

- Requiere de una gran implicación personal (p. ej.: reuniones fuera del horario laboral) por parte de los profesionales.
- Por parte de la familia, precisa de un esfuerzo personal, a menudo más emocional que físico, además del económico.
- Para su mayor riqueza, necesita amplitud, accesibilidad y flexibilidad en el abanico de recursos que pueda ofrecer el entorno.
- Su fortaleza reside en una red social y familiar sólida que pueda ampliarse, condición que no se puede garantizar en todos los casos de personas afectadas con alguna discapacidad.
- El grado de afectación de la persona puede resultar un hándicap para su participación activa.

En otro orden del discurso, el modelo PCP puede ser complementado con otros modelos de intervención, aplicados en los procesos de transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad, tales como el denominado «empleo con apoyo» (ECA). Este modelo, con una larga tradición, tiene presente la obtención de un empleo como una ruta para la inclusión social (Wistow y Schneider, 2003) y como un componente integral del tratamiento de salud mental (Tsang, 2003). El Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo:

[...] consiste en un conjunto de actividades de orientación y acompañamiento individualizado que prestan, en el propio puesto de trabajo, preparadores laborales especializados a los trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral que realizan su actividad en empresas normalizadas, del mercado ordinario de trabajo, en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos similares. (BOE 168: 30618)

De lo que se desprende que el modelo ECA, fundamentalmente, se centra en destacar y fomentar las capacidades para la empleabilidad del individuo. Poniendo en relación el modelo ECA y los jóvenes con autismo, se puede destacar el proyecto *Empleo con apoyo para personas con autismo*, financiado por la Fundación Luis Vives-Fondo Social Europeo, en el marco del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación (2000-2006) y cofinanciado por la Fundación ONCE (VV. AA., 2006).

### *Proyectos actuales*

Son diversos los proyectos que se llevan a cabo en Europa en la actualidad que tienen como foco de atención el modelo PCP y su relación con la inclusión social de personas con discapacidad. El informe *New Paths to Inclusion and Person Centred Change* (VV. AA., 2010), financiado por la Comisión Europea

y en cuya elaboración participan diferentes países (Austria, Alemania, Italia, Luxemburgo y el Reino Unido, entre otros), recoge la experiencia y los resultados obtenidos a lo largo del último año.

En España, son varias las asociaciones de profesionales y familias que tienen en el punto de mira este modelo, que están llevando a cabo proyectos relacionados con el tema y que, mediante la difusión digital de informes de investigación y documentos de análisis, así como programas de formación, pretenden ofrecer orientación sobre los diferentes modelos de intervención para la inclusión social de los jóvenes afectados con TEA, destinados tanto a los profesionales como a las familias.

Aunque todo ello puede ser consultado en las páginas web que se detallan en las referencias documentales, de momento se ofrece una breve pincelada de lo que en ellas se puede encontrar:

- *Sede web Espectro Autista.Info*. Este recurso recoge muchos y variados documentos sobre los diferentes procesos de transición a la vida adulta de estos jóvenes, entre los cuales destacan básicamente los relacionados con la formación superior y con el acceso al empleo. Concretamente, en relación con este último punto y para centrar la atención en el interés del presente documento, se destacan las siguientes propuestas: «El autismo en personas adultas: nuevas perspectivas de futuro» (VV. AA., 2007), «Empleo y personas con trastornos del espectro autista. Quiero trabajar» (VV. AA., 2006), «Un viaje por la vida a través del autismo: Guía para la transición a la edad adulta» (VV. AA., 2006) y «Vida adulta y trastornos del espectro autista» (VV. AA., 2006).
- *Asociación Española de Profesionales del Autismo AETAPI*. Con la difusión del material aportado al congreso que anualmente organiza esta asociación, se promueven y se divulgan las diferentes líneas de investigación y las aportaciones que los autores realizan sobre el tema TEA.
- *Fundación Adapta*. Conjuntamente con la Universidad de Valencia, la Fundación lidera el proyecto *Miradas de apoyo*, que, como exponen en un documento con el mismo título:

[...] promueve, facilita y da soporte al proceso de Planificación Centrada en la Persona. Es una herramienta de compromiso y dedicación para un grupo de apoyo que se forma alrededor de una persona con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Ofrece ayudas de coordinación y planificación para y con la persona central, permitiendo traducir sus objetivos en actividades concretas de su vida diaria.

- *Associació per a la Inclusió de les Persones amb Trastorn de l'Espectre Autista APRENEM*. En Cataluña, se está llevando a cabo una investigación desde esta asociación, financiada por la Diputación de Barcelona, en la que participan diez familias donde hay niños y niñas con TEA, con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

#### 4. Para finalizar

Ante lo expuesto, es necesario recordar la evolución tan positiva que han tenido, tanto en la conceptualización como en su funcionalidad, los programas destinados al control de los procesos de transición a la vida adulta de los jóvenes con dificultad especial para el acceso a una participación social igualitaria. En un principio, éstos se centraron en la finalidad de insertar en el mundo laboral a personas con discapacidad intelectual y, con el tiempo, han evolucionado hacia planteamientos más ecológicos, fundamentados en la importancia de la adaptación recíproca entre el individuo y el contexto. Este último programa se ha vuelto más capacitante, en la medida que se va adaptando y flexibilizando en función de las necesidades de las personas. Desde esta perspectiva, en la que se sitúa la PCP, se abandona el modelo de déficit para adoptar uno más funcional, mediante el que los afectados pueden adquirir competencias propias de la vida adulta más allá de las únicamente relacionadas con la adquisición de un trabajo. Con ello, no cabe duda que se favorece el fomento de los principios auspiciados por la ONU en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), tal como algunos investigadores han aducido (Robertson et al., 2007), por lo que hay que tener en cuenta que la mejora de la calidad de vida, tanto de los que presentan TEA como de las personas de su entorno, sea posible a través de la adquisición de competencias que, en nuestro caso, se relacionan directamente con la comunicación y la interacción social.

Repasando las ideas fundamentales del análisis realizado del modelo de planificación centrado en la persona, valorado desde las necesidades que presentan los jóvenes con trastornos del espectro autista, se puede concretar que facilita el acceso y la participación de los mismos en la vida social como miembros de pleno derecho, por tener como punto de partida los intereses, las motivaciones y las capacidades expuestos por el propio individuo, y como finalidad la mejora en su calidad de vida. De igual manera como Roberston et al. (2005) evaluaron el beneficio de la PCP para las personas con discapacidad intelectual en las áreas de participación e interacción social, incluida la familia, así como en las posibilidades de elección, también es susceptible hacerlo para las personas con TEA. Bajo este planteamiento, además, el modelo lleva implícitos los valores de respeto y dignidad para con las personas que tienen mayor necesidad de apoyo a lo largo de su proceso vital.

#### Referencias bibliográficas

- ALBOR, J.; PEÑA, C. y ORTEGA, M. (2006). «55 años de pensamiento en torno a las necesidades educativas especiales y el tránsito hacia el empleo de las personas con discapacidad intelectual: la perspectiva de FEAPS (1960-2005)». En: VV. AA. *Libro verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual*. Badajoz: Ibáñez Martínez Losa. FEAPS.
- ALONSO, M.; MARIÑO, N. y MÁRQUEZ, C. (2008). *Aplicación de herramientas (PATH) de Planificación Centrada en la Persona a la Programación y Evaluación de alum-*

- nos/as con Trastorno del Espectro Autista*. XIV Congreso Nacional AETAPI. Bilbao/San Sebastián, del 12 al 15 de noviembre de 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESIONALES DEL AUTISMO (AETAPI). <<http://www.aetapi.org/index.htm>> [Consulta: 11 julio 2011].
- ASSOCIACIÓ PER A LA INCLUSIÓ DE LES PERSONES AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA APRENEM. <[web:http://www.associacioaprenem.org/](http://www.associacioaprenem.org/)> [Consulta: 14 julio 2011].
- BARON-COHEN, S. y BOLTON, P. (1998). *Autismo: Una guía para padres*. Madrid: Alianza.
- BELINCHÓN, M. (dir.) (2000). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- BRADLEY, A. (2004): *Positive Approaches to Person Centred Planning*. Glasgow: BILD.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC) (2009). «Prevalence of Autism Spectrum Disorders. Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network». *Morbidity and Mortality Weekly Report* [en línea], 58. <<http://www.cdc.gov/>> [Consulta: 8 julio 2011].
- CUADRADO, P. y VALIENTE, S. (2005). *Niños con autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo. ¿Cómo puedo ayudarles?* Madrid: Síntesis.
- ESPECTRO AUTISTA. INFO. <<http://espectroautista.info/publicaciones/orientaci%C3%B3n-adultos>> [Consulta: 7 julio 2011].
- FEAPS-CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES EN FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (2007). *Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual* [en línea]. <[http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion\\_persona.pdf](http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion_persona.pdf)> [Consulta: 10 julio 2011].
- FERRÁNDEZ, A. (1996). «El formador en el espacio formativo de las redes». *Educar*, 20. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- FRITH, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- FUNDACIÓN ADAPTA. <<http://www.fundacionadapta.org/>> [Consulta: 9 julio 2011].
- GARANTO, J. y PAULA, I. (2003). *L'alumnat dels trastorns generalitzats del desenvolupament: l'espectre autista i les psicosis*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- GONZÁLEZ NAVARRO, A. (2009). *El Síndrome de Asperger: Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.
- INTERAGENCY AUTISM COORDINATING COMMITTEE (IACC) (2011). *Strategic Plan for Autism Spectrum Disorder* [en línea]. Department of Health and Human Services Interagency. <<http://iacc.hhs.gov/strategic-plan/2011/index.shtml>> [Consulta: 10 julio 2011].
- JENARO, C. (1999). «La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: Necesidades y demandas». *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, del 18 al 20 de marzo de 1999.
- JURADO, P (2009). «Calidad de vida y procesos educativos». *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2).
- LEVY, A. y PERRY, A. (2011). «Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature». *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1271-1282.

- LORD, C. y BISHOP, S. (2010). «Autism Spectrum Disorders. Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families». *Social Policy Report*, 24 (2).
- MINER, C. A. y BATES, P. E. (1997). «Person-Centered Transition Planning». *Teachin Exceptional Children*, 30 (1), 66-69.
- MOLINA, N. y CONTRERAS, A. E. (2007). «Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: Paso previo para el diseño de planes de formación». *Acción Pedagógica*, 16, 70-81.
- MORENO, A. (2008). «Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo». *Pensamiento Iberoamericano* [en línea], 3, 17-48. <<http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientoiberoamericano-76.pdf>> [Consulta: 15 julio 2011].
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992). *CIE-10. Trastornos mentales del comportamiento: Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- PÉREZ CAMPANERO, M. P. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- «Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo». *Boletín Oficial del Estado*, 168 (14 de julio de 2007).
- RICE, C. (2007). «Prevalence of Autism Spectrum Disorders. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Six Sites, United States, 2000». *Morbidity and Mortality Weekly Report* [en línea], 56. Centers for Disease Control and Prevention. <<http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5601a1.htm>> [Consulta: 12 julio 2011].
- (2009). «Prevalence of Autism Spectrum Disorders. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006». *Morbidity and Mortality Weekly Report* [en línea], 58. Centers for Disease Control and Prevention. <<http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5810a1.htm>> [Consulta: 12 julio 2011].
- RITCHIE, P.; SANDERSON, H.; KILBANE, J. y ROUTLEDGE, M. (2010). *People, Plans and Practicalities. Achieving change through person centred planning*. UK: HSA Press.
- RIVIÈRE, Á. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- ROBERTSON, J.; EMERSON, E.; HATTON, C.; ELLIOTT, J.; McINTOSH, B.; SWIFT, P.; KRINJEN-KEMP, E.; TOWERS, C.; ROMEO, R.; KNAPP, M.; SANDERSON, H.; ROUTLEDGE, M.; OAKES, P. y JOYCE, T. (2005). *The Impact of Person Centred Planning*. UK: Institute for Health Research. Lancaster University.
- (2007). «Person-centred planning: factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities». *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (3), 232-243.
- SALDAÑA, D.; ÁLVAREZ, R.; MORENO, M.; LÓPEZ, A. M.; LOBATÓN, S. y ROJANO, M. A. (2006). *Vida adulta y Trastornos del Espectro Autista. Calidad de vida y empleo en Andalucía*. Sevilla: Federación Andaluza de Padres con Hijos con Trastornos del Espectro Autista «Autismo Andalucía».

- SANDERSON, H. (2000). *Person Centred Planning: Key features and approaches*. UK: Joseph Rowntree Foundation.
- (2011). *Person-centered Teams* [en línea]. <<http://www.helensandersonassociates.co.uk/reading-room/how/person-centred-practice/person-centred-teams.aspx>> [Consulta: 16 julio 2011].
- SCHALOCK, R. (1999). «Hacia una nueva concepción de la discapacidad». *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca, del 18 al 20 de marzo de 1999.
- TEJEDOR, F. J. (2000). «El diseño y los diseños en la evaluación de programas». *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- TSANG, H. W. H. (2003). «Augmenting vocational outcomes of supported employment with social skills training». *Journal of Rehabilitation*, 69 (3), 25-30.
- VAN TONGERLOO, M. A. M. M.; BOR, H. H. J. y LAGRO-JANSSEN, A. L. M. (2012). «Detecting Autism Spectrum Disorders in the General practitioner's Practice». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1531-1538.
- VV. AA. (2006). *Guía de empleo con apoyo para personas con autismo*. Madrid: Confederación Autismo-España.
- (2010). *New Paths to Inclusion and Person Centred Change* [en línea]. <[www.personcentredplanning.eu](http://www.personcentredplanning.eu)> [Consulta: 22 julio 2011].
- WING, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- WING, L. y GOULD, J. (1979). «Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11-29.
- WING, L.; GOULD, J. y GILLBERG, Ch. (2011). «Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV». *Research in Developmental Disabilities*, 32, 768-773.
- WISTOW, R. y SCHNEIDER, J. (2003). «Users' views on supported employment and social inclusion: a qualitative study of 30 people in work». *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 166-174.





## NORMES DE PUBLICACIÓ DE LA REVISTA EDUCAR

EDUCAR és una revista universitària de recerca, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya. S'adreça especialment a la comunitat universitària i a tots els professionals de l'educació, així com al públic especialitzat en temes generals de caràcter educatiu.

Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors.

La publicació està estructurada en les següents seccions: Monogràfic, Temes de recerca i Punts de vista.

El Monogràfic inclou treballs especialitzats sobre la temàtica escollida en cada número, els quals podran ser: experiències d'innovació educativa, investigacions o bé informes, estudis o assajos.

La secció Temes de recerca, com el seu nom indica, acollirà estrictament treballs de recerca en el camp de l'educació, vinculats a temàtiques d'interès actual no necessàriament vinculades a la temàtica del monogràfic.

Finalment, la secció Punts de vista acollirà treballs de temàtica lliure sota els mateixos requisits que els inclosos en la secció monogràfica.

### 1. Estructura i presentació d'articles

La llengua dels articles serà el castellà o el català. L'extensió mínima serà de 6.000 paraules i la màxima de 8000, incloses les notes i la bibliografia. Cada aportació haurà de comptar amb:

- Un resum de 10 línies en la mateixa llengua del redactat del treball.
- Un mínim de 3 i un màxim de 6 descriptors encapçalats pels termes «Palabras clave» si l'article estigués en castellà, i per «Paraules clau» si estigués a català.
- La traducció anglesa del títol de l'article, del resum i de les paraules clau encapçalats respectivament pels termes «Abstract» i «Key words».
- La traducció al català (o al castellà depenent de la llengua de l'article) del títol de l'article, del resum i de les paraules clau encapçalats respectivament pels termes «Resum» o «Resumen» i «Paraules clau» o «Palabras clave».
- A la primera pàgina (full de coberta) ha de figurar el títol de l'article, el nom i cognoms dels/les autors/es (nom de ploma), l'adreça professional de l'autor/s o autora/es, el lloc que ocupa i el país, incloent l'adreça electrònica, així com un breu resum de la seva especialitat i principals línies actuals de recerca. També s'especificarà per quina de les seccions de la revista proposa el treball.
- A la segona pàgina, entre el títol del treball i l'inici del text constaran els resums en tots els idiomes demanats, seguits de les paraules clau. Des d'aquesta pàgina no constarà el nom de l'autor / ni cap altre element com agraïments, referències o al·lusions que puguin permetre directament o indirectament la identificació de l'autor o autora.
- S'utilitzarà el tipus de lletra Times New Roman de cos 12, interlineat senzill entre línies i de 1,5 línies entre paràgrafs amb marges de 3 cm (processador de textos Word per a Windows). S'evitaran les notes a peu de pàgina, però, si n'hi ha, el seu ús serà explicatiu i mai de cita bibliogràfica, i numerades consecutivament al peu de la pàgina corresponent i no al final del text.
- Els elements no textuais (taules, quadres, mapes, gràfics, il·lustracions, etc.) que contingui el treball apareixeran inserits en el lloc del text que correspongui, i es lliuraran també per separat en format Word, RTF, PDF, JPEG o TIFF. Tots estaran numerats i titulats, s'especificarà al peu la seva font, i s'ha de fer referència explícita a ells en el text.

## 2. Com citar la bibliografia

Es recomana utilitzar les normes previstes en el Manual de Publicació *American Educational Research Association* (<http://www.apastyle.org>). D'acord amb això, al final del treball s'inclourà la llista de referències bibliogràfiques sota l'epígraf «Referències bibliogràfiques» presentades per ordre alfabètic. Alguns exemples:

### Llibres

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Si hi ha més d'un autor, s'han de separar per punt i comes, abans de l'últim autor posar «i».

### Capítol de llibre

BUSTAMENTE RAMÍREZ, E. (1998). «La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico». A: DE PABLOS PONS, J. i JIMÉNEZ SEGURA, J. (coords.). *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs Editorial, 27-48.

### Revistes

KOLMOS, A. (2004). «Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos». *Educar*, 33, 77-96.

### Fonts electròniques

Les adreces d'Internet que es citin com a referència bibliogràfica aniran després de la bibliografia ordinària, sota el títol Fonts electròniques. S'ha d'incloure la data de consulta de la direcció, per exemple:

UNESCO (2006). *Los docentes y la calidad de la educación: seguimiento de las necesidades mundiales para 2015*. París: UNESCOPRESS. [Consultado el 7 de enero de 2007], <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/194.act?menu=/esp/sprensa/>

### Citacions

Les cites dins del text figuraran entre parèntesis (cognom de l'autor / s, any). Si es tracta d'una cita textual, el text anirà entre cometes i entre parèntesi ha d'aparèixer: (cognom de l'autor / s: any, pàgina).

Quan aquestes cites sobrepassen les quatre línies, es transcriuran separatament del text principal, sense cometes, amb més sangria i mida de lletra. Quan en dues obres del mateix autor coincideixi l'any es distingiran amb lletres minúscules després de l'any (Boudon, 2004a: 73).

Si els autors són dos, se citaran els dos cognoms units per «i»: (Drent i Meelissen, 2008), quan els autors siguin més de dos, es citarà el cognom del primer autor seguit de «et al.» (Green et al., 2005), encara que en la referència final es liciten tots els autors.

## 3. Enviament d'articles

Els articles seran enviats a la redacció de la revista a través d'adreça electrònica: [educar@uab.cat](mailto:educar@uab.cat).

## 4. Avaluació d'articles

Els articles enviats seran inèdits i no es podran sotmetre a la consideració d'altres revistes mentre es trobin en procés d'avaluació en EDUCAR. Excepcionalment, i per raons d'interès científic i/o divulgació d'aportacions especialment notòries, l'Equip de Redacció podrà decidir la publicació i/o traducció d'un text ja publicat.

*Recepció d'articles.* S'acusarà la seva recepció, després del que la Secretaria de la Revista de fer una primera valoració editorial consistent en comprovar: a) l'adequació a l'àmbit temàtic i l'interès de l'article en funció dels criteris editorials de la Revista, i b) el compliment dels requisits de presentació formal exigits en les normes de publicació. Els errors de format i presentació, l'incompliment de les normes de la revista o la incorrecció ortogràfica i sintàctica podran ser motiu de rebuig del treball sense passar-lo a avaluació. La recepció de l'article no suposa la seva acceptació.

*Sistema de revisió per parells (peer review).* Comprovats el compliment dels requisits formals i l'adequació a l'interès temàtic de la revista, l'article serà enviat per la seva avaluació per part de dos o més revisors / les experts / es (externs o del Consell Editorial), de manera confidencial i anònima ( doble cec), els quals emetran un informe sobre la conveniència o no de la seva publicació, que serà pres en consideració per la Secretaria del Consell Editorial. En el cas de judicis dispars entre els dos avaluadors / es, el treball s'ha de remetre a un tercer avaluador o avaluadora, el dictamen decidirà l'acceptació o no de l'article.

A la vista dels informes dels / de les avaluadors / es el Consell Editorial podrà prendre una de les següents decisions:

- a) Publicable com està.
- b) Publicable després de la seva revisió. El treball revisat que es consideri pot ser publicat condicionat a la inclusió de modificacions, haurà de ser corregit i retornat pels autors a la Revista en el termini màxim d'un mes. Si és necessari, la nova versió serà enviada de nou als revisors externs, procediment que se seguirà fins la seva definitiva acceptació per la revista. Els autors rebran els informes d'avaluació dels revisors, de forma anònima, perquè aquests puguin realitzar (si escau) les correccions oportunes.
- c) No publicable.

En cas que un treball sigui acceptat per la publicació, la redacció de la revista podria demanar als autors la revisió de les proves d'impremta, comptant amb una setmana per fer-les efectives.

## 5. Drets de publicació

- a) EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat «Reconeixement - No Comercial (by-nc): es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials».
- b) Així, quan l'autor/a envia la seva col·laboració està acceptant explícitament aquesta cessió de drets d'edició i publicació. També autoritza EDUCAR a incloure el seu treball en un fascicle de la revista per a la seva distribució i venda. Aquesta cessió sobre el treball es realitza a fi que sigui publicat a EDUCAR en un termini màxim de dos anys.
- c) Amb l'objectiu d'afavorir la difusió del coneixement, EDUCAR s'adhereix al moviment de revistes d'Open Access (DOAJ), i entrega la totalitat dels seus continguts a diferents repositoris sota aquest protocol; per tant, la remissió d'un treball perquè sigui publicat a la revista pressuposa l'acceptació explícita, per part de l'autor/a, d'aquest mètode de distribució.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA EDUCAR

EDUCAR es una revista universitaria de investigación, editada por el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Se dirige especialmente a la comunidad universitaria y a todos los profesionales de la educación, así como al público especializado en temas generales de carácter educativo. Los textos publicados son inéditos y provienen de la investigación o de la reflexión especializada de sus autores.

La publicación está estructurada en las siguientes secciones: Monográfico, Temas de investigación y Puntos de vista.

El Monográfico incluye trabajos especializados sobre la temática elegida en cada número, los cuales podrán ser: experiencias de innovación educativa, investigaciones o bien informes, estudios o ensayos.

La sección Temas de investigación, como su nombre indica, acogerá estrictamente trabajos de investigación en el campo de la educación, vinculados a temáticas de interés actual no necesariamente vinculadas a la temática del monográfico.

Por último, la sección Puntos de vista acogerá trabajos de temática libre bajo los mismos requisitos que los incluidos en la sección monográfica.

### 1. Estructura y presentación de artículos

La lengua de los artículos será el castellano o el catalán. La extensión mínima será de 6000 palabras y la máxima de 8000, incluidas las notas y la bibliografía. Cada aportación deberá contar con:

- Un resumen de 10 líneas en la misma lengua del redactado del trabajo.
- Un mínimo de 3 y un máximo de 6 descriptores encabezados por los términos «Palabras clave» si el artículo estuviera en castellano, y por «Paraules clau» si estuviera en catalán.
- La traducción inglesa del título del artículo, del resumen y de las palabras clave encabezados respectivamente por los términos «Abstract» y «Key words».
- La traducción al catalán (o al castellano dependiendo de la lengua del artículo) del título del artículo, del resumen y de las palabras clave encabezados respectivamente por los términos «Resumen» o «Resum» y «Palabras clave» o «Paraules clau».
- En la primera página (hoja de cubierta) debe figurar el título del artículo, el nombre y apellidos de los/as autores/as (nombre de pluma), la dirección profesional del autor/es o autora/as, el puesto que ocupa y el país, incluyendo la dirección electrónica, así como un breve resumen de su especialidad y principales líneas actuales de investigación. También se especificará para cuál de las secciones de la revista propone el trabajo.
- En la segunda página, entre el título del trabajo y el inicio del texto constarán los resúmenes en todos los idiomas solicitados, seguidos de las palabras clave. A partir de esta página no constará el nombre del autor/a y ningún otro elemento como agradecimientos, referencias o alusiones que pudieran permitir directa o indirectamente la identificación del autor o autora.
- Se utilizará el tipo de letra Times New Roman de tamaño 12, interlineado sencillo entre líneas y de 1,5 líneas entre párrafos con márgenes de 3 cm (procesador de textos Word para Windows). Se evitarán las notas a pie de página, no obstante, si existen su uso será explicativo y nunca de cita bibliográfica, siendo numeradas consecutivamente al pie de la página correspondiente y no al final del texto.
- Los elementos no textuales (tablas, cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, etc.) que contenga el trabajo aparecerán insertados en el lugar del texto que corresponda, y se

entregarán también por separado en formato Word, RTF, PDF, JPEG o TIFF. Todos estarán numerados y titulados, se especificará al pie su fuente, y se hará referencia explícita a ellos en el texto.

## 2. Cómo citar la bibliografía

En términos generales se recomienda utilizar las normas contempladas en el Manual de Publicación American Educational Research Association (<http://www.apastyle.org>). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas bajo el epígrafe «Referencias bibliográficas» presentadas por orden alfabético. Algunos ejemplos:

### Libros

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Si existe más de un autor, se deben separar por punto y comas; antes del último autor poner «y»

### Capítulo de libro

BUSTAMENTE RAMÍREZ, E. (1998). «La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico». En: DE PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ SEGURA, J. (coords.). *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs Editorial, 27-48.

### Revistas

KOLMOS, A. (2004). «Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos». *Educar*, 33, 77-96.

### Fuentes electrónicas

Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Fuentes electrónicas». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección; por ejemplo:

UNESCO (2006). *Los docentes y la calidad de la educación: seguimiento de las necesidades mundiales para 2015*. París: UNESCOPRESS. [Consultado el 7 de enero de 2007], <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/194.act?menu=/esp/sprensa/>

### Citas

Las citas dentro del texto figurarán entre paréntesis (apellido del autor/es, año). Si se trata de una cita textual, el texto irá entrecomillado y entre paréntesis deberá aparecer: (apellido del autor/es: año, página). Cuando estas citas sobrepasen las cuatro líneas, se transcribirán separadamente del texto principal, sin entrecomillar, con mayor sangría y menor tamaño de letra.

Cuando en dos obras del mismo autor coincida el año se distinguirán con letras minúsculas tras el año (Boudon, 2004a:73).

Si los autores son dos, se citarán los dos apellidos unidos por «y»: (Drent y Meelissen, 1999); cuando los autores sean más de dos, se citará el apellido del primer autor seguido de «et al.» (Green et al., 2005), aunque en la referencia final se citen todos los autores.

## 3. Envío de artículos

Los artículos serán enviados a la redacción de la revista a través de dirección electrónica: [educar@uab.cat](mailto:educar@uab.cat).

#### 4. Evaluación de artículos

Los artículos enviados serán inéditos y no se podrán someter a la consideración de otras revistas mientras se encuentren en proceso de evaluación en EDUCAR. Excepcionalmente, y por razones de interés científico y/o de divulgación de aportaciones especialmente notorias, el Equipo de Redacción podrá decidir la publicación y/o traducción de un texto ya publicado.

*Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. Los errores de formato y presentación, el incumplimiento de las normas de la revista o la incorrección ortográfica y sintáctica podrán ser motivo de rechazo del trabajo sin pasarlo a evaluación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

*Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores/as expertos/as (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores/as, el trabajo será remitido a un tercer evaluador o evaluadora.

A la vista de los informes de los/as evaluadores/as el Consejo Editorial podrá tomar una de las siguientes decisiones:

- a) Publicable tal como está.
- b) Publicable tras su revisión. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- c) No publicable.

En caso que un trabajo sea aceptado para su publicación, la redacción de la revista podría pedir a los autores la revisión de las pruebas de imprenta, contando con una semana para hacerlas efectivas.

#### 5. Derechos de publicación

- a) EDUCAR se publica bajo el sistema de licencias Creative Commons, según la modalidad «Reconocimiento - No Comercial (by-nc): se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales».
- b) Así, cuando el autor/a envía su colaboración está explícitamente aceptando esta cesión de derechos de edición y de publicación. Igualmente autoriza a EDUCAR la inclusión de su trabajo en un fascículo de la revista para su distribución y venta. Esta cesión sobre el trabajo se realiza para que sea publicado en EDUCAR en un plazo máximo de dos años.
- c) Con el objetivo de favorecer la difusión del conocimiento, EDUCAR se adhiere al movimiento de revistas de Open Access (DOAJ), y entrega la totalidad de sus contenidos a diversos repositorios bajo este protocolo; por tanto, la remisión de un trabajo para ser publicado en la revista presupone la aceptación explícita por parte del autor/a de este método de distribución.

# EDUCAR

## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona  
Apartado postal 20. 08193 Bellaterra (Barcelona). Spain  
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39  
sp@uab.cat | www.uab.cat/publicacions

Nombre y apellidos .....

Institución ..... NIF .....

Dirección .....

Población ..... Provincia .....

Código postal ..... Teléfono ..... Fax .....

PVP número suelto: 12 €

Precio suscripción (2 números): 18 €

- Ruego me suscriban a la revista EDUCAR a partir de .....
- Envíenme ..... ejemplares atrasados, números .....  
..... contra reembolso de su importe.

### FORMA DE PAGO

- Talón nominativo al Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Transferencia bancaria a nombre del Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, c.c. 2100-0424-33-0200011854.
- Contra reembolso.
- Domiciliación bancaria.

### GASTOS DE ENVÍO

Todos los envíos al extranjero tendrán un incremento en el precio del pedido equivalente a la tarifa de correos.

Fecha .....  
(Firma)

### DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y apellidos .....

Banco o caja .....

Cuenta corriente o libreta (todos los dígitos) .....

Dirección .....

Población ..... Provincia .....

Código postal ..... Fecha .....  
(Firma)

