

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

CURRICULUM

Universidad de La Laguna

29

2016



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Remedios Guzmán Rosquete (U. de La Laguna)

Ana Beatriz Jiménez Llanos (U. de La Laguna)

Elena Leal Hernández (U. de La Laguna)

Esperanza Ceballos Vacas (U. de La Laguna)

Ana L. Sanabria Mesa (U. de La Laguna)

David Hernández Jorge (U. de La Laguna)

Miguel Ángel Hernández Rivero (IES Tacoronte Óscar Domínguez)

M.ª Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)

Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ana Delia Correa Piñero (U. de La Laguna),

Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja), Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna),

Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga), Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares),

Carmen García Pastor (U. de Sevilla), José Gimeno Sacristán (U. de Valencia),

Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca), Madeleine Arnot (U. of Cambridge; United Kingdom),

Marco A. Moreira (Inst. Física. U. Federal de Rio Grande do Sul. Brasil),

María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca Educativa Lombardia, Milano-Italia),

Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo), Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration,
Ethnic Studies, U. Amsterdam), Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),

Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy-Argentina).

PÁGINA WEB

<http://qurriculum.webs.ull.es/>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.es; jsosalo@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera

Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

ISSN: 1130-5371

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

29

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2016

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. —Nº 1 (1990)—.
—La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990—

A anual

ISSN 1130-5371

1. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

- 1.- La revista acepta principalmente para su publicación trabajos originales. Inicialmente los artículos pueden ser remitidos a la revista a los siguientes *e-mails* de contacto: amvega@ull.edu.es, jsosal@ull.edu.es. La Redacción comunicará a los autores a la mayor brevedad, vía *e-mail*, la recepción de los artículos.
- 2.- Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurriculum*.
- 3.- Los artículos, mecanografiados preferentemente en Word, tendrán una extensión máxima de 25 páginas, a un espacio interlineal y letra Times New Roman 12.
- 4.- En la primera página del artículo se ha de incluir: título del trabajo en castellano e inglés, autoría, institución a la que pertenece, breve resumen en castellano (10 líneas) y su traducción al inglés (*abstract*), palabras clave (entre 3 y 6) en castellano e inglés. En folio anexo se deberá adjuntar información de contacto (nombre, institución, dirección, *e-mail*, teléfono, intereses profesionales, líneas de trabajo y fecha de envío).
- 5.- Las referencias, tanto del texto como bibliográficas, deben seguir preferentemente las normas de la APA. Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 6.^a ed. Washington: APA, 2009 (consultar Normas APA en www.apastyle.org).
- 6.- Las referencias bibliográficas irán todas al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, y debe adaptarse al siguiente formato:
 - Para los artículos publicados en revistas: APELLIDO/s, inicial del nombre (2008). «Título del artículo». *Título Revista*, vol. (n), pp.
 - Cuando se trate de libros: APELLIDO/s, N. (2008). *Título del Libro*. Lugar de edición: Editorial.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de evaluación por pares de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a evaluadores externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los evaluadores iniciales. Una vez concluida la evaluación, los autores/as recibirán los informes de evaluación de los revisores de forma anónima.

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo, con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso), en papel y soporte informático por correo postal a la siguiente dirección:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central.
38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA).

EDITA
Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA).

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES / STUDIES & RESEARCHS

El sentido de los saberes escolares: la experiencia de escolarización de alumna de enseñanza secundaria / The meaning of school knowledge: Female secondary school pupils' experience of schooling <i>Nieves Blanco García</i>	9
Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo / Redefining an educator's labour fields <i>José María Romero Rodríguez y Amparo Castelló Quintana</i>	21
Aprender a valorar la música en Educación Primaria a través del acompañamiento pianístico / Learn to value the music in Primary Education through the pianistic accompaniment <i>Amaya Epelde Larrañaga</i>	35
La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas / The assessment in the University Entrance Examinations in the subject of Art History. Contents, exercises and cognitive skills <i>Rocío López Lorente y José Monteagudo Fernández</i>	51
Perspectivas del profesorado ante los retos y desafíos de la Formación Profesional / The perspectives of teachers to the challenges of vocational education and training <i>Rocío Lorente García</i>	63
Guía para la impartición de «La publicidad como cultura audiovisual» en Bachillerato en la Escuela de Arte «Miguel Marmolejo» de Melilla / Guide for the teaching of “Advertising as audiovisual culture” in Baccalaureate at School of Arts “Miguel Marmolejo” in Melilla <i>José Manuel García Gómez y Amaya Epelde Larrañaga</i>	87



5

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

EL SENTIDO DE LOS SABERES ESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Nieves Blanco García*
Universidad de Málaga

RESUMEN

El texto ofrece datos y reflexiones sobre el sentido de los saberes escolares que la escuela pone a disposición de las y los estudiantes de enseñanza secundaria. Toma como punto de partida la experiencia de relación con la escuela de alumnas de enseñanza secundaria, en muchos casos con una trayectoria de éxito escolar, a través de entrevistas en profundidad, para indagar sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Con ello, podremos comprender mejor qué es lo que posibilita que estas chicas se dejen afectar por lo que la escuela les ofrece y se queden con algo fundamental para sí; tanto en cuanto a que sea importante como a su cualidad de fundamento, de base, sobre la que ir edificando su vida.

PALABRAS CLAVE: saberes escolares, experiencia pedagógica, éxito en los estudios, enseñanza secundaria, alumnas.

ABSTRACT

«The meaning of school knowledge: Female secondary school pupils' experience of schooling». The text offers data and reflections on the meaning of learning that the school makes available to secondary school pupils. Its starting point is the experience of the relationship between female secondary school pupils and the school, who in many cases have a successful school career, through in-depth interviews. We have explored their perception of the meaning of school work and its benefits to them, the reasons why they feel that what they are doing is worthwhile and where and from whom they receive support to keep up their interest and efforts. By doing this, we believe that we will better understand what enables these girls to allow themselves to be affected by what the school offers them and to take away something essential to them; in terms of its importance as a foundation on which they are able to build their lives.

KEYWORDS: school knowledge, pedagogic experience, academic success, secondary education, female pupils.



INTRODUCCIÓN

Existe una gran preocupación de las autoridades político-administrativas, y también en la sociedad, por las altas tasas de abandono escolar (que en España son especialmente elevadas). Es razonable, porque en toda la historia contemporánea, la escuela ha constituido un punto de referencia fundamental para pensar sobre el bienestar de la sociedad y de las personas que la constituyen, aunque en la actualidad ese bienestar se reduzca, con excesiva frecuencia, a valores economicistas. No obstante, el reto no consiste sólo en retener a más chicas y chicos en los diversos sistemas de formación, sino en lograr que transiten por ellos encontrando sentido a los saberes que la escuela les ofrece.

Sabemos que hay un número importante de chicos y sobre todo de chicas que transitan con éxito por la escuela, que logran que adquiera sentido en sus vidas, el suficiente como para quedarse en ella, y hacerlo con provecho y, en algunos casos, con satisfacción y un alto nivel de compromiso (Blanco y Rodríguez, 2015). Sin embargo, hay muy pocos estudios que nos permitan entender qué factores, qué circunstancias confluyen para hacer que estas chicas y estos chicos vivan la experiencia de escolarización con éxito.

¿Pero qué significa tener éxito en la escuela? Al habersele prestado tan escasa atención, en realidad no se le ha definido por sí mismo sino como la otra cara del fracaso, de modo que a menudo se entiende que tener éxito es no haber fracasado. La Comisión Europea (EC, 2000) define el éxito escolar como la reducción del abandono escolar, la finalización de la educación secundaria postobligatoria y la participación en la educación superior. También coinciden en ello —desde posiciones muy diferentes— las investigaciones realizadas con población en riesgo de exclusión social, asociando éxito escolar a continuidad en los estudios (Abajo y Carrasco, 2004; Crea, 2010; Ifie, 2011). En otros casos, éxito escolar es sinónimo de altas calificaciones (Francis, Skelton y Read, 2010; Martí, 2010). Y, siempre, el éxito se asocia a condiciones externas al sujeto. Sin embargo, también cabe pensarlo en una dimensión vital, conectada al sentido que los jóvenes atribuyen a su estar en la escuela, a su relación con el saber, y a la conexión de este con su vida (Hernández y Padilla, 2013).

En una indagación exploratoria¹, hemos tratado de profundizar en la experiencia de relación con la escuela de alumnas de enseñanza secundaria, en muchos casos con trayectorias de éxito escolar. A través de entrevistas, buscamos entender el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, o dónde y en quién encuen-

* Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: nblanco@uma.es.

¹ Con posterioridad, se concretó en el proyecto «Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria» (PRY031/11), financiado por el CEA, cuyo informe está disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/8035#sthash.zLRg7e25.dpuf>. Las entrevistas a partir de las que elaboro el presente texto fueron realizadas por María Ángeles García y Olga Gallego, a quienes reconozco y agradezco su labor, como parte de sus TFM en el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Uma.



tran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Y elegimos centrarnos en la experiencia de las alumnas puesto que todos los estudios indican que son ellas las que alcanzan mayores niveles de éxito, tanto en términos de calificaciones escolares como de relaciones con la escolarización (Mec, 2010; Pisa, 2006; Eurydice, 2010).

El propósito es acercarnos a la experiencia escolar desde la perspectiva de quienes logran establecer una relación positiva con la escuela, para comprender mejor qué es lo que posibilita que estas chicas se dejen afectar por lo que la escuela les ofrece y se queden con algo fundamental para sí; tanto en cuanto a que sea importante como a su cualidad de fundamento, de base, sobre la que ir edificando su vida. Una comprensión que puede permitir pensar de nuevo sobre el papel del profesorado y de los saberes escolares en un tiempo complejo que nos plantea demandas exigentes. Se trata de un estudio necesario y novedoso, por cuanto no existen investigaciones que centren su atención en el éxito escolar y aún menos en la experiencia de las alumnas. Por otra parte, y como enfoque pedagógico y político, también está presente la apuesta por partir de lo bueno que ya existe en la escuela (Lelario, 2010) para aprender de ello.

LA ESCUELA, LOS SABERES Y EL SENTIDO

Un principio social y educativo básico es que los adultos debemos asumir la responsabilidad sobre la gente joven; y que parte de esa responsabilidad es posibilitar que mantengan el vínculo con las tradiciones, con la cultura, con las narrativas que permiten dar sentido a la realidad, y que ya estaban aquí antes de que ellas y ellos llegaran (Arendt, 1996). Eso es lo que hace exigible que los conocimientos que enseñamos valgan la pena; y que se enseñen en el contexto de una relación pedagógica de autoridad: es decir, a través de la mediación de una profesora, de un profesor, que se hace garante del sentido de aquello que enseña; que no repite sino que recrea. Como adultos, como docentes, asumimos la responsabilidad de ofrecer un saber que sirva para la vida, que ayude a las y los jóvenes a vivir (Blanco, 2006).

Las condiciones actuales hacen que el trabajo de la escuela sea complejo y su éxito muy incierto. Escuchar a las alumnas y a los alumnos, prestar atención a su experiencia, al modo en que dan sentido a lo que son y a lo que hacen, puede constituir un buen acercamiento a la comprensión de la realidad y a encontrar esas nuevas respuestas para cumplir con nuestra responsabilidad como educadores.

No podemos vivir sin dar sentido a nuestro actuar, a lo que hacemos y sentimos, al mundo a nuestro alrededor y a nosotros mismos en relación con él. Sentido tiene la misma raíz que sentir y sentimientos. Una de sus acepciones se refiere a razón, entendimiento, a la capacidad de discernir las cosas; otra señala la inteligencia o el conocimiento con que se hace algo; y, en la última acepción según la RAE, el sentido indica la razón de ser, la finalidad de algo.

Que algo tenga sentido está en función de la finalidad, de su razón de ser, que es lo que nos mueve a actuar, lo que dirige la acción y el modo en que estamos en ella: lo que hacemos y lo que (y cómo nos) sentimos al hacerlo. El sentido está vinculado a la experiencia y siempre es una relación (Charlot, 2006); es siempre



particular, personal, y se vincula al contexto escolar pero también a la historia de ese chico o esa chica, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí misma o a sí mismo, cómo percibe sus capacidades, cómo se relaciona con el mundo (Contreras, 2007). El sentido, por tanto, no tiene sólo ni fundamentalmente una dimensión cognitiva; en él se implica la totalidad de la persona.

Dice la RAE que saber es conocer algo o tener habilidad para hacer algo. Saber y conocimiento son dos términos próximos pero no equivalentes (Zambrano, 2000). Hay una extraordinaria dificultad para establecer a qué se denomina saber. En las lenguas de origen latino, saber significa «tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado significa tener sabiduría y buen juicio» (Beillerot, 1998, 21). Esta autora señala las dos acepciones fundamentales de este término: como conjuntos de conocimientos, como productos que pueden clasificarse, acumularse, que se encuentran en libros o bases de datos; otra, como proceso y, por tanto, donde se enfatiza la relación del saber con quien conoce. En ella se pone el acento en la apropiación del saber, cómo se produce y cómo se facilita.

En el presente estudio, la acepción de saber que me interesa es esta segunda, aquella que busca explorar la relación que existe entre el sujeto que conoce y lo que conoce, desde la idea de que no existe un saber independiente del sujeto que conoce. Saber tiene un vínculo con la experiencia, con lo vivido, con las emociones, y al tiempo un carácter no meramente especulativo, sino práctico, vinculado a la acción. El saber está vinculado a alguien y a un contexto, es concreto, de manera que quien sabe y lo que se sabe no puede separarse.

Para que una alumna o un alumno aprenda algo, y lo haga con sentido profundo, es decir, transformándose (porque algo le ha sucedido), no basta con que alguien ponga conocimiento o saber a su disposición. Hace falta un acto de pasividad activa, un dejarse, un consentir; ese con-sentir que posibilita sentir, dejarse afectar y hacerlo en relación con algo y a alguien: a su maestra, a su maestro, y a aquello que le está ofreciendo. Un proceso rico y complejo, sobre el que conocemos poco.

INDAGANDO SOBRE EL SENTIDO DE LOS SABERES ESCOLARES EN ALUMNAS DE SECUNDARIA

Para acercarnos a la comprensión de una relación fructífera, con sentido, con los saberes escolares hemos elegido a algunas alumnas de enseñanza secundaria, tratando de conocer cómo viven ese proceso y qué hace que sea vivido como satisfactorio. Hemos mantenido entrevistas en profundidad con 12 chicas de entre 15 y 17 años, muchas de ellas con una trayectoria de éxito escolar, y que cursan sus estudios en centros escolares de la provincia de Málaga. A través de estos encuentros, hemos buscado indagar sobre el modo en que se viven como estudiantes, sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Se trata —como he indicado— de un estudio exploratorio, en un campo sobre el que carecemos de información y de análisis detallados.



TENER UNA BUENA VIDA

Las chicas de secundaria evidencian una relación muy explícita y muy potente entre el estudio actual y el trabajo futuro, de modo que el sentido de lo que ahora hacen está más en el futuro que en el presente. Y un futuro en el que el trabajo ocupa un lugar muy prioritario. Estudiar ahora es tener posibilidades de un mejor trabajo, de manera que expresan con mucha claridad que lo que ahora hacen les vale la pena «para tener una vida más fácil, con más oportunidades» (Luisa)².

Sara cuenta que estudia para saber cosas ahora, pero sobre todo para que le sirvan para tener un futuro mejor; por eso dice que lo que le impulsa son sus «ganas de tener una buena vida». Este podríamos decir que sería el motor de las acciones de estas chicas, aunque lo expresan con palabras diferentes. No es que el presente carezca de valor, pero evidencian una relación muy explícita y muy potente entre el estudio actual y su vida en el futuro, donde el trabajo ocupa un papel muy explícito. Al mismo tiempo, ninguna de ellas ha dejado de mencionar la importancia que le dan a tener más cultura, a prepararte para la vida en un sentido amplio, pero también en la gratificación de comprender, la de satisfacer la curiosidad que tienen...

Así, María piensa que es buena estudiante «porque me quiero facilitar el futuro». Pero añade que también quiere tener más cultura, ser más inteligente, ser más... «Estudiando me siento importante», dice, que en el contexto de su conversación parece significar: estudiando, y haciéndolo al límite de lo que son mis posibilidades, me siento bien, me siento alguien que está haciendo lo que tiene que hacer.

¿Qué quiere decir tener una buena vida? Parece que el valor de «tener una buena vida» se orienta hacia el futuro y, de modo muy definido, hacia el trabajo aunque no sólo ni fundamentalmente como una fuente de bienes materiales, sino de posibilidades de gratificación íntima, de «estar bien» (Carmen). Se diría que estas chicas tienen claro que el tener no es la medida del ser y que mantienen una relación no meramente instrumental con los estudios, sino que están mostrando sentido práctico, buscando elecciones que les posibiliten tener más oportunidades (según los parámetros de la realidad) y la satisfacción de hacer algo que les gratifica, en lo que se sienten bien.

Tener una buena vida incluye poder tener el trabajo que deseas; trabajo no sólo ni fundamentalmente como una fuente de recursos sino como una fuente de satisfacción capaz de hacerte sentir bien. Tener independencia económica, y sobre todo tener dinero, forma parte de las condiciones necesarias para sentirse bien, pero no es una condición suficiente ni es la primera que se busca. De hecho, a todas les hemos planteado expresamente la disyuntiva de elegir entre un trabajo que proporcione mucho dinero o que les proporcione satisfacción. Ninguna ha dudado: «Elegiría trabajar en algo que me guste porque si no te gusta tu trabajo, aunque ganes mucho dinero, vas a vivir amargá...» (Belén).

² Todos los nombres son ficticios.



Esa proyección de futuro parece sensata y corresponde a la realidad que viven. Por una parte, corresponde a lo que les dicen en sus casas y sus profesores, lo que constatan a su alrededor; y, por otra parte, ni la enseñanza secundaria está planteada para atender al presente, ni los contenidos que se trabajan resulta fácil conectarlos con la realidad (por su academicismo).

UNA BÚSQUEDA APOYADA EN RESPONSABILIDAD, ESFUERZO Y VOLUNTAD

La mayor parte de estas estudiantes se consideran responsables, organizadas, y dicen realizar un gran esfuerzo: «Consigo mis notas con mucho esfuerzo y mucho sacrificio», dice Sofía.

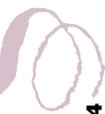
Esa capacidad de esfuerzo, la voluntad de perseguir una meta, es lo que creen todas las adolescentes que les falta a los chicos: los niños son más «pasotas» dicen; no es que no tengan capacidad, la misma que ellas o que otras niñas... «A lo mejor cuando vean que no tienen trabajo ni nada, sí espabilan, pero hasta que no lleguemos más adelante y lo veamos...», dice Lorena. También saben que eso ocurre a algunas niñas. Ella misma apunta a la raíz de su falta de voluntad: piensa que no pueden o no quieren o no saben mirar más allá del ahora mismo. Que no logran traspasar las fronteras del hoy. Y aunque su razonamiento es muy coherente, porque no hace sino utilizar como referente sus propias motivaciones, también estaría indicando que, en el presente, no es posible encontrar la fuente de sentido o de gratificación suficiente como para generar suficiente interés y esfuerzo.

Un esfuerzo que ellas hacen porque es necesario; no es que sea placentero en sí mismo, sino que hay que hacerlo y tratar de que sea gratificante. Alejandra, por ejemplo, busca entender lo que estudia porque de ese modo las tareas no son una carga. Y que les supone renuncias: a pasar más tiempo con las amigas, por ejemplo, y a tener —en algunos casos— conflictos con sus novios.

Hay un modo de relacionarse con lo que hacen, que se expresa muy bien en los términos que utiliza María: «Me gustan las cosas muy bien hechas», o en el más general de «hacer bien lo que tengo que hacer»; un modo de relación con el trabajo, o con las tareas, que parece más frecuente entre las mujeres, aunque no es privativo. De hecho, yo lo he aprendido de mi padre. El esfuerzo que hacen (que a menudo es mucho) vale la pena porque, además o más allá de que es necesario para alcanzar sus metas, es el modo de sentirse bien consigo mismas y no conformarse con menos de lo que saben que pueden lograr.

CON LOS PIES EN LA TIERRA: CONFIANZA Y REALISMO

Estas adolescentes confían en sí, en sus capacidades, para buscar y alcanzar el éxito en sus tareas. Una confianza basada en una autoestima alta, pero también en el reconocimiento —a menudo expresado en forma de agradecimiento— a quienes las apoyan. Coinciden en que su éxito depende, en última instancia, de sí mismas y



concretamente de su esfuerzo y su voluntad: de que hagan lo que está en su mano. «Si hay que hacer esto, pues se hace y ya está», dice Belén. Lo que no significa que no vea la realidad que incluye, a menudo, hacer tareas aburridas a las que es difícil encontrarles sentido.

«Sólo deseo ser aquello de lo que soy capaz», escribió Katherine Mansfield. Esto es lo que algunas de estas chicas parecen suscribir. Con sentido realista y sensato, conocen sus posibilidades y están dispuestas a sacar de ellas el mejor partido; de llevarlas al máximo, como hemos visto. No están dispuestas a conformarse con menos (como ocurre con las notas en las adolescentes). Y, al mismo tiempo, su deseo es realista, tiene medida. Si no la tuviera, sería una fuente de frustración. Como expresa Belén, aunque busca siempre lo que le gusta, «si eso no se puede, pues ya está, me voy para otra cosa que me guste».

Ese poner pie en tierra tiene una base importante en la confianza que tienen en sí mismas, en el sentido positivo con que parecen vivir; y creo que también tiene mucho que ver su familia: lo que les dicen, lo que hacen, pero también lo que ellas son capaces de «leer». La mayor parte de estas chicas proceden de familias humildes. Con frecuencia sus padres y sus madres no tienen estudios. El padre y, de modo muy definido, la madre son un importante apoyo. Casi todas sienten que confían en ellas, pero que las sostienen, que están pendientes por si fuera necesario (como ha ocurrido con alguna de ellas). En todos los casos valoran mucho la escuela como forma de proporcionar a sus hijas un buen futuro. Y, dado que la mayoría no tiene estudios, las chicas valoran lo que estos pueden proporcionar. No sólo ni quizá fundamentalmente en términos materiales. En varias de ellas hay una consciencia muy fuerte (aunque procede de su lectura de la realidad, no de que lo conozcan de manera explícita) de que su madre estaría más satisfecha consigo misma, que dispondría de más tiempo o de una mejor calidad de vida si hubiera podido estudiar (entendida no sólo ni tanto como más recursos sino como más gratificación). Así, Isabel dice de su madre: «La veo todos los días estresadísima, porque no tiene tiempo para nada y me digo: no, yo voy a elegir algo que me guste de verdad»; o Zara, que piensa que su madre hubiera vivido mejor si hubiera estudiado (no trabaja fuera de casa).

LA POSIBILIDAD DE TENER UNA RELACIÓN GRATIFICANTE CON EL SABER ESCOLAR Y LA MEDIACIÓN DEL PROFESORADO

Estas chicas reconocen que es importante la profesora o el profesor para establecer una buena relación con los conocimientos escolares, para hacer que la materia sea más atractiva, tenga más sentido, sea más fácil...: «Me intereso mucho más por la asignatura si veo que el profesor es más cercano, eso me motiva mucho» (Raquel). Una relación que se produce en contextos de enseñanza, en su mayoría, muy académicos y tradicionales: el examen, la explicación, los ejercicios... Y dentro de ello, algunas profesoras o profesores que buscan hacer una enseñanza más práctica, más comprensiva...

Sin embargo, su vinculación, el sentido que tiene para ellas el aprendizaje y el contenido de ese aprendizaje, no tiene una dependencia muy grande. Es decir, tener



una buena profesora es importante, pero no es determinante; o más exactamente, lo plantean al contrario: tener una profesora o un profesor que no sabe, o con quien no se entienden, les dificulta la relación con la materia pero no es determinante, no les «hunde»... Para ellas es más importante el impulso interior, «que me guste», como dice Belén.

Esto es concordante con los datos que existen en otros estudios, que indican que cuanto mayor sea la desvinculación de los estudiantes respecto del trabajo escolar, cuantas más dificultades tienen para establecer una relación no instrumental o académica, mayor es la necesidad de una adecuada relación con el profesorado. De tal modo que para los estudiantes que no logran ver sentido al trabajo escolar, su única posibilidad de encontrar alguna satisfacción en lo que hacen está en que haya una profesora o un profesor con quien establezcan una relación de confianza, de autoridad, alguien de quien se fíen. Algo que ha reflejado de manera magnífica, a través de su propia experiencia, Daniel Pennac (2008).

«Siempre tocaba nuestros corazones y nos hacía pensar». De este modo define Laura lo que hacía que, para ella, este profesor haya sido significativo. Y el modo en que lo dice sintetiza magníficamente lo que es común a lo que nos han dicho estas chicas. Buscan y valoran una profesora, un profesor, que responde a la esencia de lo que sabemos que es: alguien que enseña algo a alguien. Ellas hablan de ambos aspectos: del dominio de la materia y de su capacidad para ponerla a disposición de sus estudiantes (no de cualquier manera, sino haciendo pensar, como ella dice), y de esa sensibilidad pedagógica, de esa cercanía personal capaz de llegar a ti, a tu interior.

No hay separación entre lo personal y lo profesional; se unen, como es obvio, en la misma persona que es la que se muestra entera, completa, en la relación pedagógica. Nunca hay una separación de ambos aspectos, los personales y los profesionales: nunca hablan de alguien que era muy buena persona pero que no sabía, o que no anima a aprender; ni tampoco de alguien que sabe mucho (e incluso que sabe enseñarlo) pero con quien no establecen vínculo personal, o que no valoran sus cualidades de relación. Estas chicas sienten que con este profesorado aprenden, no sólo que se sienten bien... Para ellas es importante y necesario considerar quién se es y qué se enseña. Y eso imbricado en una relación educativa en la que esa maestra, ese maestro, te hace pensar y llega a tu corazón.

Lo que parece que permite establecer relaciones apropiadas con el profesor y con el conocimiento escolar es que esta profesora, este profesor, esté presente en la relación, que sientan que son alguien para ellas... Que «vean» a sus estudiantes, que los tengan presentes como personas, no como alumnos, como entes abstractos: «Que los profesores sean profesores, no trabajadores; y que para ellos los alumnos seamos personas, no un número» (Isabel). Así pues, consideran tanto la dimensión de dominio profesional, científico y didáctico como la sensibilidad pedagógica, su capacidad para tener en cuenta a sus estudiantes, para ponerlos en el centro. Es por eso que la ausencia de esa relación, o cuando se declina en negativo, produce sufrimiento y un daño que, a veces, perdura mucho tiempo.

Es de destacar que quienes han tenido un significado especial (a menudo positivo, pero también negativo) en su vida escolar han sido profesoras en mucha mayor medida que profesores; pero hay que indicar que no son conscientes de este



hecho, es decir, no le otorgan un sentido y un valor. Este aspecto me parece muy importante. Lo es tener una genealogía femenina, y aún más reconocerla y valorarla, es decir, no hacer que sea un hecho in-significante, sin sentido y sin capacidad de darnos sentido. El hecho de que no se nombre, de que no se tenga conciencia de ello, es un síntoma de la falta de simbólico, de la ausencia de palabras propias para decirse, con la dificultad que ello genera para nombrarse, para verse en la propia diferencia.

APUNTES PARA PENSAR EN LA MISIÓN DE LA ESCUELA

¿Qué podemos aprender sobre el saber escolar y las condiciones para que sea posible que tenga un sentido vital, «gratis» (del *gratis et amore*), en lugar del sinsentido o de la mera instrumentalidad?

Parece que, incluso para las jóvenes con buena relación con la escuela, es difícil encontrar en ella un lugar en el que satisfacer demandas ligadas al presente, tanto sea referidas a encontrar respuestas a sus necesidades, intereses y problemas como a encontrar respuestas a la realidad, a lo que está sucediendo en el mundo a su alrededor. Esto es coherente, y sin duda una consecuencia, de la orientación academicista de la secundaria y que cada vez impregna más a la primaria (Blanco, 2000).

Sin embargo, en estas estudiantes las consecuencias no son la desconexión de la escuela, sino más bien la aceptación de una renuncia. Porque ellas logran generar y sostener un deseo fuerte, que se proyecta hacia el futuro. Quienes no pueden hacerlo lo pagan en términos de sinsentido y de un desinterés que, en muchas y sobre todo muchos, se traduce en «fracaso escolar». En todo caso, en la «renuncia a sacar de la escuela algo para sí» (Longobardi, 2002, 53). La escuela y las condiciones sociales actuales parecen favorecer una relación utilitarista con el saber. Y eso hace que nuestro papel como docentes sea más necesario (Lelario, 2010; Van Manen, 2004; Meirieu, 2006).

¿Cómo favorecer un aprendizaje con sentido, y arraigado en el presente sin renunciar a la proyección de futuro? Necesitamos debatir sobre el valor del conocimiento que ofrece la escuela, sobre qué conocimiento es realmente poderoso, aquel que proporciona explicaciones más plausibles y nuevas formas de pensar sobre el mundo, así como herramientas para participar en cuestiones políticas, morales o de otra naturaleza. Y aprovechar la tradición amplia y dilatada, aunque con poca capacidad de extenderse y generalizarse, de formas de organizar y poner ese conocimiento poderoso a disposición de las criaturas, y hacer que el aprendizaje tenga sentido, sea placentero y útil. En ellas se ha prestado atención al qué, al cómo, y siempre han requerido que las maestras, los maestros, hagan suyo ese conocimiento en algún grado (Beane, 2005; Hernández y Ventura, 1992).

Las profesoras y los profesores tenemos un papel muy importante para facilitar u obstaculizar el aprendizaje de las chicas y de los chicos (Van Manen, 2004); el nuestro es un papel de mediación (Zambrano, 2000), de creación de relación con el conocimiento, con la cultura (Blanco, 2006). El papel del profesorado, como garante de sentido, como mediación para acceder al sentido y al deseo de saber, es más prioritario y más imprescindible cuanto menor es la fuerza del deseo de los alumnos



y, por tanto, mayores son sus dificultades para encontrar algún sentido gratificante a su experiencia escolar, a su relación con el saber.

En el caso de las profesoras, esa relación con el saber adquiere una cualidad peculiar, porque la inmensa mayoría del conocimiento en el que hemos sido iniciadas y que debemos transmitir nos excluye como sujetos. Un conocimiento que no sólo no recoge sino que niega la especificidad y la existencia de nuestra experiencia en el mundo. Esto plantea un problema importante tanto respecto a la necesidad y la complejidad de una relación libre con ese conocimiento, con esas tradiciones, como respecto a nuestra responsabilidad en la mediación, sobre todo con las alumnas (Cabaleiro, 2003). Ha resultado claro en las entrevistas realizadas la referencia tan importante que para estas alumnas han sido y son sus maestras y profesoras. Pero también parece claro que no existe consciencia de ello por su parte; y por lo que sabemos, que no es mucho, parece que muchas maestras tampoco son conscientes de esa responsabilidad. La dificultad es que la potencia de ese vínculo se debilita si ni ellas ni las otras mujeres son conscientes de ello y le dan valor. Es esa consciencia lo que hace simbólico, lo que inscribe significados disponibles en el mundo y, como dice Luisa Muraro, lo que hace que entren en el mundo de las cosas irrenunciables. Por ahora, ni las niñas son conscientes ni le dan valor a esa presencia de mujeres y de maestras (ni las investigadoras han sido capaces de verlas), ni las maestras tienen en su mayoría consciencia de su valor en esa genealogía, de su papel como referentes y creadoras de sentido propio para las alumnas (también son creadoras de sentido para los alumnos, pero de otro modo y con otros efectos). Todo ello debe ser pensado en términos de genealogía femenina, imprescindible para que las alumnas encuentren referentes vitales necesarios para apoyar su libertad en el mundo (Blanco, 2008).

Recibido: diciembre 2014
Aceptado: enero 2015



REFERENCIAS

- ABAJO, J. Eugenio y CARRASCO, Silvia (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cidel/ IM.
- ARENDE, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BEANE, James (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- BLANCO, Nieves (2000). «Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria». En José I. Rivas (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (61-73). Málaga: Aljibe.
- (2006). «Saber para vivir». En Anna M.^a Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- (2008). «Reconocer autoridad femenina en la educación». En Marta García, Adelina Calvo y Teresa Susinos (eds.), *Las mujeres cambian la educación* (151-167). Madrid: Narcea.
- BLANCO, Nieves y MARTÍNEZ, Carmen (2015). «La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar». *Infancia y Aprendizaje*, en prensa.
- CABALEIRO, Julia (2003). «Dones a les aules i a la història: relacions de resonància». *Duoda, Revista d'estudis feministes*, 24, 145-156.
- CHARLOT, Bernard (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- CONTRERAS, José (2007). *Personalizar la relación*. Texto inédito.
- EURYDICE (2010). Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe. Bruselas: European Commission.
- EC (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. Bruselas: Council of Europe Press.
- FRANCIS, Becky, SKELTON, Christine y READ, Barbara (2010). «The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it?». *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.
- HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, Fernando y PADILLA, Paulo (2013). «Cuestionar el éxito y el fracaso escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 56-59.
- IFIE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC.
- LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina editorial.
- LONGOBARDI, Giannina (2002). «Una cuestión de gracia». En Diótima, *El perfume de la maestra* (51-59). Barcelona: Icaria.
- MARTÍ, Lourdes (2011). «Alumnado de alto rendimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 52-75.
- MEC (2010). Datos y cifras curso escolar 2010/2011. Madrid: MEC.
- MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.



- PENNAC, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Madrid: Mondadori.
- PERRENOUD, Philippe (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Barcelona: Editorial Popular.
- PISA (2006). *Competencias científicas para el mundo del mañana. Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Bruselas: OCDE.
- VAN MANEN, Max (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- ZAMBRANO, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.



REDEFINIENDO LOS CAMPOS DE INSERCIÓN LABORAL DEL PEDAGOGO

José María Romero Rodríguez
Amparo Castelló Quintana
Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una revisión bibliográfica acerca de los diferentes campos de inserción laboral del pedagogo. En su recorrido se expone el concepto de Pedagogía y el perfil profesional del pedagogo, asociado a los ámbitos de actuación y especialización, así como los datos del año 2014 sobre la contratación de los titulados en Pedagogía. El objetivo del artículo consiste en llevar a cabo una revisión actualizada acerca de los ámbitos profesionales de la Pedagogía. El trabajo pretende invitar al lector a conocer la amplitud laboral de los pedagogos con la finalidad de contribuir al conocimiento de esta figura. Se establece que la especialización de los pedagogos juega un papel fundamental para asegurar el empleo especializado y para que sea reconocido como campo propio del pedagogo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, empleabilidad, identidad profesional, oportunidades de empleo.

ABSTRACT

«Redefining an educator's labour fields». This article is the result of a literature review of the different fields of employment of an educator. It explains the concept of pedagogy and the professional profile of an educator, associated with his/her course of action and specific knowledge and the data of 2014 in relation to staff recruitment of graduates, as well. The aim of the article is to carry out an updated review on the professional fields of pedagogy. It expects to encourage readers to know the educator's area of expertise in order to contribute to the knowledge of this professional. The necessity of skilled educators plays a key role to guarantee specific employment and acknowledge the educator's work in his/her own discipline.

KEYWORDS: Pedagogy, employability, professional identity, employment opportunities.



1. LA PEDAGOGÍA Y EL PERFIL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

La Pedagogía es la ciencia de la educación (Kant, 2003; Zambrano, 2005; Freire, 2004; Libâneo, 2007; Aragón, 2007). Autores como Libâneo (2007) la definen como «investigar la naturaleza, propósitos y procesos necesarios para las prácticas educativas con el fin proponer la realización de estos procesos en los diversos contextos en los que estas prácticas ocurren» (Libâneo, 2007: 513). En este sentido, la Pedagogía se extiende como la ciencia generadora del conocimiento científico educativo y el pedagogo como la figura que ejerce la profesión de la Pedagogía. Esta figura profesional es un experto en educación y en procesos formativos (ANECA, 2005; Martínez, 2006; García y Aguilar, 2011; Aramburuzabala, 2012) dirigidos a cualquier población y en diferentes ámbitos. En cambio, en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2012), se define al pedagogo como:

1. Persona que tiene como profesión educar a los niños.
2. Persona versada en pedagogía o de grandes cualidades como maestro.
3. En casas principales, persona que instruye y educa niños.
4. Persona que anda siempre con otra, y la lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer (DRAE, 2012).

En contraposición con la definición que ofrece la Real Academia Española, los campos de actuación de la Pedagogía son diversos, no limitados únicamente a una población infantil. Estos abarcan desde la institución escolar hasta el mundo empresarial. Comparando este primer campo de actuación con las posibilidades laborales dentro de la educación no reglada, la parte correspondiente a los centros escolares es mínima respecto al gran abanico de salidas profesionales fuera de ella. Estos datos concuerdan con los destacados en el Libro Blanco (ANECA, 2005) sobre la inserción laboral de los pedagogos, donde se resalta que respecto al tipo de colocación de los profesionales de la Pedagogía, el 60% se emplean en la empresa privada, mientras que un 28% en la Administración pública y un 10% en ONG. Y con los obtenidos en la investigación de C. Ruiz y M.J. García de la Barrera (2013), donde destaca que la gran mayoría de la muestra (73,1%) están empleados en el sector privado.

Delimitando conceptualmente los términos, se entiende como educación reglada toda aquella correspondiente a la institución escolar (desde la educación infantil hasta la universidad), regulada por el Estado y que conlleva a un título reconocido oficialmente. En cambio, la educación no reglada es aquella que se produce en un ámbito ajeno al escolar, que intenta suplir aquellos aprendizajes que no se han adquirido en la escuela o requieren renovación. Por otro lado, también se corresponde a cualquier actividad que produce en la persona la adquisición de conocimientos, destrezas, actitudes, a través de la experiencia (Macías, 2004).

El profesional de la Pedagogía se enmarca dentro de un perfil profesional relacionado con la ocupación de técnicas y métodos de enseñanza, del continuo proceso de mejora de estos y de un avance e investigación respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Casares, 2000). Atendiendo al perfil profesional del peda-



gogo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2007: 3) establece como principales funciones del pedagogo las siguientes:

- «El diagnóstico y evaluación de necesidades, carencias y demandas, tanto personales como grupales e institucionales». La formación del pedagogo lo capacita para detectar necesidades, diagnosticarlas y evaluarlas, en cualquier contexto (centros educativos, empresas, museos, etc.).
- «La planificación y diseño de planes de formación». El profesional de la Pedagogía por su competencia de diagnosticar y evaluar las diversas necesidades y carencias está cualificado para dar respuestas formativas, mediante la planificación y diseño de acciones formativas.
- «La dirección y gestión de instituciones, grupos de trabajo, etc.». La titulación de Pedagogía contempla en sus planes formativos acciones de gestión y dirección de instituciones, por tanto el pedagogo es competente para ejercer un rol de liderazgo en diversas instituciones u otras formaciones corporativas.
- «La intervención educativa, el asesoramiento y la mediación». El pedagogo posee los conocimientos necesarios para asesorar en cualquier ámbito educativo, para resolver las necesidades existentes y para ayudar al resto de profesionales a optimizar su trabajo.
- «La evaluación de procesos formativos, resultados e instituciones». El profesional de la Pedagogía como experto en formación posee numerosas estrategias para poder evaluar los resultados derivados de acciones formativas, los procesos llevados a cabo y las instituciones en las que desempeña su labor.

Pese a que el pedagogo tiene establecidas y reconocidas una serie de funciones y competencias, como destaca Casares (2000: 506) el desconocimiento de la figura del pedagogo lleva a contratar a personas con un perfil formativo muy distinto para realizar funciones propias de un especialista en Pedagogía. Este desconocimiento se gesta en primera instancia en la formación universitaria: la mayoría de los estudiantes de esta titulación durante el transcurso de la carrera y tras finalizarla no son conscientes de todas las salidas laborales ligadas a la Pedagogía (Ruiz y García de la Barrera, 2013). A este hecho se une la falta de más Colegios de Pedagogos que defiendan sus intereses profesionales: actualmente España solo cuenta con tres, situados respectivamente en las Islas Baleares, Cataluña y la Comunidad Valenciana.

Autores como Agustín de la Herrán (2012) afirman que «España es un país pedagógicamente atrasado. Uno de los más claros indicadores de este atraso es el bajo conocimiento —y reconocimiento— de la relevancia y las contribuciones de la Pedagogía y los pedagogos» (De la Herrán, 2012: 22). La falta de conocimiento incide en que habitualmente Pedagogía es confundida con Podología, Psicología, Magisterio, Educación Social u otras titulaciones, ya sea por nomenclatura o funciones, que aumenta que se difumine la figura del pedagogo. La principal diferencia entre la titulación de Educación Social, habitualmente solapada en algunas funciones con Pedagogía, reside en que las competencias profesionales del pedagogo le posibilitan la exclusividad en ámbitos (ANECA, 2005: 136) como:



- Administración educativa.
- Orientación psicopedagógica.
- Desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos.
- Formación en organizaciones laborales.

Mientras que Educación Social se basa en cuestiones más relacionadas con los ámbitos de inclusión-exclusión social, como: la intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar; marginación, drogodependencia y exclusión social e intervención socioeducativa con menores.

Para paliar el desconocimiento y el solapamiento entre titulaciones, Riera y Cívís (2008: 137) proponen resituar los perfiles y roles profesionales de la educación. Mientras que autores como Jiménez (2005) van más allá, destacando una definición de objetivos formativos claros y reales recogidos en los planes de estudio, oferta de asignaturas optativas que permitan al alumno especializarse en un perfil laboral acorde a lo que el entorno social demanda y una propuesta de contenidos de aprendizaje prácticos que ofrezcan una experimentación en situaciones laborales (Jiménez, 2005: 135).

Pese a los problemas respecto a su delimitación y desconocimiento, los datos de inserción laboral de los pedagogos son positivos debido a que este profesional encuentra empleo rápidamente y en puestos relacionados con sus estudios (Ventura y Martínez, 2007; Ruiz y García de la Barrera, 2013).

En definitiva, tras establecer algunas diferencias entre Pedagogía y otras titulaciones, en la figura del pedagogo se reflejan una serie de competencias profesionales (planificación, organización, desarrollo, administración, investigación y evaluación) que capacitan al profesional de la Pedagogía a intervenir en cualquier campo ligado a la formación (Haro, 2009). De este modo, podemos conceptualizar los ámbitos profesionales en: Pedagogía Hospitalaria (Fernández, 2000; Lieutenant y Lizasoán, 2002; Ariza, 2014), Pedagogía Laboral (Martínez, 2006; Moreno, 2010; García y Aguilar, 2011; Aramburuzabala, 2012), Pedagogía Sociocultural y Sociocomunitaria (Ortega, 2005; Núñez, 2010; Pérez, 2010), Pedagogía Digital (Soto, 2011; Suárez, 2013; Tosca, 2015) y Pedagogía Escolar (Ortega, 2005; Haro, 2009; Egido, 2012).

1.1. PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

En este ámbito, correspondiente en mayor medida al trabajo en *aulas hospitalarias*, el pedagogo forma parte de un equipo multidisciplinar compuesto por médicos, educadores, personal sanitario, agentes sociales, familiares, etc. Las funciones del profesional de la Pedagogía en este espacio son diversas, entre ellas: la detección de posibles conductas de inestabilidad emocional en el entorno social y familiar del niño hospitalizado que presenta patologías graves o terminales (Lieutenant y Lizasoán, 2002; Ariza, 2014); y la atención a las necesidades escolares de los niños y niñas hospitalizados, encargándose de diseñar y adaptar proyectos a las necesidades de estos niños al mismo tiempo que ayuda a prevenir y evitar que



se sientan discriminados a causa de una enfermedad o algún tipo de discapacidad (Fernández, 2000; Ariza, 2014).

Dentro del ámbito hospitalario, la *geriatría* es un sector en auge debido al aumento de edad de la población. El profesional de la Pedagogía es competente en el diseño y gestión de programas formativos en cualquier tramo de edad. En este sentido, puede realizar cursos de formación tanto para este sector como para los familiares de estos y tareas relacionadas con el asesoramiento y la orientación.

Especializarse en esta rama de la Pedagogía requiere un conocimiento actualizado de las enfermedades, así como sus tratamientos y efectos; un abanico de estrategias de apoyo, con el fin de afrontar lo mejor posible una enfermedad dependiendo de los diferentes casos; y las propias competencias profesionales del pedagogo especialista en este ámbito, destacando la escucha activa y el acompañamiento de los enfermos (Lieutenant y Lizasoain, 2002). Cabe resaltar que los espacios donde se desempeña la ocupación son variados, abarcan desde el trabajo en los hospitales hasta los servicios domiciliarios.

1.2. PEDAGOGÍA LABORAL

La Pedagogía laboral se ocupa del estudio de las relaciones establecidas entre educación y trabajo; abarca empresas, centros de empleo, Administraciones públicas, etc.

En la actualidad, existe una mayor demanda de empleo y surgen nuevas necesidades en el mundo del trabajo, y estos factores derivan en un mayor crecimiento en la demanda de formación en las organizaciones. Una de las figuras más demandadas es el profesional de la Pedagogía como *gestor de formación*: «Las empresas están entrando en la cultura de la formación permanente, donde los programas formativos requieren de la ayuda del pedagogo, tanto en su diseño, como en su desarrollo y evaluación» (Medina y otros, 2014: 41). En este espacio, el pedagogo es el encargado de desempeñar diversas funciones de formación, gestión de la información y evaluación. Moreno (2010) distingue dos grandes áreas de intervención en lo que concierne a la formación: por un lado, el ámbito pedagógico didáctico, en el que se desarrolla la elaboración de planes de formación, detección de necesidades, diseño de estrategias metodológicas y su correcta evaluación; y por otro lado, el ámbito organizativo en el que se realizan acciones como control, asesoría u orientación en la formación. En este ámbito, la función principal del pedagogo es formar al personal de la empresa promoviendo sistemas innovadores de aprendizaje, es decir, el profesional de la Pedagogía es un experto en formación y, por ello, actúa como coordinador y responsable de la formación empresarial. Por tanto, el pedagogo laboral tiene un papel importante, ya que interviene en todos los procesos que afectan al aprendizaje en el trabajo e incide en el reciclaje profesional (Aramburuzabala, 2012).

Atendiendo al ámbito organizacional, el profesional de la Pedagogía puede desempeñar tareas relacionadas con los *recursos humanos*, encargándose de la selección del personal, tanto en el diseño de instrumentos de selección (entrevistas, dinámicas, escalas, etc.) como en procesos de incorporación y seguimiento para



comprobar el comportamiento y cumplimiento de los objetivos por parte de los trabajadores (García y Aguilar, 2011). En algunas ocasiones, la función del pedagogo como administrador de recursos humanos está muy ligada al gestor de formación, debido a funciones como análisis de necesidades y diseño de planes formativos para los componentes de la organización.

Otro espacio en el ámbito de la Pedagogía laboral es la educación para el empleo. El profesional de la Pedagogía como *técnico de orientación laboral* es el encargado de ofrecer un acompañamiento a la persona que se encuentra en procesos de exclusión social y laboral, informando sobre los recursos de formación disponibles para la búsqueda activa de empleo (Fernández y Sánchez, 2012). En esta ocupación, el objetivo principal es orientar sobre las diferentes técnicas para la búsqueda de empleo, analizar el mercado laboral ofreciendo soluciones óptimas, conocer en profundidad los perfiles profesionales más demandados y recomendar actividades formativas para mejorar las posibilidades de inserción. Una variante del técnico de orientación laboral es el técnico de orientación sociolaboral, el cual se dedica exclusivamente a favorecer la inserción laboral de colectivos vulnerables para mejorar su situación personal y profesional (Martínez, 2006).

1.3. PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL Y SOCIOCOMUNITARIA

Este ámbito es el más extenso dentro de la Pedagogía y abarca diferentes campos de actuación, entre ellos: el pedagogo como *especialista en recursos didácticos y monitor en museos*, el cual se encarga de coordinar, proyectar y dirigir las actividades programadas en un museo y gestionar los recursos disponibles en torno a estas actividades. También diseña material didáctico para las exposiciones y desarrolla proyectos pedagógicos (Escarbajal y Martínez, 2012). En relación con la creación de material y monitorización, el profesional de la Pedagogía abarca espacios como *ludotecas, escuelas rurales, escuelas de verano, bibliotecas, etc.* Respecto a las ludotecas y bibliotecas, el pedagogo coordina las diversas actividades que se llevan a cabo y las planifica acorde a la edad de los niños, en el caso de las ludotecas a través del juego (Reyes, 2010). Además, está capacitado para diseñar material educativo y proyectos lúdicos. Las funciones y tareas en una escuela rural o escuela de verano son similares, el pedagogo en este tipo de escuelas donde suelen reunirse niños y niñas de diferentes edades se encarga de adaptar el currículum al aula, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y las necesidades educativas. Otro sector muy ligado a estos espacios es la *animación sociocultural*, en la cual el pedagogo se ocupa de la educación para el ocio, planificando, elaborando y realizando proyectos socioeducativos y culturales. Respecto a su formación, es competente para ser el encargado de coordinar las actividades vacacionales y asesorar a las instituciones que elaboran programas o proyectos (Sarrate, García y Pérez, 2013).

Aunque el campo de actuación más prioritario en este ámbito es la *educación de personas en riesgo de exclusión*, el pedagogo especializado en el ámbito de la educación del cuidado (trabajo con colectivos vulnerables) es el encargado de diseñar e investigar sobre planes de formación y atención para dar respuesta a las necesidades



específicas de un determinado colectivo (ANECA, 2005), además de interactuar de primera mano con las personas en riesgo de exclusión. Otra posibilidad laboral es la *penitenciaria*, en este campo el profesional de la Pedagogía forma parte de un equipo multidisciplinar compuesto por psicólogos, educadores, maestros, monitores, etc. Gracia (2006) destaca que la actuación pedagógica se basa en «el estudio del interno desde el punto de vista psicoeducativo; en el tratamiento pedagógico; la coordinación de las tareas educativas, participación activa en el equipo técnico de tratamiento y otras tareas asignadas por la dirección relacionadas con su profesión» (253). En este sentido, debido a la formación y competencias profesionales del pedagogo, es la figura más capacitada para diseñar, coordinar e implementar las tareas educativas en el contexto penitenciario.

1.4. PEDAGOGÍA DIGITAL

En el ámbito de la Pedagogía digital se engloba todo lo que concierne a la creación y difusión de material mediante procesos informáticos. Uno de los campos más destacados es la *creación de material didáctico en editoriales*. El pedagogo en las editoriales se encarga de diseñar material didáctico, asesorar en el diseño de libros de texto y evaluar y supervisar los textos e imágenes para evitar la exclusión de algún sector de la población o eliminar signos sexistas.

Otro espacio profesional corresponde a la *producción de recursos tecnológicos*. El profesional de la Pedagogía es competente para diseñar material *e-learning*, detectar las necesidades existentes sobre materiales tecnológicos, elaborar programas educativos informáticos y participar en la evaluación y difusión de dichos programas (Celeste, 2008). Es importante destacar el creciente papel de los cursos *online* masivos y abiertos (MOOC), en los cuales el pedagogo puede diseñar, programar y tutorizar estas acciones formativas (Suárez, 2013). El sector cibernético está en auge, ya que la actualización de materiales multimedia es imprescindible, debido a las continuas transformaciones que está experimentando la sociedad y los avances tecnológicos (Molina, Iglesias y Diego, 2007).

1.5. PEDAGOGÍA ESCOLAR

Este ámbito es el más conocido del profesional de la Pedagogía. Los centros educativos son espacios para el desarrollo de prácticas de formación para el pedagogo (Medina y otros, 2014).

El pedagogo como *orientador educativo*, en un centro escolar, ejerce funciones de orientación, asesoría, coordinación y formación (Egido, 2012). Entre sus funciones, dirige y coordina las actividades del centro, asesora en la elaboración de materiales didácticos y en el diseño y planificación de actividades y programas (Domingo, 2006). También se encarga de diagnosticar y diseñar planes de formación para el alumnado y los docentes. En cuanto a sus funciones de asesoramiento, estas pueden establecerse tanto a nivel interno como externo a la escuela, actuando



como mediador para generar relaciones con otros centros educativos de la zona con el objetivo de favorecer la colaboración e información que incidirá en la mejora colectiva. El orientador puede desempeñar su trabajo desde el Equipo de Orientación Educativa (EOE), centrado en Educación Infantil y Educación Primaria, o desde los Departamentos de Orientación de los IES, abarcando Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato.

Otra figura desempeñada por un pedagogo especializado en este ámbito es la de *inspector técnico de educación*, al ser un experto en contenidos y en formas de actuación pedagógicas, es competente para actuar como inspector de enseñanza en centros educativos.

En la institución universitaria, puede dedicarse al ámbito de la *docencia e investigación*, impartiendo materias específicas pertenecientes a un campo disciplinar determinado (didáctica, pedagogía, psicología...) e investigando sobre algún tema específico o sobre prácticas docentes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la innovación.

Los *gabinetes psicopedagógicos o pedagógicos*, en los cuales los sujetos acuden demandando servicios educativos, son otra salida profesional del pedagogo. En estos servicios realiza funciones de asesoramiento, formación, orientación e información tanto a estudiantes de grado, máster, doctorado como a cualquier persona que demande este tipo de servicio; también ayuda y colabora en proyectos de innovación con diferentes instituciones escolares.

Otro sector en este ámbito es el correspondiente a la *escuela infantil*, donde el pedagogo diseña y elabora material curricular, gestiona los tiempos/espacios y detecta las necesidades en función de los intereses y carencias de los niños/as, además de participar en proyectos de innovación pedagógica que desarrolle el centro (ANECA, 2005).

2. DATOS DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (SEPE)

Consultando los datos del Servicio Público de Empleo Estatal correspondiente a la información mensual de mercado de trabajo de personas tituladas universitarias, nos encontramos con datos referentes a la inserción laboral de los profesionales de la Pedagogía en el ámbito estatal.

En el siguiente gráfico se muestra el número de contratos por mes del año 2014 de los titulados en Pedagogía, en relación con los sectores y ocupaciones que corresponden a las competencias profesionales del pedagogo.

En la gráfica se observa como el puesto de «Monitor de actividades recreativas y de entretenimiento» tiene una gran subida en octubre respecto a principios de enero de 2014 pero cae en el mes de diciembre a valores anteriores. Respecto a la ocupación de «Cuidadores de niños en guarderías y centros educativos» se mantiene inestable, alcanzando en octubre la máxima de cuatro contratos al mes. En ocupaciones como «Animadores comunitarios», «Técnicos en educación infantil», «Técnicos educadores de educación especial» la contratación acaba en mínimos en los últimos meses, aunque en diciembre remontan los contratos de «Técnicos educadores de educación especial».





Figura 1. Elaboración propia a partir de datos del SEPE (enero-diciembre 2014).

Respecto a «Profesionales del trabajo y la educación social» mantiene puntos bajos de contratación e inestables pero con tendencia positiva en el mes de octubre, aunque en diciembre vuelve a bajar. En ocupaciones como «Especialistas en métodos didácticos y pedagógicos» la tendencia es positiva aumentando en los últimos meses. Esta es la ocupación con mayor crecimiento, aunque en el mes de diciembre ha tenido una caída en picado respecto al número de contratos. En cambio, ocupaciones como «Profesores y profesionales de la enseñanza no clasificados bajo otros epígrafes» la tendencia es positiva y estable en los meses de octubre y noviembre, pero baja en diciembre, y en «Trabajadores de los cuidados a las personas en servicios de salud no clasificados bajo otros epígrafes» la tendencia es positiva pero con un crecimiento leve, ya que de no surgir empleos para pedagogos en esta ocupación de repente se crearon dos contratos en noviembre y tres en diciembre.



Los datos muestran un panorama inestable en la contratación de profesionales de la Pedagogía; por tanto, es imprescindible especializarse en una rama de la Pedagogía con el objetivo de destacar en ese ámbito y aumentar las posibilidades de emplearse en puestos de trabajo acordes a la formación requerida y la formación obtenida con la especialización.

3. NUEVOS CAMINOS EN PEDAGOGÍA

Al hilo de lo anterior, la especialización incide en el aumento de los factores de empleabilidad (Casquero, García y Navarro, 2010). Con la especialización se busca que el pedagogo tenga un perfil específico que le permita acceder al puesto de trabajo acorde con sus conocimientos y los conocimientos demandados. Además, sirve como reclamo de puestos laborales que hasta ahora no son reconocidos como propios del pedagogo. En el estudio realizado por Ruiz y García de la Barrera (2013) se pone de manifiesto que la especialización es un hecho real y presente en muchos de los graduados en Pedagogía, de tal forma que en su estudio se constata que un 34,2% han realizado posteriormente cursos o programas de perfeccionamiento; un 30,2% estudios de Máster o Postgrado Universitario; un 23,7% ha asistido a seminarios y jornadas; y en menor medida un 14,40% ha obtenido un Título de Experto y un 10,50% otra carrera universitaria.

Actualmente la Pedagogía se encuentra en expansión profesional debido a los grandes cambios que acontecen en la sociedad y a la necesidad de formación continua. Estos cambios provocan el surgimiento de nuevos yacimientos de empleo para los profesionales de la Pedagogía, como *asesor educativo en empresas*, que se dedican a la fabricación y comercialización de juguetes. En este sentido, el pedagogo puede asesorar para la correcta fabricación de juguetes libres de estereotipos sexistas, para su adecuación a las edades de los infantes, etc. Otro sector en auge son las aplicaciones móviles; el profesional de la Pedagogía se encuentra con un espacio emergente en el cual puede *asesorar en el desarrollo de aplicaciones educativas*, formando parte de un equipo multidisciplinar con desarrolladores informáticos. Por otra parte, *la dirección de proyectos* es un campo interesante y donde se insertan los pedagogos (Ruiz y García de la Barrera, 2013), ya que existen multitud de personas con ideas y proyectos que no disponen del conocimiento necesario para estructurarlos de forma adecuada y conocer en qué tipo de organismos presentarlos. En este ámbito, el profesional de la Pedagogía es competente para dar forma a proyectos e ideas y buscar convocatorias acordes donde presentar el proyecto para su posterior éxito y puesta en marcha.

Por otro lado, una nueva posibilidad laboral está relacionada con la presente sobresaturación de oferta formativa (Fernández Cruz, 2015). Ante el exceso de formación es necesaria la figura del *orientador en formación*, como profesional que discrimina entre las distintas ofertas y orienta al consumidor sobre las actividades formativas más acordes a lo demandado.

En definitiva, nos encontramos con un mercado laboral cambiante donde surgen nuevos puestos laborales y desaparecen otros. Muchas de las nuevas necesidades están relacionadas con procesos formativos y esa es la función principal de un



pedagogo; por tanto, se están generando posibilidades laborales dentro del espacio propio de la Pedagogía.

4. CONCLUSIONES

Como se ha ido mencionando a lo largo de este escrito, las salidas profesionales de un pedagogo son diversas, abarcando una gran cantidad de ámbitos laborales, los cuales aunque sean dispares entre sí tienen algo en común: la inclusión y actividad que puede desempeñar un pedagogo. La formación de este profesional y sus competencias adquiridas, como la capacidad de diagnosticar y evaluar las diversas necesidades y carencias y ante ellas diseñar un plan formativo, lo hacen imprescindible y útil para actuar en varios de los ámbitos citados y recogidos en este documento.

Por otro lado, el gráfico demuestra la realidad en la que nos encontramos según los datos reflejados por el Servicio Público de Empleo Estatal. En este sentido, nos encontramos con el problema de la realidad contra la idealidad, es decir, el pedagogo es un profesional capacitado para actuar en diversos ámbitos y así queda constatado por los diferentes profesionales que han desempeñado su puesto laboral en ellos y por los autores que recogen su labor en documentos escritos, como los citados en este trabajo, aunque en la cotidianidad muchos de estos ámbitos no son cubiertos por pedagogos, sino por otros profesionales.

Ante la doble cara de esta misma moneda, la ocupación laboral de los pedagogos, se hace necesaria la mejora del prácticum de la titulación para optimizar la empleabilidad y reclamar los campos propios de este profesional, así como la creación de Colegios Profesionales de Pedagogos que defiendan los intereses del colectivo, puesto que actualmente en España solo existen en Cataluña, Valencia e Islas Baleares.

Recibido: abril 2015

Aceptado: mayo 2015



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA. Obtenido de http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- ARAGÓN, C.A. (2007). «Pedagogía: fundamento de la educación hacia una reconceptualización de la pedagogía». *Revista de educación y pensamiento* 14, 27-56.
- ARAMBURUZABALA, P. (2012). «El pedagogo laboral. Un experto en aprendizaje en las organizaciones». En A. De la Herrán (coord.), *Apuntes de Pedagogía: la figura del pedagogo, hoy* (20-21). Madrid: Colegio Profesional de la Educación.
- ARIZA, L.M. (2014). «El aula hospitalaria: una pedagogía en positivo». *Revista educación y futuro digital*, 9, 54-59.
- CASARES, P. (2000). «Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(4), 499-508.
- CASQUERO, A., GARCÍA, M.D. y NAVARRO, M.L. (2010). «Especialización educativa e inserción laboral en España». *Estadística española*, 52(175), 419-467.
- CELESTE, N. (2008). «Las TIC aplicaciones a la educación: “experiencias en el seminario de ordenación territorial”». *Boletín geográfico*, 31, 601-611.
- DE LA HERRÁN, A. (2012). «Algunos condicionantes del desarrollo de la Pedagogía que afectan al pedagogo». En A. De la Herrán (coord.), *Apuntes de Pedagogía: la figura del pedagogo, hoy* (22-25). Madrid: Colegio Profesional de la Educación.
- DOMINGO, J. (2006). «Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria». *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- DRAE (2012). Pedagogo. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=pedagogo>.
- EGIDO, I. (2012). «El pedagogo en los centros de secundaria». En A. De la Herrán (coord.), *Apuntes de Pedagogía: la figura del pedagogo, hoy* (14-15). Madrid: Colegio Profesional de la Educación.
- ESCARBAJAL, A. y MARTÍNEZ, S. (2012). «Un papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural». *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 445-466.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo*. Wisconsin: Deep University Press.
- FERNÁNDEZ, M. (2000). «La Pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario». *Tabanque*, 15, 139-150.
- FERNÁNDEZ, S y SÁNCHEZ, J.M. (2012). «La Orientación laboral como instrumento político-social en contextos de crisis. La respuesta ante la incertidumbre del empleo». *La razón histórica*, 18, 20-38.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- GARCÍA, F.J. y AGUILAR, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Archidona: Aljibe.
- GRACIA, F.J. (2006). «La función pedagógica en el ámbito penitenciario: una aproximación dentro del marco jurídico-institucional de Cataluña». *Revista UT*, 3, 247-258.
- HARO, L. (2009). «¿Pedagogía escolar o Pedagogía?». *Gibralfaro*, 63, 15.



- JIMÉNEZ, A. (2005). «El prácticum como estrategia de orientación profesional de la licenciatura en Pedagogía». *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 12(10), 133-139.
- KANT, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LIBÂNEO, J.C. (2007). «Pedagogía e Pedagogos, para quê?». *Cuadernos de Pesquisa*, 37(131), 513-515.
- LIEUTENANT, C. y LIZASOÁIN, O. (2002). «La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica». *Estudios sobre Educación*, 2, 157-165.
- MACÍAS, E. (2004). «Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo». *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 561-596.
- MARTÍNEZ, F.M. (2006, noviembre-diciembre). «El pedagogo como especialista en orientación para la inserción laboral». En Lou M.A. (coord.), *V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. Junta de Andalucía, Granada.
- MATAS, A. (2002). «Ejercicio libre de la Pedagogía: factores psicosociales». *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 121-140.
- MEDINA, A., PÉREZ, R., SEVILLANO, L., CUEVAS, J., FELIZ, T. y DOMÍNGUEZ, C. (2014). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MOLINA, S., IGLESIAS, T. y DIEGO, C. (2007). «La formación del pedagogo en sistemas de información y documentación con nuevas tecnologías». *XXI, Revista de Educación*, 9, 253-266.
- MORENO, M.S. (2010). «La empresa: un reto para los profesionales de la pedagogía». *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 329-341.
- NÚÑEZ, V. (2010). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- ORTEGA, J. (2005). «Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela». *Revista de educación*, 336, 111-127.
- PÉREZ, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social*. Madrid: Narcea.
- REYES, N. (2010). «Ludoteca: orígenes de un espacio de juego con nombre propio». *Cabás*, 3, 1-15.
- RIERA, J. y CIVÍS, M. (2008). «La Pedagogía profesional del siglo XXI». *Educación XXI*, 11, 133-154.
- RUIZ, C. y GARCÍA DE LA BARRERA, M.J. (2013). «Inserción laboral de los licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): Cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos». En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE* (1206-1213). Alicante: Universidad de Alicante.
- SARRATE, M.L., GARCÍA, J.L. y PÉREZ, G. (2013). «Exigencias profesionales del animador/a: competencias clave». *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 75-89.
- SEPE (2015, 30 de enero). *Información mensual de mercado de trabajo de personas tituladas*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Obtenido de <http://www.sepe.es/indiceTitulaciones/buscar.do?idioma=es&tipo=titulados>.
- SOTO, W.H. (2011). «Cibernética y pedagogía». *Ingenium*, 24, 94-114.
- SUÁREZ, C. (2013). «La dimensión pedagógica de la virtualidad». *@tic. Revista d'innovació educativa*, 11, 18-20.



- TOSCA, S. (2015). «Autoría y pedagogía digital». *Espéculo*, 54, 250-259.
- UNED (2007). *Licenciatura en Pedagogía*. Obtenido de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/PAPELERA/TITULACIONES%20REGLADAS/LICENCIATURA_PEDAGOGIA.PDF.
- VENTURA, J. y MARTÍNEZ, F. (2007). «Inserción laboral y empleabilidad en el marco del EEES: el caso de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona». *Temps d'Educació*, 32, 99-117.
- ZAMBRANO, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.



APRENDER A VALORAR LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO

Amaya Epelde Larrañaga
Universidad de Granada

RESUMEN

La música contribuye al desarrollo afectivo y social de la persona, puede modificar actitudes mejorando la calidad de vida. La canción es una de las manifestaciones más importantes de la Educación Musical en Educación Primaria y uno de sus objetivos consiste en alcanzar que el niño disfrute de la música que trabaja, lograr que se sensibilice y que llegue a amarla. Observamos que los alumnos no se motivan con la música que ven en el aula, no la entienden, por tanto no la sienten y nunca llegan a adquirir la cultura musical que se merecen. Hemos realizado un estudio en el colegio de Educación Infantil y Primaria «Enrique Soler» de la Ciudad Autónoma de Melilla, con grupos control y grupos experimentales utilizando en estos últimos el piano como medio para acompañar las canciones. Los resultados obtenidos son satisfactorios solo para los parámetros de la afinación, altura del sonido y expresión musical. Como conclusión principal obtenemos que en los centros escolares no se transmite musicalidad pero que el piano puede contribuir a solventar este problema.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical, canción, acompañamiento pianístico, sensibilización, culturización.

ABSTRACT

«Learn to value the music in Primary Education through the pianistic accompaniment». The music contributes to the affective and social development of a person, and it can modify attitudes increasing the quality of life. The song is one of the most important aspects of the Musical Education in Primary Education and its principal aim is the child enjoyment when they sing. We observe that the pupils are not explained by the music that they see in the classroom, they do not understand it, therefore they do not feel it and they never manage to acquire the musical culture that is deserved. We have realized a study in the college of Infanile and Primary Education «Enrique Soler» of the Autonomous City of Melilla, with control and experimental groups using in experimental ones, piano accompaniments for the songs. The obtained results are satisfactory only for singing in tune and for musical expression. Since principal conclusion we obtain that in the school centers musicality is not transmitted but the piano can contribute to solve this problem.

KEYWORDS: Musical Education, Song, Piano Accompaniment, Awareness, to make a cultured people.



1. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Las aptitudes son las capacidades que tienen las personas para realizar algo adecuadamente. Todos tenemos aptitudes innatas, con las que nacemos y que por lo general nos conducen en la vida hacia los objetivos que nos proponemos para el futuro. Para conseguirlo, es necesario que estas aptitudes iniciales sean desarrolladas a través o junto a otras aptitudes adquiridas que ayudan a las anteriores a florecer. Las aptitudes adquiridas también van acompañadas de actitudes que adoptamos a lo largo de la vida y que permiten desarrollar las aptitudes iniciales. Por citar algunas muy importantes, la actitud positiva hacia los problemas, el optimismo, el afán de innovar, constancia, perseverancia y otras muchas ayudan en el proceso.

El alcance de las aptitudes humanas y/o la preparación básica para conseguirlas suponen el objetivo más importante de todo Sistema Educativo. Cuando un niño/a comienza su proceso educativo en la escuela, se encuentra en un medio extraño para él, con otros muchos niños/as de su misma edad y un maestro/a que intenta inculcarle conocimientos nuevos. Esto nos lleva a pensar si esta metodología es o no es suficiente para que el niño/a alcance consciencia de sus cualidades y aptitudes. Además, en los tiempos que corren hay grandes cambios sociales, políticos, económicos en el mundo y los niños deberán desarrollar sus aptitudes adaptándose a estos cambios.

Por todo lo dicho, el papel del maestro es realmente importante; debe educar a sus alumnos a enfrentarse a todos los retos que el mundo les presente, mientras reciben conocimientos y alcanza el desarrollo óptimo de sus aptitudes.

Pero ¿utilizan los maestros las materias que componen el Plan de Estudios de Educación Primaria con este fin? Tengamos en cuenta que todas las áreas que componen este Plan de Estudios contribuyen a la formación íntegra del alumno y son todos los profesores implicados los encargados de trabajar las capacidades de los estudiantes.

Existe una materia que actualmente no está muy bien valorada viendo los cambios que la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, ha obrado en ella. Se trata de la Educación Artística con la Música como parte de ella. Pero quisiera aprovechar esta ocasión para defenderla y decir que tiene unas características que la diferencian y destacan de otras materias. Todos sabemos que el sentir interno de cada uno es único y forja nuestro carácter, que a su vez establece nuestros actos. Pues bien, la música contribuye al desarrollo afectivo, sensibiliza y despierta los sentimientos más profundos, influye en nuestro carácter, tiene el poder de modificarlo y de cambiar también nuestras acciones. «La práctica musical, en general, emociona, tranquiliza y equilibra a la persona; llega incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones» (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2014, p. 51). He aquí la importancia de la música en la educación, pues puede modificar actitudes en función de las necesidades de cada alumno para mejorar la calidad de vida.

Todas estas cualidades de la música están estrechamente relacionadas con las aptitudes con las que cada uno nace. Estas aptitudes innatas se verán muy reforzadas



gracias a la música y a su papel de exteriorizar sentimientos y emociones. La música puede con gran facilidad conseguir que el niño sienta y entienda sus capacidades, que tal vez de otra manera nunca podría descubrir.

Así, el maestro de música se convierte en uno de los principales colaboradores en el conocimiento de los valores internos de los alumnos. Llegará a conocer ciertos aspectos que probablemente cualquier otro maestro no conozca, y trabajará conjuntamente con todos ellos para aflorar las aptitudes de los alumnos.

La música es una necesidad para todo ser humano; según el momento en que nos encontremos puede ayudarnos como estimulante o como calmante. La Educación Musical recibida en Educación Primaria de parte de un maestro bien formado puede permitir que el alumno perciba la enseñanza con valores éticos y estéticos que embellecen y humanizan su vida. El niño se sensibilizará y llegará a amar la música. Todo ello contribuirá al desarrollo de sus aptitudes, que, junto a los valores éticos y estéticos adquiridos, podrá culminar en un futuro adulto profesional bien preparado para superar cualquier reto que se le presente.

2. EL CANTO Y SU ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA

La práctica musical presenta varias formas de expresión: el canto, el movimiento y la interpretación musical, siendo el canto la manera natural, innata de expresión, pues la voz es el único y perfecto instrumento musical con el que nacemos y del que disponemos durante nuestra vida como reflejo de nuestro ser. El canto está muy relacionado con la sensibilidad auditiva y por tanto es el mejor medio para iniciar la Educación Musical en Educación Primaria. Además, es necesario aprender a utilizar la voz, porque el saber cantar les permitirá disfrutar más de lo que hacen. «Los niños deben aprender no sólo canciones sino también cómo cantar, la técnica vocal que les permita desarrollar su voz» (Pascual Mejía, 2002, p. 233). Por esta razón, hemos trabajado en esta investigación el canto y su expresión como aptitudes que debe adquirir el niño para ir desarrollando poco a poco sus aptitudes innatas.

Tal como las diferentes metodologías pedagógico-musicales defienden, se puede comenzar trabajando las canciones folklóricas de cada zona o diversidad cultural, y a su vez utilizarlas para el aprendizaje del Lenguaje Musical. En España poseemos un amplio repertorio de canciones populares e infantiles pertenecientes a toda la diversidad cultural existente en nuestro país, que puede servir de inicio a una perfecta educación musical. Con todo, el canto permite la captación del hecho sonoro musical, la captación del sentido estético-musical y la interiorización, entre otras muchas ventajas (Pascual Mejía, 2002, pp. 240-241).

El maestro de música tiene un papel muy importante en la educación vocal de sus alumnos y a veces se encuentra con grandes obstáculos para cumplir con los objetivos establecidos: la disciplina del grupo, la forma de emisión, respiración, impostación, mala postura corporal, problemas de afinación... Muchos de estos problemas tienen su base en la audición de los alumnos; una mala recepción auditiva impide el aprendizaje correcto de la canción.



La finalidad es conseguir que el niño interprete, escuche la música y reaccione con ella. Para conseguirlo, y tal como muchos expertos defienden, pensamos que un acompañamiento rítmico o armónico por parte del profesor mejoraría la atención e interés del niño y su recepción auditiva, lo que a su vez permitiría que se sensibilizase con la canción, la interiorizase y disfrutara con ella mientras la trabaja con el maestro.

Para este acompañamiento, defendemos el piano como instrumento acompañante, por supuesto sin excluir otros instrumentos y sus cualidades. El piano es un instrumento de sonido sutil, cálido e intenso, capaz de influir profundamente en las personas; tiene el don de la sensibilidad, se puede graduar la intensidad y la calidad del sonido y permite expresar todo tipo de sentimientos. Da la posibilidad de que un solo intérprete toque toda una pieza orquestal con 10 dedos y 88 teclas, melodía y armonía interpretados por una sola persona; en él se puede ser solista o acompañante de solistas. Es un instrumento rico y completo, muy apreciado por la sociedad desde que Cristofori lo construyó en 1702 (Cassella, 1993).

González (1974) y Dalcroze (en Bachmann, 1998) defienden el piano como recurso del maestro en el aula para salvar las dificultades de las composiciones del repertorio escolar, y Epelde Larrañaga (2011a, p. 63), después de una investigación realizada en la Universidad de Almería con alumnos de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical, concluye que «para los alumnos de Primaria, el acompañamiento pianístico por parte del maestro les aporta un arropamiento armónico que les permite comprender con más profundidad cada una de las piezas, canciones, danzas..., les mantendrá más atentos y su motivación será mucho mayor».

Todo esto conduce a una necesaria formación instrumental del maestro de música de Educación Primaria. Epelde Larrañaga (2011a, p. 63) asegura que «es necesaria la existencia de una asignatura específica de Piano Básico en las Facultades de Educación para los futuros maestros especialistas en Educación Musical», y Epelde Larrañaga (2011b, p. 46), después de una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con una población amplia formada por Maestros de Música de Primaria, alumnos de las Facultades de Educación y profesores de Música de Facultades de Educación de todas las Universidades andaluzas, concluye que «todos los colectivos participantes en la Educación Musical defienden de manera casi unánime la importancia de un instrumento melódico-armónico como el piano en el bagaje cultural de un Maestro para su uso en actividades en Primaria».

3. MARCO LEGISLATIVO

Durante el curso 2014-2015 se implantó la LOMCE en 1.º, 3.º y 5.º de Educación Primaria y en el curso 2015-2016 se ha terminado de implantar en el resto de la etapa. Actualmente, es la LOMCE la ley que regula nuestro Sistema Educativo.

Aunque esta ley intenta eliminar la música como materia obligatoria en las diferentes etapas educativas, pensamos que siempre permanecerá mínimamente como optativa, pues la sociedad reconoce su valor educativo.



El Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dice que la expresión musical «se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas» (RD 1513, p. 43070) con el objetivo de mantener una actitud de búsqueda personal, articulando la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas. Además, defiende la Interpretación y la Creación Musical como parte de la Expresión Musical.

La definición de expresión musical expuesta en el apartado anterior es irrevocable, independientemente de si se lleva a cabo en una asignatura obligatoria u optativa, y la Interpretación y Creación son parte de la expresión musical desde siempre y para siempre, porque la música se compone y se interpreta y no hace falta ser un compositor reconocido para hacerlo.

Siguiendo estas afirmaciones, que consisten en poner en práctica los elementos innatos musicales, es decir, «hacer música», defendemos que el arte musical es un excelente recurso para sensibilizar a nuestros alumnos para que afloren sus ideas, sentimientos y todos los valores y aptitudes propios de cada uno, y así puedan desarrollar todo su potencial.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio vamos a trabajar la canción como una de las manifestaciones que sirven para suscitar sentimientos profundos en cada alumno y que le lleva a amar la música como recurso imprescindible para embellecer su vida y desarrollar sus aptitudes.

El problema que hemos detectado es que a pesar de la Educación Musical que reciben nuestros alumnos en Educación Primaria, éstos no se motivan con la música, no la sienten ni la entienden. Según Bernal (2005, p. 331), «es posible que parte del problema esté en que la escuela se plantea como objetivo prioritario desarrollar las habilidades lecto-escritoras del lenguaje musical dedicándose a ello gran parte del escaso tiempo». Pero por otro lado, el problema reside también en que la expresión musical no se lleva a cabo adecuadamente. Tal vez sea necesario el apoyo de un acompañamiento armónico a través de un instrumento melódico-armónico como el piano o teclado para conseguir que el niño sienta la canción que interpreta. Ante este problema, decidimos hacer una investigación sobre las ventajas o desventajas que aporta el acompañamiento de canciones con piano.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿podría un instrumento como el piano o teclado ser el recurso que un maestro necesita para sensibilizar al alumno con la música que trabaja en el aula? El acompañamiento instrumental de una canción en el aula por parte del maestro, ¿facilitaría a los alumnos el entendimiento de la canción? ¿Conseguirían los alumnos amar la música que trabajan y alcanzar la cultura musical que se exige entre los objetivos de la Educación Primaria?



Elegimos un colegio al azar en la Ciudad Autónoma de Melilla, y con los permisos correspondientes intervinimos en el Colegio Concertado de Educación Primaria «Enrique Soler». Dentro del colegio contamos con la colaboración de los maestros de música y tutores de cada clase, a quienes, antes de nada, se les pidió consejo en cuanto a los grupos a elegir; buscábamos grupos homogéneos en calidad y resultados académicos. Así, elegimos 5.ºA y 5.ºB, 6.ºC y 6.ºD. Se decidió elegir un grupo control y otro experimental de cada curso, es decir, 5.ºA se trabajó sin piano y 5.ºB con piano; 6.ºC sin piano y 6.ºD con piano.

A la hora de elegir la canción, perseguíamos la máxima calidad de interpretación y el nulo entorpecimiento de la dinámica y la consecución de los contenidos exigidos en dichos grupos. Para ello, elegimos una única canción que fuera muy sencilla y pegadiza, y que su aprendizaje no supusiera para el alumno el abandono de otras tareas. La canción elegida fue *Cuando me recorta el pelo* (ver ANEXO), de Calvo (música) y Berdiales (letra), una canción rápida y alegre, bastante pegadiza y con distancias interválicas que pueden deparar alguna dificultad en su afinación. Contiene, además, semicorcheas en el estribillo, que en un principio coaccionan al alumno, pero que al interpretarlas no suponen mucha dificultad.

Se pidió a los maestros de música que trabajasen la canción con sus alumnos durante dos semanas, es decir, 4 sesiones de 50 minutos de duración cada una, en 5.ºA y 6.ºC sin utilizar el piano y en 5.ºB y 6.ºD con el acompañamiento pianístico. Solamente se les pidió que hicieran un acompañamiento armónico sin tocar la melodía, pero se les dio libertad para decidir sobre el mismo. Se les dijo que siguieran la metodología utilizada habitualmente para la misma finalidad, con la única diferencia del acompañamiento de piano en las aulas 5.ºB y 6.ºD. La tercera semana se presentarían los evaluadores y cada niño debía interpretar su canción de manera individual, con piano o sin piano, tal como cada uno lo había trabajado.

Los evaluadores fueron cuatro alumnas de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla que cursaban la Especialidad de Maestro en Educación Musical. Se entregó a cada una de ellas una ficha de medición por alumno para recoger información y evaluar cada interpretación.

Los objetivos que se persiguieron fueron:

1. Demostrar que el acompañamiento de la canción con piano facilita la expresión, sensibilidad y carácter de la pieza.
2. Comprobar que el acompañamiento de la canción con piano favorece la afinación del alumno.
3. Verificar que el acompañamiento de la canción con piano facilita la musicalización del alumno, su culturización musical, y el goce, disfrute y sensibilización por la música.
4. Reconocer que el piano es un recurso didáctico excelente para acompañar armónica, melódica y rítmicamente canciones escolares.

Las hipótesis planteadas son:

1. El acompañamiento de la canción con piano favorece la afinación, expresión, sensibilidad y carácter de una canción escolar.
2. El piano es un instrumento melódico-armónico que facilita la musicalización del alumno, su culturización musical, y el goce, disfrute y sensibilización por la música.
3. El piano es un recurso didáctico excelente para acompañar armónica, melódica y rítmicamente canciones escolares.

La población la constituyen todos los alumnos de Educación Primaria, mientras que la muestra estuvo formada por los alumnos matriculados en las clases de 5.ºA, 5.ºB, 6.ºC y 6.ºD del Colegio «Enrique Soler» de Melilla que asistieron a clase los días de la evaluación. Concretamente fueron 22 alumnos en 5.ºA y otros 22 en 5.ºB; 19 alumnos en 6.ºC y 24 en 6.ºD. Son niños y niñas de 11 y 12 años de edad.

El instrumento de recogida de datos, es decir, las fichas de medición, fueron analizadas con el programa estadístico SPSS. 20.

4.2. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez finalizado el análisis de datos, pasamos a ver los resultados incluyendo las discusiones que se derivan de ellos.

La interpretación vocal de la canción *Cuando me recorta el pelo* ha supuesto un reto para la mayoría de los alumnos. Aunque las calificaciones de los cuatro expertos hayan sido por lo general positivas, el tempo de la pieza, los intervalos entre unas notas y otras y la altura, entre otros elementos, han provocado cierto nerviosismo en su interpretación.

Atendiendo a los cuatro grupos en general, vemos que el elemento de la «Letra» es el mejor evaluado con una media de 9,1466, seguido de la interpretación de las semicorcheas de la partitura, que no ha supuesto ningún problema para los alumnos ($M = 9,0862$). Esto significa que la letra es el apartado de la canción que mejor y con más facilidad aprenden y las semicorcheas acompañadas de una letra pegadiza han supuesto un reto divertido que han superado con facilidad. En el otro extremo de la evaluación, nos encontramos con los elementos de la expresión y la afinación ($M = 6,7155$ y $M = 6,8420$, respectivamente), que han llegado a ser un problema más acuciado. Esta observación nos lleva a plantear un problema: los estudiantes, al escuchar o interpretar una canción, prestan atención a la letra y a lo que ellos consideran un reto, como puede ser la interpretación de algo rápido en cuanto a velocidad. Sin embargo, la afinación o la expresión que se merece una pieza musical simplemente por el hecho de tratarse de Música no lo logran realizar con la suficiente calidad (tabla 1).



TABLA I. DESCRIPTIVOS DE LOS CUATRO GRUPOS

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS							
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Error típ.	Estadís.
Curso	87	1	1	2	1,49	,054	,503
Grupo	87	3	1	4	2,52	,123	1,150
Expresión	87	6,25	3,75	10,00	6,7155	,13062	1,21830
Afinación	87	6,00	4,00	10,00	6,8420	,16493	1,53833
Altura	87	7,00	3,00	10,00	7,6092	,15860	1,47936
Medida	87	6,00	4,00	10,00	7,9224	,16099	1,50160
Ritmo	87	5,75	4,25	10,00	8,0431	,16694	1,55715
Calificación	87	5,43	4,47	9,90	8,0626	,12816	1,19543
Anacrusa	87	7,00	3,00	10,00	8,1667	,20631	1,92432
Equivocaciones	87	6,00	4,00	10,00	8,2069	,12692	1,18383
Melodía	87	6,00	4,00	10,00	8,3190	,13829	1,28988
Atrancarse	87	5,25	4,75	10,00	8,6552	,15014	1,40040
Semicorcheas	87	4,75	5,25	10,00	9,0862	,12610	1,17621
Letra	87	5,25	4,75	10,00	9,1466	,13153	1,22685
N válido (según lista)	87						

Antes de comenzar con la exposición de los resultados, quisiera aclarar que las calificaciones que más en cuenta tendremos serán las comprendidas entre 8 y 10. Consideramos que es obvio que haya calificaciones inferiores en todos los grupos y seguro que es por razones diferentes, ajenas muchas veces al acompañamiento o no acompañamiento del piano, pero pensamos que en los altos resultados es donde se estima la calidad de la interpretación, donde los errores mecánicos quedan desapercibidos y, por tanto, donde se puede observar si el piano ha supuesto una ventaja o por el contrario una desventaja para los estudiantes.

En la tabla 2 de correspondencias, podemos observar que en el grupo 5.ºA (sin piano) hay 16 alumnos con una calificación de 8 o superior, pero en 5.ºB (con piano) tenemos 19 estudiantes con ese mismo resultado. En sexto curso, sin embargo, los resultados son opuestos; hay más alumnos, 11 concretamente, con notas superiores a 8 en el grupo 6.ºC (sin piano), mientras que en el grupo 6.ºD (con piano) hay solo 9.

TABLA II. CALIFICACIÓN

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Calificación										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	1	5	13	3	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	3	0	9	10	0	22
6.ºC	0	0	0	0	2	3	3	8	3	0	19
6.ºD	0	0	0	1	3	3	8	6	3	0	24
Margen activo	0	0	0	1	5	10	16	36	19	0	87

En la correspondencia entre «grupos» y el parámetro «Afinación» (tabla 3), vemos que las calificaciones superiores, es decir entre 8 y 10, se obtienen en los grupos 5.ºB y 6.ºD, es decir, en los grupos en los que se ha trabajado con piano. Aun siendo la «Afinación» uno de los parámetros peor evaluados podemos decir que destaca el curso 5.ºB porque hay 6 alumnos con calificaciones entre 9 y 10, mientras que con la misma calificación hay solo dos estudiantes en 5.ºA (grupo trabajado sin piano). Ocurre lo mismo en sexto curso, pues hay tres alumnos con calificaciones entre 9 y 10 en 6.ºD (con piano) mientras la misma calificación la obtiene solo un estudiante en 6.ºC (sin piano).

TABLA III. AFINACIÓN										
TABLA DE CORRESPONDENCIAS										
Grupo	Afinación									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.ºA	0	0	0	1	3	8	6	2	2	0
5.ºB	0	0	0	2	5	2	4	3	6	0
6.ºC	0	0	0	1	7	4	3	2	1	1
6.ºD	0	0	0	4	4	7	3	3	3	0
Margen activo	0	0	0	8	19	21	16	10	12	1

El parámetro «Medida» nos ofrece resultados contradictorios en ambos cursos. Por un lado destaca el grupo 5.ºB (con piano) con 13 estudiantes con calificaciones comprendidas entre 9 y 10, y 3 estudiantes con calificación de 10, a diferencia de 5.ºA (sin piano), donde solo tres estudiantes han obtenido notas entre 9 y 10 y un solo estudiante tiene la calificación de 10. Sin embargo, en 6.º curso obtenemos resultados opuestos a los de 5.º. Hay 10 alumnos de 6.ºC (sin piano) que obtienen las mejores calificaciones, en comparación con los 7 de 6.ºD (con piano) (tabla 4).

TABLA IV. MEDIDA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Medida										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	1	1	9	7	3	1	22
5.ºB	0	0	0	0	3	0	1	2	13	3	22
6.ºC	0	0	0	1	1	5	2	6	3	1	19
6.ºD	0	0	0	2	3	2	10	4	1	2	24
Margen activo	0	0	0	3	8	8	22	19	20	7	87

Con el parámetro del «Ritmo» nos ocurre lo mismo que con la medida. En 5.º curso, las diferencias entre el grupo trabajado con piano, 5.ºB, y el grupo trabajado sin piano, 5.ºA, son muy significativas. Hay 17 alumnos en 5.ºB con calificaciones superiores a 9, mientras que esto ocurre solo con 6 estudiantes en 5.ºA. Sin embargo, en 6.º los datos son opuestos a los de 5.º, y podemos decir que entre los dos grupos de 6.º no hay diferencias entre trabajar con un instrumento melódico-armónico o no hacerlo (tabla 5).



TABLA V. RITMO											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Ritmo										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	0	0	5	10	4	2	22
5.ºB	0	0	0	0	3	0	1	1	11	6	22
6.ºC	0	0	0	0	1	5	3	6	3	1	19
6.ºD	0	0	0	3	3	3	6	5	2	2	24
Margen activo	0	0	0	4	7	8	15	22	20	11	87

El parámetro de las «Semicorcheas» no nos proporciona diferencias significativas entre los grupos trabajados con piano o sin él. En el grupo 5.ºA (sin piano) los 22 alumnos examinados han obtenido resultados entre 8 y 10, mientras que en 5.ºB (con piano) son 19. En 6.ºC (sin piano) son 14 los estudiantes con calificaciones entre 8 y 10 mientras que en 6.ºD (con piano) son 16 (tabla 6).

TABLA VI. SEMICORCHEAS											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Semicorcheas										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	0	1	9	12	22
5.ºB	0	0	0	0	0	2	1	0	5	14	22
6.ºC	0	0	0	0	0	2	3	1	10	3	19
6.ºD	0	0	0	0	2	1	5	10	6	0	24
Margen activo	0	0	0	0	2	5	9	12	30	29	87

En la tabla 7 podemos observar que el conocimiento que poseen sobre la melodía la demuestran mejor en el curso de 5.ºB siendo acompañados por el piano, puesto que hay 17 personas que han obtenido una puntuación de 9 o superior, frente a 8 personas en 5.ºA (sin piano), aunque debemos tener también en cuenta las 8 personas con una nota entre 8 y 9 en 5.ºA. Sin embargo, entre los grupos de 6.º curso apenas hay diferencias significativas en lo relacionado con la interpretación de la melodía, bien sea con acompañamiento o sin él.

TABLA VII. MELODÍA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Atrancarse										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	1	0	6	11	4	22
5.ºB	0	0	0	0	1	1	2	2	10	6	22
6.ºC	0	0	0	0	2	1	2	2	8	4	19
6.ºD	0	0	0	2	2	1	6	6	6	1	24
Margen activo	0	0	0	2	5	4	10	16	35	15	87

En el parámetro de «Atrancarse» haciendo alusión a ralentizar por dificultades e incluso pararse mientras interpretan la canción, vemos por los datos que obtenemos que ha ocurrido más veces siendo acompañados que sin serlo. Las calificaciones son ligeramente inferiores en las clases de 5.ºB y 6.ºD (ambas con piano) que en 5.ºA y 6.ºC (ambas sin piano). Entendemos que con el acompañamiento de piano los alumnos se equivocan más (tabla 8).

TABLA VIII. ATRANCARSE											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Melodía										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	6	8	7	1	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	3	1	17	0	22
6.ºC	0	0	0	0	1	1	7	3	4	3	19
6.ºD	0	0	0	1	2	4	9	4	2	2	24
Margen activo	0	0	0	1	3	6	25	16	30	6	87

El conocimiento de la letra es el parámetro mejor puntuado por los evaluadores, pero no vemos diferencias significativas entre si se les arropa con un acompañamiento instrumental o no, tal como podemos ver en la tabla 9.

TABLA IX. LETRA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Letra										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	0	1	14	7	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	2	1	5	13	22
6.ºC	0	0	0	0	2	0	3	0	5	9	19
6.ºD	0	0	0	1	2	0	3	5	9	4	24
Margen activo	0	0	0	1	4	1	8	7	33	33	87

Aunque no hay diferencias muy significativas, existe una mayor disposición a equivocarse si van acompañados de piano que si cantan a capela, refiriéndose a equivocaciones en la letra, en las repeticiones... pero sin llegar ni a ralentizar ni a pararse, que es lo que lo diferencia del apartado de «atrancarse». En la tabla 10 observamos en el grupo 5.ºA (sin piano) más alumnos con calificación de 8 o superior, es decir, que se han equivocado menos. Entre 6.ºC y 6.ºD las diferencias son inapreciables.



TABLA X. EQUIVOCACIONES

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Equivocaciones										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	2	16	4	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	3	0	7	11	1	22
6.ºC	0	0	0	1	0	2	2	11	3	0	19
6.ºD	0	0	0	2	1	2	6	7	6	0	24
Margen activo	0	0	0	3	1	7	10	41	24	1	87

El parámetro de la «Anacrusa» no revela una diferencia significativa. Vemos que en 5.ºB (con piano) hay 21 alumnos que han obtenido una calificación de 8 o superior en su realización, frente a los 16 de la clase de 5.ºA (sin piano). En 6.º curso, sin embargo, hay 9 alumnos en 6.ºD (con piano) y 12 alumnos en 6.ºC (sin piano) que obtienen ese mismo resultado (tabla 11).

TABLA XI. ANACRUSA

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Anacrusa										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	3	2	1	2	8	6	22
5.ºB	0	0	0	0	0	0	1	4	14	3	22
6.ºC	0	0	4	1	1	1	0	2	9	1	19
6.ºD	0	0	0	2	2	5	6	3	3	3	24
Margen activo	0	0	4	3	6	8	8	11	34	13	87

Para cumplir con los signos de repetición reflejados en la partitura, es necesario volver al principio y repetir toda la pieza. La dificultad estriba en comenzar por segunda y tercera vez la pieza en la altura de sonido correspondiente, es decir, la misma con la que se comenzó la primera vez. Con nuestros datos obtenemos claramente que en los grupos en los que se ha utilizado el piano para acompañar la canción, son muchos más los alumnos que han conseguido el objetivo pretendido. Han obtenido una calificación de 8 o superior, 17 alumnos en 5.ºB y 11 en 6.ºD (con piano en ambos grupos), frente a los 8 alumnos en 5.ºA y 6 en 6.ºC (ambos sin piano). El mantenimiento de la altura del sonido en toda la pieza musical durante el canto es un parámetro importante que se ve claramente favorecido con el acompañamiento del piano (tabla 12).



TABLA XII. ALTURA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Altura										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	1	5	7	6	2	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	4	8	8	1	22
6.ºC	0	0	1	0	3	4	5	4	1	1	19
6.ºD	0	0	0	2	3	3	5	5	6	0	24
Margen activo	0	0	1	3	7	13	21	23	17	2	87

También en el caso de la «Expresión» vemos que hay más alumnos que obtienen mejores calificaciones siendo acompañados por piano. Obtienen calificaciones de 8 o superiores, 7 alumnos en 5.ºB y 4 en 6.ºD (ambos grupos con piano), frente a ningún alumno en 5.ºA y 3 en 6.ºC (sin piano en ambos grupos) (tabla 13).

TABLA XIII. EXPRESIÓN											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Expresión										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	4	14	3	0	0	0	22
5.ºB	0	0	1	0	1	7	6	5	1	1	22
6.ºC	0	0	0	1	4	7	4	2	1	0	19
6.ºD	0	0	0	3	4	8	5	2	2	0	24
Margen activo	0	0	1	5	13	36	18	9	4	1	87

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha intentado analizar la importancia del acompañamiento de canciones en clase de Primaria para el incremento de la musicalidad del niño y su aprendizaje musical, en vistas a una formación íntegra que le permita conocer mejor sus capacidades y aptitudes innatas. Este trabajo es un estudio pequeño realizado con una sola canción como instrumento, solo en 4 sesiones de aprendizaje y dos más de evaluación y en un solo colegio de la Ciudad de Melilla y por tanto consideramos que las conclusiones que se anotan a continuación no son concluyentes ni extensibles a más colegios. Por tanto, con este trabajo abrimos una línea de investigación, una continuación que nos haga ver verdaderamente la importancia del acompañamiento pianístico de canciones de Primaria.

Aunque pensábamos que la utilización del piano, como acompañante de una canción, ayudaría sustancialmente a la culturización y sensibilización musical de los alumnos de Primaria incluso haciendo el estudio en un solo colegio, hemos



obtenido resultados que nos llevan a decir que el acompañamiento de piano en canciones infantiles en este concreto colegio no ha supuesto la diferencia exitosa que esperábamos obtener. Los únicos parámetros que nos revelan éxito en la utilización del piano como acompañante de una canción son la afinación, la altura y la expresión. Podríamos decir que estos tres parámetros son mejorados con el acompañamiento. Sin embargo, los demás revelan mejoría en 5.º curso, y empeoramiento en 6.º, a excepción de la posibilidad de equivocarse o atrancarse, que aumenta en ambos cursos con el acompañamiento pianístico.

Analizando estos tres parámetros que mejoran con el acompañamiento, nos damos cuenta de que en este colegio en concreto el porcentaje de alumnos que supera la afinación con una calificación superior a 8 es de un 40% y 25% respectivamente en el 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente a un 18% y 19% respectivamente en 5.º y 6.º trabajados sin piano. Pero la alarma salta al ver el escaso número de niños que superan la prueba de la afinación, que, aunque es mayor con el acompañamiento pianístico, sigue siendo un número preocupantemente bajo.

El parámetro de la expresión también revela resultados muy preocupantes. El porcentaje de alumnos que supera la prueba de la expresión con una calificación superior a 8 es de un 31% y 16% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente al 0% y 15% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados sin piano.

El parámetro de la altura nos ofrece mejores resultados que el de la afinación y expresión, pero tampoco son los esperados en estos cursos elevados de Primaria. El porcentaje de alumnos que supera la prueba de la altura del sonido con una calificación superior a 8 es de 77% y 45% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente al 36% y 31% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados sin piano.

Aunque es un dato satisfactorio que el acompañamiento pianístico mejora estos tres parámetros, es sin embargo alarmante ver que solo un grupo muy reducido de niños y niñas de los cursos más superiores de la etapa de Educación Primaria son capaces de afinar una canción y expresarse musicalmente.

En muchos casos, el piano coacciona al alumno, sobre todo si no está acostumbrado a escuchar un acompañamiento mientras él mismo canta, siente cierta presión por hacerlo bien, obteniendo así resultados negativos. Tengamos en cuenta que en su estudio personal, muy pocos alumnos cuentan con algún instrumento melódico-armónico, y aún hay menos niños que tengan a alguien que les realice ese acompañamiento. Su práctica con acompañamiento se reduce al colegio y si una interpretación individual, ya de por sí, provoca cierto nerviosismo, el acompañamiento instrumental acrecentará ese estado de alteración. Todas estas razones provocan un deterioro en la coordinación métrica de la pieza, que llevará automáticamente a la pérdida del ritmo y como consecuencia a atrancarse y equivocarse.

La expresividad, musicalidad y sentimiento que la música exige no son trabajados en los Centros Escolares. No estamos preparando a los alumnos en y para la música, no se les está sensibilizando en este arte inmaterial, no se les transmite la belleza que esconde y por tanto no lo entienden ni pueden sentirlo. La forma de enseñanza empleada no lleva a los alumnos a alcanzar una cultura musical, que consiste en apreciar, sentir y amar la música. Les enseñamos, tal vez, la mecánica musical, los tecnicismos que, aunque necesarios, son solo un medio para hacer música, no



son el fin donde acaba su estudio. Todo esto se refleja de manera clara en el canto del alumno, y es lo que lleva a los deplorables resultados obtenidos.

Esperamos que esta investigación sirva de referencia para que muchos maestros utilicen el piano o el teclado en sus clases con la finalidad de mejorar la afinación, la altura y la expresión musical del alumno. Estamos seguros de que esta técnica de trabajo acarrea la sensibilización del alumno en la música, su entendimiento y por tanto su cultura musical y general, lo que a su vez contribuye en el conocimiento de sus aptitudes innatas que le llevarán a convertirse en un profesional preparado para todos los retos que la vida le presente.

Recibido: noviembre 2014

Aceptado enero 2015

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, M.L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2005). «Creatividad y educación musical. Aportaciones del estudio realizado en diferentes centros andaluces». En A. Gervilla, y J. Bernal, (eds.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 331-344). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- BERNAL, J., EPELDE, A., GALLARDO, M.A. y RODRÍGUEZ, A. (2014). «La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Diseño y validación de un cuestionario para analizar la interacción de música e inglés en el aula de Primaria». *Eufonía*, 60, 50-59.
- CASELLA, A. (1993). *El piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana, SAEC.
- EPELDE LARRAÑAGA, A. (2011a). «Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria, dentro del marco de EEES». *Currículum*, 24, 55-66.
- (2011b). «Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla». *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 33-47.
- GONZÁLEZ, M.E. (1974). *Didáctica de la Música*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 4 de mayo.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* de 8 de diciembre de 2006, pp. 43070-43075.
- (2007). Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. *BOE* de 20 de julio de 2007, pp. 31487-31566.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.



ANEXO

PARTITURA 'CUANDO ME RECORTA EL PELO'

Cuando me recorta el pelo

Música: M^a Luisa Caívo

Letra: G. Berdiales

Cuan - do me re - cor - tag! pe - lo . la ti - je - ra de ma - má, va di -
cien - do en su re - vue - lo chi - qui, chi - qui, chi - qui - chá.
Chi - qui, chi - qui - chá,
chi - qui, chi - qui, chi - qui, chi - qui, la ti - je - ra de ma - má.

1. Cuando me recorta el pelo

la tijera de mamá,
va diciendo en su revuelo,
chiqui, chiqui, chiquichá,
Chiqui, chiqui, chiqui, chiqui,
chiqui, chiqui, chiquichá,
chiqui, chiqui, chiqui, chiqui,
la tijera de mamá.

2. Aletea, viene y va
la tijera de mamá,
y a mi oído cuchichea,
chiqui, chiqui, chiquichá.
Chiqui, chiqui...

3. Cuando el pelo me recorta
la tijera de mamá,
charla más de lo que corta,
chiqui, chiqui, chiquichá.
Chiqui, chiqui...

Se ha añadido el estribillo: Chiqui, chiqui, etc.,
que no aparece en el original.

LA EVALUACIÓN EN LAS PAU DE HISTORIA DEL ARTE. CONTENIDOS, EJERCICIOS Y CAPACIDADES COGNITIVAS

Rocío López Lorente*
José Monteagudo Fernández**
Universidad de Murcia

RESUMEN

La disciplina de Historia del Arte cuenta con una asignatura propia y exclusiva en el último curso de Bachillerato, por lo que es objeto de evaluación en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Nuestro trabajo se ha centrado en el análisis de los exámenes de selectividad de la asignatura de Historia del Arte con el objetivo de conocer la naturaleza de los contenidos, la tipología de ejercicios y las capacidades cognitivas demandadas para poder superar dichas pruebas. La ausencia de contenidos actitudinales y ejercicios que requieran habilidades cognitivas superiores dificulta un aprendizaje completo de la materia.

PALABRAS CLAVE: Historia del Arte, Pruebas de Acceso a la Universidad, evaluación, Bachillerato.

ABSTRACT

«The assessment in the University Entrance Examinations in the subject of Art History. Contents, exercises and cognitive skills». The discipline of art history has a separate and exclusive subject in the last year of high school, so it is evaluated in the University entrance examinations. Our work has focused on the analysis of the entrance exams in history art subject in order to know the kind of contents, the type of exercises and cognitive skills demanded to overcome those tests. The lack of attitudinal contents and exercises that require higher cognitive skills hinders a full learning of the subject.

KEYWORDS: History of Art, university entrance examinations, assessment, high school.



INTRODUCCIÓN

La influencia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el carácter propedéutico de las materias de Bachillerato, en lo que respecta tanto a la universidad como a las pruebas de acceso a la misma, presentan a los exámenes de selectividad como una herramienta útil para conocer la evaluación y la configuración de las materias de Bachillerato, especialmente aquellas incluidas en el currículo de segundo curso, donde la asignatura de Historia del Arte tiene un carácter prácticamente exclusivo.

La importancia de estos exámenes y la escasez de referencias bibliográficas sobre ellos es lo que ha movido esta investigación, que tiene como objetivo fundamental el análisis de los exámenes de selectividad de Historia del Arte en España. Para ello, se han recopilado los exámenes de las últimas convocatorias, entre los años 2009 y 2014, de todas las comunidades autónomas españolas, llegando a contar con una muestra de 206 exámenes, con el objetivo de abarcar, de la forma más completa posible, la situación actual.

El interés por señalar las características de la evaluación de la materia de Historia del Arte en las Pruebas de Acceso a la Universidad ha llevado a resaltar las consecuencias educativas derivadas del análisis. Los resultados han servido para plantear una serie de mejoras de cara a las novedades que traerá la nueva normativa.

MARCO TEÓRICO

Los contenidos de Historia del Arte han formado parte de nuestro sistema educativo desde mediados del siglo XIX, aunque su presencia no ha terminado de consolidarse. Desde la Ley General de Educación de 1970, la materia de Historia del Arte ha quedado relegada al último curso del Bachillerato en las modalidades, exclusivamente, de Letras (tanto en el anterior COU como en el actual Bachillerato) y se ha convertido en un apéndice de las asignaturas de Historia en el resto de las materias obligatorias, tanto en el antiguo BUP como en la ESO, produciéndose, en muchos casos, la discriminación e incluso supresión de los contenidos de arte debido a las limitaciones temporales del curso (Castañeda, 2003) (LOGSE, RD 1/1990 y LOE, RD 2/2006). Una situación que empeorará con la entrada en vigor de la LOMCE, cuya incorporación limitará, todavía más, su presencia en Bachillerato (LOMCE, RD 8/2013).

Pese a que la normativa aboga por una educación en historia del arte, la configuración actual del currículo no garantiza su desarrollo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por lo que el conocimiento que presentan nuestros alumnos se limita, prácticamente, a lo aprendido en la asignatura de 2.º de Bachillerato y recogido

* E-mail: rocio.lopez6@um.es.

** E-mail: jose.monteagudo@um.es.

en su respectiva normativa. Sin embargo, la inclusión de la asignatura de Historia del Arte en las Pruebas de Acceso a la Universidad hace que esta se encuentre más influida por las pruebas de acceso que por la normativa legal.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad, denominadas comúnmente pruebas de selectividad, se presentan, en este sentido, como un importante instrumento de análisis debido a la influencia que ejerce la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, más concretamente, las pruebas de acceso en el diseño y el desarrollo de las materias de Bachillerato. La importancia académica de la prueba, su carácter externo, la información proporcionada desde cada uno de los distritos universitarios (aquellos encargados del diseño y el desarrollo de la prueba), de fácil acceso tanto para el alumno como para el profesorado, y, en algunos casos, el incumplimiento de la respectiva normativa autonómica en el diseño de los exámenes (en lo que atañe a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación) han hecho que sean las asignaturas de segundo curso las que se adapten a los exámenes de selectividad. El objetivo del curso se ha centrado, en la mayoría de los casos, en aprobar con éxito las pruebas. De ahí que se hable, en muchas ocasiones, de las asignaturas de 2.º de Bachillerato como materias de «naturaleza ecológica», condicionadas por los aspectos exteriores del entorno en el que se desarrollan (Contreras, Ordóñez y Wilhelmi, 2010).

La Historia del Arte ha sido tradicionalmente una de estas asignaturas de «carácter ecológico» al estar presente en los exámenes de selectividad desde la creación de las pruebas, en 1975, e impartirse, tal y como se ha comentado, de forma exclusiva en los cursos condicionados por estos exámenes.

Aunque se haya recomendado apostar por una evaluación formativa y continua, y una enseñanza innovadora, asentada en las teorías constructivistas y la educación a partir del lenguaje artístico (Ávila, 2001), la presión de las pruebas de selectividad ha acabado imponiéndose y ha propiciado la configuración de una asignatura basada, en la mayoría de los casos, en el modelo didáctico tradicional que apuesta por el saber enciclopédico (la acumulación de obras y autores más destacados), el reconocimiento memorístico de las obras, con un relato cronológico y fragmentario basado en la historia de los distintos estilos artísticos, evaluado a través de exámenes escritos similares a las pruebas de selectividad. Por todo ello no es de extrañar que a la enseñanza de las ciencias sociales, en general, se le haya imputado el abuso de la memorización de datos (Carpente y López, 2013).

En el ámbito de estudio en el que se enmarca la presente investigación, las pruebas de acceso a la universidad, se han desarrollado trabajos previos con otras asignaturas de ciencias sociales, especialmente la asignatura de Historia de España (Alarcón, 2010; Fuster, 2013), en los que se realiza un exhaustivo análisis de las PAU en esta materia, además de una amplia revisión bibliográfica sobre este tipo de pruebas.

Desplazando el foco hacia la asignatura de Historia del Arte, y directamente relacionada con el propósito de nuestra indagación, se encuentra la aportación de Rodríguez y González (2009), donde, en un somero recorrido por los modelos de pruebas aplicados en los distintos distritos universitarios, los autores concluyeron que en las PAU de Historia del Arte se sobrevaloraba el conocimiento teórico, lo que no ayudaba a fomentar un aprendizaje alejado de perfiles académicos centrados en obras, estilos y artistas más relevantes.



Por todo ello, se consideró de gran interés acudir a los exámenes de selectividad de los últimos seis años, en cada una de las comunidades autónomas o distritos universitarios, para averiguar qué tipo de conocimiento presentan, presumiblemente, los alumnos de 2.º de Bachillerato sobre Historia del Arte.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación se centra en analizar las características de los exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad para la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato.

Para ello se han propuesto tres objetivos de investigación:

1. Averiguar la naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son objeto de evaluación.
2. Conocer la tipología de ejercicios presentes en los exámenes de selectividad en la asignatura de Historia del Arte.
3. Comprobar las capacidades cognitivas más solicitadas al alumnado para la superación de estas pruebas.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio exploratorio-descriptivo, continuando la senda abierta por Alarcón (2010), a través de una metodología que combina un carácter cualitativo con otro cuantitativo, pues la intención es profundizar en el conocimiento de un tema escasamente estudiado, ofreciendo una imagen lo más amplia posible de la realidad objeto de conocimiento, al tiempo que se lleva a cabo una cuantificación de datos para conseguir una mayor comprensión del fenómeno.

MUESTRA

Para llevar a cabo este análisis se ha recogido una amplia muestra, que abarca los exámenes de selectividad de las diecisiete comunidades autónomas en las convocatorias ordinarias (junio) y extraordinarias (julio o septiembre) de los últimos cinco años. Se decidió incluir en la muestra los exámenes disponibles del año 2009, lo que permitía analizar la influencia del cambio legislativo en los exámenes de selectividad, al encontrarse las pruebas de 2009 bajo el marco legislativo de la LOGSE. Finalmente se reunió un total de 206 exámenes.

SOPORTE TÉCNICO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de cada examen fueron introducidos y contabilizados en distintas hojas de cálculo, utilizando el programa Excel como soporte técnico para el análisis. Estas hojas fueron organizadas según los distintos tipos de parámetros (o elementos



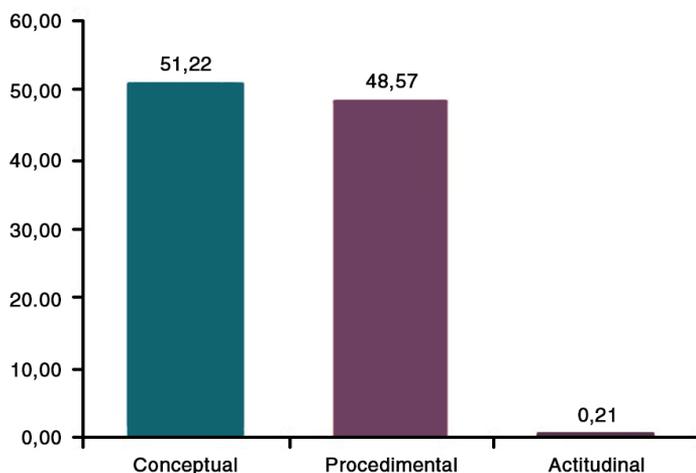


Gráfico 1. Tipo de contenido (por número de preguntas).

de análisis) en cada una de las comunidades autónomas con el objetivo de disponer de los resultados, expresados en porcentajes, de cada comunidad autónoma y del conjunto del país.

El trabajo se ha centrado en el análisis y la interpretación de los datos globales (del conjunto del país) incluyendo, de forma puntual, aquellos datos significativos relativos a las comunidades autónomas.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

SEGÚN LA NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS

El análisis de los exámenes muestra la presencia casi exclusiva de los contenidos conceptuales (superiores en cantidad de preguntas con un 51,22%, gráfico 1) y procedimentales (fundamentalmente análisis de obras artísticas, pero con mayor valor en la calificación, con un 55,67%, gráfico 2). Los contenidos actitudinales quedan, por el contrario, suprimidos de los exámenes de selectividad, apenas alcanzan el 0,21%, ya que únicamente se encuentran ejemplos aislados en algunas preguntas de las pruebas de selectividad de Aragón en las convocatorias de 2009 y 2010; concretamente se pedía al alumnado que valorase la personalidad artística de un autor en función de una faceta característica del mismo, como el concepto de artista universal en Miguel Ángel.

Actualmente, ninguna comunidad autónoma incluye contenido de esta naturaleza en sus exámenes.



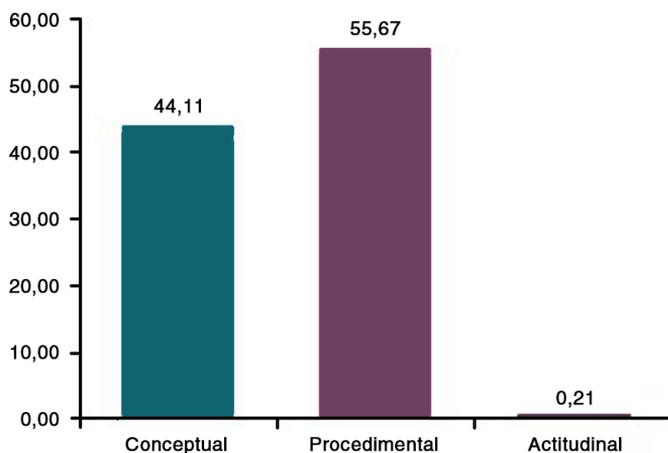


Gráfico 2. Tipo de contenido (por valor en la calificación).

TIPO DE EJERCICIO

Tras el análisis de los exámenes de selectividad se hallaron nueve tipos de ejercicios distintos que pueden agruparse en dos categorías en función de su carácter teórico o práctico.

ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS PRÁCTICOS

Se incluyen en esta categoría aquellas preguntas que requieren el apoyo de material accesorio, visual o textual, para su realización y que permiten la aplicación práctica de los contenidos teóricos previamente adquiridos. Dentro de este tipo de ejercicios se encuentran, a su vez, cuatro subtipos: las preguntas tipo test referidas a imágenes, las preguntas teóricas apoyadas en imágenes o textos, los comentarios de texto y los comentarios de imagen u obra artística.

Es precisamente el comentario de imagen el ejercicio básico de los exámenes de Historia del Arte: se encuentra presente en todas las comunidades autónomas (tabla 1) y abarca la mitad de los ejercicios, tanto por número de preguntas (44,87%) como por valor calificativo (53,78%). En algunas comunidades aparecen comentarios guiados, que incorporan un esquema (Galicia) o un conjunto de preguntas guía o subpartados que ayudan al alumno a organizar (Principado de Asturias) o enfocar (Aragón) su comentario, planteando, incluso, la comparación con otras obras o estilos artísticos distintos (La Rioja). Otras comunidades, por el contrario, obvian cualquier indicación permitiéndole al alumno una mayor libertad en la realización del comentario, como en el caso de la Región de Murcia o Andalucía.

TABLA 1. LOS EJERCICIOS DE SELECTIVIDAD EN FUNCIÓN DE SU TIPOLOGÍA, PRESENCIA E INCLUSIÓN EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

TIPOLOGÍA	PRESENCIA EN SELECTIVIDAD		COMUNIDADES AUTÓNOMAS QUE LAS INCLUYEN
	Por número de ejercicios	Por valor en el examen	
Comentario de obra	44,87%	53,78%	Todas
Comentario de texto	0,05 %	0,15%	Madrid (solo en 2009)
Ensayo	22,97%	31,35%	Andalucía, P. Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Islas Baleares, Canarias (2009 y 2014), La Rioja, C. Madrid, R. Murcia, C.F. Navarra, País Vasco y C. Valenciana
Pregunta corta	4,77%	2,94%	Cantabria, Cataluña y C. Madrid
Pregunta de extensión media	3,53%	3,53%	Aragón
Ejercicio con apoyo de imágenes o texto	0,42%	0,22%	Canarias (2009)

ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS TEÓRICOS

Los exámenes de selectividad también cuentan con ejercicios teóricos, cuyo valor constituye un 44% del total, donde se incluyen los ensayos, las preguntas cortas y de extensión media, los ejercicios de vocabulario y las preguntas tipo test teóricas.

De las comunidades autónomas que incorporan ejercicios de vocabulario artístico (que suponen un 6,27% del total de los ejercicios por valor calificativo), cinco se decantan por ejercicios de definición de conceptos frente a la propuesta de la comunidad balear, donde se proporciona una definición que el alumno debe asociar con un concepto concreto. El protagonismo de las preguntas teóricas en los exámenes de selectividad reside en las preguntas de ensayo, que abarcan el 31,35% del valor total y se incluyen en trece de las diecisiete comunidades autónomas (tabla 1). Son, junto a los comentarios de imagen, los dos ejercicios más importantes de las pruebas de acceso españolas.

CAPACIDADES COGNITIVAS

El análisis de los exámenes de selectividad, en el marco de la taxonomía de Bloom (1956, citado por Churches, 2009), muestra cómo las preguntas de aplicación superan, tanto en número de preguntas como en peso o valor en la calificación (gráficos 3 y 4), a las preguntas de conocimiento. Este resultado se ratifica si se analizan los datos por comunidades autónomas: en doce de las diecisiete comunidades los ejercicios de aplicación superan a los de conocimiento y en cuatro de ellas (Cantabria, Cataluña, Galicia y Canarias) suponen más del 70% de la calificación del examen. Tan solo aparecen cuatro casos (Castilla-La Mancha, Islas Baleares, Comunidad de Madrid y Región de Murcia) en los que los ejercicios de conocimiento o memorización superan a los de aplicación con cifras que, en cualquier caso, apenas alcanzan el 60%.



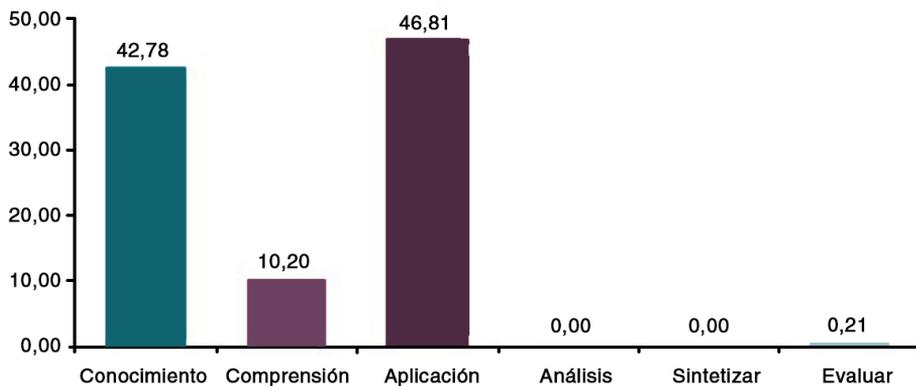


Gráfico 3. Tipo de conocimiento (por número de preguntas).

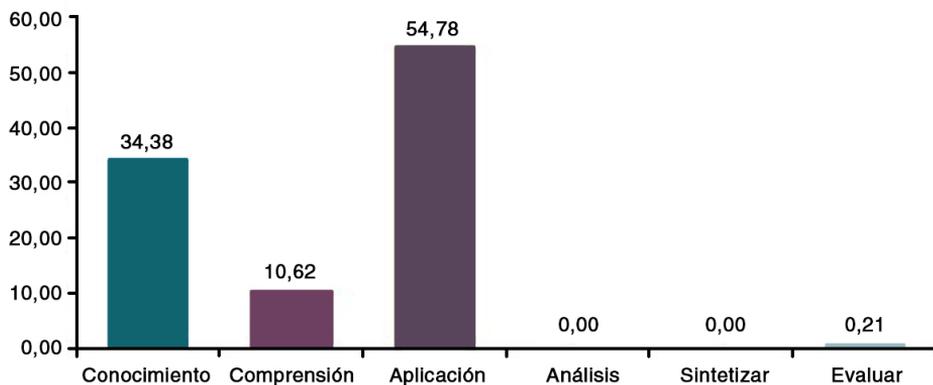


Gráfico 4. Tipo de conocimiento (por valor en la calificación).

La importancia otorgada a los procesos de aplicación viene determinada, como es lógico, por la importante presencia, como ya se ha comentado, de los ejercicios de comentario de imagen, a los que habría que añadir los ejercicios con apoyo de imágenes y algunos de los ejercicios prácticos de test, donde el alumno debe identificar elementos en las imágenes propuestas y aplicar, de forma práctica, los contenidos teóricos previamente adquiridos.

La evaluación del alumno en base a su capacidad memorística (primera fase del conocimiento) se encuentra presente en la mayoría de los ejercicios teóricos de los exámenes de selectividad, especialmente en los ejercicios de vocabulario y test teórico (sin apoyo de imágenes) y en algunas de las preguntas cortas, de ensayo o extensión media, donde el alumno debe recordar hechos (nombres de obras de

arte, tipologías, autores destacados de un estilo o, por ejemplo, fechas), conceptos (terminología artística) o procedimientos (el esquema de análisis o comentario de una obra artística) (Souto, 2011).

Los ejercicios de comprensión se encuentran presentes en algunas preguntas cortas, de extensión media y de ensayo, donde el alumno debe explicar la información, compararla, comentarla a través de un ejemplo concreto o relacionarla con su contexto (histórico, social, artístico o cultural) o función.

Las habilidades cognitivas superiores apenas se incluyen en los exámenes de selectividad. No se aprecian, en efecto, preguntas que promuevan la capacidad de análisis y síntesis. Solamente la capacidad cognitiva de evaluación se encuentra presente en algunas preguntas cortas de los exámenes de selectividad de 2009 y 2010 en la comunidad autónoma de Aragón (aunque apenas superan el 3,5% del total de todas las convocatorias). Su formulación, no obstante, genera dudas. Se pide al alumno la valoración de un rasgo o faceta de un autor cuya conclusión debe argumentar y razonar, pero tampoco se puede garantizar que la opinión proporcionada por el alumno sea propia o que pueda ser contrastada con teorías establecidas.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La presencia tradicional de la Historia del Arte, como materia independiente, en el último curso de la enseñanza secundaria y su inclusión, de forma optativa u obligatoria, en selectividad han influido de manera notable en la configuración de la asignatura, tal y como ya apuntaron Rodríguez y González (2009). La evaluación de la materia, en lo que respecta a la naturaleza de los contenidos, el tipo de ejercicio o las habilidades cognitivas requeridas, ha estado influida por los planteamientos propuestos en selectividad.

De todo ello pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- En lo que respecta al tipo de contenido, la casi exclusividad de los contenidos procedimentales y conceptuales influye, negativamente, en la formación del alumno e incumple, asimismo, la normativa. La supresión del contenido actitudinal perjudica la formación del gusto personal y el sentido crítico del alumno, que debe ser capaz de «expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas», tal y como establece la LOE en los objetivos de área (LOE, RD 2/2006). Por ello, resulta imprescindible la inclusión de contenidos actitudinales en los exámenes de selectividad a través de ejercicios en los que el alumno pueda reflexionar y dar su opinión personal de forma argumentada, favoreciendo el juicio estético personal y el sentido crítico. A pesar de ello, se observa cómo las PAU de Historia del Arte contienen una mayor presencia de contenidos procedimentales que otras asignaturas de 2.º de Bachillerato, basadas en elementos factuales y conceptuales (Fuster, 2013).
- En los exámenes de selectividad aparecen nueve tipos de ejercicios distintos de carácter práctico y teórico, aunque el peso del examen recae, especialmente,



en los ejercicios de comentario de obras y ensayo, ajustándose así al enfoque metodológico propuesto por la normativa.

- La variedad de ejercicios no permite, sin embargo, abarcar las distintas capacidades cognitivas. Aunque predomina la aplicación de lo aprendido, el mero recuerdo tiene más presencia que la comprensión, por lo que aparece como necesaria una mayor presencia de ejercicios que garanticen, como mínimo, la memorización comprensiva de lo aprendido. Aquí vuelve a apreciarse una diferencia significativa con respecto a la investigación de Fuster (2013) en las PAU para la materia de Historia de España, donde impera la capacidad del recuerdo por encima de cualquier otra. En este sentido, las pruebas de acceso de la materia de Historia del Arte promueven el desarrollo de capacidades cognitivas superiores. No obstante, las PAU de Historia del Arte deberían incluir ejercicios que requieran habilidades superiores, como la evaluación, en las que el alumno pueda juzgar, opinar e incluso elaborar teorías propias, ya que el alumnado de 2.º de Bachillerato cuenta con la madurez y la capacidad necesaria para realizar operaciones complejas, aprovechando así las posibilidades cognitivas que puede ofrecer la materia.

Las sugerencias expuestas caminan en la dirección de hacer de los estudiantes de Historia del Arte sujetos activos y autónomos en este campo, capaces de construir sus propias interpretaciones de la obra artística.

Recibido: mayo 2014
Aceptado: diciembre 2015



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN, M.D. (2010). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Memoria Docente e Investigadora inédita. Murcia: Universidad de Murcia.
- ÁVILA, R.M. (2001). «El papel de la historia del arte en el currículum». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 67-80.
- CARPENTE, L. y LÓPEZ, R. (2013). «Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 43-51.
- CASTAÑEDA, A.M. (2003). *Historia del Arte: política educativa en la enseñanza secundaria y bachillerato. Desarrollo de una unidad didáctica*. Granada: Universidad de Granada.
- CHURCHES, A. (2009). *La Taxonomía de Bloom en la era digital* [en línea]: *Eduteka*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php> [2014, 23 de junio].
- CONTRERAS, Á., ORDÓÑEZ, L. y WILHELMI, M.R. (2010). «Influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la Enseñanza de la integral definida en el Bachillerato». *Enseñanza de las Ciencias*, 28,3, 367-384. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/leclv28n3.63>.
- FUSTER, C. (2013). «Las pruebas de acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia». En J. Prats; I. Barca, y R. López, R. (orgs.), *Historia e Identidades culturales. Actas v Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano y Congreso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 1010-1021). Barcelona, España: Universidade do Minho.
- RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, C. (2009) «La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 59-73.
- SOUTO, X.M. (2011). «Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?». En P. Miralles; S. Molina, A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 271-283). Murcia, España: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS LEGALES

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 10 de diciembre de 2013.



PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Rocío Lorente García
Universidad de Jaén

RESUMEN

La Formación Profesional se considera un ámbito educativo clave para el desarrollo económico y social, por lo que se convierte en una estrategia política prioritaria. En el contexto español, en los últimos años, caracterizados por una profunda crisis económica y altas tasas de desempleo, esta etapa del sistema educativo está sometida a profundos cambios y transformaciones. Este artículo analiza el discurso del profesorado de Formación Profesional en referencia a su valoración sobre las reformas de estas enseñanzas. Concretamente, este artículo refleja los aspectos mejor valorados en la evolución y transformación reciente de la Formación Profesional, así como los retos y desafíos a los que tiene que hacer frente en el momento actual. Concluye con la propuesta de un conjunto de mejoras que el profesorado percibe como necesarias.

PALABRAS CLAVE: formación profesional, reformas educativas, percepción del profesorado.

ABSTRACT

«The perspectives of teachers to the challenges of vocational education and training». Vocational Education and Training (VET) is considered as a key issue for economic and social progress. Therefore, VET becomes a priority political strategy. In the Spanish context, in recent years, due to the deep economic crisis and high unemployment, VET has been undergoing to deep changes. This paper analyses the discourses of teachers that teach in VET in relation to their assessment of the last reforms in Spain. Specifically, the paper reflects the most valued aspects in the recent evolution and transformation of VET and the challenges it faces at present. It concludes with a set of improvements that teachers perceived as necessary.

KEYWORDS: vocational education and training, educational reforms, teachers's discourses.



1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos tienen que atender a dos objetivos que se consideran prioritarios. En primer lugar, universalizar el acceso a la educación y, en segundo lugar, conectar la educación con el entorno productivo. El primero de los objetivos ha sido alcanzado en gran parte por los países industrializados. Según el informe de la UNESCO sobre el seguimiento de la Educación para Todos (EPT), de 2012, «el número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados pasó de 108 millones en 1999 a 61 en 2010» (aunque estos cambios presentan diferencias importantes entre las regiones).

El segundo objetivo, mucho más complejo, está aún por desarrollar, a pesar de que se ha convertido en prioritario en las agendas políticas tanto internacionales como nacionales. Así, por ejemplo, lo avala la Comisión Europea al señalar que «la UE y los Estados miembros deben hacer hincapié en la inversión en conocimiento como garantía del dinamismo económico y el vigor de la economía europea en su conjunto» (Comisión Europea, 2005).

En relación con este segundo objetivo, Pia Cort (2008) afirma que combinar desarrollo productivo y crecimiento económico bajo las reglas del mercado, con una mayor vertebración y cohesión social, se hace difícil y a veces se convierte en un imposible. De hecho, hay que considerar que todo dispositivo normativo y regulador que pretenda armonizar estas concepciones ambivalentes puede o, de hecho, las desposee de su contenido y las dota de una neutralidad extrema que puede ser aplicable y adaptable a cualquier política educativa nacional o local.

Además, la dificultad para alcanzar este objetivo también se debe a los rápidos cambios que caracterizan al entorno productivo, así como a las cualificaciones que éste demanda. Como sostiene Ferrer (2002, 18), «la pirámide de adquisición de los conocimientos y capacidades necesarios para desarrollar un trabajo determinado ha ido invirtiéndose. Hasta no hace mucho tiempo, las cualificaciones que definían los puestos de trabajo y los perfiles profesionales se mantenían bastante estables a lo largo de la vida activa de los trabajadores. El lento ritmo de evolución de esos perfiles y una mayor estabilidad laboral, permitían que el trabajador fuera adaptándose paulatinamente a los cambios que, desde luego, se iban produciendo. Eso hacía que los conocimientos y capacidades adquiridos por los trabajadores en el sistema educativo o durante los primeros años de desempeño de un oficio concreto, mantuviesen su validez a lo largo de toda su vida activa y conformasen el grueso de su cualificación. Ahora, esto funciona justo en sentido inverso. Los perfiles profesionales cambian mucho y muy rápido [...], por tanto, los cambios en las demandas de cualificaciones y competencias por parte de las empresas van modificando su valor, haciendo necesaria una continua adaptación y renovación de estas competencias. Siguiendo con el planteamiento de Ferrer, el desafío más importante para los sistemas de formación es dotarse de herramientas y estructuras flexibles que les permitan conocer los cambios e innovaciones del mercado laboral y hacerse permeables, adaptables, a ellos. Se trata, en definitiva, de alcanzar un equilibrio entre la formación que se imparte en un momento dado y la formación que, también en ese momento, demandan las empresas y los trabajadores. Esto implica una reconfiguración de la Formación



Profesional en el marco de la economía del conocimiento, sujeta a los imperativos del mercado, que supone ir modificando las posiciones y culturas de aprendizaje heredadas del sistema escolar e ir creando nuevas identidades en contextos renovados.

De manera más concreta, el sistema español de Formación Profesional, para hacer frente a este segundo objetivo, puso en marcha el Primer Programa Nacional de Formación Profesional para «integrar en el modelo las vías cualificadoras no educativas (formación ocupacional, continua y experiencia profesional); y dotarlo de una dimensión o arquitectura territorial coherente con el marco administrativo autonómico existente» (CIDEDEC, 1999, 73), un proceso aún inacabado. A partir de aquí, las iniciativas legislativas a nivel nacional que han introducido las competencias en educación, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como en la postobligatoria, son la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y, más concretamente, los decretos que posteriormente las desarrollan.

No obstante, con anterioridad, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990 ya introdujo el término *capacidades* para la educación obligatoria, y el de *competencias* para referirse a la Formación Profesional. Concretamente el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, de acuerdo con el criterio contemplado en la LOGSE de aproximar la formación profesional al mundo productivo, sostiene que «las enseñanzas profesionales se deberán configurar con referencia a las necesidades de cualificación del sistema productivo. Por ello, el objetivo de la nueva formación profesional se orienta, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino, sobre todo, a la adquisición de competencias profesionales».

Esta ley afirma, refiriéndose a esta etapa del sistema educativo, que «se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta el momento que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo», y, por tanto, acomete una reforma profunda de la Formación Profesional definida como el «conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y regulado en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional» (LOGSE, Capítulo Cuarto, art. 30.1).

Pero la normativa que propone e inicia un nuevo modelo de Formación Profesional es la ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (LOCFP), cuyo propósito primordial y básico es crear el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), verdadero eje sobre el que gira la construcción del nuevo marco de la formación profesional en España, «adecuado al Marco Europeo de Cualificaciones, y con objetivos y finalidades propios aunque interconectados comunitariamente: vincular la formación con la política de empleo para fomentar la libre circulación de trabajadores» (Cano, 2010, 117). La finalidad de este sistema es integrar las ofertas de formación profesional y favorecer la evaluación y la acreditación de competencias, y para ello se vale de tres herramientas que sirven a



dicho objeto: el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el Catálogo Modular de Formación Profesional y el mecanismo de evaluación y acreditación de competencias (para ampliar: Lorente, 2012).

Es importante resaltar que en el texto «es constante la referencia al marco de la Unión Europea, lo que significa establecer una homogeneidad mínima en las enseñanzas impartidas y en las certificaciones y títulos expedidos, a fin de adecuarlos a las normas europeas, garantizándose de este modo la movilidad laboral (De Puelles, 2012, 212). Este planteamiento se circunscribe en la política europea encaminada a la transparencia, armonización, reconocimiento y transferencia transnacional de las cualificaciones profesionales en Europa en el camino de reconfiguración del mercado único europeo, iniciado mediante el Tratado de la Unión Europea, firmado en 1992 en la ciudad holandesa de Maastricht (para ampliar: Lorente y Torres, 2010).

En la misma línea, otra de las medidas para conectar la educación con el entorno productivo es el *Real Decreto por el que se establecen las bases de la formación profesional dual* (2012), entendida ésta como «el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación». Si bien este decreto es una medida urgente para responder a la actual situación económica y desempleo de nuestro país, supone un importante avance en la mayor colaboración y participación de las empresas en los sistemas de formación profesional, propiciando una participación más activa de la empresa en el propio proceso formativo del alumnado y, así, permitir que éstas conozcan de manera más cercana la formación que reciben los jóvenes, cada vez más adaptada a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas.

Hemos recogido hasta el momento las transformaciones que ha protagonizado la Formación Profesional desde la legislación, pero es fundamental conocer la percepción de quienes trabajan directamente en los centros educativos, especialmente, el *profesorado*. Pues si bien todos los niveles relacionados con la política educativa repercuten en los planteamientos y puesta en marcha de las reformas, éste se convierte en pieza clave para el éxito o fracaso de una reforma, pues el sistema educativo cambiará, fundamentalmente, si cambia la mentalidad y la actuación del profesorado. Así, en este artículo se presentan resultados extraídos del discurso del profesorado implicado en esta etapa educativa.

2. CONFIANZA Y APUESTA EN EL FUTURO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los resultados que aquí se presentan son parte de una investigación más amplia realizada en el marco de la tesis doctoral *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*, de la misma autora. Esta investigación, de carácter cualitativo, fue desarrollada entre los años 2008 y 2010 en Andalucía y se centró en el análisis del discurso extraído de entrevistas abiertas a 50 profesores y profesoras de centros



educativos donde se imparte Formación Profesional en las ocho provincias de la región andaluza.

En la elección del profesorado entrevistado, se siguieron unos criterios intencionales, puesto que no se pretendía medir ni conseguir una información estadísticamente representativa, sino la selección de una serie de personas clave que, a través de su discurso y su narrativa, nos ayudaran a comprender las implicaciones de las últimas reformas que atañen a esta etapa educativa.

Por ello, se seleccionaron varios centros de enseñanza de Formación Profesional pertenecientes a todo el territorio andaluz. En un primer momento, la selección de estos centros estuvo guiada por un «informante clave» (un inspector de Educación) y vertebrada por el criterio de centros de referencia en determinadas familias profesionales, aunque luego se fue ajustando al criterio de accesibilidad a los centros. Por tanto, los criterios para el proceso de muestreo del profesorado, referentes a las características propias de los participantes, fueron los siguientes: trayectoria profesional, referida al periodo histórico de dedicación a la docencia en esta etapa educativa, diferenciando entre anterior/posterior a la implantación de la LOGSE (ley que supone un punto de inflexión en las transformaciones de la Formación Profesional); función en el centro, diferenciando entre su pertenencia o no al Equipo Directivo; y familia profesional en la que los/as entrevistados/as imparten clase. Si bien éste no fue un criterio selectivo inicial, se intenta, una vez en los centros (y si se permitía esa opción), entrevistar a docentes de diversas familias profesionales.

Todos estos criterios guiaron, inicialmente, el diseño de la muestra, sólo limitada en su desarrollo por causas ajenas al investigador. La selección de la muestra finalizó al alcanzar el «punto de saturación teórica» (Glaser y Strauss, 1967), es decir, hasta el momento en el que durante la obtención de la información ésta comenzó a ser igual, repetitiva o similar (con mínimas variantes), considerando que nuevas entrevistas no añadirían nada relevante a lo conocido, y la información que se estaba obteniendo estaba siendo redundante.

El objetivo de estas entrevistas consistió en recopilar percepciones, opiniones que nos permitieran conocer las implicaciones del discurso de las competencias en esta etapa concreta del sistema educativo; cómo se está reestructurando esta etapa en base a las nuevas demandas de la economía y de los mercados de trabajo en particular o cuáles son los desafíos a los que tiene que hacer frente, todo ello desde la percepción y el discurso de los agentes implicados en el proceso, participantes en la investigación. Para el análisis de las mismas, aspecto fundamental en el proceso, se utilizó el Programa NVivo, diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general (Rivera García, 1999).

A partir de los resultados de la investigación, concretamente este artículo se centra en los aspectos mejor valorados de la evolución de estas enseñanzas profesionales y de la actual Formación Profesional desde la visión del profesorado. No obstante, se hará también una compilación de propuestas que el profesorado ha ido planteando a lo largo de la investigación, encaminadas y orientadas hacia la mejora y la potenciación de la formación profesional. Si bien en el discurso del profesorado se observan diversos aspectos que se consideran positivos en cuanto a señales de



confianza y una apuesta por una dignificación y alta valoración de esta modalidad educativa, aquí haremos referencia a los más destacables y que hemos considerado que albergan un sentimiento generalizado.

2.1. FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT)

La formación en centros de trabajo (FCT) es una de las categorías más valoradas, que el profesorado ha destacado como de las más positivas y con perspectivas de futuro.

Los objetivos fundamentales de la formación en centros de trabajo (FCT) son que el alumnado tenga la oportunidad de aplicar lo aprendido en los centros educativos y que conozca y comprenda la organización sociolaboral de una empresa o entidad, pública o privada, con el fin de facilitar su inserción laboral.

La FCT es un módulo profesional de formación inserto en los ciclos formativos tanto de grado medio como de grado superior, obligatorio para obtener el título de Técnico o Técnico Superior, y que se desarrolla en la empresa. Su duración, en los títulos adaptados a la Ley Orgánica de Educación (LOE), es siempre de 400 horas. En los casos de los ciclos formativos que aún no han sido adaptados, la duración suele oscilar entre 350 y 700 horas (de 10 a 20 semanas), dependiendo de cada título.

Lo que se pretende con este periodo de formación en la empresa es completar la adquisición de las competencias profesionales previstas en el ciclo formativo que se está cursando, adquirir conocimientos de la organización productiva, contribuir al logro de las finalidades generales de la formación profesional, relacionadas con la integración en entornos de trabajo, y valorar la competencia profesional del alumno, en especial aquellos aspectos que no pueden comprobarse en el centro educativo por exigir situaciones reales de trabajo.

Por otro lado, esta formación en centros (FCT) ofrece la oportunidad a los empresarios de seleccionar, formar y moldear a alumnado en prácticas que, en un futuro, puede ser la mejor forma (y más económica) de selección de personal a su plantilla, pues tiene conocimiento de cómo trabaja y se desenvuelve en la empresa. Se trata de un capital humano potencial que puede aportar una serie de posibilidades a las empresas que se comprometen en su formación. Una dualidad bastante extendida en esta modalidad formativa.

A este respecto, en general, el profesorado considera que estas estancias en centros de trabajo han supuesto un aporte fundamental para la dignificación y valoración de la Formación Profesional. Y así lo demuestra con referencias de este tipo:

Luego en el ciclo medio y en el ciclo superior su planteamiento de prácticas me gusta mucho. Yo creo que el niño vaya a la empresa, que vaya al mundo del trabajo, es bueno. Que eso le falta a bachillerato, no tienen nada de eso, ni muchas carreras [...]. Yo veo bien que la enseñanza sin irnos a la edad media donde eran los oficios, aprendices, los gremios, no, sin llegar a irnos a eso, pero que tengan un ingrediente de acercamiento al mundo laboral me parece interesante. (*Profesor 7*)



Luego por ejemplo lo de la FP, lo de la FCT lo veo un avance bastante grande [...].
(Profesora 15)

Lo de la FCT es un paso adelante muy importante, y bien. (Profesor 30)

Una evolución que se observa que los ciclos han mejorado muchísimo, y todo eso el alumnado lo está llevando y para las empresas y para todo. Antiguamente no había prácticas casi, así que todo eso lo tenemos que valorar muy positivamente, y las empresas están recibiendo a los alumnos y les está agradando el tema de las prácticas. (Profesor 46)

Aunque, en el análisis de las entrevistas, nada se encuentra acerca de la movilidad y de las estancias en centros de trabajo en el exterior, aspecto de especial trascendencia y relevancia para la Formación Profesional, la valoración que se tiene sobre la FCT es muy positiva. Se considera, de hecho, que para alcanzar los objetivos que teóricamente se plantean con la FCT es fundamental una fluida relación de los centros con las empresas que permita una colaboración que vaya más allá de la recepción anual del alumnado en periodos de prácticas. Además, en el discurso encontramos que esta apreciación por la FCT va muy unida a que se considera que ésta favorece la inserción laboral del alumnado, que, como vamos a constatar en el siguiente epígrafe, también figura como un aspecto muy bien valorado por el profesorado. No obstante, las posibilidades de conseguir un empleo dependen también de la familia profesional (a este respecto es interesante el estudio de González, Cueto y Mato, 2006)

2.2. INSERCIÓN LABORAL

Directamente interrelacionado con el anterior, la inserción laboral figura como otro de los aspectos mejor valorados entre el profesorado, ante todo por el hecho de que al finalizar estas enseñanzas, el alumnado tiene un alto porcentaje de acceso al mundo laboral.

En cuanto a la inserción laboral, pues claro, en este sentido... es mejorar con respecto a la anterior ley. (Profesor 13)

Primero, que se ha descubierto que es una salida importante al mundo laboral que antes no existía, antes a la FP acudían sólo los negados, los que no podían. Ahora se está viendo que es un campo amplio de entrada al mundo laboral. (Profesor 48)

Siguiendo esta idea, según el barómetro de la Formación Profesional de 2010, elaborado por CEAC en colaboración con ADECCO, el tiempo de inserción en el mercado laboral de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior (CFGM o CFGS) es inferior a 3 meses en más de la mitad de los casos. Los titulados en CFGS encuentran trabajo antes que los titulados en CFGM. El tipo de contrato del primer empleo de los titulados en Formación Profesional suele



ser temporal (52%) o fijo (25%). Respecto a 2008, se puede ver un incremento del contrato fijo en detrimento del contrato temporal, lo que va en contra de lo que ha venido pasando en el mercado. Si bien en el momento actual los datos de inserción de los alumnos egresados de la Formación Profesional nada tienen que ver con los referenciados en el 2010, este cambio no es específico de esta etapa educativa, sino que está relacionado con los problemas económicos generalizados que existen en nuestro país y que afectan a la inserción laboral de cualquier persona.

El profesorado considera que esta facilidad proclive hacia la inserción en relación con otras enseñanzas puede paliar algunos de los aspectos negativos (también presentes en el discurso) y ayudar a ver la Formación Profesional como un nivel educativo con un futuro prometedor. Así, por ejemplo, en la investigación se hace referencia a algo que ahora está ocurriendo y que antes era menos visible, casi imposible podríamos decir, y es el desplazamiento académico. Se trata del incremento del alumnado egresado de la Universidad, que dispone de una titulación universitaria y que tiene dificultades en su transición al mercado laboral. Este fenómeno cambia el perfil de alumnado, que empieza a dar un giro, lo que a su vez también puede influir en la imagen social y prestigio de esta etapa educativa.

El índice de colocación es muy alto. [...] Hoy en día, afortunadamente, el concepto de la formación profesional está cambiando. [...] Al principio de la entrevista lo comentaba, a un gran esfuerzo por las administraciones de dar publicidad y hacer unas inversiones fuertes en el sistema, a contratar a especialistas y profesionales y luego, también ha contribuido que España esté en CEE porque aquí en los años 70 iba a la universidad y nadie hacía una especialización o un ciclo para crear técnicos de grado medio y, sin embargo, en Europa era todo lo contrario. [...] Quizás esa apertura en los conocimientos y el trasvase de la información ha calado un poco en la opinión pública. Y también se ha visto entre la juventud que, bueno, que hay en los temas universitarios una gran cantidad de gente desempleada que le cuesta mucho tiempo acceder a un puesto de trabajo y, sin embargo, por la formación profesional accede mucho más rápido al mercado laboral, ¿no? Yo creo que han influido muchas variables, no sé cuál de ellas tiene más peso, pero confluyen muchas. (*Profesor 16*)

2.3. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS

La acreditación de las competencias profesionales adquiridas en el mercado laboral es otro aspecto que gran parte del profesorado destaca de manera positiva.

El procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales se puede definir como «el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por las personas durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales y los informales» (Cabrera y Córdoba, 2011, 53).

Concretamente, este aspecto se desarrolla en el artículo 8 de la LOCFP, bajo el epígrafe «Reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales», que plantea que la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de



formación tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, la objetividad y rigor técnico (art. 8.2). Además, en el mismo artículo se precisa que, cuando la acreditación no permita completar las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, será posible realizar una acreditación parcial acumulable (art. 8.3).

Cabe resaltar que en el momento en que se finaliza de redactar este trabajo, la acreditación de competencias adquiridas en el mercado laboral ha comenzado a implantarse, aunque no en el momento en que se desarrollaban estas entrevistas, donde aún estaba en proyecto. No obstante, aunque suscita cierta incertidumbre, es considerado como muy positivo.

Sí, eso yo lo valoro muy positivamente pero eso todavía no ha echado a andar, es decir que... [...] entonces hay muchísimas profesiones, que se han adquirido por la experiencia profesional, y no por eso dejas de ser más profesional que otro, entonces eso de alguna manera hay que acreditar esa competencia y eso es lo que se está desarrollando. Pero estamos en el inicio todavía [...]. Entonces eso me parece muy positivo. No sé al final cómo terminará, porque todavía no hay experiencia en progreso. (*Profesor 22*)

[...] en cuanto a lo que es la organización de la nueva FP veo positivo todo el tema de las excedencias de las cualificaciones profesionales y en las competencias profesionales, es una etapa donde los alumnos perciben que hay una FP específica, de una determinada familia, y eso para ellos resulta atractivo [...]. Pues yo creo que es algo muy importante, y que es una forma de dar una cierta uniformidad a todo lo que sería la FP en general y el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas, creo que hay que ir por ahí. (*Profesor 49*)

En este sentido, se considera que esta aportación a la Formación Profesional puede significar un aspecto importante que contribuya en la dignificación de esta enseñanza, que, no olvidemos, ha estado muy devaluada en el pasado. Una profesora refleja esta idea del siguiente modo:

Ahora con la experiencia laboral, que me parece bien que se reconozca la experiencia laboral, pero ojo, vamos a regularlo muy bien, porque si no, esto se nos escapa de las manos. Pero no podemos equiparar las cosas, hace falta otra serie de... y a mí me parece bien, ya te digo, que una persona que ha estado soldando toda su vida, pues que, bueno, pues que adquiera la capacidad o la competencia en soldadura, pero no que le den un título completo sobre eso, sino que le den una capacitación en lo que verdaderamente ha estado haciendo. En un ciclo formativo adquieren muchas competencias, y tienen que estar recogidas todas en la Formación Profesional, dignifiquemos también por ahí. (*Profesora 29*)

Como vemos en estas citas extraídas de las entrevistas, la acreditación de competencias profesionales a través de vías no formales se espera como algo positivo para la Formación Profesional, ya que la revaloriza y dignifica, por lo que tiene muy buena acogida entre gran parte del profesorado participante. Sin embargo, como ya



hemos señalado y, probablemente, porque aún no se está realizando esta acreditación en el momento en que se lleva a cabo el estudio de campo, el discurso en torno a este aspecto no está exento de reflexiones, dudas e incertidumbres acerca de su desarrollo, implantación y seguimiento. De hecho, se hace mención (como vemos en la anterior referencia) a la importancia de que se «regule bien» esta acreditación de la experiencia laboral.

Veo yo más dificultad, de forma práctica, te sirve para alguien que está trabajando que a lo mejor pues lleva tiempo en el tema este nuestro, en el sector agrario, lleva años, y te acreditan unos dominios profesionales de algunas asignaturas, por experiencia laboral pues dices, este módulo, este módulo y este módulo te lo puedo convalidar, tendrías que hacer éste, éste y éste. (*Profesor 33*)

Estas dudas e incertidumbres aludidas pueden responder, bien a la falta de información o al desconocimiento, aspectos a los que hace referencia alguno de los profesores entrevistados, incidiendo de modo negativo en torno a la acreditación de las competencias, atribuyendo y trasladando las responsabilidades a la administración educativa.

A ver, en principio yo no veo que la idea sea mala, el hecho de poder hacer que además las competencias profesionales se puedan adquirir no sólo a través de la formación, porque yo [...] incluso he tenido alumnos que no tenían la titulación pero que ya trabajaban en un laboratorio. [...]. Ese personal tiene ya competencias adquiridas, entonces en principio yo no creo que el discurso sea malo, lo que sí es verdad es que lo que ha habido es mucha falta de información. [...] En el fondo yo creo que a lo mejor no es malo, le falta rodaje, por supuesto, también creo que necesita más información, más publicidad de cara al alumnado. Hay mucha gente que está trabajando que no tiene ni idea de lo que son cualificaciones profesionales, incluso hay profesionales que no tienen ni idea de que ellos puedan convalidar o conseguir a través de su propia experiencia profesional determinadas cualificaciones con las que conseguirían incluso poder acceder a otros perfiles profesionales, yo creo que eso la gente no lo sabe, creo que no hay información [...]. (*Profesora 43*)

Esta decepción es generalizada a pesar de haber afirmado la administración educativa que los «tiempos de crisis» no iban a ser obstáculo para fijar y avanzar en políticas estratégicas en este campo. También esta estrategia es extensible a la Unión Europea ya que no quería verse rezagada en el panorama internacional, como demuestra el documento de la Comisión Europea de 2008, *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, donde se refleja el actual marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.



2.4. EVOLUCIÓN POSITIVA Y CONFIANZA EN EL FUTURO

Asimismo, en el análisis del discurso del profesorado a lo largo de la investigación se observa que muchos de los aspectos que, inicialmente, se han percibido como negativos han ido evolucionando a posiciones más constructivas y optimistas sobre el futuro de estas enseñanzas. Si nos referimos, por ejemplo, a la imagen social de la Formación Profesional, que se percibía en un principio como una enseñanza poco valorada por la construcción de su pasado, aún hoy existen resquicios de ese desprestigio, como hemos podido comprobar en el análisis del discurso, pero la imagen es bien distinta. Se considera una modalidad educativa que ha avanzado positivamente en su dignificación, que se está redefiniendo y cuenta con futuro.

[...] yo creo que todavía se arrastra la imagen de siempre [...]. Creo que se sigue pensando en el alumnado de FP con un ciclo formativo como un alumno menos preparado que un alumno con Bachillerato. Yo creo que ahora ha cambiado mucho [...]. Creo que con el tiempo se irá limando. (*Profesora 43*)

Está cambiando a mejor, cuando existía el bachillerato, el FP I y el FP II, ciertamente la imagen social que había era que el que hacía el bachiller eran los listos, y los que hacían la FP eran los malos estudiantes. [...]. Queda un poso ahí de esa imagen, pero eso está empezando a cambiar de forma significativa, es decir, cada vez más se ve la FP como una opción clara de formación y de inserción en el mundo laboral, no como algo que quedaba ahí, [...] bueno, socialmente se está empezando a reconocer cada vez más, que se trata de una etapa específica, una etapa más dentro del Sistema Educativo [...]. De todas formas es cierto que todavía hay ciertos posos en ese sentido, ciertamente quedan. Pero que ha evolucionado de una forma significativa en los últimos años también es cierto, una mejora de esa imagen social de la FP. (*Profesor 49*)

Las reglas normalizadoras y principios de distinción, división y diferenciación que han regulado la acción y la participación de los sujetos en este espacio educativo han cambiado, el mapa que lo configura ha ido cambiando. Incide de forma determinante en el prestigio social de estas enseñanzas el replanteamiento de las relaciones entre la educación y la economía que ordenan el presente.

Lo mismo ocurre con el tema de los medios y recursos materiales. Si bien es uno de los aspectos que el profesorado destaca como parte de las «deficiencias de la Formación Profesional», hay una opinión generalizada de que se ha evolucionado positivamente en este aspecto.

[...] bueno, sí, existen problemas, que si te faltan más medios, que querías tener mejores máquinas en los talleres, más actualizadas [...] y tal y cual... pero conocemos, o sabemos que la evolución de las tecnologías es muy rápida y los recursos son finitos y no... no infinitos y, lógicamente, no hay para todo. Pero aun así, también hemos mejorado en esos aspectos y bastante, por cierto. (*Profesor 1*)

También se considera que ha sido positivo el cambio en los requisitos de acceso a estas enseñanzas, pues contribuye a la mejora del perfil del alumnado.



Además, también se percibe como relevante y de especial trascendencia el que se facilite el acceso a la Universidad desde los ciclos formativos, que ya no constituye un «callejón sin salida». Además, todo esto también contribuye al prestigio de la misma.

Eso también es otra excelencia que tiene también el sistema educativo y es que tiene muchas más puertas de reentrada, el sistema anterior y el anterior más aún, era muy rígido, y ahora es más versátil y tiene más puertas grandes y pequeñas para poder hacer reingresos en el sistema. (*Profesor 11*)

[...] que la universidad se ha dado cuenta que si no coge de alguna forma esos alumnos [...] va a reducir el número de alumnos universitarios y va a aumentar el del ciclo. Entonces, ¿qué es lo que están haciendo? Están convalidando parte de las asignaturas... [...] Sí, convalidan créditos... [...] que corresponden con los ciclos superiores, entonces eso es una gran ventaja para los chavales. (*Profesor 14*)

[...] por lo cual yo creo que ésa es una buena idea, el que la gente de FP haya pasado antes por el bachillerato o tengan el bachillerato, o un nivel similar yo creo que eso ha sido un acierto y una buena idea que además no debían ni de... no debía moverse, ¿eh? Porque nosotros ya la FP superior estamos más cerca de la universidad que de... que de... que de lo otro. La... la prueba esta que en la LOE en uno de sus artículos dice que la FP es una formación superior. (*Profesor 22*)

Por lo tanto, podemos hablar de una percepción positiva generalizada de la evolución y cambios que ha protagonizado la Formación Profesional en las últimas décadas, aunque esto no impide que, a lo largo de las entrevistas, se señalen deficiencias o aspectos mejorables. Por ello, en el siguiente epígrafe hemos querido recoger las principales propuestas de mejora que ha planteado el profesorado entrevistado.

3. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En este punto se hace una síntesis del planteamiento del profesorado respecto a los retos a los que debe hacer frente la Formación Profesional en el momento actual. En definitiva, recogemos las propuestas que, para la mejora de estas enseñanzas, propone el colectivo entrevistado.

3.1. RELACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CON EL SISTEMA PRODUCTIVO

La propuesta por la que mayoritariamente apuesta el profesorado para la mejora de la Formación Profesional es la importancia de adaptarla a las necesidades y demandas reales del mercado laboral.

Yo, el reto más importante, y sobre todo con la crisis que tenemos, es adaptarse a una empresa, yo para mí eso es lo que, el reto de la Formación Profesional [...]. (*Profesora 29*)



Bueno, pues yo creo, el reto principal al que enfrentarse a lo que pueda venir de aquí a unos años, no sabemos exactamente adónde vamos, en lo que nos hallamos inmersos ahora en esta crisis, en este cambio de forma o sistema, enfocar ahora a nuestros alumnos a un poco cómo va evolucionando la sociedad. Y bueno, darles una formación lo mejor que esté en nuestras manos para que puedan salir a ese mercado laboral con las mejores condiciones. (*Profesor 41*)

La FP, la dirección es ir hacia la empresa [...], evidentemente la FP debe ir siempre a la hora de solucionar el problema empresarial [...]. (*Profesor 45*)

Si bien algunos profesores se limitan a plantear este reto, otros muchos lanzan iniciativas específicas para conseguirlo. A continuación recogemos una relación de las propuestas que, en referencia a esto, hemos encontrado en el discurso del profesorado.

3.2. ADAPTAR LA FORMACIÓN A LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL

Encontramos quienes abogan por un mayor contacto entre los centros de formación y las empresas.

[...] un contacto muy íntimo entre el tejido industrial que hay en el entorno y los que formamos. Claro que sepamos con exactitud lo que piden, y nosotros lo tengamos muy claro porque de esa manera salen los chavales mejor preparados. (*Profesor 2*)

Y luego también lo de la relación empresa-centro, porque si tú no ofreces cosas que interesen, pues ya puedes enseñar a los alumnos lo que quieras, pero si la empresa no te lo va a contratar... es muy importante detectar las necesidades del mercado, por eso tiene que ser muy flexible, pienso yo. (*Profesor 42*)

Hay profesores que señalan que la importancia de que esta relación sistema educativo-mercado laboral funcione depende de que las empresas se impliquen más en el diseño de la formación. Así, por ejemplo:

Qué retos, que haya mejor relaciones con el empresario, por lo menos desde mi punto de vista de esta parte, los retos que si los empresarios no se implican en esto [...] si se implican los empresarios, yo creo que puede funcionar mejor. (*Profesor 24*)

Yo creo que ahí las empresas se deberían implicar un poquito más [...]. (*Profesora 25*)

En este sentido, la FCT se considera el nexo de unión fundamental en esta colaboración entre los sistemas educativo y productivo para la mejora de la Formación Profesional. Así, encontramos referencias a las posibles mejoras de este módulo de prácticas, para ajustar más la formación a las demandas del mercado laboral.

Si a esa primera parte de formación en el centro se le añade el módulo de FCT, que sí debería ser más estudiado de como se realiza, se pretende con él, se ha estado haciendo, que tenga su tutor laboral en el centro de trabajo, su tutor docente,



procedente del centro docente, que haya una coordinación entre lo que se pretende que conozca, que sepa el alumno o alumna, y lo que va a recibir en el centro de trabajo, si se logra que la FCT sea un módulo mejor realizado, mejor aún de lo que se hace, yo creo ya que el paso al mundo del trabajo, es directo [...], porque el nexo sería precisamente el módulo de FCT. [...]. Para que sea de verdad ese eslabón que falta o que está entre la docencia y el mundo del trabajo, añadiéndole horas, o realizándolo con más preparación. (*Profesor 11*)

Encontramos el caso de un profesor que propone una FCT más flexible, que pudiera hacerse durante todo el proceso de formación, y no sólo como un período final, al terminar la formación en los centros. Esto es, propone crear una estructura menos rígida que permita varias «idas y venidas», una vía de «entrada» y «salida» entre la formación y el mercado laboral.

Yo he planteado que para acceder a la FCT no sea necesario el tener todos los módulos asociados a la competencia aprobados, no necesariamente, es decir, un alumno puede acceder a un determinado período de prácticas, por ejemplo, prácticas en el sector productivo, simplemente con tener el módulo aprobado [...]. También he hecho un poco hincapié en que sea el centro educativo el que maneje con un poco más de libertad a la hora de elaborar su propio plan de centro. La estructura rígida yo creo que no es buena, entiendo que para el control sea mucho más fácil. (*Profesor 34*)

Asimismo, en la línea de romper con la rigidez de la estructura que en algunos casos perjudica a la formación del alumnado, percibimos la propuesta de un sector del profesorado de flexibilizar la FCT en las zonas rurales. Es decir, que no se interpongan tantas trabas administrativas para que el alumnado que cursa un ciclo formativo en un centro ubicado en un contexto rural pueda realizar la FCT en empresas que estén en la capital o centros urbanos, pues, tal cual está organizado ahora, supone limitar a este alumnado a un contexto laboral determinado y rigidez palmaria.

Y un aspecto que también creemos que habría que modificarse es también la necesidad de autorización para realizar la FCT fuera de la provincia, ahora mismo necesitamos una autorización expresa para aquel alumno que quiera hacerlo por ejemplo en nuestro caso en otro centro donde tenemos a 10 km el límite con Granada, pues si yo quiero enviar a un alumno de electromecánica de vehículos a hacer la FCT en Albolote en la ITV tengo que pedir una autorización. (*Profesor 49*)

3.3. ESTUDIAR LA OFERTA Y LA DEMANDA PARA LA IMPLANTACIÓN DE CICLOS FORMATIVOS

Otra de las iniciativas que se plantean para conseguir que la formación se ajuste todo lo posible a las demandas del mercado laboral es implantar los ciclos en función de la demanda de mano de obra.

Y hay ciclos que tendrían que crear otros tipos de ciclos, estudiar la demanda [...]. (*Profesor 24*)



Yo creo que el reto fundamental es seguir equiparando [...]. Pues eso es lo que yo creo, que el reto es que continuamente estén replanteándose qué ciclos tienen, qué es lo que se da en esos ciclos... pero comparándolo con la demanda del mercado laboral, creo yo. (*Profesora 27*)

[...] un gran problema que yo veo es que se ha abusado mucho de la construcción de todos estos años pasados, sabes. Ha habido mucha demanda, nosotros hemos tenido alumnos de 1.º y 2.º colocados todos en la calle. Y ahora sin embargo es todo lo contrario, y pienso que ahora muchos de los alumnos que tengo aquí, o se van fuera a trabajar, o aquí no hay sitio para todos, primero hay menos trabajo, menos suelo, todo se encarece, menos demanda, eso está claro, entonces hay menos trabajo, hay más competencia entre estudios de gabinete y todo eso. (*Profesor 36*)

De este modo, además de, en algunos sectores, contar con un alto porcentaje de alumno egresado inactivo, se evitaría en otros el que las empresas se sirvan de mano de obra extranjera, inquietud que también es manifestada por parte de algunos entrevistados. Para contribuir a ello, también se considera un factor importante que se promoció la Formación Profesional en nuestro país. Los siguientes fragmentos se refieren a estas propuestas.

Los términos están totalmente cambiados. Aquí el 40% es de FP y el 60 de bachillerato y en Europa, no. En Europa es el 60 FP y el 40, bachillerato. Ante problemas económicos europeos, la gente nos viene para acá y con razón. Por eso, una forma de evitar eso en lo posible sería equilibrarlos. Que yo no digo que sea malo, pero que... pero de verdad que no estamos dando las posibilidades de que esos chavales se formen con la mierda de la «titulitis». Perdón por la palabra que he utilizado... (*Profesor 5*)

[...] no hay una evolución de la FP en la zona, se sigue importando mano de obra de todos lados menos de aquí. [...]. Creo que puede ser un problema o un defecto la coordinación y el evolucionar en ese sentido. (*Profesor 11*)

3.4. ACTUALIZACIÓN DE MEDIOS Y MÁS RECURSOS

Otra propuesta planteada por algunos profesores para conseguir adaptar esta formación a las necesidades reales del mercado laboral es tener en los centros unos medios y tecnologías actualizadas.

A qué retos se enfrenta, pues actualmente a las nuevas tecnologías y a los avances que está habiendo tan avanzados, que deberían estar reciclándose. Yo pienso que incluso veo cada vez más futuro en la formación profesional. (*Profesor 40*)

[...] la tecnología es la tecnología que usan las empresas, en eso sí que nos quedamos rápidamente obsoletos y antiguos, entonces para eso sí necesitaríamos muchos más medios, claro, de estar totalmente al día, si pudiera ser que no fueran tampoco paralelos, sino ir un poquito por delante. [...] Y creo que ese es el gran reto, ser competitivos con lo que demandan las empresas. (*Profesora 25*)



En definitiva, se considera fundamental que no exista una brecha entre el material que se utiliza en los centros y el que se utiliza en las empresas, pues sólo de este modo podrán salir profesionales con una preparación acorde al mercado.

3.5. FORMACIÓN ACTUALIZADA DEL PROFESORADO

Otra parte muy importante para acortar distancias entre el sistema educativo y el productivo está en manos del profesorado. Esta idea está también presente en el discurso del profesorado.

Hombre, bajo mi punto de vista el reto al que se enfrenta es intentar acercar la empresa a la escuela, eso sería un éxito tremendo y por mi parte una ilusión [...]. Razones, cuanto más contacto haya el profesorado sin darse cuenta se está formando, porque el profesorado si está en contacto con la empresa, sabe qué es lo que hay y cuáles son las necesidades, y encima tienen las posibilidades de contactar con el empleado [...]. Pues entonces prepárate, capta todo lo que hay ahí fuera y tráetelo para dentro. [...] eso es lo ideal, conseguir eso [...], el profesorado tiene que formarse. (*Profesor 39*)

Por tanto, es fundamental que la Formación Profesional cuente con un profesorado formado y continuamente actualizado. Aunque no se ha mencionado por los entrevistados de forma explícita, se percibe en el análisis del discurso que existe un sector proclive a que esta formación también cuente con iniciativas empresariales y pueda darse la alternancia.

3.6. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Relacionado con el diseño y la estructura de la Formación Profesional, el profesorado también plantea propuestas para la mejora de ésta, que si bien afectan al diseño y organización de esta etapa educativa, también van en la línea de que los sistemas educativo y productivo vayan en una misma dirección.

3.6.1. *Diseño y duración de los ciclos formativos*

Un aspecto que, dentro de la organización y estructura de la FP, también relacionado con ajustar la formación con el mercado laboral, hace referencia a la duración de los ciclos, con el objetivo de tener más tiempo para crear mejores profesionales.

En los ciclos formativos, una de las metas que perseguía que un ciclo durara unos cinco años, inmediatamente mejorarlo, pero eso no hemos llegado [...]. Yo creo que serviríamos mucho mejor a la sociedad. (*Profesor 2*)



[...] pero tiene una deficiencia, y es que tiene 1.400 horas, y con 1.400 horas difícilmente se pueden dar todas esas competencias, entonces se queda digamos un poquito corto, bastante corto. Quizás con las adaptaciones, porque eso ahora es el siguiente paso, y es unificar todas las horas de todos los ciclos. Entonces el nuestro pasaría de 1.400 a 2.000 horas. Ahí estaría mucho mejor adaptado, sabes. (*Profesor 25*)

En definitiva, se propone que el alumnado tenga más tiempo de formación para salir mejor preparado al mercado laboral. Pero además, esto supondría que el alumnado terminara su formación con algo más de edad y, probablemente, con más madurez, lo que también es contemplado por alguno de los entrevistados.

Entonces esa formación un poquito más alargada, donde el niño también además de que son más años, distintamente eso el niño madura, el niño se da cuenta de que lo que tiene que hacer es eso [...]. Entonces todo eso hace que el cambiar el método haría que saliese un profesional un poquito mejor preparado, pero el empresario podríamos decir que siempre va a demandar más. (*Profesor 10*)

3.6.2. *Currículum adaptado a las necesidades del mercado laboral*

Algunos profesores demandan que para que esta formación esté más en consonancia con el sector productivo, es fundamental que se haga más hincapié en el currículo formativo en el aprendizaje de nuevas tecnologías e idiomas.

[...] habría que hacer ahí una reforma, desde mi punto de vista, habría que no dar tantas horas para una asignatura y sí hacerlo para otras, incluso meter alguna asignatura nueva como solemos reclamar muchísimo que es el idioma, vemos que hay una deficiencia grande porque no se da inglés, entonces el inglés está en todas partes. (*Profesora 23*)

Hoy se hace prácticamente necesario sobre todo en nuestro sector el idioma, el idioma debería estar con carácter obligatorio, y, bueno, la informática, nosotros lo hacemos de forma transversal, pero la informática los alumnos tienen que estar perfectamente reglados, sobre todo en nuestro sector. (*Profesor 34*)

Los retos hoy día en el mundo del trabajo, están cambiando las tecnologías cada 2 por 3, aparte de que ha habido un salto fundamental, la tecnología y la informática ha sido fundamental, entonces si tú no tienes una mano de obra que la puedas readaptar inmediatamente, no que los nuevos entren, que me parece fundamental, que entren en esas tecnologías que hoy día se emplean [...]. Eso es uno de los retos. (*Profesor 37*)

El aspecto de los idiomas es contemplado por profesorado que imparte docencia en ciclos formativos donde el idioma puede ser un factor determinante en la inserción laboral.



3.6.3. Flexibilidad y prolongación de estudios

Entre las mejoras propuestas lanzadas por los entrevistados, encontramos también quien señala la necesidad de que se flexibilice el acceso tanto a los CFGS (desde los CFGM) como a la Universidad (desde los CFGS). Esto es, se plantea la necesidad de reducir los obstáculos para que el alumnado, en los casos en que se quiera, tenga facilidades para la prolongación de sus estudios.

[...] bajo mi punto de vista se tendría que facilitar el paso del GM al GS para aquellos alumnos que vengan de la misma familia profesional sin el requisito de la prueba de acceso que ahora es obligatoria [...]. (*Profesor 49*)

[...] es que hay que darle salida para la universidad a la gente, que creo que eso también está en la mente de los... de los que están estructurando todo esto porque... bueno, nosotros, nuestros alumnos van a la... a la... a la universidad o a las escuelas técnicas y siempre tienen convalidado una... una serie de asignaturas, pero como ahora mismo las universidades son autónomas [...] y hacen sus propias convalidaciones, pues hay universidades que la hacen y otras que no la hacen. Entonces los alumnos no tienen las mismas posibilidades, yo creo que eso sería uno de los retos, abrirle el campo hacia la universidad a parte de lo del trabajo. (*Profesor 20*)

3.6.4. Centros específicos de Formación Profesional

Otros profesores mejorarían el tema de que en los centros conviva el alumnado de secundaria con el de Formación Profesional, y de bachillerato, y se proponen centros específicos para la Formación Profesional. En estos casos, se considera que se trata de alumnado muy diverso el de unas y otras enseñanzas.

Yo creo que los centros de FP tienen que ser a parte físicamente de los centros de secundaria. (*Profesor 12*)

De hecho, al preguntar al profesorado su opinión sobre los Centros Integrados como nuevo buque insignia de una renovada formación técnica, tan sólo nos hemos encontrado con un número reducido de profesorado de la muestra que desconocía este proyecto. Concretamente, la ley de cualificaciones profesionales (LOCFP) define los Centros Integrados como «aquellos que implementan en su oferta acciones de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados profesionales además de las ofertas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales» (artículo 10.1). Con la creación de estos centros se persigue un nuevo modelo de centro de formación profesional, que asuma otras formas de actuar a través de nuevos métodos de gestión de las diferentes formaciones, los contenidos de las mismas, los métodos de funcionamiento, así como los diferentes modos de relación, mediante un contexto innovador, con empresas de su entorno y con la sociedad en general.



Tras explicar brevemente la función y objetivo de estos centros a quienes lo desconocían, nos hemos encontrado con una abrumadora valoración positiva sobre los mismos. De hecho, tan sólo un 20% de los entrevistados no se han mostrado conformes con esta idea.

3.6.5. Mayor dotación económica

Algunos profesores consideran que, para la mejora de la Formación Profesional, es necesaria una mayor dotación económica por parte del organismo correspondiente.

Pues pienso que nos hace falta una buena inyección de dinero como imagino en todas las especialidades, que en especial ésta es una especialidad bastante cara. *(Profesor 19)*

3.7. PRESTIGIAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La imagen social negativa que pesa sobre la Formación Profesional es un tema que ha estado muy presente en el desarrollo de las entrevistas, por lo que no podía dejar de estarlo al plantear los retos para su mejora. Así, algunos de los entrevistados opinan que uno de los retos a los que se enfrenta la Formación Profesional en la actualidad es acabar con el desprestigio social que, tradicionalmente, la ha caracterizado.

El tema está en que prestigiarla está claro... *(Profesor 5)*

Eso siempre es el gran reto y es un problema que desde la antigua no se ha mejorado con la nueva, es decir, la imagen de la formación profesional siempre ha sido un poco, bueno, el que no puede hacer el Bachillerato, el que no puede hacer una carrera universitaria, pues que se vaya a la Formación Profesional. *(Profesora 29)*

El principal reto sería ése, que fuese, que tuviese un cierto prestigio, y que desde la base, desde la ESO, no hubiese una discriminación entre unos estudios y otros. *(Profesor 33)*

Algunos profesores no se limitan a señalar como un reto el prestigio de la misma, sino que también plantean iniciativas para conseguirlo. Así, por ejemplo, algunos resaltan la importancia de que se involucren en ello todos los actores sociales implicados en esta formación.

Eso habría que hacerlo con una campaña, para nada a corto plazo, para nada a corto plazo... formativa, informativa, publicitaria, ¿eh? A través de institutos, colegios, instituciones, medios de comunicación... Y no solamente desde el Ministerio de Educación, no, no. Desde el Ministerio de... *(Profesor 5)*



Otros hacen referencia a la importancia que supone una mejor y más actualizada dotación de medios para alcanzar tal objetivo.

También hay profesores que destacan como fundamental para prestigiar estas enseñanzas que haya una adecuada información que permita un conocimiento real de ésta.

Eso habría que hacerlo con una campaña, para nada a corto plazo, para nada a corto plazo... formativa, informativa, publicitaria, eh? A través de institutos, colegios, instituciones, medios de comunicación... Y no solamente desde el Ministerio de Educación, no, no. desde el Ministerio de... Institucional, Economía... todos. Es que estamos en pañales en ese sentido. ¡Es que la gente todavía piensa como hace 20 años, la FP es para los tontos! (*Profesor 5*)

Yo creo que fundamentalmente el reto más grande es la concienciación social, es decir, que la gente de los distintos agentes del mercado se den cuenta de que realmente la Formación Profesional cubre las necesidades empresariales como se dice [...]. Que la gente empiece a considerar seriamente hacer Formación Profesional cuando realmente se quiere una cualificación profesional e incorporarse al mercado laboral de una manera rápida. (*Profesor 38*)

Por último, otro aspecto importante que es señalado como importante para mejorar la imagen de la Formación Profesional se relaciona con el mercado laboral. Esto es, hay profesores que creen que si la Formación Profesional responde a las demandas del mercado laboral, ésta será mejor valorada socialmente.

Dignificarla siempre, hay que dignificarla, yo comprendo que adoptar una FP para que los alumnos salgan a la calle, y diga ya está colocado, aquí su puesto de trabajo, no. Eso no porque es imposible [...]. Pero sí en el tema de que los alumnos pues tengan una base fuerte, firme, teórico-práctica, que les permita incorporarse a quienes conocen este contenido, se busquen empresas y en qué actividades estén desarrollando. Pero para eso hace falta un alumnado que tenga unas habilidades ya adquiridas previamente, tenga unas aéreas básicas, matemáticas, lengua, tenga comprensión escrita... Dignificarla, y que no sea un reducto de... (*Profesor 44*)

Todas las propuestas de mejora que el profesorado plantea llevarían a una mejora de la imagen social de esta enseñanza, aspecto que, se constata, preocupa especialmente al profesorado.

4. CONCLUSIONES

La Formación Profesional es considerada como un ámbito fundamental para el desarrollo económico y social. Prueba de ello es que ésta se convierte en una estrategia política prioritaria para el desarrollo económico, en momentos de crisis financiera, tendente a disminuir los índices de desempleo, lo que evidencia la influencia que ambos ámbitos, el económico y el formativo, ejercen el uno sobre el otro. También son abundantes las demandas que se reclaman por parte del mundo



empresarial y productivo para una mejor y adecuada formación de los ciudadanos, que responda a las exigencias del mercado laboral. De hecho, en el actual modelo económico basado en el conocimiento es clave disponer de un capital humano formado, competitivo y competente, con los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer sus empleos, lo que está íntimamente ligado a la modernización de la Formación Profesional.

Esta idea está presente entre el profesorado participante en la investigación, que en todo momento señala la importancia de que la formación se oriente a lo que se demanda desde el entorno productivo, y consideran, además, que éste es el reto fundamental al que la Formación Profesional debe hacer frente en nuestro país. No obstante, se cree que en la actualidad, tal cual como se concibe y configura esta formación, se camina en esta dirección.

En este sentido, el profesorado resalta la importancia no sólo de dirigir la formación hacia la especialización, sino también de enfocarla hacia un mercado inestable, en continuo cambio.

Por ello, la Formación en Centros de Trabajo (FCT) es uno de los aspectos mejor valorados por el colectivo, pues se considera una parte fundamental en la formación del alumnado, aunque ésta no esté exenta de problemas. Además, en el discurso de los profesores encontramos que esta apreciación por la FCT va muy unida a la idea de potenciación y fomento de la inserción laboral del alumnado y, en esta línea, es valorada muy positivamente, pues se considera que es en este periodo de prácticas cuando el alumnado madura los contenidos y realmente aprende. Asimismo, ésta supone el primer contacto que el alumnado tiene con la empresa y su oportunidad para, primero, demostrar y poner en práctica lo que sabe y, segundo, hacerse valorar en la empresa. De hecho, es la primera oportunidad que tienen de conseguir un contrato laboral (muchos de ellos se quedan contratados en la empresa donde han realizado la FCT).

Por tanto, una de las conclusiones a destacar es precisamente que la Formación en Centros de Trabajo (FCT) se considera fundamental para la formación del alumnado por el colectivo de profesores y empresarios, siendo generalmente muy bien valorada. No obstante, el profesorado resalta la importancia de que exista una mayor concienciación e implicación por parte del colectivo de empresarios para sacar el mejor partido posible a esta estancia del alumnado en la empresa, así como ajustar lo máximo posible los conocimientos impartidos en el período de formación con lo que se requiere en el mercado laboral. De hecho, se constata en las entrevistas realizadas que esta colaboración, en algunos casos, es muy limitada.

En el momento del estudio, así como en el que se redacta este artículo, el sistema de FP se encuentra en un proceso de reforma de adaptación de títulos que pretende acortar las distancias entre los tres subsistemas tradicionales de FP, poniendo en conexión la Formación Profesional que se imparte en el sistema educativo con la Formación Profesional para el empleo. Concretamente, en 2002 se aprueba y pone en práctica la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOC-FP), que, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional, establece y ordena el sistema integral de Formación Profesional, de cualificaciones y acreditación en España. Con la adopción de esta nueva e importante normativa



se pretende, por un lado, elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y por otro, potenciar la formación permanente, así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas.

En relación con esto y, en concreto, en lo referente a la nueva posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, los agentes sociales entrevistados la valoran muy positivamente, pues opinan que supone la estandarización de las cualificaciones profesionales y puede facilitar la búsqueda de empleo. No obstante, existe cierta incertidumbre y dudas en cuanto a la forma de implantación y evaluación de tal experiencia. Ésta puede responder a que en el momento de realización de la investigación (curso académico 2008/2009), aunque sí estaban implantados los títulos formativos basados en competencias y cualificaciones profesionales, el reconocimiento de la experiencia laboral aún no se estaba acreditando. De hecho, hemos constatado recientemente que es precisamente en junio de 2011 cuando se inicia este proceso de certificación de la experiencia laboral. Se comprueba, por tanto, que existe una importante desinformación referente a este tema en el momento en que se llevó a cabo la parte empírica de la investigación. Todas estas dudas suscitadas pueden responder a un aspecto al que también alguno de los actores hace referencia de modo negativo, referido a que, en torno a la acreditación de las competencias, hay falta de información y existe un gran desconocimiento en torno al tema, tanto por parte del profesorado (y los centros) como de quienes tienen la posibilidad de beneficiarse de esto, responsabilizando a la Administración de tal desinformación.

En general, se percibe una valoración positiva de la evolución y actual FP, aunque esto no impide ni limita el reflejo de deficiencias o aspectos mejorables. La mayoría de los ámbitos de mejora se refieren, sobre todo, a los recursos materiales y su disponibilidad de uso en los centros, que, en muchas ocasiones, están obsoletos y anticuados. También se remarca la duración de la formación, que, consideran, debería ampliarse y reconfigurarse hacia enfoques más en consonancia con el mundo empresarial. Incluso en relación con el perfil del alumnado que, en contraposición con otras enseñanzas, en muchos casos es un alumnado que, previamente, ha fracasado en sus anteriores estudios y, por tanto, llega desmotivado. Así pues, la formación y actualización del profesorado ha de estar en consonancia y adecuarse a las demandas del mercado laboral, considerando una implantación de los ciclos formativos ajustados las demandas del sector productivo, como una mejora de las relaciones y una mayor cooperación entre los centros y empresas que participen en la Formación Profesional, orientada a buscar el prestigio estas enseñanzas.

Recibido: mayo 2014

Acceptado: septiembre 2014

BIBLIOGRAFÍA

- BOE (2012). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 9 de noviembre de 2012.
- (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006.
- (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 20 de junio de 2002.
- (1993). *Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 22 de mayo de 1993.
- (1990). *Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de octubre de 1990.
- CABRERA, L. y CÓRDOBA, M. (2011). «Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales». *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 51-75.
- CANO, Y. (2010). *La formación profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*. Madrid: Colección Informes y Estudios y Relaciones Laborales, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEAC y ADECCO (2010). *Barómetro de la Formación Profesional de 2010*. CEAC y ADECCO.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián: Michelena Artes Gráficas.
- CCE (2005). *Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008)*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas (CCE).
- CCE (2008). *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas (CCE).
- CORT, P. (2008). «VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market?». En V. Aarkrog y C.E. Jørgensen (eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work*, (pp. 101-124). Bern: Peter Lang.
- DE PUELLES, M. (2012). *Política, legislación y educación*. España: UNED.
- FERRER, J. (2002). *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GONZÁLEZ, M.C., CUETO, B. y MATO, J. (2006). «El papel de la formación en centros de trabajo en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias». *Revista de Educación*, 341, 337-372.
- LORENTE, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro.
- LORENTE, R. y TORRES, M. (2010). «Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades (Education and training policies in the European Union: a history of change and continuity)». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.



- RIVERA GARCÍA, E. (1999). «Análisis de datos cualitativos». En E. Rivera, *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en centros de Educación Primaria*, (pp. 219-279.) Tesis Doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- CCE (1992). *Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht)*. *Diario Oficial*, núm. C 191, de 29 de julio de 1992.
- UNESCO (2012). «Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo». París: Unesco.



GUÍA PARA LA IMPARTICIÓN DE «LA PUBLICIDAD COMO CULTURA AUDIOVISUAL» EN BACHILLERATO EN LA ESCUELA DE ARTE «MIGUEL MARMOLEJO» DE MELILLA

José Manuel García Gómez*
Amaya Epelde Larrañaga**

RESUMEN

El presente artículo expone el diseño de una unidad didáctica cuyo tema consiste en la Publicidad, destinada para ser impartida en la asignatura de Cultura Audiovisual, en el primer curso de Bachillerato de Artes. Los distintos apartados de esta unidad didáctica se han elaborado de manera que contribuyan al cumplimiento del currículum fijado por ley. Se pretende con esta guía que el profesor pueda beneficiar a sus alumnos, aportándoles un conocimiento de utilidad para sus vidas cotidianas, a la hora de afrontar los múltiples mensajes publicitarios a los que se encuentran sometidos constantemente en la actualidad. Por tanto, el siguiente artículo propone una forma práctica y amena de enseñar y aprender acerca del mundo de la Publicidad, adaptada a los tiempos actuales.

PALABRAS CLAVE: publicidad, formación, bachillerato, audiovisual.

ABSTRACT

«Guide for the teaching of “Advertising as audiovisual culture” in Baccalaureate at School of Arts “Miguel Marmolejo” in Melilla». This report presents the design of a learning unit whose topic is the Advertising, destined to be given in the subject of Audiovisual Culture in the first year of Baccalaureate of Arts. The various sections of this learning unit are designed in a way that contributes to the fulfillment of the curriculum established by law. With this guide, it is intended that the teacher can benefit their students, providing them with a useful knowledge in their daily lives, to tackling the many advertising messages that are constantly subjected nowadays. Therefore, the following report proposes a practical and fun way to teach and learn about the world of Advertising, adapted to modern times.

KEYWORDS: advertising, training, baccalaureate, audiovisual.



1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Cultura Audiovisual tiene la finalidad, por una parte, de formar al alumnado para que este adquiera la capacidad de saber apreciar las obras audiovisuales y las multimedia y, por otra parte, de conseguir que los alumnos sean productores, comunicadores activos y emisores de mensajes. Muchos teóricos y prácticos de la comunicación audiovisual que han trabajado con continuidad desde mediados del siglo xx han señalado la necesidad de formar a los jóvenes para que estos sepan producir y analizar mensajes en el siglo xxi. La prioridad de esta formación es que los ciudadanos lleguen a ser competentes, participativos, selectivos y activos.

Esta unidad didáctica se centrará en el tema de la publicidad. Comenzaremos aprendiendo a reconocer las diversas funciones de la publicidad, que ayudarán a entender los objetivos de esta. Tras esto, los alumnos conocerán las diferencias entre propaganda y publicidad, cuya importancia radica en que los alumnos sepan emplear adecuadamente cada término. Otro aspecto a estudiar será la importancia y tipología de la música en publicidad. Seguiremos con los tipos de publicidad encubierta haciendo hincapié en el emplazamiento de producto, aunque, no obstante, también se tratará la publicidad subliminal. Este aspecto será relevante para que los alumnos conozcan la posibilidad de consumir publicidad sin ser conscientes de ello. Continuaremos enseñando las características de la publicidad de dimensión social y las campañas humanitarias. Este es otro aspecto importante que sirve para que el alumnado conozca otros tipos de publicidad cuya finalidad no sea comercial. Por último, se estudiará el análisis de *spots* publicitarios, cuya relevancia consiste en que los alumnos entiendan la relación existente entre los distintos elementos que intervienen dentro del lenguaje publicitario.

2. MARCO LEGAL

El diseño de la unidad didáctica que vamos a presentar se ajusta a un marco legal, el cual se constituye por el siguiente conjunto de leyes:

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. En esta ley se manifiesta la ordenación de las enseñanzas en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, definiendo el currículo y sistema de evaluación de cada uno de ellos. También establece la tipología de los centros docentes y señala las necesidades académicas del profesorado, así como la dotación de recursos económicos que garanticen el logro de los objetivos previstos. Además, esta ley busca garantizar el acceso y la utilización responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, reconociendo la necesidad de que los centros dispongan de las infraestructuras adecuadas.

* E-mail: josemagarciamelilla@gmail.com.

** Universidad de Granada. E-mail: aepelde@ugr.es.

- *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.* En este real decreto se definen los objetivos del bachillerato, así como los contenidos, criterios de evaluación y objetivos de cada materia, los cuales se aplican a las comunidades autónomas, de forma general.
- *Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.* Esta orden concreta lo reflejado en el real decreto anterior, aplicándose a los centros educativos que impartan enseñanzas del bachillerato, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, como es el caso de Melilla.
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).* Esta ley, aprobada el 28 de noviembre de 2013, modifica algunos apartados de la LOE y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Las 3 principales reformas que afectan a todas las etapas del sistema educativo, según Álvarez (2014), se relacionan con la definición y elementos del currículo, la tipología de asignaturas y las evaluaciones externas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA PUBLICIDAD: INFORMACIÓN, PROPAGANDA Y SEDUCCIÓN

Entre las numerosas definiciones del concepto de «publicidad», una de las más simples pero acertada es la siguiente: «La publicidad es un esfuerzo pagado, transmitido por medios masivos de información con objeto de persuadir» (O’Guinn, Allen & Semenik, 1999, p. 6). Los mensajes enviados a través de la publicidad cumplen una serie de funciones que provocan numerosas reacciones en el público al que van dirigidos. Una de estas funciones, la informativa, permitirá adquirir los conocimientos al consumidor que le permitan tomar mejores decisiones de compra. Siguiendo el modelo de González (2012), desglosaremos las funciones informativas de la publicidad.

Durante la fase de precompra, la publicidad ejerce las siguientes funciones:

1. *Precipitación.* Crea consciencia y conocimiento de la marca en grandes públicos potenciales, estimulando sus deseos existentes, haciendo que los consumidores pasen de un estado de indecisión a otro en el que se considera la posibilidad de comprar el producto.
2. *Persuasión.* Induce a la compra modificando la actitud del consumidor hacia la marca. Esto puede conseguirse tanto con estrategias creativas de naturaleza racional (atributos, precio, beneficios...) o emocional (amistad, alegría...) como con elementos relacionados con la ejecución del anuncio (música, personajes famosos...).

Luego, en la fase de postcompra, las funciones que la publicidad realiza son:



1. *Refuerzo*. Muestra información que indique que la decisión tomada ha sido la correcta o bien suministra información que señale que la decisión de rechazar otras posibles alternativas ha sido la correcta.
2. *Recuerdo*. Actúa como un mecanismo de puesta en acción del comportamiento efectivo de compra (aprendido mediante experiencias previas) o de la lealtad de la marca. La función de recuerdo es necesaria para productos de compra frecuente e imprescindible para no perder la cuota de mercado alcanzada durante la fase de crecimiento del producto.

Otro concepto importante dentro del mundo de la publicidad es el de «propaganda». Como bien señala Guiu (2013), esta palabra se utiliza a diario en todo el mundo como un sinónimo de publicidad, empleándose el término incorrectamente, ya que en realidad la propaganda es un tipo muy concreto de publicidad. Se trata de una forma de comunicación ideológica y social, que hace uso de los recursos de la publicidad comercial para promover el consumo de ideas, por ejemplo, políticas, religiosas o morales, con el fin de modificar una conducta, en lugar de buscar el consumo de un producto o servicio con ánimo de lucro.

Para diferenciar las diversas formas de propaganda, vamos a tener en cuenta la tipología que propone Fernández (2013):

- *Propaganda religiosa*: la propaganda tiene sus inicios en el lanzamiento de mensajes religiosos, siendo muy difundida a lo largo de la historia.
- *Propaganda literaria*: consiste en difundir algún tipo de mensaje propagandístico mediante el lanzamiento de un libro.
- *Ratio-propaganda*: se trata de enviar mensajes basados en argumentos que se apoyan en la razón, con la intención de convencer a la gente.
- *Senso-propaganda*: esta propaganda, al contrario que la anterior, intenta a provocar algún tipo de efecto en las personas, mediante las emociones.
- *Propaganda de integración*: consiste en enviar mensajes al público en general que unifiquen comportamientos y actitudes. Se suele utilizar una frase cuyo significado sea reconocido por las masas. Para entender mejor este tipo de propaganda, Fernández (2013) afirma que «uno de los mejores ejemplos es el mensaje de Obama “Yes We Can”».
- *Propaganda política*: se relaciona con una ideología o creencia. Se emplea frecuentemente para conseguir más votos en las campañas electorales.

Dentro de la propaganda política, podemos encontrar distintas formas de difundir el mensaje:

- *Propaganda blanca*: en ella no se oculta el emisor del mensaje, siendo sana o transparente. La intención es crear una opinión positiva sobre una determinada organización.
- *Propaganda negra*: este tipo de propaganda consiste en hacerse pasar por el adversario, con el objetivo de distorsionar o perjudicar su mensaje.



Cabe destacar también el poder persuasivo que ejerce la publicidad mediante la seducción. Como afirma Saldaña (2014), con el paso de los años, la publicidad se ha convertido en una herramienta manipuladora que provoca motivaciones, casi siempre orientadas al consumo de bienes y servicios materiales. Existe un variado número de formas de persuasión tales como la pena, la vergüenza, el miedo, la culpa, el descrédito, la repetición, la intensidad, las asociaciones, la singularidad, etc. A lo largo de la historia de la publicidad, los mensajes difundidos han empleado diversos métodos de seducir al público objetivo:

Primeramente, la publicidad se basaba en representar el producto y sus funciones, de forma figurativa.

Más adelante, se recreaban hechos descriptivos o de la vida cotidiana, tal como explica Saldaña (2014), por ejemplo, un piloto que está a punto de despegar y su novia le da un paquete de tabaco de una determinada marca.

Posteriormente, en la época moderna de la publicidad, el protagonismo del mensaje fue centrándose cada vez menos en el objeto para cedérselo al sujeto. Los aspectos simbólicos de la marca cobraron una gran importancia en esta etapa, puesto que otorgan un significado que hace que el espectador se identifique con los valores de la marca. Por tanto, tuvo lugar una transición en el mundo de la publicidad, donde se pasa de la importancia de la imagen del producto a la importancia de la imagen de marca.

3.2. LAS NUEVAS FORMAS DE PUBLICIDAD: EMPLAZAMIENTO DEL PRODUCTO, PUBLICIDAD ENCUBIERTA Y SUBLIMINAL

El *product placement* es una técnica empleada para publicitar un producto o marca en los medios de comunicación, sobre todo en cine y televisión. No obstante, se produce un debate dada su especial forma de anunciar la marca o producto dentro del argumento de una película o serie. Mediante esta técnica, los espectadores se topan con la publicidad dentro de la película sin que esta se anuncie o se deslinde de la parte argumentativa del producto de ficción.

Cuando los profesionales de la publicidad se refieren a esta técnica publicitaria, suelen hacerlo en inglés (*product placement*). No obstante, existe la traducción de este concepto al español (emplazamiento de producto).

Numerosas son las definiciones enunciadas por distintos autores de esta técnica tan relativamente moderna denominada *product placement*. Bouton y Yustas (2012) mencionan a varios expertos en su libro. Algunos sostienen que es la exhibición de un producto, logo reconocible o marca comercial en una película o programa televisivo. Otros añaden que debe realizarse de forma natural y sutil, además de acompañarse de una compensación. En definitiva, se trata de una forma de presentar las marcas de una empresa a consumidores potenciales mediante un contexto original que se salga de la comunicación publicitaria tradicional.

Tras las revisiones bibliográficas realizadas por parte de Bouton y Yustas (2012, p. 20), tomaremos como válida la definición que proponen: «Se llama *product placement* a la forma de comunicación que integra una marca o un producto



o servicio en el contenido de un medio de comunicación, bajo cualquier forma de citación o aparición, a cambio de una remuneración o contraprestación».

Por tanto, para que el *product placement* sea considerado como tal cuando se presenta una marca en una película, deben cumplirse 3 condiciones, como bien sostienen Baños y Rodríguez (2012): la colocación de la marca debe ser intencionada, no gratuita e integrada en el discurso narrativo, ocultando su intención comercial.

En cuanto a la delimitación conceptual de esta técnica en España, no existe unanimidad respecto a la categoría de comunicación a la que pertenece. Méndiz (2007) señala que los primeros en atreverse a definirla fueron los directivos de la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (CECU), calificándola de publicidad encubierta.

Esta categorización dio lugar a conflictos, ya que este tipo de publicidad se prohibió en la legislación española, considerada como un engaño al público, no por el contenido sino por la forma de presentar el mensaje, puesto que el receptor no reconoce la publicidad como tal, otorgándole así una mayor credibilidad.

Demasiados profesionales se negaban a considerar el *product placement* como publicidad y la Asociación Española de Anunciantes (AEA) manifestó su postura señalando que está más próximo al patrocinio o a la publicidad estática, además de que no puede considerarse publicidad encubierta porque es perfectamente identificable por los sentidos. Finalmente, la Asociación de Autocontrol de la Publicidad equiparó esta técnica con la del patrocinio.

En cuanto a la publicidad subliminal, nace en el año 1957, por James Vicary, que consiguió incrementar las ventas de palomitas y Coca-Cola mediante la proyección intermitente de mensajes ocultos. Como señala Orozco (2013), esta publicidad se da en imágenes, audios o vídeos que contienen un mensaje oculto. En los vídeos, aunque el tiempo de aparición en pantalla sea corto, el cerebro es capaz de percibir el mensaje de una forma subconsciente, almacenando la información de una manera variable. Mediante esta técnica publicitaria, se ha logrado que el consumidor cambie de comportamiento a la hora de realizar compras o de consumir un producto.

En España, la publicidad subliminal se considera ilícita y se encuentra definida de la siguiente manera por la Ley 29/2009, de 30 de diciembre, por la que se modifica el régimen legal de la competencia desleal y de la publicidad para la mejora de la protección de los consumidores y usuarios: «A los efectos de esta ley, será publicidad subliminal la que mediante técnicas de producción de estímulos de intensidades fronterizas con los umbrales de los sentidos o análogas, pueda actuar sobre el público destinatario sin ser conscientemente percibida».

3.3. PUBLICIDAD DE DIMENSIÓN SOCIAL. CAMPAÑAS HUMANITARIAS. MENSAJES ALTERNATIVOS

Para hablar acerca de la publicidad de dimensión social, conviene aclarar previamente los diferentes tipos de publicidad relacionados con «lo social», que por su parte explica muy bien Alvarado (2009):

Por un lado, existe la publicidad comercial, que utiliza «lo social» como un medio para conseguir unos determinados objetivos con ánimo de lucro. Como ejemplo podemos exponer un anuncio de un perfume en el que quieran dar a entender que si lo compras y lo usas, atraerás más y tus relaciones con los demás mejorarán.

Por otro lado, tenemos la publicidad social, que utiliza los temas sociales como un fin (objetivo) y no como un medio (argumento), comunicando por tanto otro tipo de mensajes, alternativos a los mensajes comerciales. Se trata de una comunicación intencional y pagada pero alejada de fines con ánimo de lucro, que se interesa en causas sociales que contribuyan al bienestar del ser humano o la sociedad y que puede formar parte de programas de cambio o de concienciación social. Un ejemplo de este tipo de publicidad puede ser una campaña para concienciar a los jóvenes sobre los problemas derivados del abuso de alcohol.

Por tanto, el objetivo de las campañas sociales es el de transformar unas determinadas conductas de la sociedad, para tratar de alcanzar, consecuentemente, el bienestar social del individuo y de la comunidad en general. Es por esto que este tipo de campañas se encuentran en su mayoría financiadas por los gobiernos y mantienen su presencia en todos los medios de comunicación (Castillo, 2012).

Una campaña humanitaria, por su parte, es un tipo de campaña social que se encuentra enfocada a determinados temas de injusticia social o deshumanización que pueden mejorarse con la participación voluntaria y desinteresada de los individuos, buscando por tanto el cambio de conducta o concienciación en el público (Castillo, 2012). Por ejemplo, son muy comunes las campañas humanitarias contra la violencia de género o las de las ONG para el apadrinamiento de niños del Tercer Mundo.

3.4. ANÁLISIS DE ‘SPOTS’ PUBLICITARIOS

Partiendo de la base de que los anuncios influyen en el comportamiento del público, es importante saber analizar cada uno de los distintos elementos que intervienen en la comunicación publicitaria, y que desembocan en un cambio en la decisión de los consumidores a la hora de comprar un producto. Un tipo importante de formato publicitario lo constituye el *spot*. Los *spots* son aquellos mensajes que se transmiten en el cine o por televisión, normalmente con una duración aproximada de 20 segundos.

Aunque existen multitud de guías cuya finalidad es la de hacer un análisis exhaustivo y adecuado de los *spots* publicitarios, para ilustrar de una manera sencilla los elementos más importantes de un *spot*, nosotros tomaremos como ejemplo el modelo de análisis que propone Castillo (2012):

Por una parte, hay que efectuar un análisis objetivo del *spot*, que proporcionará una información de los distintos elementos visibles en el mensaje publicitario, mediante el análisis de estos aspectos:

- El nombre y tipo de medio, destinatarios del anuncio, fecha, precio y situación de la emisión, extensión y duración del *spot*.



- La acción comunicativa, estructura narrativa, tipo de tratamiento.
- La descripción de objetos, personajes y escenarios que aparecen en el *spot*.
- La función que cumple cada objeto representado con su referente, contribuyendo a su verosimilitud, su complejidad y originalidad, etc.
- El encuadre, tipos de plano, centro de interés, profundidad de campo, ritmo, angulación, tiempo, movimiento.
- Los textos orales y escritos que contiene, tipo de letras, situación, personas y formas verbales empleadas, registros lingüísticos, etc.

Por otra parte, hay que complementar el análisis objetivo anterior con un análisis subjetivo que informe sobre qué sugiere el anuncio y refleje interpretaciones ajenas a las imágenes visualizadas anteriormente. Esto será posible analizando los siguientes aspectos:

- El impacto del anuncio.
- La presentación del producto o servicio mediante el *spot*.
- La estrategia publicitaria utilizada.
- La función expresiva del mensaje a través de la imagen y el texto.
- La presencia y los efectos de música y sonoros.
- Los recursos expresivos empleados, como por ejemplo, metáforas, metonimias, hipérbolos, etc.
- El público destinatario del mensaje: sexo, edad, ideología, nivel social, económico, cultural, etc.
- Los valores transmitidos.

Mediante el análisis de *spots* publicitarios, se mejora la capacidad para interpretar y entender los anuncios, al mismo tiempo que se estimula la visión crítica del mundo que nos rodea. De esta forma, nos enfrentamos con mayor facilidad al consumo de los medios de comunicación.

4. UNIDAD DIDÁCTICA

4.1. JUSTIFICACIÓN

La asignatura de Cultura Audiovisual ostenta el carácter de materia de modalidad. En el caso concreto de Melilla sólo se imparte en el primer curso (ESD/1729/2008), aunque mediante la LOMCE se establecen los cursos donde será impartida de forma general: tanto en primero como en segundo curso de bachillerato en la modalidad de Artes.

Esta unidad didáctica en concreto se encuentra situada en el final de la programación de aula, destinada para ser impartida en el tercer trimestre del curso. Antes de poner en marcha esta unidad didáctica, los alumnos ya habrán recibido docencia sobre temas como el significado de las imágenes fijas y en movimiento, la producción multimedia y los medios de comunicación. Esto será útil para que los



alumnos tengan conocimientos previos sobre comunicación que faciliten el entendimiento de las características de la publicidad. Después de esta unidad didáctica, los alumnos finalizarán el curso académico aprendiendo aspectos relativos al análisis de imágenes y mensajes multimedia.

El hecho de que esta unidad didáctica consista en la publicidad se justifica por la dependencia que genera en las personas, lo que ha provocado una situación de consumo continuo y desenfrenado a través de los influyentes medios de comunicación. Con esta unidad didáctica se pretende que los alumnos conozcan generalmente cómo funciona la publicidad en general y cuáles son sus propósitos, distinguir entre lo que es publicidad y lo que no e incluso cómo crearla.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Este apartado se basa en el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual de la Escuela de Arte Miguel Marmolejo (2013). Al igual que otros centros educativos de la ciudad, esta escuela se ve influenciada por encontrarse en Melilla, una ciudad con diversas costumbres, culturas y religiones. Esta peculiaridad representa un aliciente que enriquece a toda la ciudad y a los centros educativos en particular. Sin embargo, también supone una cantidad de problemas, debido fundamentalmente a la diferencia de niveles formativos, educativos y de conocimiento del castellano de la población de lengua materna distinta de dicho idioma.

El alumnado de Bachillerato accede a estos estudios por dos vías: a través de la ESO y desde los Ciclos Formativos de Grado Medio. En nuestra aula en concreto del curso 1.º B, tendremos 25 alumnos, 15 chicas y 10 chicos. Uno de esos chicos padece dislexia, por lo tanto se le tratará atendiendo a sus necesidades.

4.3. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Para la elaboración de esta unidad didáctica nos basaremos en cuatro niveles de concreción del currículo:

En el primer nivel nos fijaremos en el territorio nacional de forma general mediante el RD 1467/2007 de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

En el segundo nivel observaremos una regulación más específica. En este caso la que se aplica en Melilla a través de la Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato.

El tercer nivel corresponderá a la regulación de un centro de estudios en particular. En este caso, para la Escuela de Arte Miguel Marmolejo, nos basaremos tanto en el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual (Orden 29 de junio de 1994, RD 83/1996) como en la programación didáctica de la asignatura de Cultura Audiovisual (Orden 29 de junio de 1994, RD 83/1996).

El cuarto nivel se basará en la programación de un aula en concreto del centro. Para nosotros será la clase de bachillerato de Artes, 1.º B.



4.4. COMPETENCIAS

Como respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual, la Ley Orgánica de Educación establece una educación y formación orientada al desarrollo de unas competencias que sean útiles en la vida diaria, en lugar de a la pura adquisición de conocimientos (Vázquez-Reina, 2008).

En la ley no se establecen competencias básicas para la etapa de Bachillerato. Por tanto, escogeremos las de la Educación Secundaria Obligatoria, que vienen reguladas por el RD 1631/2006, con la finalidad de mantenerlas y desarrollarlas en mayor profundidad. Partiendo de la Orden ECI/2220/2007 (que regula la ESO en Melilla), las competencias básicas que seleccionaremos para trabajar en esta unidad didáctica serán las siguientes:

- A. Competencia en comunicación lingüística.
- B. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- C. Tratamiento de la información y competencia digital.
- D. Competencia social y ciudadana.
- E. Autonomía e iniciativa personal.

En el RD 1467/2007 se explican las competencias específicas que deberán haber adquirido los alumnos al finalizar la asignatura. El propósito de esta materia es que el alumno sea capaz de analizar, relacionar y comprender los elementos que pertenecen a la cultura audiovisual de su tiempo. Además de estas competencias para analizar los elementos expresivos y técnicos, se les dotará a los alumnos de conciencia crítica. Esto facilitará un cambio en la ciudadanía, de modo que esta llegue a ser más responsable y participativa. La finalidad es la de comunicarse y conocer mejor la realidad para transformarla y a uno mismo para transformarse. Estos criterios son los que se han tenido en cuenta para elaborar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

4.5. OBJETIVOS

4.5.1. *Objetivos generales de la etapa*

Para comenzar, hemos seleccionado algunos objetivos de bachillerato (LOE, 2006), que pretenden cumplirse en nuestra asignatura:

- a. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- b. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- c. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- d. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.



- e. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- f. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

4.5.2. *Objetivos de la materia*

En el RD 1467/2007 se establecen los objetivos de la asignatura. Los que se pretenden cumplir en esta unidad didáctica son los siguientes:

- I. Reconocer las diferencias existentes entre la realidad y la representación que de ella nos ofrecen los medios audiovisuales.
- II. Conocer y comprender los aspectos técnicos y estéticos de los medios de comunicación para aprender a analizar y a crear documentos audiovisuales sencillos.
- III. Valorar la importancia de la función expresiva del sonido y de la música en el proceso de creación audiovisual.
- IV. Analizar mensajes publicitarios y valorar lo que en ellos hay de información, arte, propaganda y seducción.

4.5.3. *Objetivos didácticos*

A partir de ahí, concretamos los objetivos didácticos para nuestro tema:

1. Distinguir las distintas funciones de la publicidad en general.
2. Asumir las diferencias que existen entre propaganda y publicidad, empleando el uso de cada término de manera correcta.
3. Clasificar los diferentes formatos de música en los mensajes publicitarios como parte importante de de la publicidad.
4. Aceptar que existen diferentes posibilidades de consumir publicidad encubierta, necesarias de identificar y que generan ilusión de realidad.
5. Producir una campaña de publicidad social que difiera de otros tipos de campañas de publicidad comercial.
6. Analizar los elementos que intervienen en los *spots* publicitarios para entender cómo han sido realizados.

4.6. CONTENIDOS

Los contenidos que se tratarán en esta unidad didáctica serán los siguientes:

La publicidad:

- *Funciones de la publicidad y sus características.*

Esta primera parte de los contenidos englobará las distintas funciones de los mensajes publicitarios, los cuales provocan multitud de reacciones en



su público objetivo. Los alumnos aprenderán a reconocer estas funciones para entender con mayor facilidad cómo funciona la publicidad y cuáles son sus objetivos.

– *Diferencias entre la propaganda y la publicidad.*

El siguiente contenido introducirá el concepto de «propaganda». Esta palabra se utiliza a diario incorrectamente, como sinónimo de publicidad, cuando en realidad se trata de una forma publicitaria que usa recursos de la publicidad comercial para promover el consumo de ideas, en lugar de buscar el consumo de un producto con ánimo de lucro. Se trata de que los alumnos sepan emplear cada término en su vida diaria correctamente.

– *Tipología e importancia de la música en los mensajes publicitarios.*

Con este contenido se pretende enseñar la importancia de la música en los mensajes publicitarios, además de desglosar los diferentes formatos musicales empleados normalmente en los anuncios. De esta forma, los alumnos aprenderán cómo influye la música en publicidad y qué sintonías son más adecuadas para cada caso.

– *La publicidad encubierta y sus distintas posibilidades.*

Este contenido será importante para que los alumnos conozcan la posibilidad de consumir publicidad inconscientemente y sean capaces de distinguir cuándo están siendo sometidos a mensajes publicitarios. Esto es posible debido a las nuevas formas de publicidad como el emplazamiento de producto o la publicidad subliminal.

– *Preparación y producción de una campaña de publicidad social.*

Con este contenido se pretende enseñar a los alumnos que existe otro tipo de publicidad sin ánimo de lucro, la llamada publicidad social, que busca la transformación de conductas que contribuyan al bienestar social de los individuos, constituyéndose por tanto como mensajes alternativos a los de la publicidad comercial. Los alumnos aprenderán las características de esta forma de publicidad y posteriormente llevarán la teoría a la práctica mediante la creación de una campaña.

– *Análisis de los elementos que componen el 'spot' publicitario.*

Mediante la exposición de distintos ejemplos de *spots*, los alumnos serán capaces de determinar las intenciones deseadas por el anunciante a través de cada uno de los elementos analizados. Este contenido servirá para que los alumnos conozcan cómo influyen los *spots* en el comportamiento del público, analizando cada uno de los distintos elementos que intervienen, desencadenando cambios en la decisión de los consumidores antes de efectuar la compra de un producto.



Esta unidad didáctica alberga los siguientes contenidos mínimos para la asignatura de Cultura Audiovisual, establecidos por la Orden ESD/1729/2008:

La publicidad:

- La publicidad: información, propaganda y seducción.
- Las nuevas formas de publicidad: emplazamiento del producto, publicidad encubierta y subliminal.
- Publicidad de dimensión social. Campañas humanitarias. Mensajes alternativos.
- Análisis de *spots* publicitarios.

4.7. METODOLOGÍA

Mediante el Artículo 11 de la Orden ESD/1729/2008 se fijan en Melilla los principios metodológicos del Bachillerato, los cuales tendremos en cuenta para el desarrollo de la docencia de esta unidad didáctica. Los hemos resumido en 5 puntos:

1. Las actividades favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y actuar con creatividad, iniciativa y espíritu crítico. Esto se hará a través de una metodología didáctica, comunicativa, activa y participativa.
2. Dichas actividades se orientarán a la aproximación a los métodos de análisis, indagación e investigación de la propia modalidad.
3. Para que el alumno desarrolle una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable y autónoma, la educación en valores deberá formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. El docente deberá garantizar las oportunidades de desarrollar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y de expresarse correctamente en público. Asimismo, deberá estimular el interés y el hábito de la lectura.
5. El bachillerato deberá proporcionar oportunidades de mejorar la capacidad de utilizar las TIC, tanto en sus aplicaciones más generales como en las de modalidad.

Debido al propio carácter de la asignatura, se intentará que la mayor parte de la metodología empleada sea práctica. No obstante, es evidente la necesidad de que el alumnado adquiera, previamente, los conceptos teóricos más importantes relativos a la cultura audiovisual y a los medios de comunicación. Acompañando a la teoría, se expondrán ejemplos de medios de comunicación reales, tales como fotografías, vídeos, carteles, *spots*, etc.

Asimismo, se fomentará el trabajo en equipo de forma colaborativa y solidaria. Las distintas tareas se distribuirán en proyectos que requerirán investigación, creatividad y que los alumnos asuman responsabilidades individuales y colectivas. Con ello, se pretende que el alumno vaya adquiriendo madurez personal, al mismo tiempo que aprende a respetar el trabajo de los demás y a resolver conflictos de forma pacífica.



A lo largo de 8 sesiones, se llevarán a cabo diversos tipos de actividades, como por ejemplo, de verificación de conocimientos previos, motivación, desarrollo o evaluación. La educación para la paz, así como la educación del consumidor, estarán presentes como temas transversales de la unidad didáctica.

4.8. ACTIVIDADES

Las actividades que se llevarán a cabo durante el desarrollo de esta unidad didáctica son las siguientes:

1. *Aprendiendo las funciones de la publicidad.*

La primera actividad de esta unidad didáctica servirá de introducción al mundo de la publicidad. Se hará una puesta en común de los alumnos sobre qué es publicidad y cuáles son sus funciones. Seguidamente el profesor impartirá una clase magistral, con ejemplos que servirán para comprender mejor este tema.

2. *Diferenciando entre publicidad y propaganda.*

Esta segunda actividad irá enfocada a que los alumnos aprendan a emplear adecuadamente los términos de «propaganda» y «publicidad». Para ello, se establecerá un debate orientado por el profesor sobre qué es propaganda y qué no. Después se dará una clase magistral sobre el tema y por último los alumnos se expondrán a ciertos ejemplos de propaganda y publicidad que tendrán que diferenciar para, finalmente, comprobar los resultados.

3. *Conociendo los tipos de música en publicidad y su importancia.*

La siguiente actividad va dirigida a que los alumnos entiendan cómo influye la música en publicidad y qué tipos hay. Primero, a modo de evaluación inicial, los alumnos tendrán que redactar un escrito sobre sus ideas acerca del tema y se establecerá un debate. A continuación, el profesor impartirá la clase magistral acompañándola con ejemplos. Para finalizar, los alumnos escucharán varias sintonías que deberán categorizar y comprobarán sus aciertos.

4. *Descubriendo posibilidades de publicidad encubierta.*

Mediante esta actividad, se pretende que los alumnos sean conscientes de que existen formas de consumir publicidad encubierta en los medios de comunicación que nos rodean. Para ello, se expondrá un vídeo con ejemplos y tendrán que nombrar seguidamente las marcas que han conseguido recordar. Finalmente habrá una clase magistral en la que el profesor explicará más profundamente las distintas posibilidades de publicidad encubierta.



5. *Repaso y examen de lo aprendido.*

Esta actividad, dividida en dos partes, consiste en que el profesor haga un repaso de lo impartido hasta el momento, resolviendo dudas, para posteriormente evaluar lo que han aprendido los alumnos a través de un examen tipo test que contará como nota para la evaluación.

6. *Elaborando una campaña de publicidad social.*

La finalidad de esta actividad es que los alumnos sepan realizar una campaña de publicidad social contra el acoso escolar. Para ello, el profesor explicará las características de este tipo de publicidad y los criterios del ejercicio. Durante el proceso de creación, el profesor tutorizará los trabajos, que serán expuestos más adelante.

7. *Analizando 'spots' publicitarios.*

La actividad consiste en que los alumnos aprendan a analizar los distintos elementos que componen un *spot* publicitario. Así los alumnos aprenderán cómo influyen los *spots* en la decisión de compra del espectador. Para ello, el profesor explicará los pasos para el análisis de un *spot* y posteriormente los alumnos tendrán que analizar por escrito otro *spot* expuesto por el docente.

8. *Exposición de trabajos y coevaluación.*

En esta actividad, los grupos de alumnos tendrán que exponer sus trabajos y hablar del proceso de elaboración de los mismos. Después, cada grupo puntuará los trabajos de los demás grupos. De esta forma los alumnos cooperarán y el profesor dispondrá de la opinión de cada grupo, que le será útil para conocer qué trabajos han gustado más al conjunto de la clase.

9. *Entrega de notas y revisión del examen.*

La última actividad de la unidad didáctica se basará en informar a los alumnos de las notas obtenidas en el examen tipo test, realizado anteriormente. Además, se llevará a cabo una revisión de la prueba para que cada alumno sea consciente de los fallos que ha cometido y los temas sobre los que debe reforzar su aprendizaje.

4.9. RECURSOS

Los recursos que necesitaremos para la enseñanza de esta unidad didáctica serán:

- *Imágenes.* Los alumnos asimilarán mejor los contenidos a través de fotografías y carteles que servirán como ilustración de ejemplos en sus aprendizajes.



- *Audios*. Las audiciones, tanto de cuñas de radio como de los distintos tipos de música empleados en publicidad, serán otro recurso que, a modo de ejemplo, ayudará al alumnado a comprender los conocimientos de la unidad.
- *Videos*. La visualización de vídeos será un recurso empleado regularmente para la exposición de ejemplos de los distintos tipos de publicidad, así como para el análisis de *spots*.
- *Ordenadores*. El ordenador será un recurso imprescindible para que el profesor pueda gestionar los distintos materiales audiovisuales y presentaciones que serán expuestos a los alumnos.
- *Internet*. Este recurso facilitará tanto al profesor como a los alumnos el acceso a información que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Sistema de altavoces*. Se necesitará un sistema de altavoces que permita a todos los alumnos oír con suficiente claridad todas las audiciones.
- *Projector*. A través de esta herramienta, los alumnos podrán ver con claridad y de forma aumentada lo que hace el profesor en su ordenador.
- *Proyecto Media. Televisión, radio, cine, prensa y publicidad para enseñanzas medias*. Se trata de un programa de internet en el aula gratuito recogido en los recursos de profesorado del Instituto de Tecnologías Educativas. Se puede recurrir a él en busca de información relacionada con los medios de comunicación.

4.10. EVALUACIÓN

Una de las acepciones que el Diccionario de la RAE atribuye al concepto de «evaluación» define esta palabra como «estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos». Tal y como explica García (2009), la evaluación consiste en recoger cierta información, para posteriormente interpretarla contrastándola con unos determinados criterios de referencia, de modo que se facilite la orientación de la acción o de la toma de decisiones del alumno, mediante la emisión de un juicio de valor.

4.10.1. *Criterios e indicadores de evaluación*

Mediante el RD 1467/2007, se fijan los criterios de evaluación de la materia. A continuación se muestran los utilizados para esta unidad didáctica en concreto:

- Reconocer y explicar las distintas funciones de la publicidad, diferenciando los elementos informativos de aquellos otros relacionados con la emotividad, la seducción y la fascinación.
- Establecer las diferencias entre imagen y realidad y las diversas formas de representación.
- Identificar y analizar los elementos técnicos, expresivos y estéticos del sonido en diferentes producciones audiovisuales y su adecuación a las intenciones expresivas y comunicativas que se persiguen.



- Identificar y analizar los elementos técnicos, expresivos y estéticos utilizados en las producciones audiovisuales y aplicarlos, en su caso, en la realización de producciones sencillas.

A partir de los criterios de evaluación elegidos, concretamos cuáles serán nuestros indicadores de evaluación:

- Reconoce las distintas funciones de la publicidad, diferenciando los elementos informativos de aquellos otros relacionados con la emotividad, la seducción y la fascinación.
- Asume las diferencias existentes entre la propaganda y la publicidad, empleando cada término de forma adecuada.
- Diferencia los distintos formatos musicales susceptibles de ser empleados en los mensajes publicitarios.
- Aprecia las diversas posibilidades de publicidad encubierta, que pueden generar la confusión en el espectador de representación de realidad.
- Desarrolla una campaña de publicidad de dimensión social, a partir del conocimiento de los elementos técnicos, expresivos y estéticos utilizados en este tipo campañas.
- Justifica la composición comunicativa y la estructura de *spots*, analizándolos en función de la consecución de sus objetivos.

4.10.2. *Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación*

Los procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo en esta unidad didáctica serán los siguientes:

Se empleará una evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita constatar la validez de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza, de manera cualitativa y teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar en esta unidad didáctica. Este tipo de evaluación se complementará con una evaluación sumativa, que tenga una fuerte presencia en el proceso de diseño y desarrollo de los trabajos de aplicación, y que sea un referente constante para el alumno y el profesor, cuantitativamente.

Con dicho planteamiento de evaluación se pretende valorar más el trabajo cotidiano, que las capacidades finales. Para ello, las técnicas de evaluación empleadas serán las siguientes:

1. *Corrección de pruebas teóricas.* Con ellas se valorará el grado de conocimientos adquiridos sobre aquellos contenidos teóricos más importantes de esta unidad didáctica.
2. *Revisión de actividades prácticas.* Se exigirá la adecuación de lo realizado con lo pedido en cada actividad, la puntualidad en la entrega, la presentación, la capacidad del alumno para trabajar en equipo respetando las opiniones de otros y el juicio crítico y personal.



3. *Observación directa y sistemática de las actividades realizadas en el aula y la actitud del alumno.* Se tendrá en cuenta tanto la utilización de vocabulario específico de la asignatura, la toma de apuntes, la asistencia y la puntualidad como la dedicación a las tareas, el cuidado de los materiales y el comportamiento.

Los instrumentos de evaluación que nos permitirán emplear dichas técnicas son:

- *Exámenes.* Serán de tipo test y se encontrarán formados por preguntas que abarquen las cuestiones teóricas más importantes de la unidad didáctica.
- *Rúbricas.* Servirán para evaluar los elementos más importantes de cada actividad, elegidos en función del criterio del profesor.
- *Diario de clase.* Aquí se recogerá la información obtenida a través de la observación directa y del diálogo con los alumnos.

4.10.3. Criterios de calificación

Para cuantificar la evaluación del aprendizaje de cada alumno se seguirán los criterios de calificación de la siguiente tabla:

Pruebas teóricas	30%
Actividades prácticas	60%
Interés y actitud	10%

4.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Aceptada la diversidad como una característica intrínseca del ser humano y una vez sustituido el término de integración por el de inclusión, tendremos en cuenta la atención a la diversidad del alumnado, dentro de esta unidad didáctica.

En el caso de nuestra aula, para atender las necesidades educativas especiales de aquel alumno que padece dislexia, tomaremos las orientaciones sobre medidas de atención a la diversidad que propone Maestre (2013), basadas en adaptaciones curriculares no significativas:

- Presentarles alternativas al texto escrito, como por ejemplo, la enseñanza mediante el medio visual o auditivo.
- Facilitarles el uso de medios informáticos y/o tecnología asistida.
- Incrementarles el tiempo límite del que disponen para realizar ciertas tareas que conlleven el uso del lenguaje escrito, como por ejemplo, los exámenes.



5. CONCLUSIONES

En definitiva, con la elaboración de este trabajo sobre la Publicidad como Cultura Audiovisual, pensamos que se contemplan y se cumplen satisfactoriamente tanto los objetivos de la etapa y la asignatura como los contenidos mínimos a impartir y los criterios de evaluación, que se encuentran marcados por la Ley.

Con el fin de contribuir al cumplimiento del currículo fijado, en esta unidad didáctica hemos concretado objetivos didácticos, contenidos, metodología, actividades, recursos, criterios de calificación e indicadores, procedimientos, instrumentos y técnicas (de evaluación), que pensamos que se ajustan a las metas que se pretenden alcanzar. Esto se llevará a cabo a través de una enseñanza tradicional (explicaciones del profesor en la pizarra) que se complementará con la utilización de tecnología y actividades que harán más ameno el aprendizaje.

La aplicación de esta unidad didáctica beneficiará a los alumnos, puesto que ha sido diseñada de manera que sirva de utilidad en la vida diaria de ellos, aportándoles un conocimiento necesario para afrontar la gran cantidad de mensajes publicitarios a los que nos encontramos sometidos en la actualidad. Se procurará, pues, que los alumnos no se limiten a estudiar para aprobar (olvidando después lo estudiado), sino que aprendan y pongan en práctica ese conocimiento en su día a día.

Como valoración final, desde mi punto de vista, he preparado la anterior unidad didáctica de una forma práctica porque creo que el tema de la Publicidad es susceptible y necesario de ser impartido de tal manera, complementando las explicaciones con el uso de imágenes, vídeos y audios, para facilitar el aprendizaje e intensificar el recuerdo del conocimiento adquirido en la memoria de los alumnos. En las actividades preparadas abundan dichos recursos, pretendiendo que disfruten como si estuvieran jugando, pero sin que esto sirva de distracción ante el objetivo último, que es aprender.

Recibido: octubre 2014

Aceptado: enero 2015



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. (2009). «¿Publicidad Social? Usos y abusos de “lo social” en la publicidad». *Icono 14*, 13 (1), 125-151. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/download/320/197>.
- ÁLVAREZ, E. (2014). *Principales cambios y novedades de la LOMCE*. Recuperado de <http://preparaturosoposiciones.es/sabes-como-se-debe-citar-la-loe-lomce/>.
- BAÑOS, M. y RODRÍGUEZ, T. (2012). *Imagen de Marca y Product Placement*. Madrid: Esic Editorial.
- BOUTON, C. y YUSTAS, Y. (2012). *Product placement (Emplazamiento de producto) La publicidad eficaz*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CASTILLO, J. (2012). *Cultura Audiovisual*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.
- FERNÁNDEZ, L. (2013). *Tipos de propaganda*. Recuperado de <http://www.lorenafdezblog.com/tipos-de-propaganda/>.
- GARCÍA, A. (2009). «El proceso evaluador en la educación primaria». *Innovación y experiencias educativas*, 14 (1), 1-9.
- GONZÁLEZ, I. (2012). *Las funciones informativas de la publicidad y su relación con el proceso de decisión de compra*. Recuperado de <http://publicidad-marketing-online.blogspot.com.es/2012/01/las-funciones-informativas-de-la.html>.
- GUIU, D. (2013). *Qué es la propaganda. ¿Utilizamos bien esta palabra en publicidad?* Recuperado de <http://www.socialetic.com/que-es-la-propaganda-utilizamos-bien-esta-palabra-en-publicidad.html>.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2008). *Proyecto Media. Televisión, radio, cine, prensa y publicidad para enseñanzas medias*. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/1232.
- LEY 29/2009, de 30 de diciembre, por la que se modifica el régimen legal de la competencia desleal y de la publicidad para la mejora de la protección de los consumidores y usuarios.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MAESTRE, E. (2013). *Dislexia; medidas de atención a la diversidad, orientación al profesorado y a las familias*. Recuperado de <http://pedagogica.wordpress.com/2013/02/13/dislexia-medidas-de-atencion-a-al-diversidad-orientacion-al-profesorado-y-a-las-familias/>.
- MÉNDIZ, A. (2007). *NUEVAS FORMAS PUBLICITARIAS: Patrocinio, Product Placement, Publicidad en Internet*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- O'GUINN, T., ALLEN, C. y SEMENIK, R. (1999). *Publicidad*. México: Thomson Editores.
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
- ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.
- OROZCO, M. (2013). *¿Qué es la Publicidad Subliminal?* Recuperado de <http://www.todomktblog.com/2013/04/publicidad-subliminal.html>.
- PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO DE LA ESCUELA DE ARTE MIGUEL MARMOLEJO (2013).

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Evaluación. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluaci%C3%B3n>.
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- SALDAÑA, J. (2014). «Seducción publicitaria en la televisión». *Revista Interiorgráfico de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato*. 13(4). Recuperado de <http://www.interiorgrafico.com/edicion/cuarta-edicion-noviembre2007/seduccin-publicitaria-en-la-television>.
- VÁZQUEZ-REINA, M. (2008). *Las competencias básicas en educación*. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/03/19/175574.php>.



GENERAL INSTRUCTIONS FOR THE SUBMISSION OF ARTICLES

1. *Qurrículum* is accepting mainly original articles to be published. Articles must be addressed to amvega@ull.es; jsosalo@ull.edu.es. The authors will be informed as soon as possible of the reception of documents via email.
2. Articles must be original, not being currently under review elsewhere. Once the article is under review the authors shall not send it to other publishers.
3. Articles must be presented in 12 Times New Roman Word format (up to 25 pages, with 1 interlineal space).
4. The first page must include: The title of the paper (both in Spanish and English), author/s name/s, institution adscription, Spanish and English abstract (10 lines each), and Spanish and English key words (3-6 each). On a separated sheet contact information must be enclosed (name, institution, postal address, email, telephone, professional interests, research lines, and date of issue).
5. Bibliographic references will be included at the end of the article in alphabetic order, according to the following:
 - a. Articles of reviews: surname/s, name's first letter (year). Article's title. *Review's name*, vol, number, pp.
 - b. Books: surname/s, name's first letter (year). *Book's title*. Edition place. Edition name.
6. The assessing process: articles will be assessed by a pair system (double blind). Reviewers shall issue an inform containing the corrections which are needed, as well as their acceptance decision. Both will be taken into account by Qurrículum Secretary in order to take a decision about initial acceptance. Once the assessing process is concluded authors will receive anonymous evaluation informs.
7. Articles addressing: It is compulsory to send the definitive text, attending the reviewers' proposals (if required) both on paper and electronic format to:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204 La Laguna (Santa Cruz de Tenerife, España)

8. Once the article is published the author/s will receive 25 offprints and 1 review sample.

REVISORES

- AGUADED RAMÍREZ, EVA M.^a (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE. Universidad de Granada)
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- AREA MOREIRA, Manuel (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- ARENCIBIA ARENCIBIA, Santiago (Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- ARNAY PUERTA, José (Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)
- BIENCINTO LÓPEZ, Chantal (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid)
- BLANCO GARCÍA, Nieves (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga)
- BAZO, PLÁCIDO (Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de La Laguna)
- BOZA CARREÑO, Ángel (Departamento de Educación, Universidad de Huelva)
- CABALLERO SAHELICES, Concesa (Departamento de Física. Universidad de Burgos)
- CABRERA PÉREZ, Lidia (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CÁCERES RODRÍGUEZ, Celsa (Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. ULL)
- CANALES SERRANO, Antonio (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)
- CANTÓN MAYO, Isabel (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de León)
- CASILLAS RUIZ, Ramón (Facultad de Biología. Universidad de La Laguna)
- CASTRO LEÓN, Fátima (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CEPEDA ROMERO, Olga (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CODINA CASALS, Benito (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- COLÁS BRAVO, Pilar (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
- CORREA PIÑERO, Ana Delia (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- DE PABLOS PONS, Juan (Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla)
- DEL FRAGO ARBIZU, Rakel (Dpto. de MIDE. Universidad del País Vasco)



DOMINGO SEGOVIA, Jesús (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada)

FELICIANO GARCÍA, Luis (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

FERNÁNDEZ CABRERA, José Miguel (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, José (Departamento de Didácticas Específicas. ULL)

GARCÍA DE LA TORRE, Mercedes (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GARCÍA GARCÍA, Mercedes (Dpto. de MIDE. Universidad Complutense de Madrid)

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio J. (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Cc. Humanas y Sociales, Universidad de Almería)

GONZÁLEZ AFONSO, Miriam (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Vigo)

GONZÁLEZ MIERES, Celina (Dpto. de Administración de Empresas. Universidad de Oviedo)

GONZÁLEZ PÉREZ, Inmaculada (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GOVANTES OLLERO, José María (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de La Laguna)

GUARRO PALLAS, Amador (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo (Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

HERRERA SANTANA, Juana (Departamento de Filología Española. Universidad de La Laguna)

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Francisco (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

JODAR ARTEAGA, Capilla (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

LUKAS MÚGICA, José (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco)

MANASSERO MAS, M. Antònia (Departamento de Psicología Social. Universidad Islas Baleares)

MARRERO ACOSTA, Javier (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

MARTÍN CABRERA, Eduardo (Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)

MERKEL, MARLI (UNISINOS-San Leopoldo Rio Grande do Sul)

MIRANDA SANTANA, Cristina (Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

MOREIRA, Marco Antonio (Universidad Federal-Rio Grande do Sul)

MOYA OTERO, José (Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

NAVARRO ADELANTADO, Vicente (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

NODA RODRÍGUEZ, M. Mar (Departamento de Sociología. ULL)

O'SHANAHAN JUAN, Isabel (Departamento de Didácticas Especiales. ULL)

ORTEGA MARTÍN, José Luis (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada)

- PADILLA CARMONA, Teresa (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
- PADRÓN FRAGOSO, Juvenal (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- PEÑA CABRERA, Marcos (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- POZO, Teresa (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada)
- RIERA QUINTANA, Concepción (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Amparo (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna)
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz)
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia. ULL)
- ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
- SANABRIA, Ana (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- SANTANA BONILLA, Pablo (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- SANTIAGO, Carlos (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco)
- SANTÍN VILARIÑO, Carmen (Departamento de Psicología, Clínica, Experimental y Social, Universidad de Huelva)
- SANTOS PUERTO, José (Departamento de Teoría e Historia de la Educación. ULL)
- SANTOS VEGA, Diego (Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid)
- SUBIRATS MARTORI, Marina (Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona)
- TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá de Henares)
- TORRICO LINARES, Esperanza (Departamento de Psicología, Clínica, Experimental y Social. Universidad de Huelva)
- VALVERDE BERROSO, Jesús (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura)
- VARELA CALVO, Corina (Área de Didácticas de las Ciencias Experimentales. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de La Laguna)
- VÁZQUEZ ALONSO, Ángel (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Islas Baleares)
- VIANA ORTA, M.^a Isabel (Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia)
- VILLAR ANGULO, Luis (Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla)

INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM 29* (2016)

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 13 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 19

N.º de artículos aceptados: 6

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 4 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 9 meses

El 31,58% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.

ULL | Universidad
de La Laguna

