REMIE

Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 4, Number 2

Hipatia Press

www.hipatiapress.com

Articles

Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacía la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo – Ramón Flecha, Sandra Racionero, Mireia Tintoré y Albert Arbós 131

The Effects of Two Direct Instruction Teaching Procedures to Basic Skills to Two Students with Disabilities – Annelie Fjortoft, Tim F. McLaughlin, Mark Derby, Mary Everson & Kathy Johnson.....151

Influencia de la Dimensiones de Socialización Parental en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Secundaria – María José Domínguez y Montserrat Guasch.....182

Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria: Un Estudio Cualitativo de Casos – Daniel García-Pérez y Ignacio Montero.....211

Review

Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo – Sandra Girbés.....239

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014, pp. 131-150

Successful Actions in Universities. Towards Excellence Taking the Best Universities as a Model

Ramón Flecha García
Universidad de Barcelona

Sandra Racionero Plaza
University of Loyola Andalucía

Mireia Tintoré Espuny
Universitat Internacional de Catalunya

Albert Arbós Bertran
Universitat Internacional de Catalunya

Abstract

Successful Educational Actions (SEAs) are those that, supported by scientific evidence, produce two results simultaneously: increase academic achievement and improve social relationships. Also SEAs fulfil two essential characteristics: they are universal and transferable, that is, they work in all contexts. We find SEAs at all levels of education, also in universities. In this sense, the study of the teaching actions at the most quality universities in the world has led to identify common actions which are addressed to improve the intellectual training of students and which can make them better professionals. In this sense we speak about Successful Actions in Universities (SAU). This article presents this concept and an initial list of SAU, and examines their need and advantages for achieving deep learning and academic excellence. The case of teacher education programs based on scientific evidence is discussed as an example.

Keywords: Successful Actions in Universities (SAU), excellence, higher education, teacher education, evidence-based teacher education.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.08

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014, pp. 131-150

Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacía la Excelencia tomando las mejores universidades como modelo

Ramón Flecha García
Universidad de Barcelona

Sandra Racionero Plaza
University of Loyola Andalucía

Mireia Tintoré Espuny
Universitat Internacional de Catalunya

Albert Arbós Bertran
Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son aquellas que apoyadas por la evidencia científica consiguen dos resultados al mismo tiempo: aumentan el rendimiento académico y mejoran las relaciones sociales. Cumplen además con dos características esenciales: son universales y transferibles, es decir, funcionan en todos los contextos. Estas Actuaciones de Éxito existen en todos los niveles educativos, también en la universidad. En este sentido, el estudio de las actuaciones docentes de las universidades de mayor calidad mundial ha llevado a identificar acciones comunes dirigidas a mejorar la formación intelectual del alumnado y que les puede hacer mejores profesionales. En este caso hablamos de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU). Este artículo presenta este concepto, un inicial listado de Actuaciones de Éxito en la Universidad y plantea su necesidad y ventajas para conseguir un aprendizaje profundo y excelencia académica. Se muestra como ejemplo el caso de la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria basada en evidencias científicas.

Palabras clave: Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU), excelencia, educación superior, formación del profesorado, formación basada en evidencias.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.08

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Este trabajo presenta el concepto de Actuaciones de Éxito en la educación Universitaria (AEU). Para ello, primero se expone el concepto Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) del cual surge. A continuación, se definen las AEU y se recoge un listado inicial de algunas de ellas. Se sigue justificando la necesidad de que sean implementadas para lograr una formación del profesorado de excelencia, recogiendo evidencias de algunos estudios previos; y se continúa con la exposición de algunos casos en los que se han implementado AEU en los programas de formación inicial del profesorado y las ventajas conseguidas. El artículo finaliza con la presentación de conclusiones que invitan a la reflexión y al cambio.

Actuaciones Educativas de Éxito: Educación basada en evidencias científicas

El Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011), del 6º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, desarrolló el concepto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y proporcionó una lista de esas actuaciones. Las AEE son intervenciones que mejoran el rendimiento académico para todos los estudiantes, al tiempo que promueven la buena convivencia en los centros educativos (INCLUD-ED Consortium, 2009). Su identificación resulta del estudio científico de las acciones educativas implementadas en los centros que en distintas etapas educativas y en diferentes contextos consiguen excelentes resultados en la formación académica del alumnado (Valls & Padrós, 2011). Un aspecto esencial de las AEE es que son universales y transferibles, es decir, que alcanzan los resultados mencionados en todos los contextos (Valls & Padrós, 2011). Esto las diferencia de las "buenas prácticas", que dan buenos resultados en un determinado centro educativo, y de las "best practices", que dan muy buenos resultados en contextos que comparten ciertas características. Las AEE superan en este sentido el "contextualismo" en educación que ha servido a menudo de justificación del fracaso escolar por medio de señalar que las

actuaciones educativas dan buenos resultados o no dependiendo del contexto geográfico o socio-cultural donde se aplican (Seddon, 1986). Las AEE comparten elementos clave que se recrean en cada contexto a través del diálogo igualitario con familiares, estudiantes y profesorado. Estas actuaciones existen en todos los niveles educativos (Ríos, 2013), también en la universidad. En este sentido, el estudio de las actuaciones docentes de las universidades de mayor calidad mundial ha llevado a identificar acciones comunes dirigidas a mejorar la educación superior del alumnado y que les puede hacer mejores profesionales. En este caso hablamos de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU).

Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad (AEU)

Las AEU se encuentran en las universidades con los mejores resultados a nivel internacional (Flecha & Racionero, 2012). Estas universidades de máximo prestigio tienen rasgos diferentes. Algunas son universidades públicas (por ejemplo, University of Wisconsin-Madison, UC Berkeley, UCLA), otras privadas (Harvard University, Yale, Cambridge) y las encontramos ubicadas en diferentes contextos geográficos (Estados Unidos, Reino Unido, etc). Sin embargo, comparten enfoques instruccionales de éxito. En general, implican especialmente la socialización del estudiantado en los procedimientos de trabajo intelectual de la comunidad científica internacional, incluyendo la excelencia ética, que se entiende constituyente de la excelencia científica. Esto se consigue, por ejemplo, a través de las siguientes AEU que tienen lugar en las aulas universitarias:

- *Programas de las asignaturas basados en la investigación científica*: El plan de estudios se basa en los artículos científicos publicados en revistas indexadas y principales bases de datos internacionales. Asimismo, la materia explicada por el profesor o profesora incluye esos últimos hallazgos científicos, haciendo referencia a investigaciones de prestigio internacional cuyos resultados están publicados en revistas de máximo nivel y están contribuyendo a avanzar en el conocimiento y a mejorar la situación o fenómeno analizado.

- *La enseñanza y lectura de autores clásicos*: El alumnado lee las obras más referenciadas por la comunidad científica en su campo, para ir, utilizando los términos de Merton (1965), "A hombros de gigantes", los "gigantes" de la propia materia. Se trata de no leer fuentes secundarias o interpretaciones de otro profesorado sino las fuentes originales, evitando así interpretaciones equivocadas (Flecha & Racionero, 2012).

-*"Outline paper" e "Implication paper"*: Se fomenta la comprensión de la lectura de textos científicos (autores clásicos y artículos en revistas indexadas) a través del desarrollo de escritos donde se apunta la contribución fundamental de la teoría o investigación que se ha leído ("outline paper"). Así como a través de la escritura de las implicaciones fundamentales que esas contribuciones hacen al objeto de estudio ("implication paper"). Por ejemplo, implicaciones de esa teoría o investigación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria.

- *Peer review*: Sistema de revisión por pares o entre iguales en la evaluación de los trabajos (individuales o por grupos), siempre argumentado en profundidad cada aspecto evaluado de forma positiva o como aspecto a mejorar.

-*Taller sobre los recursos electrónicos de la comunidad científica internacional*: El alumnado aprende cómo acceder a la información utilizando las principales bases de datos internacionales, los índices de revistas de impacto y las asociaciones científicas internacionales, entre otras fuentes de calidad científica.

-*Estudios de caso:* Se trata de casos ficticios o reales que plantean una serie de "problemas" a ser resueltos por el alumnado aplicando el conocimiento adquirido en la asignatura. El caso se puede plantear para trabajarlo individualmente o en grupo. Esta actividad no es sólo una actividad de aplicación sino también de creación del conocimiento para la resolución de problemas "auténticos", sobre todo, cuando se trabaja de manera colectiva entre diferentes estudiantes para su resolución.

-*Co-docencia:* Se trata de la impartición de asignaturas por parte de dos profesores con orientaciones teóricas diferentes, las dos con aval científico

internacional. Un profesor plantea el tema desde una perspectiva y, al mismo tiempo, en la misma clase, el otro profesor/a plantea una perspectiva diferente, siempre con argumentos basados en evidencias. Se trata de un diálogo igualitario entre diferentes perspectivas.

-*Reading and writing groups*: Otra práctica habitual en las mejores universidades y que es otra versión más de los seminarios científicos son los *Grupos de Lectura* (Reading Groups). Estos grupos están formados por estudiantes de máster, de doctorado y profesorado. En los grupos, se realizan lecturas tanto de obras de referencia en el ámbito de estudio, como de artículos científicos, capítulos y libros elaborados por el profesorado o por el estudiantado. En los debates que se crean se vinculan las obras de referencia con problemáticas actuales y las líneas de investigación del grupo. Cuando se leen y discuten los trabajos de miembros del grupo, se hace desde la referencia a autores y teorías, y se destacan tanto las fortalezas del trabajo como los aspectos a mejorar. En este segundo caso, esos comentarios siempre van acompañados de propuestas de cómo conseguir esa mejora. El principio que subyace a estos grupos de lectura es que compartiendo el trabajo con las y los compañeros, bien sea otro profesorado bien sean estudiantes de máster y doctorado, se enriquece la lectura académica y la propia investigación. El diálogo es igualitario porque el profesorado tiene el mismo interés y valora de la misma forma los comentarios de las y los estudiantes que los de otro profesorado. De esta forma aprenden todas las personas que participan.

-*Writing center:* Es un servicio que la universidad pone al alcance de todo el alumnado, basado en "peer learning" y "peer tutoring" en el que estudiantes con mayor competencia en escritura académica revisan los trabajos de sus compañeras y compañeros y les indican cómo mejorar su expresión escrita para conseguir mejores resultados académicos en sus asignaturas. En la mayoría de las universidades de más prestigio este servicio está basado en el voluntariado.

- *Take home exam*: Se trata de preguntas, para ser resueltas por el estudiantado, que no encuentran una respuesta directa en los libros y artículos trabajados o en los apuntes. Se trata de preguntas que requieren un

grado elevado de comprensión de los contenidos para poder establecer relaciones conceptuales complejas entre los mismos. Las respuestas pueden ser elaboradas con la ayuda de materiales académicos y de otras fuentes de información. Por lo tanto, implican la adquisición comprensiva de los contenidos trabajados como requisito para seleccionar la información más adecuada y, posteriormente, elaborarla para responder a la demanda concreta. Para ello, pueden utilizar todos los recursos de la comunidad científica internacional y hay que indicar en el "take home" cuáles se han utilizado para contestar a cada pregunta.

- *Brown bag seminar*: es un espacio en el que profesorado, estudiantes de master y de doctorado presentan al conjunto de la facultad su investigación científica más actual. Para estos seminarios se aprovechan los espacios fuera del horario lectivo como el "lunch break", el descanso para la comida, manteniendo un ambiente informal en el que las personas participantes se llevan la comida. "Brown bag" se refiere a la bolsa de papel marrón, habitual en USA, donde se lleva la comida. El objetivo es acercar la investigación al estudiantado, promoviendo una diálogo igualitario entre todo el personal investigador y estudiantes en formación.

Estas son algunas de las AEU que están consiguiendo excelentes resultados en diversidad de áreas de conocimiento (grados). Sin embargo, todavía son pocos los centros de educación superior universitaria que fundamentan la enseñanza en esas evidencias de la formación científica y profesional de calidad (Klimoski & Amos, 2012). Esta realidad se ha planteado como especialmente problemática para el caso de la formación del profesorado, donde a menudo se introducen orientaciones instruccionales que no se basan en evidencias (Cibulka, 2011) y donde las y los estudiantes serán las y los futuros responsables de tomar decisiones sobre la educación de niñas, niños y jóvenes que deben estar basadas en el conocimiento de las últimas evidencias sobre cómo conseguir mejores niveles de aprendizaje y rendimiento académico, así como mejores relaciones sociales entre el alumnado y con la comunidad.

Se presentan, a continuación, algunos de los estudios previos que han identificado la necesidad de introducir mejoras en la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria para que estos desarrollen una práctica educativa basada en evidencias científicas. En este caso se hace

todavía más innegable la necesidad de una formación universitaria basadas en Actuaciones de Éxito.

Necesidad de una Formación del Futuro Profesorado Basada en Evidencias

La Comisión Europea, en sus objetivos para el año 2020, reclama mejoras estructurales en los sistemas educativos, dado que las carencias en dichos sistemas han influido en las altas tasas de paro juvenil y en el abandono de los estudios. Concretamente, en el informe *Rethinking Education* de la Comisión Europea (2012) se constata que la mejora de la educación pasa por mejorar la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria, actores principales de cualquier reforma educativa. También se pone de manifiesto que muchas veces la formación inicial de los futuros maestros no recoge las evidencias de lo que realmente funciona y contribuye al aprendizaje del alumnado en las escuelas. Las recomendaciones del informe destacan la importancia de trabajar las competencias transversales con el futuro profesorado, sobre todo, desarrollar las capacidades "relacionadas con la práctica reflexiva y la investigación en el aula" (p.31) y la "habilidad para pensar críticamente, tomar iniciativas, capacidad de resolver problemas y trabajar en colaboración" (p. 3).

En esta misma línea, ya una editorial del *Journal of Teacher Education* publicada en 2007 hace eco de las palabras de Cibulka, presidente del *National Council for Accreditation in Teacher Education* (NCATE), quien reconoce el hecho de que "el conocimiento basado en la investigación sobre las mejores prácticas en la preparación del profesorado no es tan robusto como en otras profesiones como la medicina" (Hargreaves, 2007, citando a Cibulka). En este contexto, se ha planteado a nivel internacional lo que se ha llamado reforma de la "Formación del Profesorado basada en Evidencias" (Evidence-based Teacher Education), un proyecto que encuentra un marco muy favorable en la cultura de la evidencia establecida en muchos campus universitarios (Wineburg, 2006). Ello ha llevado a constatar desconexiones entre los programas de formación del profesorado, la investigación sobre la enseñanza y la evaluación de programas, con lo que se contribuye a la escasez de evidencias recogidas y a la incapacidad de los formadores del profesorado para abordar plenamente la cuestión de los resultados que se

consiguen en los programas de formación (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Por esto, otros estudios (Sayeski, 2013) apuntan a la necesidad de que los programas de preparación de los maestros tengan que rendir cuentas sobre los resultados obtenidos y los estudiantes que logran finalizar sus estudios. En general, la necesidad de abordar esas desconexiones entre la investigación sobre cómo se logra una formación de excelencia del futuro profesorado, los programas que se desarrollan y los resultados que se obtienen hacen imprescindible desarrollar un sistema que esté basado en la evidencia, que sea sostenible y que no pase por alto aspectos importantes de una buena enseñanza (Zeichner, 2012). Desde hace más de una década algunos estudios han advertido cómo la investigación puede mejorar la enseñanza y cómo la enseñanza puede mejorar la investigación (Brewer, 2000; Buskist, et al. 2012), e incluso, cómo las prácticas de enseñanza que se eligen en los programas de formación inicial pueden contribuir a mejorar o empeorar el éxito del estudiantado (Arini et al. 2011).

Para logar una formación de excelencia basada en la evidencia en los programas de formación del profesorado, se pone de manifiesto la importancia de incluir lo que se conoce por "success stories", más que limitarse a explicar lo que no funciona (Fine & Weis, 1996). Por ejemplo, incluir en los contenidos del programa actuaciones que llevan a cabo profesorado y centros educativos que están consiguiendo excelentes resultados en términos de éxito escolar de sus estudiantes. Estos autores enfatizan que una formación excelente del profesorado tiene que partir de presentar investigaciones al estudiantado que reflejen los éxitos y los mecanismos de transformación de la educación que existen en todas las comunidades a nivel internacional y no sólo las que identifican los "males" (Fine & Weis, 1996). Estudios posteriores señalan que esta formación del profesorado además de basarse en las evidencias de lo que funciona a nivel internacional ("what works") debe garantizar que el máximo número de estudiantes pueda reflexionar en profundidad y emitir juicios acertados sobre las personas y las situaciones que se les presentan en los estudios de caso (Biesta, 2012). Por ello, la formación inicial del profesorado debe contribuir a desarrollar habilidades de investigación y reflexión en el alumnado universitario a través de metodologías de trabajo que los acerquen a los trabajos científicos de mayor nivel en el área correspondiente (Egan, 2005).

Se vislumbra así un consenso generalizado a nivel internacional sobre la necesidad de mejorar la formación inicial del futuro profesorado basándola

en la evidencia científica (Hargreaves, 2007, Bok, 2008, Morosanu et al., 2010, Ryan & Ryan, 2013, Hulme & Sangster, 2013). Pese a la importancia del tema, son escasos los estudios serios sobre la educación universitaria de excelencia (Skelton, 2005) y en general el profesorado universitario desconoce y está poco preparado para utilizar las metodologías didácticas que han demostrado su éxito a nivel internacional (NETTLE Project, 2008); aunque en los últimos años, en buena parte gracias al proceso Boloña, se advierte una tendencia a la mejora (Rué et al., 2013).

En el siguiente apartado se exponen algunos casos en los que se está fomentando una formación inicial del profesorado basada en evidencias, así cómo se señalan algunas de las principales ventajas que se consiguen al implementar AEU en la formación inicial del profesorado, identificadas por diversos estudios.

Ventajas de una Formación Inicial del Profesorado Basada en Evidencias

Uno de los países que está aplicando actuaciones de éxito en los grados de formación inicial del profesorado es Finlandia. En este país, y de acuerdo con estudios internacionales (Kosunen & Mikkola, 2002), en los últimos años se ha demostrado que la formación de educadores basada en la investigación conduce a excelentes resultados. Investigaciones respecto a etapas anteriores (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, Loughran & Russell, 2006) demostraron que la formación del profesorado a menudo tenía dificultades para incorporar la teoría a la práctica, y que las creencias previas y puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de estos estudiantes eran poco sólidos. Estudios recientes (Tryggvason, 2009) han mostrado cómo los educadores que han sido formados por docentes que transmiten aspectos teóricos y pedagógicos mediante la enseñanza basada en la investigación contribuyen a formar maestros más reflexivos e innovadores que utilizan una gran variedad de métodos en su propia pedagogía y que los confirman a través de la investigación de su práctica. La formación del profesorado basada en evidencias de éxito, entre otros elementos del sistema educativo finlandés también basados en evidencias, ha conseguido situar a este país entre uno de los primeros de Europa con mayor porcentaje de estudiantado de 15 años que consigue los mejores resultados en todas las áreas evaluadas por PISA (lectura, matemáticas y ciencias) (OECD, 2013).

Reino Unido es otro de los casos en los que se está fomentando una formación inicial del profesorado basada en evidencias. En este país desde la década de 1990 se transformaron los colegios profesionales, en los que se formaba al futuro profesorado, en centros universitarios. Este proceso se ha conocido como la "*universitisation*" (Menter et al., 2006). Se originaron con ello nuevas culturas de trabajo orientadas a la excelencia y a la investigación. La necesidad de desarrollar la capacidad de investigación en y para la formación del profesorado es una prioridad internacional reconocida y particularmente importante en el Reino Unido (Mills, et al, 2006). Particularmente, en Escocia se están promoviendo culturas de trabajo en las facultades de educación que valoran una enseñanza basada en la investigación con el objetivo de mantener la calidad (Menter, 2011). Escocia ha apostado por una investigación intensiva en formación del profesorado con un doble propósito: a) potenciar las experiencias y estrategias de investigación en la práctica educativa del profesorado, y b) desarrollar estrategias institucionales para promover la participación en la investigación de toda la comunidad educativa (Hulme & Sangster 2013).

Los estudios que han analizado el impacto de metodologías similares a las AEU en la formación inicial del profesorado constatan que el estudiantado aprende más y, sobre todo, aprende de una manera más efectiva, reflexiva y profunda (Saville et al. 2005, 2011; Riggio, 2007; Saville, 2010; Dunn, 2010; Airini et al., 2011; McKelvie, 2013). En todos estos estudios se dan evidencias de cómo los estudiantes adquieren de forma generalizada habilidades y prácticas que habitualmente se relacionan sólo con los mejores estudiantes, desarrollando procesos cognitivos de nivel superior. Los estudios como el de Mckelvie (2013) señalan que el contacto con investigaciones e informes reales motiva mucho al estudiantado. También indican que el trabajar en grupos o parejas, aunque sean dos alumnos poco exitosos, siempre produce más éxito que el trabajo individual produciéndose más ganancias cognitivas y psicológicas (Riggio, 2007). Indican, así mismo, que el estudiantado está más motivado y dispuesto hacia el trabajo y suele disfrutar más de las clases. Biggs (2006) ya demostró en su momento que aplicando AEU era posible enseñar de manera que alumnos poco comprometidos con el aprendizaje trabajaran con otros alumnos más "académicos" mejorando su actividad (por ejemplo pasar de una actitud pasiva a una activa, de memorizar a teorizar) y mejorando su compromiso (pasar de escaso a grande). Esto requiere modificar la enseñanza y cambiar

un enfoque basado sólo o principalmente en las clases magistrales, por un enfoque más crítico y reflexivo, como lo hacen las AEU que hemos señalado en apartados anteriores, consiguiendo "reducir la diferencia entre el estudiantado" Biggs (2006, p.23). Las AEU conjugan el rigor académico con los procesos de colaboración en el aula favoreciendo un aprendizaje que los mismos protagonistas califican de más profundo y motivante (Arum & Roska, 2011). El estudiantado aprende a colaborar mejor y a involucrarse más con otros estudiantes como co-aprendices, lo cual es una de las mejores maneras de aprender (MacFarlane, 2007).

A Modo de Conclusión

Las AEU responden a la necesidad identificada por algunos estudios (Bok, 2008; Welsh & Dehler, 2012) de mejorar el nivel en las universidades y avanzar hacia la excelencia, promoviendo, por ejemplo, el dominio de idiomas extranjeros, desarrollando el espíritu crítico, la capacidad de reflexión y el razonamiento moral. Las AEU permiten reforzar estas competencias consiguiendo entre el estudiantado un compromiso de alto nivel relacionado con capacidades también de alto nivel que les lleva a desarrollar reflexiones profundas y juicios acertados sobre la práctica educativa, convirtiéndoles en mejores profesionales. Por ejemplo, la introducción en las aulas de una de las AEU como el sistema de revisión entre iguales (*peer review*) puede mejorar la confianza del estudiantado en sí mismo y mejorar sus competencias de evaluar a otros, de proporcionar mejor feedback y de trabajar en equipo (Cheng & Warren, 1996, 1997; Brutus & Donia, 2010; Brutus, Donia & Roneu, 2013). El desarrollo de estas competencias refuerza el aprendizaje y la formación personal de los estudiantes universitarios sea cuál sea su tipo o nivel de estudios.

Las AEU muestran las características que señala Ramsden (2003) en relación con la "enseñanza que hace posible el aprendizaje" pues se trata de una enseñanza basada en la investigación, que utiliza fuentes primarias y los últimos progresos del área y anima a los alumnos a hacerse preguntas. Es una enseñanza centrada en el estudiante y que pretende un acercamiento profesional, no amateur, a la enseñanza universitaria basada en el estudio y la investigación. De esta manera, el estudiantado avanza en el paso de un lenguaje basado en la opinión a un lenguaje basado en evidencias científicas y las AEU le llevan a un entendimiento más profundo de los conceptos

(Bain, 2004, 2012).En todo este proceso, el papel del profesorado es el de facilitador: alentar el diálogo, orientar las interpretaciones y proporcionar guía y consejo cuando sea necesario.

No se pretende decir en este artículo que el inicial listado de las AEU que se presentan sean las únicas actuaciones que deban llevarse a cabo en las aulas universitarias, pero sí decimos que han demostrado ser eficaces y que mediante ellas se pueden conseguir resultados profundos de aprendizaje para todo el estudiantado (Bain, 2004, 2012; Prosser et al., 2003). Por ello, la aportación realizada es de indudable interés. Es cierto que algún profesorado universitario en nuestro contexto ya está llevando a cabo este tipo de actuaciones con muy buenos resultados en diferentes contextos (Arbós, Racionero & Tintoré, 2013; Flecha & Racionero, 2012). Otros aplican metodologías similares, pero con diferencias de significatividad sustancial en relación al qué y al cómo se implementan en las mejores universidades y, por tanto, esas actuaciones no pueden producir los mismos resultados en nuestras aulas universitarias. Nuestra contribución estriba en una sistematización inicial de las AEU que puede ayudar a identificar porqué ciertas actuaciones instruccionales en nuestras universidades no funcionan, a perfilar lo que hacemos en base a las evidencias de éxito de las mejores universidades del mundo y a reemplazar algunas acciones por AEU. La lista está abierta y puede ampliarse siempre que se aporten evidencias de universalidad y transferibilidad. Se trata de sugerir nuevas AEU en base a evidencias empíricas de sus buenos resultados en diferentes contextos.

Para su aplicación práctica sugerimos recrearlas, sin cambiarlas, en el contexto del programa de formación en el que nos encontremos. Por ejemplo, priorizar unas AEU por encima de otras porque unas pueden ser más relevantes que otras según los objetivos que se quieren conseguir. También sugerimos secuenciarlas y distribuirlas por cursos y materias, de forma que no sea el enfoque de una asignatura sino de todo un grado e incluso de toda una facultad y universidad. Ese es el caso de las universidades que hemos tomado como modelo. Siendo cierto que siempre pueden coexistir con otras actividades y metodologías, la evidencia muestra que se conseguirán mejores resultados cuantas más actuaciones de éxito se implementen (INCLUD-ED Consortium, 2009). Es de nuevo el caso de las universidades de mayor excelencia internacional, donde las Actuaciones Educativas en la Universidad no son anecdóticas sino parte de una cultura

académica orientada a la excelencia y esto precisamente explica en buena medida sus resultados.

Una ventaja adicional es que las AEU no requieren recursos extras y pueden aplicarse en cualquier curso y nivel universitario. En cualquier caso, se ha de tener presente que todo cambio metodológico implica también cambios en los sistemas de evaluación y en las relaciones dentro de las aulas (Welsh & Dehler, 2012). Como señala Hibbert (2012), en estos casos el poder del maestro se reduce "porque la responsabilidad de dirigir y fomentar la participación en la clase se convierte en una tarea colectiva" (p. 809).

Como se ha presentado en este artículo, siguiendo las orientaciones de los estudios que se han llevado a nivel internacional sobre la materia, las AEU contribuyen a unir enseñanza e investigación y a evitar que ambos aspectos se presenten por separado o que, simplemente, la investigación no esté presente en las aulas universitarias. Profesorado y alumnado se convierten con las AEU en co-creadores y co-difusores de conocimiento a través del análisis y el estudio en común de las principales evidencias en la materia trabajada, creando una comunidad de aprendices mutuos basada en el diálogo y la argumentación (Bruner, 1996). Ya tenemos en nuestras manos herramientas con las que hacer posible para todo el alumnado un camino lleno de infinitas posibilidades de aprendizaje profundo que les llevará a ser mejores profesionales adquiriendo una excelente base científica y ética.

References

Airini, Curtis, E., Townsend, S., Rakena, T.O., Brown, D. Suni, P. Smith, A., Luatua, F., Reynolds, G., & Johnson, O. (2011). Teaching for student success: Promising practices in University teaching. *Pacific-Asian Education, 23*(1), 71-90. Retrieved from http://pacificcircleconsortium.org/uploads/PAE_23__1__final_11.pdf

Arbós, A., Racionero, S., & Tintoré, M. (2013). Actuaciones de éxito en la universidad: Impacto de la formación del profesorado basada en evidencias científicas. En: Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M.T., & Bermúdez, M.T. (2013). *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo.* Santander (España), 8-11 de Octubre de 2013. Granada: Bermúdez-Sánchez. Universidad de Granada. p. 324.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses.* Chicago: University of Chicago Press.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bain, K. (2012, January 9). What the best teachers do: An HETL interview with Dr. Ken Bain. Interviewers: Patrick Blessinger and Krassie Pretova. *The International HETL Review, 2*(1), 4-12. doi: http://www.hetl.org/interview-articles/what-the-best-college-teachers-do/

Biesta, G. (2012).The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education, 3*(1), 8-21.

Biggs,J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Bok, D. (2008). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more (New Edition)*. Princeton (NJ): Princeton University Press.

Brewer, C.L. (2000). Reflections on teaching. In W. Buskist, V. Hevern, & G.W. Hill,IV, (Eds.) *Essays from Excellence in teaching 2000-2001, Vol. 1*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brutus, S., Donia, M., & Ronen, S. (2013). Can business student learn to evaluate better? Evidence from repeated exposure to a peer-evaluation system. *Academy of Management Learning and Education, 12*, 18-31. doi: 10.5465/amle.2010.0204

Brutus, S., & Donia, M. (2010). Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer-evaluation system. *Academy of Management Learning and Education, 9*, 652-662.

Buskist, W., & Benassi, V.A. (2012). *Effective college and university teaching. Strategies and tactics for the new proffesiorate.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education, 22*, 233-240. doi: 10.1080/03075079712331381064

Cheng, W., & Warren, M. (1996). Hong Kong students' attitudes toward peer assessment in English language courses. *Asian Journal of English Edition Language Teaching, 6*, 61-75.

Cibulka, J.G. (2011). The new normal: Challenges and opportunities for the transformation of teacher preparation. *Quality Teaching: A Publication of the National Council for the Accreditation of Teacher Education, 21*, 1-5.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on Research and Teacher Education.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Comisión Europea (2012). Communication form the Comission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of The Regions. *Rethinking Education.* Strasbourg.

Dunn, D.S. (2010). Teaching by doing: Making research methods active and engaging. In S.A. Meyers & J.R. Stowell. *Essays from E-xcellence in teaching, Vol IX,* pp.11-16. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/

Egan, K. (2005). Student's development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review, 75*(1), 25-42.

Fine, M., & Weis, L. (1996). Writing the "wrongs" of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies. *Qualitative Inquiry, 2*(3), 251-274. doi: 10.1177/107780049600200301

Flecha, R., & Racionero Plaza, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? In J. Bautista Martínez, *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.

Hargreaves, D.H. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture, 1996). In M. Hammersley (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice.* Milton Keynes: Open University. Sage.

Hibbert, P. (2012). Approaching reflexivity through reflection: Issues for critical management education. *Journal of Management Education, 37* (6), 803-827. doi: 10.1177/1052562912467757

Hulme, M., & Sangster, P. (2013). Challenges of research(er) development in university schools of education: a Scottish case. *Journal of Further and Higher Education, 37*(2), 181-200. doi:10.1080/0309877X.2011.644781

INCLUD-ED Consortium (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.

INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Klimoski, R., & Amos, B. (2012). Practicing evidence-based education in Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education, 11*(4), 685-702. doi: 10.5465/amle.2012.0018

Kosunen, T., & Mikkola, A. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish Teacher Education. *European Journal of Teacher Education, 25*(2-3), 135-150. doi: 10.1080/0261976022000035674

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for Teacher Education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020–1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022

Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17. doi: 10.3102/0013189X028004004

Menter, I., Brisard, E., & Smith. A. (2006). *Convergence or divergence? Initial Teacher Education in Scotland and England.* Edinburgh: Dunedin.

Menter , I. (2011). Four 'academic sub-tribes' but one territory? Teacher educators and Teacher Education in Scotland . *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 293 – 308. doi: 10.1080/02607476.2011.588018

Merton, R. K. (1965). *On the shoulders of giants.* New York: Free Press.

Mills, D. et al. (2006). *Demographic review of the UK social sciences*. Swindon: Economic and Social Research Council.

MacFarlane, B. (2007). *Beyond performance in teacher excellence*. GB: Taylor & Francis.

McKelvie, S.J. (2013). Understanding statistics and research methods via discussion of published articles. In J. Holmes, SC Baker, & J.R. Stowell (Eds.) *Essays from E-xcellence in teaching, Vol. IX*, (pp. 16-24). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/

Morosanu, L., Handley, K., & O'Donovan, B. (2010). Seeking support: Researching first-year students' experiences of coping with academic life. *Higher Education Research & Development, 29*(6), 665-678. doi: 10.1080/07294360.2010.487200

NETTLE Project (2008). *Network of European tertiary level educators. Case studies in the development and qualification of university teachers in Europe*, Compiled and edited by Anikó Kálmán, Debrecen, Hungary.

OECD (2013). *PISA 2012 results (Volume I). What students know and can do: Student performance in Mathematics, reading and science*, *summarises the performance of students in PISA 2012*. OECD Publishing.

Prosser, M. Bauthorsfield, A. Ramsden, P. Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education, 28*(1), 37-48. doi: 10.1080/03075070309299

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. *(2nd edition)*. London: Routledge.

Riggio, R.E. (2007). Reciprocal peer tutoring: Learning through dyadic teaching. In K. Saville, T.E. Zinn, S.A. Meyers, & J.R. Stodwell (Eds.), *Essasys from E-xcellence in Teaching, Vol VI.* Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/

Ríos, O. (2013). Transformacion sociocultural y desarrollo. Buenas prácticas o actuaciones de éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *3*(2), 173-199. doi: 10.4471/remie.2013.11

Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(3), 17-22.

Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in Higher Education. *Higher Education Research and Development, 32*(2), 244-257. doi: 10.1080/07294360.2012.661704

Saville, B.K. (2010). Using evidence-based teaching methods to improve education. In S.A. Meyers & JR Stowell. *Essays from E-xcellence in teaching, Vol. IX*, (pp. 48-54). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/

Saville, B.K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing behavioral education into the 21st century. *The Psychological Record, 61*(1), 153-166.

Saville, B.K., Zinn, T.E., & Elliot, M.P. (2005). Interteaching versus traditional methods of instruction. A preliminary analysis. *Teaching of Psychology, 32*(3), 161-163. doi: 10.1207/s15328023top3203_6

Sayeski, K. L. (2013). A new era of Teacher Education: Introduction to the Teacher Education column. *Intervention in School & Clinic, 48*(5), 303-306. doi: 10.1177/1053451212472235

Seddon, T. (1986). Education and social change. A critique of contextualism. *Australian Journal of Education, 30*(2), 150-167. doi: 10.1177/000494418603000204

Skelton, A.M. (2005). *Understanding teaching excellence in Higher Education: Towards a critical approach.* Abingdon, UK: Routledge.

Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish Teacher Educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education, 32*(4), 369-382. doi: 10.1080/02619760903242491

Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: From principles to action. *European Journal of Education, 46*(2), 173–183. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x

Welsh, M.A., & Dehler, G.E. (2012). Combining critical reflection and design thinking to develop integrative learners. *Journal of Management Education, 37*(6), 771-802. doi: 10.1177/1052562912470107

Wineburg, M. S. (2006). Evidence in teacher preparation: Establishing a framework for accountability. *Journal of Teacher Education, 57*(1), 51-64. doi: 10.1177/0022487105284475

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 63*(5), 376-382. doi: 10.1177/0022487112445789

Ramón Flecha García es Catedrático de Sociología en el Departament de Teoria Sociològica, Filosofía del Dret i Metodologia de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona. Twitter: @R_Flecha, ORCID id: 0000-0001-7230-516X

Sandra Racionero Plaza es profesora en el Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Loyola University Andalucía. Twitter: @SandraRPRP, ORCID id: 0000-0002-8347-5794

Mireia Tintoré Espuny es profesora en el Departament d'Educació, Universitat Internacional de Catalunya. Twitter: @mireiatintore

Albert Arbós Bertran es profesor en el Departament d'Educació, Universitat Internacional de Catalunya. Twitter: @AlbertArbs

Dirección de contacto: Correspondencia directa con los autores a través de Ramón Flecha García, Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del dret i Metodologia de les Ciències Socials, Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona, Tinent Coronel Valenzuela, 1-11, (08034) Barcelona (España). Dirección de correo electrónico: ramon.flecha@ub.edu

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 151-181

The Effects of Two Direct Instruction Teaching Procedures to Basic Skills to Two Students with Disabilities

Annelie Fjortoft, Tim F. McLaughlin & Mark Derby
Gonzaga University

Mary Everson & Kathy Johnson
Spokane Public Schools

Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of Direct Instruction (DI) flashcard procedure at improving skills in pre-reading and language arts. Two different measures were taken in each study. The first study employed a first grade female student diagnosed with learning disabilities. This study focused on increasing her ability to identify letters and to write these letters. The research was conducted in a resource room setting located in a public school in a large urban school district. The effects of employing DI flashcards on letter recognition and letter writing were evaluated in a multiple baseline design. Overall the effects of the experiment were positive; the participant improved her accuracy letter identification accuracy and her skills at writing her letters from the alphabet. The time, cost, and effort needed for Experiment I was minimal and the student enjoyed the procedures. A second study was conducted with a first grade boy. We wanted to determine the effectiveness of *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* along with a DI flashcard procedure to improve a first grade student's ability to identify sounds and sight words within a public school behavior intervention (BI) classroom setting. Overall the effects of the second experiment were also quite positive. The participant improved his accuracy and ability to say the letter-sounds and target words. Suggestions for future research were made.

Keywords: DI flashcards, letter recognition, handwriting, resource room, learning disabilities.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2013.09

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 151-181

Efectos de Dos Procedimentos de Instrucción en Habilidades Básicas con Dos Estudiantes con Discapacidad

Annelie Fjortoft, Tim F. McLaughlin & Mark Derby
Gonzaga University

Mary Everson & Kathy Johnson
Spokane Public Schools

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar la efectividad de la Instrucción Directa (ID) procediendo con flashcards con el fin de mejorar habilidades en artes de pre-lectura y lenguaje. Dos medidas diferentes se llevaron a cabo en este estudio. El primero centrado en incrementar su habilidad para identificar letras y para escribirlas. La investigación fue llevada a cabo en una clase adaptada en una escuela pública de un distrito urbano. Los efectos de emplear ID flashcards en el reconocimiento de letras escritas fueron evaluadas a través de un diseño múltiple de base. Los efectos totales del experimento fueron positivos; la participante mejoró su precisión para identificar letras de forma adecuada y sus habilidades en escribir sus letras del alfabeto. El tiempo, coste, y esfuerzo necesario para el experimento I fue mínimo y la alumna disfrutó de los procedimientos. El segundo estudio se llevó a cabo con un chico de primer grado. Queríamos determinar la efectividad de *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* con procedimientos de ID flashcards para mejorar la habilidad de un estudiante para identificar sonidos y palabras vistas en una intervención de conducta (BI) en una escuela pública. Los efectos totales del segundo experimento fueron bastante positivos también. El participante mejoró su precisión y habilidad para decir letras sonantes y palabras objetivo. También se hacen sugerencias para futura investigación.

Palabras clave: DI flashcards, reconocimiento de letras, escritura, aula adaptada, dificultades de aprendizaje.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2013.09

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Reading should begin at a young age; ideally, children should be read to by their parents and should be exposed to reading skills before entering school. Around the age of three, children should have the knowledge of letters and letter-sound correspondences (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1997). When a child approaches kindergarten, he or she should have begin to match spoken words with written ones, write the letters of the alphabet, and write some words they use and hear often. When a child reaches age sux, they should be capable of identifying many words and have the ability to decode new words (Adams et al., 1997). Early reading skills enable the student to use pictures and context to figure out unfamiliar words, punctuate and capitalize in writing, self-correct when they make a mistake while reading aloud, and show comprehension of a story through drawings. Beginning to read at a young age provides the student with a proper foundation needed to become a successful reader (Cunningham & Stanovich, 1997; Good III, Simmons, & Smith, 1998; Kameenui, 1998; Snow, Griffin, & Burns, 2005).

Children who do not receive the needed exposure to reading prior to starting school are at risk of having difficulty learning to read. Students who struggle with reading are at a great risk of falling behind in many different areas of academics because the ability to read is required for other subjects (Gersten, Keating, & Becker, 1988). The more a student falls behind the more difficult it is for them to catch back up to grade level. Students who have difficulty reading are also more likely to drop out of school than those who have the proper reading skills (Shapiro, 2011).

Reading is not only important for school, but is essential for everyday functioning in society, such as being able to read signs, read directions or instructions, and most jobs require literate individuals (Kuder, 1991).

Fortunately, for students who struggle with reading, there are effective programs and interventions to help develop the skills that are lacking (Daly, Chafouleas, & Skinner, 2005). These range from large scale curricula changes such as employing Direct Instruction (Marchand-Martella, Slocum, & Martella, 2004), to reading strategies such as assisted reading (Dowd, Vickers, Rosario, Peterson-Peck, & McLaughlin, 2013; Gilbert, Williams, & McLaughlin, 1996), repeated reading (Herberg, McLaughlin, Derby, & Weber, 2012; Morgan, McLaughlin, Neyman, & Bolich, 2013), classwide peer tutoring (Greenwood, 1996).

DI flashcard procedures focus on repetition to promote mastery of the academic skills (Brasch et al., 2008; Silbert, Carnine, & Stein, 1981). DI flashcard procedure for reading focuses on a specific area within reading such as sounds, sight words, vocabulary, spelling, and various other memorization skills. Direct Instruction flashcard procedure involves a set flashcards with a basic target letter on each card (e.g. a). The material placed on flashcards are typically determined through a pretest. Both correct as well as errors are placed on flashcards (Brasch et al., 2008). These flashcards are then placed into sets or stacks. The teacher presents the card and the student has to say what is on the flashcard within 3 to 5 seconds. IF the child answers the letter correctly, that flashcard is placed at the bottom of the stack and the next flashcard presented. If the student made an error, a model, lead, and test procedure (Marchand-Martella et al., 2004) was carried out. This required that the instructor to say the correct response to the flashcard presented, the student and teacher then said the correct answer together, and finally, the flashcard is presented again to the student. If the student made correct response, this card was placed from three to five cards from the top of the stack so additional opportunities to practice their errors correctly (Silbert et al., 1981). This procedure was developed to teach basic math facts. However, since that time it has received attention in the peer-reviewed literature to students with and without disabilities. The skills

taught have included sight words (Romjue, McLaughlin, & Derby, 2011), letter names or sounds (Bulkley, McLaughlin, Derby, & Carosella, 2012; Fitting, McLaughlin, Derby, & Blecher, 2012; Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson, 2011) basic math facts (Glover, McLaughlin, Derby, & Gower, 2010), pre-academic skills such as numeral identification, basic color naming, and letters in a child's name (Mangundayo, McLaughlin, Williams, & Toone, 2013). DI flashcards have also been successfully employed across a wide age range of students as well as disability designations. These have ranged from elementary students with autism (Crowley, McLaughlin, & Kahn, 2013), preschool students with developmental delays (Fitting et al., 2012; Mangundayo et al., 2013), middle school students with intellectual disabilities (Ruwe et al., 2011), and high school students with severe behavior disorders (Brasch et al., 2007; Pierce, McLaughlin, Neyman, & King, 2012) or intellectual disabilities (Hayter, Scott, Weber, & McLaughlin, 2007).

Direct Instruction flashcard procedure focuses on repetition to promote mastery of the desired skill (Silbert et al., 1981). DI flashcard procedure for reading focuses on a specific area within reading such as sounds, sight words, vocabulary, spelling, and various other memorization skills. The DI flashcard procedure involved creating a set flashcards with a basic target letter on each card (e.g. a). Previous studies found this procedure to be extremely effective in improving various specific skills (Crowley et al., 2013; Mangundayo et al., 2013; Skarr et al., 2014).

Experiment I

The purpose of Experiment I was to determine if the use of DI flashcard procedure could improve a first grade girl's ability to identify and write letters. A second purpose was to provide an additional replication of employing DI flashcards to teach basic reading skills and provide a

replication of Bulkley et al. (2012). A final purpose was to examine the effectiveness of DI flashcards could improve the handwriting skills with a primary student with learning disabilities.

Method

Participant and Setting

The participant for the study was six-year-old female enrolled in a general education first grade classroom. She qualified for special education services in math and reading. She received these special education services in a resource room setting. She had difficulty completing grade level math problems such as simple addition. She was significantly behind in her reading skills, and she was unable to identify the letters of the alphabet by letter name and sound. She was classified in her IEP as developmentally delayed. Although she was behind in math and reading, she was excited about school and eager to learn. She was proud of her successes in school and understood that she needed to work harder in certain areas. Our participant was cooperative; she completed her work with ease and rarely was off task.

The study took place in a middle-income elementary school located in a large urban school district in the Pacific Northwest. This specific classroom has been employed in a number of single case studies, which have appeared in the peer-literature (Erbey, McLaughlin, Derby, & Everson, 2011; Mann, McLaughlin, Derby, & Everson, 2013; Pfaff, McLaughlin, Neyman, & Everson, 2013). When our participant was in the resource room, there were only two other students in the classroom. These students were second graders so they received instruction from the instructional aide. Our participant received individual instruction the course of the day, 35 different students from the first through sixth grade were provided specialized instruction. The resource room had two teachers, two instructional assistants, and the first author. Most of the students were diagnosed as having intellectual disabilities, communication disorders, autism spectrum disorders

(ASD), behavioral disorders, developmental delays/disabilities, Hearing Impaired/Deaf, or at risk (environmentally/ biologically). The study took place mornings on Mondays, Wednesdays, and some Fridays for approximately 1 hour each week. The first author worked individually with the participant at a desk in the corner of the resource room. The first author was completing an endorsement to meet the requirements for a Masters in Initial Teaching as well as an endorsement in special education from a local private university.

Materials

DI flashcards was constructed, along with worksheets for the written letters. The combination of flashcards for orally stating the letter along with the handwriting component was designed to promote mastery in identifying all of the letters of the alphabet. Five sets of white, 2x4 flashcards were employed. Each flashcard contained one letter per card. The first four sets consisted of five letters and the fifth set had six letters. This comprised the 26 letters of the alphabet. The letter was typed in large black font on the center of each flashcard. For the handwriting portion of intervention; the first author designed a worksheet that contained the letters of the set that the student was currently working. To complete the worksheet, the participant was required to first trace the letter; second, she had to connect the dots that were used to comprise the letter. Third, she was required to independently write the letter three times.

Dependent Variables

The first author used a data collection sheet to track the progress of our participant on each of the target letters. For each correctly stated letter and written letter, the first author recorded a plus (+) and for each missed letter the first author recorded a minus (-) on the data collection sheet.

The first dependent variable was the number of correct letters. A correct letter was scored when the student correctly stated the letter that appeared on the flashcard. She was given three seconds to respond. If she did not respond, took longer than three seconds, or responded with a different letter, it was scored as an error. The second dependent variable for handwriting was the number of letters Mary correctly reproduced when asked to write the letter from a verbal cue. An example consisted of. "Write the letter b." A written error was defined as Mary writing a different letter than requested or not writing a letter. The letter had to be judged as representing the letter to be scored as a correct.

Experimental Design and Conditions

A single-subject, multiple baseline experimental design (Kazdin, 2011, McLaughlin, 1983) was used to evaluate the effects of DI flashcard system and handwriting worksheets across five sets.

Our participant completed a pretest to evaluate her knowledge of letter name identification and ability to write the letter from an oral prompt. The study was designed to teach the student all 26 letters of the alphabet. The pretest allowed the first author to see what letters the student had not yet mastered. The student only knew 13 letter names and was able to write 10 letters in baseline. This was designed for repetition and to promote mastery.

Mastery for a set of letter names was defined as stating all letters of the set correctly, for three consecutive sessions. Mastery for a set of written letters was defined as correctly writing 80% of the letters correct, three sessions in a row. After achieving mastery of Set 1, our participant was allowed work with Set 2. Set 2 included five new letters. To promote maintenance and mastery of sounds the student continued to be tested on Set 1. The same procedure was followed until mastery of Set 2. This was repeated across all sets until all five sets were taught.

Baseline. During baseline, the first author tested Mary on letter names by presenting the card and asking "what letter?" For written letters, the first

author tested Mary by verbally asking her to write the given letter. No praise or feedback was given, however was praised for appropriately participating. The baseline data for the words was used to create five sets of target letters for the intervention. The number of sessions in baseline ranged from 3 to 13 sessions.

DI flashcards. DI flashcard procedure was used to promote letter name recognition and writing skills and to achieve mastery with the participant. The first author worked through each lesson with Mary. The first author would present a card and prompt the student to say the letter. If the student correctly stated the item within three seconds the first author praised the participant, such as saying "Good job" and reinforcing the correct letter by repeating it orally to the student. The correctly stated card was placed at the back of the deck. If the participant missed the item, the first author modeled the letter and then placed the card 2-3 cards back and the child was required to correctly repeat that card three times before placing that card in the back of the deck. The first author then gave the student a worksheet to complete writing the letters of the desired set. After completion of practicing the letter on the worksheet, the first author would test the student on her ability to write the given letter with only a verbal prompt. If the student missed the written letter, the first author would model and ask the student to write the letter again. The number of sessions using DI flashcards or handwriting sheets ranged from 5 to 15 sessions.

Reliability of Measurement

Interobserver agreement was conducted four times throughout the study. It took place once during baseline and three times during intervention. These data were taken by having the classroom teacher take a simultaneous but independent count for both corrects and errors. An agreement between the researcher and classroom teacher was determined if both wrote a plus sign for a correctly stated letter and written letter, or both observers wrote a

minus sign for an incorrect letter. A disagreement was found if one gave a plus sign for the student correctly stating or writing the letter and the other gave a minus sign for that letter. The total number of agreements were divided by the number of agreements plus disagreements to yield the percent reliability for each measure. The mean reliability for verbal letter recognition was found to be 91% (range 85%-98%). The mean reliability for written letters was found to be 98% (range 97%-99%).

Results

Oral Letter Names

The number of correct letter names during baseline and during the intervention procedures across five sets of letters is shown in Figure 1. The mean number correct for Set 1 letters during baseline was 1.33 out of 5. This increased to a mean of 4.64 out of 5 letters (range: 1-5 letters) during DI flashcard procedure. The mean number correct for Set 2 letters during baseline was 1.6 letters. This increased to a mean of 4.47 (range: 3-5 letters) during DI flashcards. The mean number correct for Set 3 letters during baseline was 1.56. This increased to a mean of 4.1 letters (range: 2-5 letters) during DI flashcards. The mean number correct for Set 4 letters during baseline was 1.75. This improved to a mean of 3.63 (range: 1-5) during DI flashcards. The mean number correct for Set 5 letters during baseline was 1.8 letters. This improved to a mean of 3 (range: 3-3).

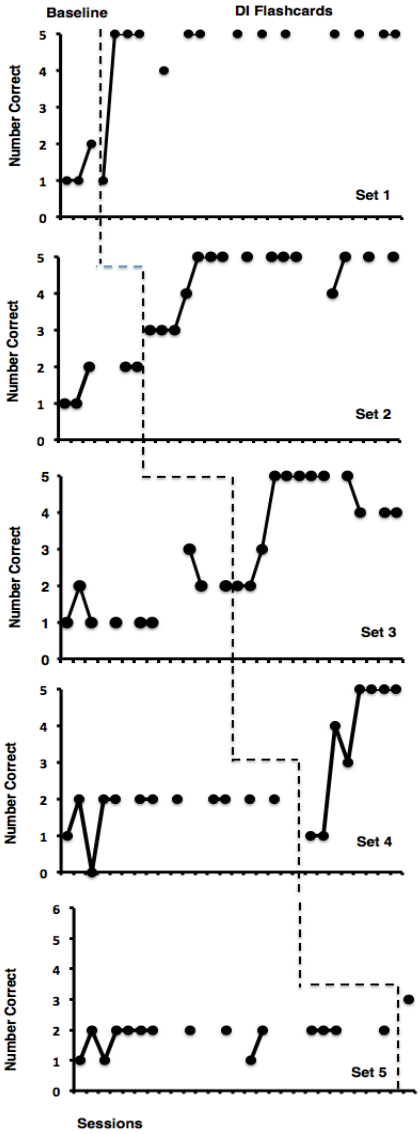

Figure 1. The number of letters correct in baseline and DI flashcards.

Written Letters Correct

The number of correct written letters during baseline and during the handwriting worksheet procedure across five sets of letters can be seen in Figure 2. The mean number correct for Set 1 written letters during baseline was 2.67. This increased to a mean of 4.33 letters (range: 3-5) during the handwriting worksheet with DI flashcards. The mean number of written letters correct for Set 2 for baseline was 1.75. This increased to a mean of 3.78 letters correct (range: 3-5) when DI flashcards and the handwriting worksheet were in effect. The mean number letters correctly written for Set 3 in baseline was low (M = 0.06). This improved during DI flashcards to a mean of 3.23 (range: 1-5 letters). The mean number of written letters correct for Set 4 during baseline was 0.92. This increased to a mean of 2.91 (range: 2-5 written letters) when DI flashcards along with a handwriting worksheet were employed. The mean number of letters written correctly for Set 5 in baseline was 1.58. This increased to a mean of 3.2 (range: 2-4) when DI flashcards and handwriting worksheets were employed.

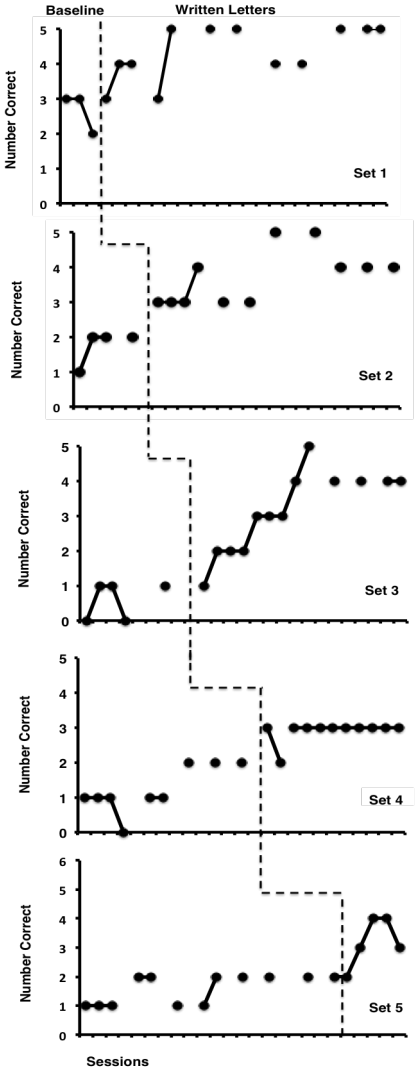

Figure 2. The number of written letters correct in baseline and DI flashcards.

Discussion

The use of DI, along with the handwriting worksheets was effective at increasing accuracy and mastery of the letters of the alphabet with our participant. Plotting and providing feedback to our participant allowed the student to see her improvement and to feel more confident in her new knowledge. Finally, the general education classroom teacher noticed the student's significant improvement and was quite excited to see the success that had occurred.

The present research provides a replication of two recent studies (Bechtoldt, McLaughlin, Derby, & Blecher, 2014; Buckley et al., 2012) where DI flashcards procedures were employed and evaluated to teach letter sounds. In the present research, we were able to extend the DI flashcard procedure with a younger student saying the letters presented orally. The efficacy of employing DI flashcards and a handwriting worksheet was demonstrated across six different sets of letter sounds and letters. These outcomes replicate much of our prior research in teaching pre-reading or math skills (Mangundayo et al., 2013), sight words (Crowley et al., 2013; Romjue et al., 2011), and spelling (Skarr, McLaughlin, Derby, Meade, & Williams, 2012).

Our participant improved her skills as each set was taught using DI flashcards and a handwriting worksheet. Also, her eagerness to learn and cooperation assisted her in her learning. The first author was able to get the student to work on whatever the desired task was with ease and compliance.

Creating our sets did not require a great deal of time. Using the pretest administered at the beginning allowed us to determine which letters the student had knew and which letters were in needing instruction. Using the DI flashcard procedure with the student would need at least 10-15 minutes every other day. Completion of the written letter worksheet would also take another minimum of 10-15 minutes every other day. The first author of this

experiment did not have any difficulties with the Direct Instruction procedure; it was easy to understand and implement for the student.

There were several limitations in the present research. First, only a single student was employed. This was done due to the new state requirement in Washington State that teacher candidates complete the edTPA (Darling-Hammond, 2012). In the past, our students often employed two or more students to document their skills in teaching students (McLaughlin, B. Williams, R. Williams, Peck, Derby, Bjordahl, & Weber, 1999; B. Williams, McLaughlin, R. Williams, Marchand Martella, 1993). The next semester, the edTPA will become high stakes in the state and additional time will be required by our candidates to complete this new requirement. This will also makes it quite difficult for our preservice candidates to employ more than one participant which detracts from the strength of employing single case research designs (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom, & Wolery, 2005). In recent studies (Bechtoldt et al., in press; Buckley et al., 2012; Crowley et al., 2013; Mangundayo et al., 2013; Skarr et al., 2014; we have employed three participants to help meet the criteria suggested by Horner et al. (2005). This appears to be more difficult in the future. The contribution of have our participant engage in the handwriting aspect of the research is unknown. Additional research will have to be carried out where the handwriting component is added and then withdrawn to help determine its efficacy in producing such outcomes. The limitations of this research included the lack of an immediate change for some sets whether the participant had to say or write her letters. This delayed outcome has been noted elsewhere when math facts were being taught (Pierce et al., 2012). Clearly, the delayed nature of improvement needs further analysis. Also, there were sets in which the number of data points that overlapped with those in baseline was found. This also warrants further analysis. These two points were noted whether letters were answered orally or in writing.

Using the DI flashcard system and the written worksheets was a simple, yet extremely effective. On the last day of intervention, our participant was

given the flashcards and extra blank worksheets in order to maintain mastery of the letters and encourage continuation of practicing letters. In the present study, the use of DI flashcards as well as a handwriting sheet produced positive effects in a relatively short period of time. Teachers should give a DI flashcard procedure consideration when they have students who struggle with their basic skills. This can be of assistance for both pre as well as specific skills in reading or math.

The limitations of this research included the lack of an immediate change for some sets whether the participant had to say or write her letters. This delayed outcome has been noted elsewhere when math facts were being taught (Pierce et al., 2012). Clearly, the delayed nature of improvement needs further analysis. Also, there were sets in which the number of data points that overlapped with those in baseline was found. This also warrants further analysis. These two points were noted whether letters were answered orally or in writing.

Experiment II

The purpose of Experiment II was to evaluate the effects of *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* (Engelmann, Haddox & Bruner, 1987). In addition, we wanted to extend and replicate of McCullough, Weber, Derby, and McLaughlin (2008). They employed the text, to improve the pre-reading skills of a primary student with ADHD/PI.

Method

Participant and Setting

The participant in Experiment II was a 1st grade boy, aged 6. He had been placed in a self-contained BI classroom due to his inability to control and regulate his emotions in the general education classroom. He struggled with day-to-day activities at school, such as sitting in his desk, raising hand, walking down the hallway by himself. His behaviors escalated to more

inappropriate and disruptive behavior, in particular, when he was reminded of the expectations. He would shut down when frustrated, either by placing his head on the desk and ignoring the teachers who tried to talk with him or by expressing loud, disruptive behavior. Along with behavioral disabilities, he had vision problems, however did not wear any corrective eyewear for this problem. As far as academia, he struggled in reading, writing, and spelling. He was noted as needing help in improving reading skills in order to reach grade level by the end of the school year. This student was chosen for the study because his disruptive behavior seems to affect his academics. Although a 1st grader, his reading ability is at approximately a Kindergarten level. He typically performed better when working in a one-on-one instructional session; off-task and disruptive behavior tend to occur more often when surrounded by his peers and other distractions.

The study took place in a behavior intervention classroom at a low-income elementary school in the Pacific Northwest. The classroom enrolled 20 students with severe behavioral issues.. The number of adults included: two classroom teachers, one sign language specialist, and 3 to 4 volunteer assistants. The students enrolled in the behavior intervention classroom were predominantly males, enrolled in kg. to sixth grade. Along with the behavioral issues, many of the students in the classroom struggled with academics and majority failed to maintain at grade level in most subject areas. Although all the students were diagnosed as having behavioral issues, many of the students struggled with other learning deficits such as learning disabilities, communication disorders, autism spectrum disorder, emotional and behavioral disorders, emotional and behavioral disorders, developmental delays/disabilities, hearing impaired/deaf, and at risk (environmentally/ biologically). The study took place mornings on Mondays, Wednesdays, and some Fridays for approximately 2 hours. The first author worked individually with the participant at a desk in the corner of the BI classroom. The first author was completing a course in Direct Instruction Reading at a local private university. This research project was completed to meet the

graduate student requirements for this course. This classroom has been employed before to carry out action research by both graduate and undergraduate preservice special education candidates (Darrow, McLaughlin, Derby, & Johnson, 2012; Makowski, McLaughlin, Johnson. & Beiers, 2013).

Materials

For the study, the book *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* (Engelmann et al., 1987) was used in combination with DI flashcard system to help the Tim master the target sound and word. Two sets of white, 2x4 flashcards were used, containing one sound per card for the first set and word per card for the second set. The sound and word were typed in large black font on the center of each flashcard.

Data Collection and Measurement

The dependent variable for Experiment II was the number of sounds and words our participant correctly stated. A correctly stated sound was defined as verbally making the sound of the letter on the flashcard, within 3s, and without any error. A sound error was defined as saying the wrong sound, distorting the sound, pausing too long, not holding the sound, or not responding. A correctly stated word was defined as reading the word on the flashcard, within three seconds, and without any errors. An error for a word was defined as pausing, sounding-out, re-reading the word, or taking longer than three seconds to say the word. The first author would either put a plus (+) for a correct response on the target skill or a minus (-) for a missed response on the target skill.

Experimental Design and Conditions

A single-subject, multiple baseline experimental design (Kazdin, 2011, McLaughlin, 1983) was used to evaluate the effects of *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons*. The effects of this program were evaluated on the sounds and sight words across three sets.

Results

Letter Sounds

For the study, the number of correct sounds during baseline and DI flashcards across three sets of sounds is shown in Figure 3. The mean number correct for Set 1 sounds during baseline was 6.3 out of 15, which increased to a mean of 10.54 out of 15 (range: 9-13) during Direct Instruction Reading flashcard procedure. The mean number correct for Set 2 sounds during baseline was 3.5 out of 15, which increased to a mean of 7.3 (range: 4-12) during intervention. The mean number correct for Set 3 sounds during baseline was 4 out of 14, which increased to a mean of 6.67 (range: 6-7) during intervention.

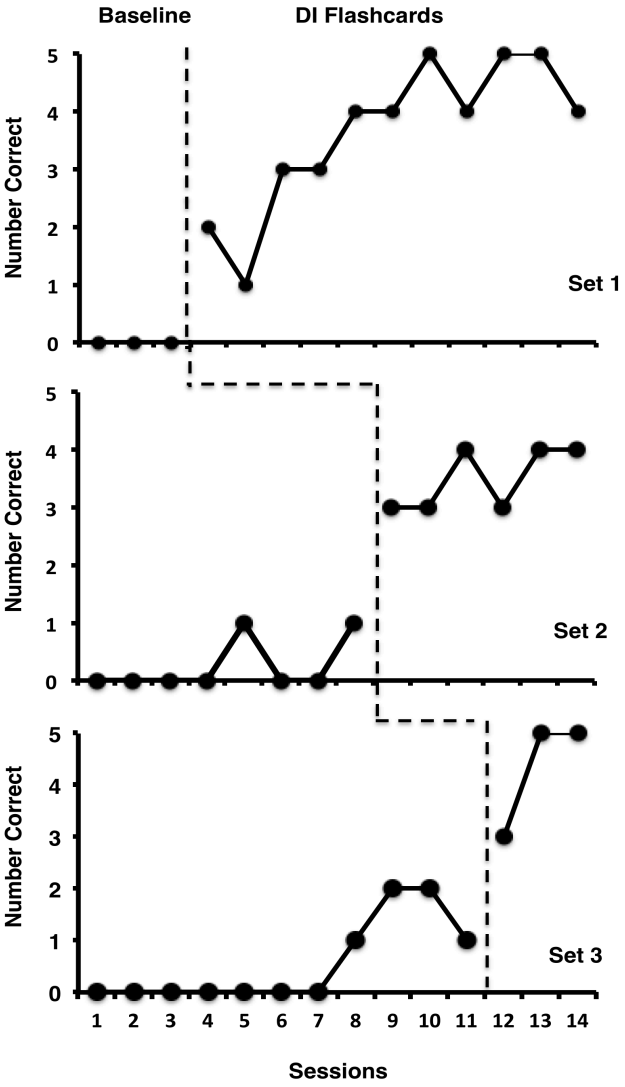

Figure 3. The number of correct sounds for baseline and DI flashcards over three sets.

Sight Words

For the first study, the number of correct words during baseline and during the intervention procedure across the three sets of words is shown in Figure 4. The mean number correct for Set 1 words during baseline was 0.0 out of 5, which increased to a mean of 3.6 out of 5 (range:1-5) during the Direct Instruction Reading flashcard procedure. The mean number correct for Set 2 words during Baseline was 0.25 out of 5 (range: 0-2), which increased to a mean of 3.5 out of 5 (range: 3-4) during intervention. The mean number correct for Set 3 words during baseline was 0.55 out of 5, which increased to a mean of 4.33 (range: 3-5) during intervention.

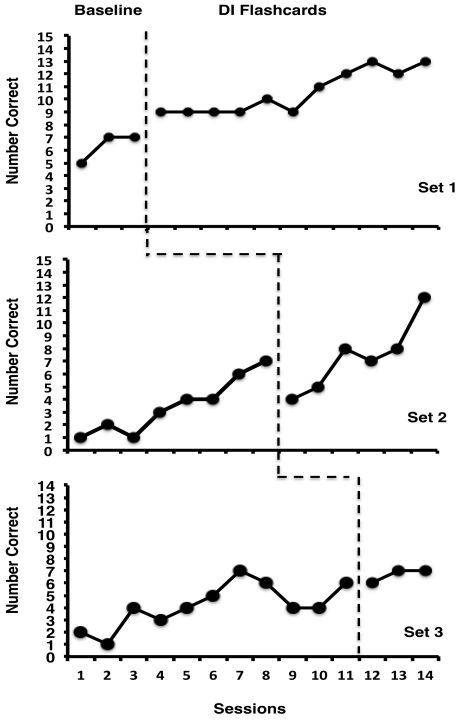

Figure 4. Number of correct sight words for baseline and DI flashcards for three sets.

Discussion

The use of the *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* along with the implemented a DI flashcard procedure was effective at increasing accuracy and mastery of the target sounds and words. The graph (see Figures 3 and 4) from the study allowed for the student to see his improvement and to feel more confident in his reading skills. The teacher also noticed the student's improvement and was happy to see the success of the flashcard system.

Although the student showed improvement, there were some challenges that came along with working with this student. It was difficult to get the participant to sit still through the lessons and each session of the flashcards. Even though the lessons were not too long and the flashcard sets did not contain very many cards and was not too time-consuming, he would easily get distracted and attend to other things going on around the classroom. When he got bored with the lesson or flashcards he would either walk over to another student, choose a book he wanted to read, and or talk about something completely off-subject. Due to his lack of attention the researcher provided a chart of his progress to show him. The participant enjoyed seeing how many more sounds words he had learned each session and started to complete the flashcard procedure with much cooperation.

A strength of this research was that the time needed to plan and carry our the study was minimal. At the beginning of the study a pretest was administered to determine which skills the child has mastered and which skills need to be improved on. For the intervention, the individual administering the flashcards would need to spend about ten minutes to make up the flashcards appropriate to what the child needs to learn. The lessons are designed to not take up too much time; depending on the cooperativeness of the student the lessons can range anywhere from 20-60 minutes. The flashcards intervention would need 10 to 15 minutes every-other-day to work through the DI flashcard system. The intervention required purchasing the book *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* and flashcards. Flashcards can easily be made and be just as successful. Effort needed for

this intervention is merely a positive and encouraging attitude in the face of what may be a frustrating experience for the child. The researcher of this experiment did not have any difficulties with the system; it was easy to understand and implement for the students.

Although the Direct Instruction procedures contained minimal problems, for future studies, the researcher recommended more contact time between the researcher and the student in order to increase the effectiveness of the intervention. From this study, the direct instruction procedures generated positive effects over a relatively short period of time. For future studies, this intervention can be replicated and if followed correctly, be successful.

Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons and the DI flashcard system was a simple, yet extremely effective procedure. Although the participant was difficult at time, he showed improvement, and was excited at the progress he made throughout the study. On the last day of intervention, he was given the flashcards, to maintain effectiveness and encourage continuation of sounds and sight word mastery.

General discussion

The use of DI flashcard procedure was successful for both studies. The DI flashcard procedure was used for two different students, targeting two different skills for each student. As shown in both studies, DI flashcards can be used to improve many different skills used for reading.

For the first study, the use of the *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* along with the DI flashcards was effective at increasing accuracy and mastery of the target sounds and words. These data (see Figure 1 and 2) from the study allowed for the student to see his improvement and to feel more confident in his reading skills. The teacher also noticed the student's improvement and was happy to see the success that the DI flashcard system produced. The second study used DI flashcards along with the handwriting

worksheets. Both were effective at increasing accuracy and mastery of the letters of the alphabet. Plotting performance and providing feedback to our participant allowed the student to see her improvement and to feel more confident in her ABC's. The general education classroom teacher noticed the student's significant improvement and was quite excited to see the success that had occurred.

Both research studies provided a replication of Buckley et al., (2012) in the teaching of letter sounds. The research also extended the DI flashcard procedure with younger students, the male working on sight words and the female saying the letters presented orally. For the male student, the implementation of DI flashcards for sounds and sight words, greatly improved his reading ability, as shown across three sets. For the female student, the efficacy of employing DI flashcards and a handwriting worksheet was demonstrated across six different sets of letter sounds and letters. The participant improved her skills as each set was taught using DI flashcards and a handwriting worksheet. These outcomes replicate much of our prior research in teaching pre-math and math skills, (Delong, McLaughlin, Neyman & Wolfe, 2013; Mangundayo et al., 2013), sight word vocabulary, (Crowley et al., 2013; Romjue et al., 2011) and beginning school literacy (Bulkley et al., 2012). These outcomes fail to confirm a recent publication where we were unable to verify the efficacy of DI flashcards (Johnson, McLaughlin, Derby, Barretto, & Bucknell, 2014).

Both students demonstrated an eagerness and willingness to learn. They were cooperative which promoted learning. The students could see their progress that was tracked by the author on the daily recording sheet. The first author was able to get both students to work on whatever the desired task with ease and compliance.

Both studies broke down the sets into small numbers of sounds, words, and letters. The time needed to complete the intervention was minimal. Using the pretest administered at the beginning allowed us to determine which sounds, words, and or letters the student had known and which skills

were in needing instruction. Using the DI flashcard procedure with the student would need at least 10-15 minutes every other day. Completion of the written letter worksheet would also take another minimum of 10-15 minutes every other day. The first author of the experiments did not have any difficulties with the Direct Instruction procedure; it was easy to understand and implement for the students.

Using the DI flashcard system along with *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* for the first study and the written worksheets was a simple, yet extremely effective. On the last day of intervention, both participants were given the flashcards used for the student. The student of the second study was given extra blank worksheets in order to maintain mastery of the letters and encourage continuation of practicing letters. The studies show the use of DI flashcards combined with *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons,* in the first study, as well as a handwriting sheet, in the second study, produced positive effects in a relatively short period of time. Teachers should give a DI flashcard procedure consideration when they have students who struggle with their basic skills. This can be of assistance for both pre as well as specific skills in reading or math.

The limitations of this research included the lack of an immediate change for some sets whether the participant had to say his sounds or sight words and say or write her letters. This delayed outcome has been noted elsewhere when math facts were being taught (Pierce et al., 2012). Clearly, the delayed nature of improvement needs further analysis. Also, there were sets in which the number of data points that overlapped with those in baseline was found. This also warrants further analysis. These two points were noted whether letters were answered orally or in writing. Finally, the large number of items in the sets used for the second study may have well contributed to the delayed effects for our data.

References

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1997). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bechtoldt, S., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Blecher, J. (2014). The effects of direct instruction flashcards and a model, lead, and test procedure on letter recognition for three preschool students with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities, 20*(1), 5-15.

Bulkley, L., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Carosella, M. (2012). The effects of a model, lead, and test procedure to teach letter name and sound identification to elementary school students with learning disabilities. *Electronic International Journal of Educational Research, 3*(4), 50-64.

Brasch, T. L., Williams, R., & McLaughlin, T. F. (2008). The effects of a direct instruction flashcard system on multiplication fact mastery by two high school students with ADHD and ODD. *Child & Family Behavior Therapy*, *30*, 51-59. doi:10.1300/J019v30n01_04

Crowley, K., McLaughlin, T. F., & Kahn, R. (2013). The effects of direct instruction flashcards, reading racetracks on sight word skills for two students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26,* 297-311.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33,* 934-945.

Daly, E. J., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. New York, NY: The Guilford Press.

Darling-Hammond, L. (2012). The right start. *Phi Delta Kappan, 94*(3),8-13.

Darrow, D., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Johnson, K. (2012). The effects of a cover, compare, and compare procedure with and without timing on the spelling of core list words with elementary students with severe behavior disorders. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(2), 417-426.

Delong, L., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Wolf, M. (2013). The effects of direct instruction flashcard system and model, lead, and test on numeral identification for a nonverbal preschool girl with developmental delays. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 1*(1), 1-11.

Dowd, M., Vickers, D., Rosario, J., Peterson-Peck, S., & McLaughlin, T. F. (2013). A component analysis of assisted reading with a third grade student with a reading deficit in a psychiatric hospital setting. *International Journal of Basic and Applied Science*, *1*(3), 530-549.

Engelmann, S., Haddox, P., & Bruner, E. (1987). *Teach your child to read in 100 easy lessons*. New York, NY: Simon & Schuster.

Erbey, R., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Everson, M. (2011). The effects of using flashcards with reading racetrack to teach letter sounds, sight words, and math facts to elementary students with learning disabilities. International Electronic Journal of Elementary Education, 3(3), 213-226.

Fitting, E., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Blecher, J. (2013). The effects of DI flashcards with a DI discrimination and match to sample on letter identification for four preschool students with documented developmental delays. *International Journal of English and Education, 2*(2), 495-517.

Gersten, R., Keating, T., & Becker, W. C. (1988). The continued impact of the Direct Instruction model: Longitudinal studies of follow through students. *Education & Treatment of Children*, *11*, 318-327.

Gilbert, L., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease errors of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 255-257. doi: 10.1901/jaba.1996.29-255

Glover, P., McLaughlin, T., Derby, K., & Gower, J. (2010). Using a Direct Instruction flashcard system with two students with learning disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*, 457-472.

Good III, R. H., Simmons, D. C., & Smith, S. B. (1998). Effective academic intervention in the United States: Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review, 27,* 45-56.

Greenwood, C.R. (1996). Research on the practices and behaviors of effective teachers the Juniper Gardens Children's Project: Implications

for education of diverse learners. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 39-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates Publishers.

Hayter, S., Scott, E., McLaughlin, T. F., & Weber, K.P. (2007). The use of a modified direct instruction flashcard system with two high school students with developmental disabilities. *Journal of Physical and Developmental Disabilities, 19*, 409-415.

Herberg, J., McLaughlin, T. F., Derby, K. P., & Weber, K. P. (2012). The effects of repeated readings and flashcard error drill the reading accuracy and fluency with rural middle school student with learning disabilities. *Academic Research International, 2*(3), 388-393.

Hopewell, K., McLaughlin, T. F., & Derby, K. (2011). The effects of reading racetrack with direct instruction flashcards and a token system on sight word acquisition for two primary students with severe conduct disorders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*, 693-710.

Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71,* 165–180.

Hyde, C. A., McLaughlin, T. F., & Everson, M. (2009). The effects of reading racetracks on the sight word fluency and acquisition for two elementary students with disabilities: A further replication and analysis. *The Open Social Science Journal, 2,* 1-4.

Johnson, C., McLaughlin, T. F., Derby, M. K., Barretto, A., & Bucknell, W. (2014). The effects of direct instruction flashcards and computer time to teach sight words to an elementary student with a learning disability and ADHD: A failure to demonstrate a functional relationship, *International Journal of English and Education, 3*, 581-584.

Kameenui, E. J. (1998). The rhetoric of all, the reality of some, and the unmistakable smell of mortality. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all* [pp. 319-338]. New York, NY: Guilford.

Kazdin, A.E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*(2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Kuder, S. (1991). Language abilities and progress in a direct instruction

reading program for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *24*, 57-59.

Makowski, T., McLaughlin, T. F., Johnson, K., & Beiers, K. (2013). The non effects of the social competence intervention "why try" and consequences with single student severe behavior disorders and high functioning autism: a case report. *International Journal of English and Education, 2*(2), 495-516.

Mangundayao, J., McLaughlin, T. F., Williams, R. L., & Toone, E. (2013). An evaluation of a direct instructions flashcard system on the acquisition and generalization of numerals, shapes, and colors for preschool-aged students with developmental delays. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26,* 461-473.

Mann, Z., McLaughlin, T. F., Williams, R. L., Derby, K. M., & Everson, M. (2012), The effects of direct instruction flashcards and rewards with math facts at school and in the home: acquisition and maintenance. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 1(2).

Marchand-Martella, N., Slocum, T., & Martella, R. (2004). *Introduction to direct instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

McCullough, D., Weber, K. P., Derby, M. K., & McLaughlin, T. F. (2008). The effects of *Teach Your Child to Read in 100 Easy Lessons* on the acquisition and generalization of reading skills with a primary student with ADHD/PI. *Child & Family Behavior Therapy, 30*(1), 61-68.

McLaughlin, T. F. (1983). An examination and evaluation of single subject designs used in behavior analysis research in school settings. *Educational Research Quarterly, 7*, 35-42.

McLaughlin, T. F., Williams, B. F., Williams, R. L., Peck, S. M., Derby, K. M., Bjordahl, J. M., & Weber, K. M. (1999). Behavioral training for teachers in special education: The Gonzaga University program. *Behavioral Interventions, 14*, 83-134.

Morgan, K., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Bolich, B., (2013). An evaluation of the effectiveness of repeated reading for two elementary students in a resource room. *International Journal of English and Education, 2*(4), 244-260.

Pfaff, E., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Everson, M. (2013). The effects of direct instruction flashcards with math racetrack with addition facts for

an elementary school student with ADHD. *International Journal of Basic and Applied Science, 2*(1), 124-130.

Pierce, K., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & King, K. (2012). The gradual and differential effects of direct instruction flashcards with and without a DRH contingency on basic multiplication facts for two students with severe behaviors disorders. *i-manager's Journal on Educational Psychology, 6*(2), 35-44.

Ritchey, K. D. (2011). The first 'R': Evidence-based reading instruction for students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, *50,* 28-34.

Romjue, H., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2011). The effects of reading racetracks for teaching sight words. *Academic Research International, 1*(2), 134-146.

Ruwe, K., McLaughlin, T. F., Derby, K., & Johnson, J. (2011). The multiple effects of direct instruction flashcards on sight word acquisition, passage reading, and errors for three middle school students with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *23*, 241-255.

Sante, A., McLaughlin, T. F., & Weber, K. P. (2001). The use and evaluation of a Direct Instruction flash card strategy on multiplication math facts mastery with two students with developmental disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Precision Teaching & Celeration*, *17*, 68-75.

Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.

Silbert, J., Carnine, D. W., & Stein, M. (1981). *Direct instruction mathematics*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Skarr, A., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., Meade, K., & Williams, R. L. (2012). A comparison of direct instruction flashcards and cover, copy, compare to teach spelling to elementary school students. *Academic Research International, 2*(2), 247-263.

Skarr, A., Zielinski, K., Ruwe, K., Sharp, H., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2014). The effects of direct instruction flashcard and math racetrack procedures on mastery of basic multiplication facts by three elementary school students. *Education and Treatment of Children*. *37*, 77-93.

Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.) (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Williams, B. F., McLaughlin, T. F., Williams, R. L., Howard, V. F., & Marchand-Martella, N. (1993). The NCATE process and behaviorally-based special education. *Journal of Behavioral Education, 3*, 39-59.

H. Annelie Fjortoft has a master of Education in Initial Teaching from Gonzaga University.

T. F. "Tim" McLaughlin is professor in the department of Special Education at Gonzaga University.

K. Mark Derby is professor in the department of Special Education at Gonzaga University.

Mary Everson is teacher at the Spokane Public Schools.

Kathy Johnson is special education teacher at Logan Elementary, Spokane Public Schools.

Contact Address: Direct correspondence to the authors: Department of Special Education, Gonzaga University, Spokane, WA 99258-0025, United States of Amercia. E-mail address: mclaughlin@gonzaga.edu

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 182-210

Influence of Parenting Style on the Academic Performance of Middle School Students

María José Domínguez
University of Rovira i Virgili

Montserrat Guasch
University of Rovira i Virgili

Abstract

On the last few years the initiatives to reduce school failure in Spain are not giving the expected results, as shown by several indicators. The educational system is leaving behind approximately one third of the students: they repeat the year, they are placed in homogeneous groups, etc., and however their performance at school is not improving. Therefore the classic ways to fight school failure are not producing good results. The aim of this research is to explore the relationship between the parenting style perceived by adolescences and their academic performance in Secondary School. We have focused on the two dimensions of parenting style (acceptation/ implication and coercion/imposition) instead of focusing on the four educational styles that result from the intersection of the dimension. Our purpose is to identify and justify the family as a new field of psicopedagogical concern in order to explain the school failure of teenagers and to effectively intervene on it. The results show that parent's acceptation/implication is significantly linked to academic performance.

Keywords: parenting styles, academic achievement, secondary school, acceptance

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.10

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 182-210

Influencia de las Dimensiones de Socialización Parental en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Secundaria

María José Domínguez
Universidad Rovira i Virgili

Montserrat Guasch
Universidad Rovira i Virgili

Resumen

En España persisten diversos indicadores del fracaso escolar que evidencian que en los últimos años las medidas pedagógicas implementadas para reducirlo de forma significativa y estable no están dando los resultados esperados. El sistema educativo deja atrás aproximadamente a un tercio de los alumnos: éstos repiten curso, asisten a agrupamientos homogéneos, etc. sin embargo sus niveles de rendimiento no mejoran, por tanto, las medidas clásicas para combatir el fracaso no dan buenos resultados. Nuestro objetivo es explorar la relación existente entre los estilos de socialización parental que perciben los hijos adolescentes y su rendimiento académico como alumnos de la ESO considerando para ello las dimensiones constituyentes de los estilos de socialización (aceptación/implicación y coerción/imposición) en lugar de los cuatro estilos educativos resultado de su intersección. La intención es identificar y justificar el ámbito familiar como un nuevo espacio de preocupación psicopedagógica para explicar e intervenir eficazmente sobre el fracaso escolar. El resultado principal al que se llega es que la dimensión aceptación/implicación de los padres se encuentra significativamente ligada al rendimiento académico. Esta conclusión deja al descubierto una emergente línea de actuación familiar de gran potencial que muestra a los centros una nueva área de influencia hasta ahora poco explotada.

Palabras clave: estilos de socialización parental, rendimiento académico, escuela secundaria, aceptación.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.10

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Las múltiples reformas legales sobre materia educativa, han generado una batería diversa y profusa de medidas y estrategias para reducir los altísimos niveles de fracaso escolar, sin embargo el problema persiste: este trabajo pretende abrir una nueva vía de análisis del fenómeno. Hasta ahora se han estudiado considerablemente las variables individuales referidas al alumno, las institucionales referidas al centro escolar, las didácticas vinculadas al ejercicio de la profesión docente y también las sociales sobre el grupo de iguales y el estatus socioeconómico de la familia. En cambio, el valor de las relaciones internas de la familia es una cuestión poco explorada.

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre padres e hijos. El espacio familiar se confirma como un entorno socializador y educativo de primer (e insustituible) alcance. El conjunto de dificultades que presentan los adolescentes y que preocupan a padres, instituciones educativas y sociedad guarda una estrecha relación con la calidad de las relaciones familiares. El signo de la dinámica intrafamiliar ofrece un abanico de experiencias vitales al adolescente que siguen participando activamente en la construcción de su identidad individual y social.

El interés comprensivo hacia la adolescencia y sus manifestaciones, vuelve la mirada a la familia desde el punto de vista funcional y no estructural como posible foco causal implicado: la estructura familiar no influye en el funcionamiento interno percibido por el adolescente (Pérez Milena A. *et al*., 2007), el apoyo familiar es fundamental para que el adolescente consiga un soporte social satisfactorio (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996), la disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de

síntomas depresivos, conductas antisociales y un mayor consumo de alcohol y posiblemente otras drogas (Pons y Berjano, 1997) y los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar del adolescente (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Cada familia tiene una forma particular (casi única) de educar a sus hijos, es lo que se sintetiza bajo el epígrafe de estilo parental. En los estudios sobre el tema se han destacado dos aspectos fundamentales para el análisis de los estilos: la exigencia paterna (rigor del control paterno) y la disponibilidad de respuesta (grado en que los padres responden a las necesidades de sus hijos, implicación afectiva y accesibilidad que muestran). La intersección de ambas dimensiones da lugar a los cuatro estilos educativos clásicos: autoritario, democrático, negligente e indulgente. Los estilos parentales (definición del constructo en si mismo y descripción de sus tipologías) han sido recreados por diversos autores; ahora bien, la primera clasificación nos la ofrece Baumrind (1967, 1971). Ésta consideró los estilos autorizativo, autoritario y permisivo y encontró, que en este último tipo, habían padres especialmente fríos y distantes, de aquí Maccoby y Martín (1983) extraen el cuarto estilo de la taxonomía vigente, el negligente.

En este estudio los elementos a considerar del contexto familiar no tendrán que ver con el capital cultural, el nivel de estudios u ocupacional de los padres (aspectos tradicionalmente considerados como influencias en el rendimiento de los hijos –de hecho, continúan estando vigentes como indicadores en los informes cuatrianuales PISA–). La idea es valorar cuestiones más cualitativas que nos aproximen a las vivencias del día a día, a las pautas de crianza que aplican los padres e impactan en los hijos. Concretamente se estudiará el estilo parental de socialización como práctica de crianza que resume e incluye los componentes esenciales que caracterizan

la dinámica relacional de los miembros que integran el sistema. Las dimensiones que integran la socialización parental son dos:

Aceptación / implicación: contiene expresiones paternas redundantes y congruentes que suponen reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas ajustadas a las normas y el código familiar. Ante un comportamiento inapropiado los padres recurrirán al diálogo, al razonamiento y a la negociación para afrontar las infracciones como vías para inducir el cumplimiento de sus requerimientos evitando la confrontación de deseos. Se producirá una baja aceptación cuando los padres muestran indiferencia ante los comportamientos deseables y displicencia ante las violaciones de la norma. El apoyo emocional es un componente clave de esta dimensión: produce que los hijos se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad.

Coerción / imposición: esta dimensión sólo se activa cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. A ella subyace la finalidad de extinguir las conductas inapropiadas utilizando independientemente o combinadas la privación, la coerción verbal y la coerción física. Incluiría actitudes y conductas paternas que sugieren o dan consejo y otras más coactivas como amenazas de castigos, supresión de algún privilegio o incluso aludir a la retirada de afecto. Aunque algunos investigadores defienden que la adopción de un estilo coercitivo/impositivo va a depender de la clase social, la situación específica o el tipo de falta cometida por el hijo, parece que existen serias evidencias que nos conducen a detectar patrones familiares sistemáticos y estables a lo largo del tiempo que superan los condicionantes mencionados. Se prima la utilización de diferentes clases de amenazas, castigo verbal o físico, deprivación u otras conductas paternas negativas tales como la censura, los reproches, gritar, etc. Concretamente la deprivación es la restricción de recompensas tangibles, la privación de

privilegios y la retirada de amor. En definitiva, tácticas fundamentadas en la negación de afecto o en el amor negativo (ridiculizar, avergonzar, muestras de desagrado…).

La influencia de la acción educativa de los padres no se circunscribe ni se extingue al entorno más próximo, sino que se extiende a distintos ámbitos: entre ellos, el escolar. Si las condiciones familiares no son propicias puede producirse una disminución de la motivación y del rendimiento académico: así pues las prácticas educativas parentales centradas en la comunicación, el reconocimiento afectivo, la implicación y la inducción comportan un mejor aprovechamiento académico (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Musitu y Allat, 1994 y Musitu y Cava, 2001; Vallejo y Mazadiego, 2006).

El interés por ahondar en la relación sugerida lo vemos ampliamente desarrollado en el marco anglosajón. En el inicio, la preocupación de la comunidad científica a la hora de aproximarse a este tópico de estudio se centró en caracterizar los aspectos de la familia en relación al nivel socioeconómico y su historia cultural como elementos que impactarían en la evolución académica. Paulatinamente esta visión centrada en elementos exógenos y superficiales del sistema familiar ha avanzado hacia un interés creciente y definitivo por analizar las claves de dinámica relacional interna. Hess y Holloway (1984) identificaron cinco procesos que vinculan familia y rendimiento académico: intercambio verbal entre la madre y los hijos, expectativas familiares acerca del éxito académico, relaciones positivas entre padres e hijos, creencias de los padres acerca de sus hijos así como atribuciones que hacen respecto a su comportamiento y estrategias de control y disciplina. Esta última cuestión Baumrind (1991) la destaca como especialmente involucrada en la trayectoria escolar. La propuesta teórica de Baumrind acerca de los estilos parentales ha dado lugar a una importante

cantidad de publicaciones acerca del comportamiento de los padres hacia los hijos y el rendimiento académico que éstos alcanzan.

Un grupo de investigadores norteamericanos utilizaron los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación entre estilo parental y desempeño escolar de diversas muestras de adolescentes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh, 1987), encontrando resultados muy similares a los de su inspiradora. Los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres desplegaron formas autorizativas tuvieron calificaciones más altas.

Steinberg, Elmen y Mounts (1989) se propusieron determinar en qué medida la autonomía psicológica que estimulan los padres autorizativos es un buen predictor del éxito académico de sus hijos, encontrando efectivamente que esa característica del estilo influye de manera muy positiva para que los chicos tengan ideas favorables, motivadoras hacia la escuela y hacia sus propias capacidades en ella.

Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch (1994, citados en Vallejo y Mazadiego, 2006) observaron mediante un estudio de tipo longitudinal que aquellos adolescentes con padres con un estilo autorizativo eran padres que participaban más activamente en las tareas escolares y animaban a sus hijos a realizar actividades extraescolares o complementarias. Como consecuencia, los chicos demostraban un mayor aprovechamiento escolar.

Torío, Peña e Inda (2008) realizan una interesante aproximación al fenómeno del aumento de la conflictividad escolar a través de los estilos parentales. En un momento en que la estructura familiar está cambiando a la par que se hace más evidente la pérdida de sintonía entre familia/escuela, resulta relevante insistir en el descubrimiento de la elección que las familias hacen de las prácticas educativas y conocer las pautas y estrategias de

resolución usadas con más frecuencia en el seno familiar como paso ineludible para diseñar cualquier intervención de optimización.

El estudio parte de la premisa de que los padres democráticos prestan atenciones y cuidados a los niños y las niñas y exigen ciertos niveles de madurez y control que fomentan motivación y competencia, promueven el ajuste psicosocial y proporcionan una base de seguridad emocional que genera un autoconcepto hábil. Los autores pretenden analizar y valorar las tendencias educativas de las familias del Principado de Asturias (la muestra está compuesta por 2.965 familias con hijos e hijas escolarizados en el 2º ciclo de la Educación Infantil y el Ciclo Medio de la Educación Primaria).

El estudio ha permitido determinar cuáles son las tendencias educativas que prefieren y utilizan habitualmente los padres y madres para la crianza de sus hijos así como delimitar el número de personas que se adscriben a un determinado tipo de estilo educativo y concretar cuáles son los rasgos socioeducativos que estos madres y padres representan. Se desprende de la discusión de los resultados obtenidos que los padres asturianos no están, en su mayoría, definidos claramente en un estilo educativo: tienen una vocación democrática, combinada con una práctica permisiva y, en determinadas áreas, se muestran autoritarios. Esta conclusión resulta muy esclarecedora puesto que evidencia que la pertenencia a un estilo no es pura. La adscripción a un estilo concreto define la cercanía o afinidad a unas determinadas pautas que describen una tendencia de afrontamiento y comprensión de la educación de los hijos perfectamente compaginable con respuestas puntuales prototipo de otros estilos.

El precedente de Pelegrina, García Linares y Félix (2002) resulta ineludible. La finalidad del estudio radica en analizar la relación existente entre los estilos educativos de los padres y las distintas áreas vinculadas con el rendimiento académico de los hijos. Los resultados se obtienen de una muestra conformada por 372 chicos y chicas de entre 11 y 15 años de edad

que evaluaron a sus padres en función del grado de afecto y control que percibían. En este ejemplo español encontramos que se confirma un patrón claro y consistente según el cual los hijos que percibían a sus padres como democráticos o permisivos lograban puntuaciones más elevadas en las áreas analizadas (medida del rendimiento académico –calificaciones–, motivación, competencia autopercibida y atribuciones sobre las causas del éxito escolar). Así pues, en la base de los alumnos más competentes se hallan padres que expresan y dan afecto de una forma efectiva.

Estos autores proponen que a mayor nivel educativo de los padres mayor competencia académica alcanzan los hijos, que el género predice el rendimiento académico ya que las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos y que el rendimiento académico (considerado aquí como una variable implicada en el constructo competencia académica) de los alumnos mostró diferencias en función de los estilos educativos. Los análisis efectuados pusieron de manifiesto diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los chicos en el curso anterior en función del estilo educativo. Se mantuvo el efecto considerando las notas actuales. Así pues, vemos que se confirma la capacidad discriminativa de los cuatro estilos educativos sobre la competencia académica y se plantea un reto a tener en cuenta que el presente estudio retoma como nota innovadora: si resulta más adecuado plantearse trabajar con tipologías (o estilos generales) o bien considerar las dos dimensiones independientes de la conducta paterna (afecto y control).

Hemos optado por considerar las dimensiones de socialización a partir de las cuales se obtienen las cuatro categorías clásicas de estilos en función del siguiente razonamiento. Maccoby y Martin (1983) propusieron, a partir del modelo tripartito creado por Diana Baumrind (1967) –autorizativo/autoritario/permisivo–, un modelo bidimensional de la socialización parental en el que las dimensiones responsividad/exigencia

eran teóricamente ortogonales. Tradicionalmente, los estudios sobre los estilos parentales se han basado en la clasificación de los sujetos en función de los cuatro estilos resultantes de la intersección de ambas dimensiones mencionadas: autoritario, democrático, negligente e indulgente. Sin embargo, observamos que al considerar los cuatro estilos convertimos dos variables cuantitativas en una sola cualitativa y, con ello, se pierde precisión en la medida. Así pues, con los estilos podemos encontrar cuatro categorías, sin embargo, considerando la puntuación concreta en el eje por debajo o por encima del percentil 50 podemos matizar mucho más. Pongamos un ejemplo: un sujeto situado en el percentil 60 en la dimensión aceptación/implicación y en el percentil 55 en la dimensión coerción/imposición lo clasificaríamos como "democrático" y se adscribiría a la misma categoría que un sujeto con puntuaciones 90 y 80 respectivamente (cuando, en realidad, las percepciones de ambos alumnos en relación al trato educativo de sus padres es considerablemente distinta –aunque ambos se encuentren dentro del estilo democrático, uno lo es mucho más que el otro–).

El objetivo central de este estudio es explorar la relación que existe entre el rendimiento académico del alumnado de secundaria y el estilo de socialización desarrollado por sus padres. Confirmar que el estilo de socialización influye efectivamente en el rendimiento académico de los adolescentes situaría el ámbito familiar como un nuevo espacio de intervención pedagógica actualmente infravalorado en su potencial en nuestro contexto sociocultural. Sería una alternativa de actuación realmente al alcance de los centros y contribuiría a explicar la enorme variabilidad de resultados académicos que obtienen los alumnos que cursan la ESO. Si logramos definir la relación existente entre resultados académicos de los alumnos de la ESO y algunos elementos significativos de la dinámica intrafamiliar, estaremos en disposición de analizar si dichos aspectos de

funcionamiento inciden en el aprovechamiento y adaptación escolar y en qué medida.

El segundo objetivo pretende confirmar la tendencia actual según la cual el auténtico valor de la familia se encuentra en su funcionamiento interior y no en su composición y estructura para *corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico*.

Podemos subrayar que el presente estudio se halla en la línea de otras investigaciones con muestras españolas que destacan el valor de la dimensión aceptación/implicación que predomina en los estilos autorizativo e indulgente (Martínez, García y Yubero, 2007; Musitu y García, 2004). Este estudio se suma al conjunto incipiente y creciente de literatura que cuestiona la idea de que únicamente el estilo autorizativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización. En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes (muy afectuosos, poco impositivos), no sólo se definen igual de idóneos que los autorizativos (muy afectuosos, muy o bastante impositivos), sino que incluso mejoran respecto a éstos en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa (García y Gracia, 2009).

Metodología

La muestra está compuesta por 288 alumnos y alumnas de un centro de secundaria público de la provincia de Tarragona y los datos fueron recogidos durante el 2º trimestre del curso 2010/2011. En relación a los descriptivos de la muestra podemos señalar que la distribución de la muestra por edades resulta equilibrada entre las edades tipo que son previsibles para la ESO, que la muestra en relación al género se reparte en dos mitades casi idénticas (146 chicos y 142 chicas), que la concentración de alumnos es mayor en el primer ciclo de la ESO (de hecho en 1º de ESO hay cuatro grupos) y que en 1º y en

2º la densidad de ocupación del aula ronda los 23 alumnos, cifra que desciende en 3º y 4º situándose alrededor de los 18 alumnos.

En relación a las modalidades familiares presentes en la muestra, se puede apreciar que la tipología más abundante, representativa de casi tres tercios de la muestra (73,6%), es la denominada familia nuclear intacta (formada por ambos padres y el/los hijo/s). Los siguientes tipos más frecuentes –aunque poco extendidos porque su alcance dista mucho del tipo "nuclear intacta"– corresponden (en igualdad exacta, un 8% cada uno) a las familias reconstituidas (padre o madre con una nueva pareja que conviven juntos con los hijos) y las familias monoparentales.

Se optó por un estudio correlacional y se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de datos de la fase del trabajo de campo:

- La Escala ESPA-29 (Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, de Musitu y García publicada por TEA) que permite conocer las relaciones que mantienen los adolescentes con sus padres desde su propia perspectiva. Las valoraciones registradas permiten obtener medidas de la aceptación/implicación y coerción/imposición que manifiesta cada padre. Del mismo modo, permite clasificar a los padres dentro de un estilo de socialización: autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. Los datos relativos a la fiabilidad son: para el factor ACEPTACIÓN/IMPLICACIÓN [madre, α =0,955, padre, α =0,947] y para el factor COERCIÓN/IMPOSICIÓN [madre, α =0,929, padre, α =0,929].
- El TIG-1 (Test de Inteligencia General) es un material gráfico que permite una estimación del factor "g" y de la inteligencia general. Con la administración de este instrumento conseguimos compensar las variables extrañas ya que, en si misma, la consideración de la inteligencia no es foco de atención del estudio. La fiabilidad es α = 0,80.

• La información facilitada por el instituto objeto de la muestra sobre los resultados académicos de todos los alumnos matriculados en la etapa de Secundaria Obligatoria durante el 2º de trimestre de curso 2010/2011 (se tomaron en consideración las calificaciones de las asignaturas que se mantenían desde 1º hasta 4º de ESO: lengua catalana, lengua castellana, inglés, ciencias sociales, educación física y matemáticas).

• Un cuestionario creado *ad-hoc* para recoger información sobre la composición de la familia (miembros del núcleo, edades, ocupación, etc).

Resultados

Para abordar el primer objetivo se ha llevado un análisis correlacional. En función de los resultados expuestos, podemos concluir que existe una relación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico. Asimismo comprobamos que en los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente si bien es cierto que no podemos hablar de una acción conjunta y compensada de ambos padres ya que encontramos que la influencia de la variable aceptación/implicación es más acusada en el caso del padre.

Tal como puede observarse en las tablas de resultados subsiguientes, la significación de los diferentes coeficientes de correlación se calculó de forma unilateral puesto que la teoría nos indica de forma consistente que la aceptación/implicación influye positivamente en el rendimiento académico.

Cuando se considera toda la muestra, la única variable que tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico es el CI (tabla 1). Ninguna de las demás correlaciones con la variable rendimiento

académico difiere significativamente de 0. Por otra parte, analizando los resultados obtenidos, podemos comprobar que existe un alto grado de acuerdo en la variable aceptación/implicación de padre y madre (r=0,801; p=0,00). Esto significa que cuando los niveles de aceptación/implicación del padre son altos también lo son los de la madre y a la inversa: advertimos el mismo efecto de coherencia entre padres en la variable coerción/imposición (r=0,839; p=0,00).

Tabla 1
Correlaciones con la muestra al completo

		Rendimiento académico	CI del alumno	Aceptación/ implicación de la madre	Coerción/ imposición de la madre	Aceptación/ implicación del padre	Coerción/ imposición del padre
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	288					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,463**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	288	288				
Aceptación/ implicación de la madre	Correlación de Pearson	,039	-,067	1			
	Sig. unilateral	,257	,131				
	N	284	284	284			
Coerción/ imposición de la madre	Correlación de Pearson	-,026	-,013	,150**	1		
	Sig. unilateral	,332	,412	,006			
	N	284	284	284	284		
Aceptación/ implicación del padre	Correlación de Pearson	,061	-,061	,801**	,112*	1	
	Sig. unilateral	,163	,163	,000	,035		
	N	266	266	262	262	266	
Coerción/ imposición del padre	Correlación de Pearson	-,049	-,033	,157**	,839**	,110*	1
	Sig. unilateral	,214	,294	,005	,000	,036	
	N	266	266	262	262	266	266

De acuerdo con los estudios previos, cuando el CI es medio o elevado la relación entre la variable CI y el rendimiento académico disminuye debido a que los sujetos de mayor capacidad tienen más margen de decisión en

relación a su competencia escolar, por lo que siempre encontramos mayor dispersión en la variable rendimiento académico. Por esta razón, se espera que en los sujetos con mayores capacidades las variables mediadoras tengan más influencia en el rendimiento académico.

Cuando se seleccionan los casos con CI igual o superior a 100 (tabla 2), la relación del CI con el rendimiento académico disminuyó como era previsible, aunque continúa siendo positiva y significativa (r=0,275 *vs* r=0,463). Por otro lado, se observa que el grado de relación entre el rendimiento académico y la variable aceptación/implicación de padre y madre son ambas positivas y significativas (r=0,191 ; p=0,014 y r=0,138 ; p=0,048). Esto podría deberse a que los alumnos con capacidad intelectual media-alta tienen más posibilidad de elegir sus conductas y, es en esas situaciones, donde más influencia pueden ejercer las variables mediadoras (como así se demuestra en nuestro caso con la variable aceptación/implicación).

Tabla 2
Correlaciones con los sujetos CI=o>a 100

		Rendimiento académico	**CI del alumno**	**Aceptación/ implicación de la madre**	**Coerción/ imposición de la madre**	**Aceptación/ implicación del padre**	**Coerción/ imposición del padre**
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	148					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,275**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	148	148				
Aceptación/ implicación de la madre	Correlación de Pearson	,138*	-,008	1			
	Sig. unilateral	,048	,463				
	N	147	147	147			

Coerción/ imposición de la madre	Correlación de Pearson	,001	,177*	,168*	1		
	Sig. unilateral	,495	,016	,021			
	N	147	147	147	147		
Aceptación/ implicación del padre	Correlación de Pearson	,191*	-,002	,811**	,160*	1	
	Sig. unilateral	,014	,489	,000	,033		
	N	134	134	133	133	134	
Coerción/ imposición del padre	Correlación de Pearson	-,017	,114	,165*	,859**	,123	1
	Sig. unilateral	,423	,095	,029	,000	,078	
	N	134	134	133	133	134	134

El elevado grado de correlación registrado entre las variables aceptación/implicación del padre y la variable aceptación/implicación de la madre dificulta la interpretación de los resultados encontrados, ya que no sabemos hasta qué punto el grado de relación con el rendimiento académico se debe exclusivamente a cada una de las variables. Para averiguarlo, se calcularon los coeficientes de correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre y rendimiento académico controlando la influencia de aceptación/implicación del padre y, a continuación, la correlación entre aceptación/implicación del padre aislando la acción de aceptación/implicación de la madre.

Tabla 3
Correlaciones parciales

Variable de control			Rendimiento académico	Aceptación/ implicación de la madre
Aceptación implicación del padre	Rendimiento Académico	Correlación	1,000	
		Significación bilateral	.	
		gl	0	
	Aceptación implicación /de la madre	Correlación	-,091	1,000
		Significación bilateral	,297	.
		gl	130	0

Variable de control			Rendimiento académico	Aceptación/ implicación del padre
Aceptación implicación de la madre	Rendimiento Académico	Correlación	1,000	
		Significación bilateral	.	
		gl	0	
	Aceptación implicación/del padre	Correlación	,182	1,000
		Significación bilateral	,037	.
		gl	130	0

Los resultados sintetizados en la tabla 3 son claros. De acuerdo con lo que se observa en la tabla la correlación parcial aceptación/implicación del padre (P) y rendimiento académico (R), eliminando el efecto de aceptación/implicación de la madre (M) se mantiene positiva y significativa ($r_{RP.M}$=0,182; p=0,03). Ahora bien, no ocurre lo mismo en el caso de la correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre (M) y rendimiento (R) eliminando el efecto de aceptación/implicación del padre (P) ($r_{RM.P}$=-0,091; p=0,297). Esto quiere decir que la variable mediadora más determinante en el rendimiento académico resulta ser la influencia ejercida por la aceptación/implicación del padre.

En relación al objetivo mediante el cual se pretendía corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico, estamos en disposición de confirmar que la conexión no se produce. Para evaluar este objetivo, se recategorizó la variable estructura familiar, formada inicialmente por 10 categorías, en 2: familia nuclear intacta y familia no nuclear intacta. Se ha hecho así por motivos técnicos: no era posible realizar el procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) con el podríamos haber comparado el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a cada una de las 10 opciones de modalidades familiares, puesto que, tal y como se puede observar en la tabla 4, cinco de las categorías agrupaban menos de 10 casos. Esta es una razón objetiva por la cual la aplicación del

procedimiento antes mencionado no estaba indicado dado que no se cumplían los requisitos para que los resultados fueran fiables.

Tabla 4
Modalidades familiares de la muestra

	Estructura familiar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Académico	Nuclear intacta	212	1,67	1,12	,08
	Resto de modalidades familiares	76	1,49	1,06	,12

Así pues, con motivo de solucionar el problema metodológico a nivel de análisis estadístico y apoyándonos en la teoría, se optó por hacer una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes. Tal como se muestra en la tabla 4, el número de alumnos que proceden de una familia nuclear intacta es de 212 y su media en rendimiento académico es de 1,67 (entre suficiente y bien). El número de alumnos del resto de modalidades familiares (agrupadas bajo el epígrafe "resto de modalidades familiares") es de 76 y su media en rendimiento es de 1,49.

Tabla 5
Prueba de comparación de medias para muestras independientes (nuclear intacta vs resto de modalidades familiares

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	**,86**	**,35**	**1,23**	286	**,219**	,18	,15	-,11	,47
	No se han asumido varianzas iguales			1,26	138,6	,209	,18	,14	-,10	,46

Según podemos observar en la tabla 5, la prueba de Levene que evalúa la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales, determina que la diferencia entre ambas no es significativa (F = 0,866; p = 0,353): de tal manera, que el valor a tener en cuenta en la prueba de comparación de medias es el que asume varianzas poblacionales iguales. Tal como se esperaba, el resultado de la prueba (t = 1,232; p = 0,219) apoya la hipótesis de que el nivel de rendimiento académico no guarda relación con el tipo de estructura familiar. Esta prueba corrobora las teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico: la composición no influye (en cambio, la dinámica funcional interna sí).

Discusión

La consecución de los objetivos, nos dejan entrever que el éxito educativo de los hijos se conecta, especialmente, con la variable aceptación/implicación

parental en detrimento del papel que juega la variable coerción/imposición. Estudios recientes del desarrollo de la autonomía, indican que los jóvenes no se separan por completo de sus padres durante el estadio adolescente. En general, sería cierto afirmar que, tanto para los chicos como para las chicas, una relación continuada con los padres es útil para la transición a la vida adulta. Cuando dicha relación paternofilial se distingue por las características afectivas, se produce un efecto estimulante del desarrollo porque el hijo siente de forma auténtica la implicación real de sus padres, su preocupación, su apoyo incondicional que le confiere sensación de seguridad y capacidad ante los retos que debe ir asumiendo.

La aceptación/implicación de los padres condensa de una forma muy particular la propia satisfacción personal, dado que el reconocimiento externo nos acaba calando y deviene en los niveles de autoestima y motivación necesarios que nos conducen a seguir avanzando. Los adolescentes que se sienten parte de un núcleo familiar en el que son estimados y valorados globalmente como personas, sienten la fuerza que precisan para comprometerse en la consecución de los logros evolutivos que se les van presentando. Nos referimos a una aceptación parental que es anterior y superior a la consideración parcial del rendimiento académico óptimo: se trata de entender que la aceptación fundamental comporta mejor aprovechamiento escolar entre otras muchas metas vitales que los adolescentes acometen y van alcanzando.

Los alumnos que viven inmersos en ambientes familiares donde prima la aceptación/implicación son personas que disponen de las herramientas y estrategias necesarias para cumplir con los requisitos escolares. Nótese que nuestras medidas de las dimensiones de socialización se han conseguido preguntando al adolescente por cuestiones generales de la vida cotidiana, no se han valorado haciéndoles cuestiones específicamente centradas en la vida académica (ayuda en la realización de las tareas escolares, coordinación con

la escuela, etc.). Así pues, aludimos a la importancia de una aceptación/implicación esencial de unos padres que reconocen a la persona (por encima de su faceta de alumno).

Los estilos familiares autorizativo e indulgente –en los que la dimensión aceptación/implicación resulta elevada y constituye el elemento central– sistemáticamente han demostrado comportar mejores niveles de ajuste psicosocial del adolescente. Ya desde los primeros trabajos empíricos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), el estilo autorizativo se consideró como el idóneo para la socialización familiar de los hijos. Se razonaba que este estilo transmitía mejor las normas y valores sociales y conseguía hijos más maduros, autónomos y responsables (Maccoby y Martin, 1983). Esta idoneidad teórica se constataría empíricamente en la obtención de las mejores puntuaciones en el conjunto de criterios de ajuste habitualmente empleados en investigación (Noller y Callan, 1991; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989).

Observamos pues que este estudio refuerza una visión de la socialización parental que demanda de mayores esfuerzos por parte de los padres en aspectos, a veces, descuidados y considerados poco pertinentes en la adolescencia. Nos referimos a la comunicación abierta y bidireccional, a las relaciones cordiales y respetuosas, al verdadero interés por sus problemas, al razonamiento cuidadoso de las consecuencias de toda índole de sus acciones como vía para construir procesos de desarrollo que den lugar a personas maduras, responsables y capaces de hacer las cosas por si mismas. Queda demostrada la disposición positiva que provocan las actitudes afectivas por encima de las actitudes cercanas al abandono, al pasivismo o al desprecio (más o menos explícito).

El dominio positivo protagonizado por la variable aceptación/implicación, en ningún caso, anula el efecto educativo de la coerción/imposición aplicada en un sentido específico y en grado moderado.

Recordemos que las dos dimensiones que conforman el estilo de crianza son razonablemente independientes entre sí, de modo que existen padres que se sitúan en cada una de las cuatro posibles combinaciones, siendo los padres **autorizativos** y los **indulgentes** aquellos que más favorecen las conductas adaptativas del adolescente. Tanto en un estilo como en el otro encontramos presente la variable coerción/imposición en alto/medio grado en el primer caso y en medio/bajo grado en el segundo (ahora bien, insistimos en que la dimensión que correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento es la aceptación/implicación, ésta resulta más decisiva en la predicción del rendimiento académico).

La exigencia y el control paterno comportan efectos deseables cuando se despliegan en contextos relacionales regidos por la sensibilidad y la aceptación de los hijos y, sin ser el factor crucial que promueve el ajuste adolescente, bajo esa condición, su acción no resulta contraproducente ya que provoca estructura y apoyo a la autonomía en un marco de cordialidad y respeto (se trata de una autoridad que se entiende, se recibe bien y no provoca resentimiento hacia la familia).

El presente estudio aporta como notas diferenciales tres evidencias relevantes: por un lado que la influencia de la variable mediadora aceptación/implicación en el rendimiento académico se confirma como positiva y significativa en el segmento de alumnos que no presentan un bajo CI que pudiera explicar dificultades cognitivas estructurales. El efecto de la variable mencionada tiene repercusión entre los alumnos que disponen de unas capacidades intelectuales suficientes para asumir los objetivos escolares actuales. Se escapan de esta influencia aquellos alumnos (que, por otra parte, son minoría en los centros públicos ordinarios) cuyo desempeño intelectual es limitado. Es fundamental tener en cuenta que la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de los parámetros estándares en relación a la inteligencia, por tanto, la enorme dispersión de resultados obtenidos y la

gran presencia de fracaso, hace precisa una explicación causal del rendimiento mucho más amplia. Todas las pruebas de CI modernas tienen como característica que las puntuaciones de las personas se ajustan a una distribución normal alrededor de un CI de 100. Por definición, la puntuación promedio obtenida por los examinados en cada grupo de edad se establece en 100, que es la puntuación más común que las personas obtienen (Neisser *et al*., 1996).

El presente estudio controla la variable inteligencia para comprobar que, ante la ausencia de dificultades centradas en el desempeño intelectual que lógicamente bloquean y complican el aprendizaje, la mediación de la dimensión aceptación/implicación aparece nítida. Los centros se esfuerzan (muchísimo) en identificar las dificultades de aprendizaje, sin embargo, no discriminan los factores que pueden estar operando en ellas. Desde luego apostamos por que los centros incidan en la variable aceptación/implicación familiar como elemento sujeto a modificación que favorece el rendimiento, pero también consideramos que pueden intervenir en la competencia intelectual. Ésta es fluctuante, no es el reflejo del potencial absoluto e irreversible de una persona, al contrario, se ha demostrado que puede aumentar o disminuir a medida que transcurren los años en función de factores ambientales (McCall *et al*., 1973; Ramey y Ramey, 1992).

Por otro lado resaltamos que en nuestra muestra la aceptación/implicación del padre es determinante por encima de la acción ejercida por la aceptación/implicación de la madre. Hemos encontrado que la atención paternal resulta significativa en la promoción del éxito escolar. Existe una alta coherencia entre prácticas maternales y paternales en la dimensión que nos ocupa, sin embargo, aislando el alcance de cada factor en relación al rendimiento, hemos comprobado que la influencia ejercida por el padre es más decisiva. La responsividad del padre impacta de una forma más notable en las posibilidades de los alumnos que conforman esta muestra

La conclusión fundamental que podemos extraer del análisis de este primer objetivo de investigación es que las variables familiares, concretamente la dimensión de socialización aceptación/implicación, efectivamente discriminan entre los alumnos de bajo rendimiento y el resto.

Finalmente, comprobamos que la segunda finalidad del estudio ha sido resuelta satisfactoriamente y contiene un alto valor dado que, aunque racional y científicamente pueda parecer esperable, lo cierto es que en la realidad institucional de los centros, la pertenencia a una determinada modalidad de familia alejada del modelo mayoritario, frecuentemente se asocia (o incluso predice) niveles deficitarios de rendimiento académico.

Esta investigación reafirma el conjunto de teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico. Esta conclusión resulta especialmente válida para orientar e inspirar las propuestas de actuación que desde el centro se podrían articular enfocadas a la familia. Acercarse a la familia desde un nuevo planteamiento supone sumar al esfuerzo del éxito educativo para todos un aliado estratégico de gran valor.

Sobre este particular existen todavía prejuicios que abogan por la idoneidad de la familia nuclear tradicional como el escenario educativo más apropiado, algo que, como no podía ser de otro modo, contiene claras repercusiones en las dinámicas internas de los centros. El prejuicio es una apreciación de la realidad hecha primariamente a partir de una ideología y cuyo significado real no es el manifiesto o expreso sobre el objeto, sino otro, latente y oculto, cuya referencia está en el sujeto y que, por tanto, no coincide con el primero. En la esfera social y psicológica en la que nos movemos, las ideas falsas se desvanecen cuando se las confronta con la verdad a través de un largo proceso: la contribución de este estudio se suma al esfuerzo de múltiples referencias teóricas que insisten en probar que lo

verdaderamente relevante en el desarrollo de los hijos es la dinámica relacional no la composición y estructura que adopte la familia.

En general, se sobreestima la influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento académico de los hijos: la investigación educativa corrobora que a medida que aumenta el nivel educativo o el estatus socioeconómico de los padres, aumenta también el rendimiento escolar de los hijos (medido a través de diversos indicadores), ahora bien, el poder explicativo de esos aspectos es sustantivo, pero relativamente reducido ya que únicamente están explicando el 10% de la varianza. Algo similar ocurre con la consideración del tipo de familia a la que pertenece el alumno; en Europa estudios recientes revelan que la relación entre formas familiares diferentes de la nuclear y el rendimiento académico es negativa y consistente (Bhrolcháin, Chappell, Diamond y Jameson, 2000; Calero, 2006; Francesconi, Jenkins y Siedler, 2005).

La comprobación de que la estructura familiar no incide en el rendimiento, debería contribuir a la extinción de explicaciones sobre las dificultades escolares basadas en el tipo de familia del alumno al ser éstas interpretaciones sin base y que comportan un juicio de valor totalmente estéril (además de cuestionable). Sin embargo, sabemos que ésa es una pretensión compleja dado que los pensamientos actúan de forma poderosa y su modificación es costosa. Ofrecemos una alternativa para alcanzar la meta: entendemos que la evidencia expuesta debería servir como elemento de refuerzo de los anteriores resultados comentados que destacan la auténtica influencia que sí ejercen los elementos relacionales intrafamiliares (y es que la verdadera vida de la familia tiene que ver mucho con su funcionamiento y muy poco con su composición). Quizás la clave que encierre este objetivo de investigación sea la de focalizar la mirada del profesional hacia las influencias sobre las que efectivamente hay que intervenir (y que, por ende,

son las que se pueden moldear –al fin y al cabo, la composición familiar es una estructura que viene dada–).

Como precisión final cabría matizar que, si bien es cierto que existe un nutrido grupo de investigaciones que afirman que los hijos de familias monoparentales tenderían supuestamente a un rendimiento inferior (Astone y McLanahan, 1991; Rassen, 2002), esta realidad también puede explicarse en términos funcionales. Es decir, los hijos de familias monoparentales dispondrían de un adulto de referencia menos que pudiera atenderlos y guiarlos en su desarrollo. En las investigaciones que la estructura familiar correlacionaba con el rendimiento, esta influencia ha perdido fuerza si también se medía y controlaba la variable implicación parental.

Reconocimientos

Este estudio ha sido becado por la AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT, Generalitat de Catalunya [2010FJOVE00018]

Referencias

Astone, N. & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1971) Current theories of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescence competente and substance use. *Journal or Early Adolescence*, 11, 56-95.

Bhrolcháin, M., Chappell, R., Diamond, I & Jameson, C. (2000). Parental Divorce and Outcomes for Children: Evidence and Interpretation. *European Sociological Review*, 16, 67-91.

Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Fundación Alternativas. *Documentos de Trabajo, 83/2006*.

Dornbusch, S., Ritter, PH., Leiderman, H., Roberts, D. & Frailegh, M. (1987). The relation of parent style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, Vol.19, 1, 108-113.

Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, Vol.28, 4, 81-89.

Francesconi, M., Jenkins, S. & Siedler, T. (2005). *The impact of family structure during childhood on later-life attainment*. London: Anglo-German Foundation for the study of Industrial Society.

García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

Glasglow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, LXVIII, 507-529.

Hess, R. & Holloway, D. (1984). Family and school as educational institutions in Parke, R. (Ed), *Review of child development research* (pp.179-222). Chicago: Unversity of Chicago Press.

Maccoby, E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E.M. & Musen, P.H. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4*. New York: John Wiley.

Martínez, I, García, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.

McCall, R.B., Appelbaum, M.I. & Hogarty, P.S. (1973). Developmental changes in mental test performance. Monographs of Society for Research in Child Development, 38.

Musitu, G. & Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Madrid: Ediciones Albatros.

Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). El rol de apoyo social en el ajuste social de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.

Musitu, G. & García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.

Musitu, G., Roman, J.M. & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.

Noller, P. & Callan, V.J. (1991). *The adolescent in the family*. Londres, Nueva York: Routledge.

Pelegrina, S., García, M.C. & Félix, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.

Pérez Milena, A., Pérez, R., Martínez, M.L., Leal, F.J., Mesa, I. & Jiménez, I. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, 39(2), 61-65.

Pichardo, M.C., Fernández, E. & Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.

Pons, J. & Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, vol.9, 3, 609-617.

Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (1992). Effective early intervention. *Mental Retardation*, 30, 337-345.

Rassen, E., ed. (2002). *The Jossey-Bass reader on gender in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Steinberg, L, Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psycosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replications in ha sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.

Torío, S., Peña, J.V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.

Vallejo, A. & Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.

María José Domínguez González es profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Monserrat Guasch García es profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dirección de contacto: Correspondencia directa con las autoras a través de María José Domínguez, Departmento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona Ctra. de Valls s/n, (43007) Tarragona, Spain.
Dirección de correo electrónico: mariajose.dominguez@urv.cat

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 211-238

Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria: Un Estudio Cualitativo de Casos

Daniel García-Pérez
Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Nuestro trabajo se centra en la participación del alumnado de Educación Primaria en la toma de decisiones. Realizamos un estudio cualitativo de casos de dos colegios públicos de Educación Primaria con el objetivo de ilustrar cómo puede expresarse la participación del alumnado. Nuestros resultados señalan, por un lado, las posibilidades derivadas de la creación de estructuras específicas de participación del alumnado, como la asamblea de clase y las asambleas de estudiantes, pues permiten que los estudiantes participen en la elaboración colectiva de normas, la gestión de conflictos y la planificación y evaluación de actividades del aula y el centro. Por otro lado, destacamos la utilización de metodologías en el aula que contribuyan a la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre asuntos académicos mediante la selección de contenidos, la inclusión de procesos de autoevaluación y la organización del tiempo propio de trabajo. Vistos en conjunto, los resultados obtenidos indican que es viable organizar la actividad de un centro de Educación Primaria fomentando que el alumnado participe en la toma de decisiones y añaden evidencia sustentada en la práctica de dos colegios para avanzar en el estudio y la promoción de la participación en la escuela.

Palabras Clave: participación del alumnado, democracia escolar, voz del alumnado, toma de decisiones participativa, enseñanza primaria.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.11

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 211-238

Management and Encouragement of Pupil Participation in Primary Education: A Qualitative Case Study

Daniel García-Pérez
Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

Our work focuses on the participation of students of primary education in decision-making. We carried out a qualitative case study of two public Primary schools with the aim of illustrating good models of student participation. On the one hand, our results highlight the opportunities resulting from the creation of specific structures of student participation, such as class and student councils, because they allow students to participate in collective rule-making, conflict management and the planning and evaluation of school and class activities. On the other hand, the results emphasize the contributions derived from the use of teaching methods that enhance student participation in decision making on academic issues by selecting contents, the inclusion of self-assessment processes and the self-organization of work time. Overall, the results obtained point out that it is feasible to organize the activity of a Primary Education center encouraging students to participate in decision making and they add evidence supported in the practice of two schools to progress in the study and promotion of school participation.

Keywords: pupil participation, school democracy, student voice, shared decision-making, Primary Education.

2014 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2014.11

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Participación es una palabra que se usa con gran frecuencia y con significados muy diversos (Black, 2011; Santos Guerra, 2007). En nuestro estudio seguimos la definición propuesta por Santos Guerra (2007) según la cual participar en la escuela es "una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula" (p. 12). De esta definición queremos destacar, por un lado, la cuestión central de que la participación implica tener un papel activo y una influencia real sobre las tomas de decisiones que se dan en los centros y, por otro, que la participación puede darse a nivel general del centro o a nivel del aula.

De forma complementaria, es importante distinguir en qué asuntos es posible participar. En relación a este problema, Gil Villa (1992) planteó una división de los temas en los que se puede participar en un centro escolar en referencia a tres contextos, denominándolos contextos de participación político, académico y comunitario. El contexto político hace referencia a todos los temas que están relacionados con la gestión y el control del centro (por ejemplo, la administración de espacios y de recursos económicos). El contexto académico se refiere a la organización de la actividad pedagógica en el aula (contenidos, metodologías, evaluación…). Por último, el contexto comunitario incluye la participación en las actividades relacionadas con la creación de espacios y la gestión de la convivencia de la comunidad educativa (eventos culturales y sociales, fiestas, excursiones…). En la práctica, estos contextos están estrechamente conectados y sus límites no pueden marcarse siempre con claridad, de modo que una misma decisión puede afectar a más de uno.

La participación de los estudiantes, entendida como un proceso activo de influencia real en la toma de decisiones sobre los diversos temas que pueden afectarles, debería constituir, en nuestra opinión, uno de los ejes

vertebradores de la actividad escolar por dos razones. Por una parte, distintas investigaciones parecen mostrar un valor instrumental de la participación del alumnado, ya que produce diversos beneficios sobre la organización, el aprendizaje y la convivencia en la escuela. Por otra parte, la participación del alumnado tiene un valor intrínseco unido a las necesidades educativas de una sociedad democrática.

En cuanto al valor instrumental de la participación, distintos estudios empíricos han analizado posibles beneficios de la participación del alumnado. En esta línea se ha encontrado que los estudiantes que participan en las decisiones acerca de las tareas de clase tienen actitudes más favorables hacia la escuela y las asignaturas, interactúan de una manera más positiva con los pares y trabajan de forma más sostenida sin supervisión (Richter y Tjosvold, 1980). También se ha mostrado que la participación en la toma de decisiones -por ejemplo, sobre normas y organización de eventos-, junto con otras prácticas democráticas, pueden favorecer la creación de un sentido de comunidad en la escuela (Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005). Asimismo, la participación del alumnado en la elaboración de normas se ha asociado a nivel de centro con un mayor gusto por la escuela (de Roiste, Kelly, Molcho, Gavin, y Gabhainn, 2012) y a nivel de aula con índices bajos de disrupción en el aula, de violencia verbal del alumnado hacia el propio alumnado y hacia el profesorado y de violencia del profesorado hacia el alumnado (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). En su revisión, Mager y Nowak (2012) agrupan los efectos que tiene la participación del alumnado en efectos sobre los estudiantes, sobre los profesores, sobre la escuela como organización y sobre las interacciones entre sus miembros. Los estudios analizados por estos autores, centrados en la toma de decisiones sobre asuntos colectivos, ponen de manifiesto una consistencia en la presencia de efectos positivos sobre los estudiantes (en su aprendizaje, rendimiento académico, autoestima…), sobre la escuela como organización (por ejemplo, mayor asistencia o mejora de la disciplina) y sobre las interacciones que se dan en ella (entre ellas, mejoras de las relaciones entre los adultos y los estudiantes). Los efectos sobre el

profesorado también apuntan en un sentido positivo pero han sido poco explorados.

Respecto al valor intrínseco de la participación, queremos destacar primeramente el hecho de que los miembros de una sociedad democrática, por definición, tienen estatus de ciudadanía. Los jóvenes menores de edad, más que ciudadanos en potencia, son ciudadanos con derecho propio y por lo tanto tienen, entre otros derechos y responsabilidades, derechos de participación (Osler y Starkey, 1998). Estos derechos están recogidos en el artículo 12.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño: "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".

Además de ser acorde con el derecho de la infancia a la participación, la participación del alumnado constituye un elemento consustancial al hecho de que la escuela, como institución de una sociedad democrática, debería organizarse según principios democráticos. Retomando la afirmación de John Dewey (1914/2004), podemos decir que "una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente" (p. 82). Concebida de este modo, la democracia es una forma de vida que debería encarnarse en todos los espacios e instituciones de una democracia y, en nuestra sociedad, la escuela constituye uno de estos escenarios fundamentales. La extensión de la democracia a la escuela requeriría, entre otras cosas, de la promoción de la participación del alumnado (así como de los demás grupos de la comunidad educativa) a través de la generación de espacios de diálogo, decisión y acción colectiva (Fielding, 2007; Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000). Estos espacios permitirían maximizar la presencia de distintas voces y perspectivas contribuyendo a que los jóvenes comprendan la pluralidad existente en nuestra sociedad, a que aprendan a ser intérpretes críticos de la misma (Apple y Beane, 1997) y a que sean personas que construyan activamente su propio mundo (Levin, 1998).

A los desarrollos teóricos y empíricos que tratan la relevancia de la participación del alumnado, debemos sumar los esfuerzos de legislación y política educativa. En sus orientaciones sobre la educación para la ciudadanía y educación para los Derechos Humanos, el Consejo de Europa (2002, 2010) marca la necesidad de organizar el gobierno de los centros de forma democrática, fomentando la participación de la comunidad educativa en general y del alumnado en particular. De hecho, a nivel europeo casi todos los países han introducido medidas destinadas a promover la participación del alumnado en el gobierno de los centros (Eurydice, 2012).

A pesar de todo esto, numerosas investigaciones, desarrolladas en distintos países y con metodologías diversas, han llegado a una conclusión similar: los procesos participativos que se dan en la práctica de muchos centros son escasos o sólo responden a patrones formales prefijados. Así, por ejemplo, los trabajos etnográficos de Thornberg y sus colabores en Suecia (Thornberg, 2009; Thornberg, 2010; Thornberg y Elvstrand, 2012) llegan a la conclusión de que la posición de los estudiantes es subordinada y frecuentemente su voz es suprimida y el valor de su opinión minimizado. En Irlanda, de una muestra de 10.334 estudiantes entre los 10 y los 17 años, menos de un cuarto de los estudiantes (22,5%) reportaron haber participado en el aspecto específico de la elaboración de las normas de su centro (de Roiste et al. 2012). Desde una perspectiva cualitativa de teoría fundamentada, Wyse (2001) concluye en su estudio de cuatro escuelas inglesas que las oportunidades de que los niños y las niñas expresen su punto de vista en las cuestiones que les afectan son muy limitadas. En Portugal, con una muestra de 240 estudiantes y 14 delegados y delegadas de dos escuelas públicas de Aveiro, se encontró que el 61% no realizaba asambleas en sus clases y se relató una débil participación de los alumnos y las alumnas en los cargos de representación y en la función asociativa de la escuela (Pedro y Pereira, 2010). En España, ya estudios de los años 90 argumentaron que los Consejos Escolares, uno de los mecanismos fundamentales para canalizar la participación en los centros, no resultaban efectivos y constataron que frecuentemente se convertían en espacios que simplemente

cumplían con los formalismos administrativos (Gil Villa, 1992; Santos Guerra, 1997). Según estos estudios, en los Consejos Escolares los estudiantes parecen ser los "convidados de piedra" pues apenas intervienen y, cuando lo hacen, sus intervenciones no tienen mucha incidencia (Gil Villa, 1992; Santos Guerra, 1997). Se destacaba también que los estudiantes no cuentan con momentos o espacios de reunión propios para recibir información y elaborar sus opiniones y los temas que se tratan en los Consejos Escolares y la forma en que estos son tratados parece ser lejana a sus intereses (Santos Guerra, 1997).

La presión curricular y la falta de tiempo es uno de los elementos que parece dificultar la participación. Aunque hay otros factores importantes que también pueden dificultar la participación, como por ejemplo las carencias en la formación del profesorado sobre este tema (Harber y Serf, 2006), el establecimiento de objetivos curriculares fijos y cerrados a la negociación se ha apuntado como un hecho que hace que para muchas escuelas la participación del alumnado sea un aspecto secundario subordinado a la tarea principal de cumplir con el currículum (Rowe, 2003) y que produce en el profesorado un deseo de tener estudiantes que "acepten el sistema", esto es, que trabajen en silencio, con constancia y que no aparten al centro de lograr los objetivos fijados (Rudduck y Flutter, 2007).

Si nos fijamos en la opinión del profesorado, no hay consenso sobre hasta qué punto es practicable o apropiada la implicación del alumnado en la toma de decisiones y, por añadidura, quienes sienten que sus estudiantes tienen algo que decir tienen poco acuerdo sobre si es posible conseguirlo o sobre lo que esto significa en la práctica (Rowe, 2003). Este último aspecto, la ausencia de claridad sobre cómo puede expresarse la participación del alumnado en la práctica de una escuela, parece ser también una carencia en la investigación sobre este tema. En la literatura hay gran solidez en la justificación y fundamentación de la participación del alumnado desde distintas perspectivas, pero encontramos pocas propuestas de desarrollo práctico en el aula y el centro. En esta línea son especialmente notables las propuestas realizadas en el marco de las comunidades de aprendizaje, como

los grupos interactivos o las tertulias dialógicas literarias (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Valls y Kyriakides, 2013), que organizan la actividad del aula dando un peso crucial al diálogo y los puntos de vista del alumnado. También entre los ejemplos existentes, Puig et al. (2000) realizan algunas propuestas didácticas específicas para fomentar la participación del alumnado, entre las que destacan las asambleas de clase, y dan instrucciones para su desarrollo.

Teniendo en cuenta la relevancia de la participación y las serias limitaciones que ésta tiene en la práctica de nuestras escuelas, consideramos que es necesario profundizar en nuestro conocimiento sobre la participación del alumnado en la escuela. Para ello, debemos complementar los planteamientos teóricos existentes con otros fundamentados en la práctica de centros en los que se promueve la participación. Como señala Fielding (2012), "necesitamos encontrar fotos de realidades vivas -ejemplos reales de escuelas y comunidades reales en lugares reales- que demuestren que las alternativas son posibles" (p. 59, traducción propia). A tales efectos, nos marcamos como objetivo principal de este trabajo ilustrar con buenos modelos cómo puede expresarse la participación del alumnado. Para ello realizamos un estudio de casos de dos colegios de Educación Primaria en los que los niños y las niñas participan en las tomas de decisiones. Queremos aprender de personas que trabajan diariamente en las escuelas para poder responder a la necesaria pregunta de "¿qué hago el lunes?" (Apple, 2008) utilizando la participación del alumnado como un elemento clave para organizar la actividad escolar.

Para concluir, creemos conveniente señalar que con nuestro estudio no pretendemos dar fórmulas prescriptivas de cómo debe ser la participación. Asumir la participación de todas las personas hace que la democracia sea algo abierto, negociable, en constante proceso de construcción y revisión (Friedrich, Jaastad y Popkewitz 2010). Consecuentemente, cada centro y cada aula pueden ofrecer expresiones y matices distintos en sus formas de trabajar la participación. Lo que pretendemos con esta investigación es abrir vías de reflexión, acción y discusión sobre lo que significa participar en la

escuela y mostrar con ejemplos reales que la participación del alumnado en la vida cotidiana de los centros es un proyecto viable.

Método

Casos y Participantes

Nuestro trabajo se basa en el estudio de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria, que denominaremos Colegio I y Colegio II, ambos de titularidad pública, con dos líneas y situados en España, en la región de Madrid. Los centros fueron seleccionados a propósito (Merriam, 2009) siguiendo tres criterios. En primer lugar, buscamos centros cuyo funcionamiento democrático hubiera sido referenciado en trabajos previos (nuestros casos se mencionan en Feito y López, 2008). En segundo lugar, debían tener elementos participativos particulares de interés, aspecto que pudimos constatar tras la primera reunión (asambleas de clase, asambleas de estudiantes a nivel de centro, prácticas pedagógicas participativas…). Por último, el equipo directivo y el equipo docente debían tener una disposición positiva hacia la investigación y concedernos la libertad para acceder a su actividad cotidiana de modo que optimizásemos nuestras oportunidades de aprendizaje (Stake, 1998).

Los participantes de la investigación fueron todas las personas de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) que estuvieron implicadas en las actividades observadas o que proporcionaron información de manera informal al investigador de campo. Ocho de esas personas -dos maestras de cada centro, un padre y una madre en el Colegio I y dos madres en el Colegio II- fueron seleccionadas para realizar entrevistas en profundidad, basándonos en que tuviesen un amplio conocimiento del recorrido de los centros, de sus fundamentos y de la evolución de sus elementos participativos.

Técnicas de Recogida de Datos

Empleamos varias técnicas de recogida de datos que nos permitieron atender a la organización y el desarrollo de actividades y el discurso oral y escrito en torno a la participación. Estas técnicas fueron la observación participante, entrevistas informales y en profundidad y análisis de documentos. En la Tabla 1 (página siguiente) presentamos un resumen del uso de cada técnica y de la información que recogimos en cada centro.

Tabla 1 *Resumen de las Técnicas de Recogida de Datos*

Técnicas de recogida de información	**Forma de registro**		**Centros**	
			Colegio I	**Colegio II**
Observación participante: Observación con grados de participación variable en situaciones cotidianas del centro.	Las situaciones observadas y las conversaciones que se mantenían (entrevistas informales) eran registradas en un diario de campo para cada centro.	**¿En qué actividades?**	- Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. - Junta de alumnos. - Recreos. - Fiestas. - Talleres. - Reuniones de revista de alumnos. - Consejo Escolar. - Asamblea General. - Otras.	- Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. Asambleas de representantes. - Talleres. - Consejo Escolar. - Fiestas. - Reuniones del blog de alumnos. - Otras.
Entrevistas en profundidad: Entrevistas no estructuradas con personas conocidas y seleccionadas a partir de la observación participante.	Las entrevistas fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	**¿A quiénes?**	- Dos maestras tutoras. - Un padre y una madre vinculados con la AMPA.	- Una maestra tutora y una maestra especialista. - Dos madres vinculadas con la AMPA.
Análisis de documentos: Analizamos algunos de los documentos principales de cada centro.		**¿Cuáles?**	- Proyecto Educativo (incluye elementos de Régimen de Reglamento Interno). - Proyecto de dirección. - 3 revistas de alumnos (correspondientes a cada trimestre del curso en que se realizó el trabajo de campo).	- Primer proyecto educativo. - Proyecto curricular (en proceso de revisión en el momento de la investigación). - Documentos de revisión y conclusiones del Plan de Convivencia. - Blog de estudiantes.

Diseño y Procedimiento

Realizamos un estudio cualitativo de casos múltiple con carácter instrumental (Stake, 1998) en dos centros de Educación Primaria. En el centro Colegio I desarrollamos el trabajo de campo desde diciembre de 2009 hasta mayo de 2010, con visitas puntuales posteriores al centro en junio y septiembre de 2010. En el Colegio II, llevamos a cabo el trabajo entre febrero y junio de 2010. Uno de nosotros fue el responsable del trabajo de campo y acudió a cada centro con una frecuencia de entre uno y tres días por semana.

En ambos casos, tuvimos nuestro primer encuentro con las directoras de los centros y ellas se encargaron de presentar el proyecto y las necesidades y compromisos de los investigadores a la comunidad educativa. Una vez aceptado el proyecto por parte del claustro y el Consejo Escolar, ambos centros nos facilitaron sus documentos y concertamos una segunda cita con las directoras para sondear los posibles contextos y actividades a los que era conveniente acudir en relación a la participación del alumnado. A partir de entonces, el investigador de campo tuvo libertad para moverse por los centros y acudir a las actividades que considerase adecuado, solicitando siempre el consentimiento previo de las personas implicadas.

A través de la observación participante conocimos y seleccionamos a las personas para realizar las entrevistas en profundidad. Estas entrevistas se desarrollaron en una cita concertada y duraron aproximadamente una hora, excepto una entrevista a una docente a la que se dedicó una segunda sesión de extensión similar.

Puesto que el diseño era abierto, las actividades a las que asistió el investigador y los temas que se trataron se fueron desarrollando según avanzaba la investigación en conexión con un proceso simultáneo y recursivo de análisis de datos (Creswell, 2013). Utilizamos el criterio de saturación (León y Montero, 2003) para cerrar la realización de entrevistas en profundidad, la observación participante y la recopilación de documentos.

Resultados

Análisis de Datos

Basamos nuestros análisis principalmente en procesos inductivos, aunque también aplicamos procesos deductivos, pues los conceptos que hemos presentado en la introducción (nivel centro/aula y contextos político, académico y comunitario) nos sirvieron como guía tanto en la recogida de datos como en la interpretación y organización de los mismos.

Los pasos seguidos para el análisis fueron la clasificación, la categorización y el análisis conceptual de la información (Woods, 1998) referente a cada centro por separado. Una vez tuvimos analizados ambos casos en profundidad, procedimos a cruzar los casos. De este modo, en el proceso pudimos atender tanto a los elementos específicos de cada centro como a aspectos o temáticas comunes. Durante este proceso empleamos distintas estrategias de triangulación para reducir al mínimo las falsas interpretaciones y representaciones (Stake, 1998). Utilizamos estrategias de triangulación metodológica, teniendo en cuenta la coherencia entre la información recogida en cada centro mediante las distintas técnicas (observación participante, análisis de documentos y entrevistas informales y en profundidad) y estrategias de triangulación entre investigadores, contrastando, a lo largo de todo el proceso de análisis, las conclusiones que íbamos extrayendo los dos investigadores. Asimismo, presentamos una primera versión de los resultados en cada centro para que fuesen revisados por el profesorado de los mismos y discutidos en una sesión grupal con los investigadores. La Figura 1 refleja la organización de las distintas estrategias de triangulación.

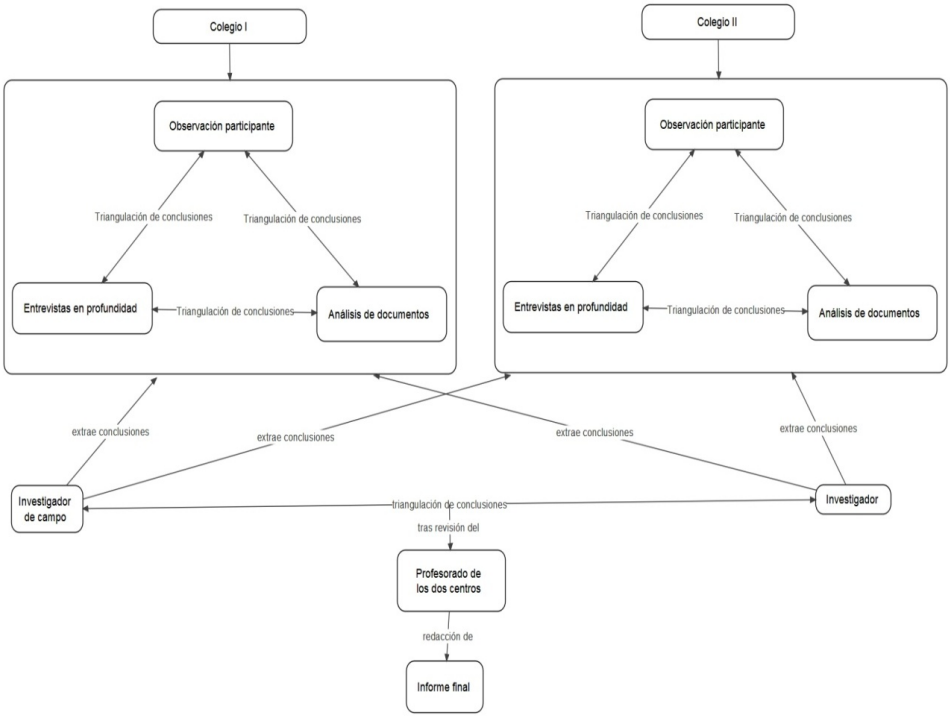

Figura 1. Estrategias de triangulación empleadas en la investigación.

Siguiendo el proceso de análisis que hemos presentado, agrupamos nuestros resultados en dos bloques principales: estructuras específicas de participación del alumnado y metodologías participativas en el aula. Estos dos bloques están organizados basándonos en cómo la influencia en la toma de decisiones, como elemento central de la participación, puede expresarse según el nivel aula/centro propuesto por Santos Guerra (2007) y los contextos político, académico y comunitario propuestos por Gil Villa (1992). En la Figura 2 presentamos la correspondencia de los dos apartados de nuestros resultados con los niveles mencionados.

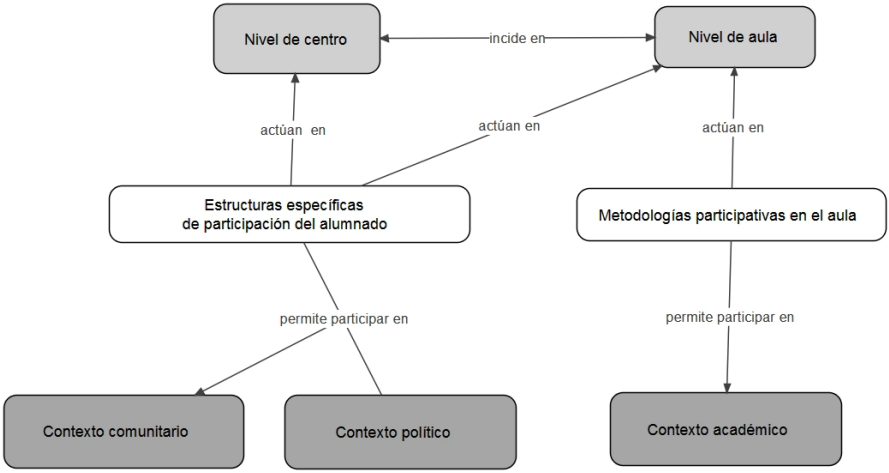

Figura 2. Conexión de bloques de resultados con nivel de participación aula/centro y contexto de participación político, comunitario y académico.

Estructuras Específicas de Participación del Alumnado: Organización de las estructuras

Un aspecto central de la participación en los dos centros estudiados es la existencia de órganos o estructuras de participación específicas de los alumnos, en las que estos toman decisiones en los asuntos que les afectan de manera directa. Ambos centros cuentan con un órgano de participación del alumnado en su clase, la asamblea, y con un órgano de participación en asuntos generales del colegio, la Junta de Alumnos (Colegio I) o Asamblea de Representantes (Colegio II).

Entre estas dos estructuras, la asamblea de clase constituye el órgano más cercano al alumno. Se realiza todas las semanas y cuenta con el apoyo del tutor o tutora del grupo. En el Colegio I las asambleas se celebran una vez en semana (los lunes), mientras que en el Colegio II se celebran dos veces cada

semana, estando la asamblea de los lunes más centrada en la organización de la semana y la de los viernes en la evaluación de la semana. El docente puede moderar o coordinar la asamblea, especialmente en los cursos iniciales, aunque el objetivo es que vaya cediendo esta responsabilidad a los estudiantes, que asumen los roles de moderador y secretario de manera rotativa.

Por su parte, la Junta de Alumnos (Colegio I) y la Asamblea de Representantes (Colegio II) son una forma de llevar la estructura de la asamblea de clase hacia un nivel más global (en adelante nos referiremos a ellas en conjunto como asambleas de estudiantes). En estos órganos las reuniones se realizan con representantes de las clases de todos los cursos de Primaria, que tratan cuestiones que afectan a varias clases o a todo el colegio. En la Tabla 2 presentamos las diferencias organizativas entre los dos centros estudiados:

Tabla 2
Diferencias organizativas en asambleas de estudiantes en los dos centros estudiados

	Junta de Alumnos (Colegio I)	Asamblea de Representantes (Colegio II)
Frecuencia	Una vez a la semana (viernes por la tarde).	Una vez cada dos semanas (los lunes a primera hora, coincidiendo con las asambleas de clase).
Coordinación	Maestro/a Especialista. Moderan representantes de 6º y anotan acuerdos en la pizarra.	Directora del centro. Moderador y secretario voluntarios para cada sesión.
Representantes	Un alumno y una alumna de cada clase, que rotan cada dos semanas, de manera que todos los alumnos de una clase participan al menos dos veces por curso.	Un alumno y una alumna de cada clase, elegidos o presentados voluntariamente, que permanecen durante un trimestre.

La conexión y la comunicación entre asambleas de clase y asambleas de estudiantes son constantes, pues los temas que se tratan en las asambleas de estudiantes deben haber pasado previamente por las asambleas de clase y, a su vez, los temas que se tratan en las asambleas de estudiantes vuelven a las asambleas de clase, bien para ser valorados y devueltos al nivel superior, bien para su conocimiento por parte de todos los alumnos y maestros. A este respecto es necesario destacar que el alumnado tiene un papel fundamental en el establecimiento de la agenda de temas a tratar en estos órganos. En las aulas existen unos buzones en los que los niños y las niñas introducen a lo largo de la semana escritos con las cuestiones que se quieren tratar en las asambleas de clase, y en estas últimas deciden qué asuntos quieren tratar en las asambleas de estudiantes.

Temas para la Toma de Decisiones

A partir de nuestros análisis mediante las distintas técnicas, consideramos que a través de estos dos tipos de asambleas hay tres temas generales que afectan a los estudiantes, de los contextos político y comunitario, en los que pueden influir en la toma de decisiones.

En primer lugar, estas estructuras suponen un espacio para la elaboración colectiva de normas. En el siguiente fragmento reflejamos un ejemplo de una asamblea de clase en la que se elaboran normas de manera colectiva.

> El viernes se fueron muchos de la clase (incluyendo los encargados del orden) dejándola muy sucia y desordenada, por lo que unas pocas niñas tuvieron que quedarse recogiendo (…). Después de un rato de comentarios por parte de los estudiantes, la moderadora pide que se empiecen a proponer soluciones. Finalmente acuerdan que empezarán a recoger un poco antes para tener todo bien ordenado cuando llegue la hora de irse, que los encargados de orden deben quedarse hasta el final y que los demás no les van a meter prisa. (Asamblea de clase de 4º de Primaria, diario de campo colegio I).

En efecto, en los colegios estudiados los niños y las niñas participan en la elaboración de las normas que se van a seguir en el centro y la clase, como por ejemplo el reparto de los espacios de juego en el patio o el funcionamiento cotidiano de un aula. Cuando se rompen las normas, las consecuencias que se establecen se deciden también contando con el criterio de los estudiantes. Así se expresa una madre sobre la elaboración de las normas en el centro y el papel de los estudiantes en ella:

> Ellos aprenden que en el cole las cosas se discuten y se llega a consenso. Aprenden que hay un organismo de representación, que es la asamblea de representantes, donde se hablan las cosas que les conciernen, y que se tienen que poner de acuerdo desde cómo usar las pistas hasta por quién entra primero al comedor y quién sale (…); o que los pequeños se quejan porque los mayores no les dejan y son unos animales y les golpean en el patio.
>
> (Entrevista madre 1 Colegio II).

En segundo lugar, las asambleas de clase y las asambleas de estudiantes son espacios en los que se gestionan conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, y en los que los alumnos y las alumnas tienen un papel activo. A continuación presentamos un fragmento de una asamblea en la que se gestiona un conflicto entre estudiantes.

> Una alumna de 4º A dice que hay una zona detrás del comedor en la que la gente tira basura. Los de su clase estaban limpiando y unas compañeras de 5º empezaron a tirar cosas. Llaman a las compañeras de 5º a la junta y se inicia una discusión (…). La profesora interviene de manera puntual para mediar, pero el papel mediador principal lo ejercen los 4 alumnos de 6º. Las alumnas de 5º protestan porque las de 4º también tiraban cosas y además las insultaban. La alumna de 4º decía que en su clase ya habían dejado de tirar cosas y que estaban limpiando cuando tiraron la basura las compañeras de 5º. Según ella, cuando les preguntaron por qué estaban tirando la basura, respondieron que para que las recogiesen ellos. (…) El

> conflicto parece estancarse pero al final llegan a un acuerdo sin que apenas intervenga la profesora: las de 5º van a la clase de 4º para tratar lo ocurrido y se comprometen a recoger lo que han tirado. La alumna de 4º transmitirá en su clase que tienen que dejar de insultarlas. (Junta de alumnos, diario de campo colegio I).

Como podemos apreciar en esta situación, los conflictos se tratan mediante el diálogo, como forma de comprender los puntos de vista de los implicados y como forma de encontrar las soluciones más adecuadas a cada caso. Para el alumnado esto tiene mucho valor, tal y como podemos verlo expresado en las palabras de este alumno de 6º de Primaria:

> "La forma de trabajar aquí… a mí me gusta sobre todo en las asambleas, porque resolvemos los conflictos muy bien, y con mucha facilidad. No nos ponemos de pie y nos tiramos cosas, hablamos tranquilamente y mola." (Diario de campo Colegio II).

Finalmente, las asambleas constituyen un centro de planificación y evaluación de las actividades del centro por parte del alumnado. Este tipo de estructuras permiten que las voces de los estudiantes estén presentes en la organización de actividades, por ejemplo, en la decisión de las temáticas de los disfraces para el día de Carnaval, y también permiten su evaluación posterior para tener en cuenta los aspectos positivos y negativos en futuras ocasiones. En el siguiente fragmento encontramos un ejemplo de una actividad programada por los alumnos.

> La clase de 3º A decidió en su asamblea recaudar dinero para los niños de Haití, para lo que van a vender trastos, juguetes, dibujos... en el patio durante la próxima semana. La iniciativa partió de una compañera de la clase y todo el grupo estuvo de acuerdo. Si hay personas de otros cursos que quieran unirse pueden hacerlo contactando con compañeros de esta clase. La profesora y los compañeros de la junta se muestran muy interesados (…).

(Junta de Alumnos, diario de campo Colegio I).

Metodologías Participativas en el Aula

Además de la existencia de estructuras de participación del alumnado, en la actividad cotidiana de las aulas de los dos colegios estudiados destaca la utilización de metodologías participativas que permiten que los estudiantes tomen decisiones referidas al contexto académico.

Los dos centros utilizan metodologías muy diversas, pero vamos a centrarnos en las que suponen los ejes principales en la vida diaria del centro y que están reconocidas en los documentos y en las entrevistas como aspectos que identifican la forma de trabajar de ambos centros. Se trata del plan de trabajo (Colegio I) y del trabajo por zonas y por proyectos (Colegio II). Aunque son importantes desde distintos criterios pedagógicos y educativos (por ejemplo, la globalización curricular y el fomento de la autonomía), tras una breve descripción vamos a analizarlos exclusivamente desde su relación con la participación del alumnado en la toma de decisiones académicas.

En lo que se refiere al plan de trabajo, éste es un plan personalizado que se hace cada semana (en cursos inferiores) o cada 15 días (en cursos superiores, normalmente en el tercer ciclo). En él se incluye la actividad que los estudiantes van a realizar cada día en cada materia y si esa tarea se hace grupal o individualmente. Después se incluye un compromiso del niño o niña para ese periodo, una autoevaluación y la evaluación de los profesores y el padre o la madre.

El trabajo por zonas es una propuesta por la que se divide la clase en cuatro zonas en relación a un tipo de contenido (matemáticas, lengua, arte, investigación/proyecto). Los niños y niñas van eligiendo el orden en el que realizan las actividades y van registrando las zonas que terminan. Al final se hace una evaluación del trabajo propio, del grupo, y de las propuestas que se han realizado en cada zona.

Por último, el trabajo por proyectos consiste en la selección de un eje temático que organiza el trabajo de varios meses. Su objetivo es conectar el colegio con su entorno y relacionar los contenidos de las distintas materias. Los estudiantes eligen grupal o individualmente aquello en lo que quieren profundizar.

> Un proyecto implica situarse en un proceso no acabado, en el que un tema, una propuesta, un diseño, se esboza, se relaciona, se explora y se realiza. Los proyectos ayudan a aprender a pensar críticamente, lo cual requiere dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas, implicarse más en la tarea de aprendizaje (Fragmento de proyecto curricular de centro Colegio II).

En las tres metodologías presentadas podemos apreciar tres elementos comunes respecto a la participación en asuntos académicos.

Primero, las tres metodologías promueven que los estudiantes tengan voz en su evaluación a través de la inclusión de procedimientos de autoevaluación. Así se expresa una maestra respecto a la autoevaluación mediante el plan de trabajo.

> Les ayuda por un lado, mientras son más pequeños, a ser conscientes sobre todo lo que van trabajando; a medida que van creciendo les va ayudando a "sé que expectativas se tiene sobre mí, tengo que llegar a cumplir todo esto" y, sobre todo, cuando termina el tiempo del plan de trabajo, "tengo un material para poder valorar el esfuerzo que he hecho y las metas que he conseguido" (Entrevista tutora 1 Colegio I).

Segundo, la flexibilidad y la apertura de las metodologías permiten que los estudiantes puedan seleccionar contenidos sobre los que desean profundizar, contribuyendo así a la construcción del currículum. Aquí vemos un extracto de una hora de proyecto donde se ve reflejado el trabajo de investigación por parte de los alumnos.

> A lo largo de la hora los alumnos y alumnas hacen presentaciones sobre las indagaciones previas que han realizado sobre el tema (la Prehistoria). Comentan lo que han buscado, dónde lo han buscado, si han traído algún material para trabajar en clase e incluso alguno cuenta experiencias suyas (por ejemplo, una compañera había visitado el año pasado un museo sobre el Hombre de Neardenthal). Mientras tanto otra alumna va escribiendo una bibliografía con los libros y las referencias de Internet que han traído los compañeros para que puedan utilizarlo a la hora de hacer la investigación sobre el tema (Diario de campo Colegio II).

Finalmente, en las tres metodologías los alumnos deben decidir cómo organizar su tiempo de trabajo, estableciendo prioridades en la realización de las actividades según sus intereses y necesidades. A continuación presentamos un fragmento relativo a la organización del tiempo en el trabajo por zonas.

> En la primera hora del miércoles los alumnos y alumnas continúan su trabajo en las zonas. Es la tercera hora que dedican a las zonas esta semana y saben que deberían ir cerrándolas, pues si no tendrán que buscar huecos para terminar lo que les quede. Cuando terminen las cuatro zonas pueden dedicarse a hacer tareas libres (hay una lista de tareas libres que pueden hacer) o bien ayudar a otros compañeros que tengan dificultades (Diario de campo Colegio II).

Discusión y conclusiones

En este trabajo nos planteamos el objetivo general de ilustrar con buenos modelos cómo puede expresarse la participación del alumnado en la toma de decisiones en Educación Primaria. Consideramos que hemos logrado este objetivo, pues los dos casos estudiados nos han permitido destacar y analizar diferentes aspectos en relación a la participación en la toma de decisiones.

En primer lugar vamos a valorar las dos cuestiones generales resaltadas en nuestros resultados: la existencia de estructuras específicas de participación del alumnado y la utilización de metodologías participativas en el aula.

Por una parte, hemos encontrado que una forma de canalizar la toma de decisiones en los contextos político y comunitario (Gil Villa, 1992) tiene que ver con la organización de estructuras específicas de participación del alumnado, tales como las asambleas de clase y las asambleas de estudiantes, en las cuales los estudiantes tienen un papel fundamental en el establecimiento de la agenda de temas a tratar. De manera específica, estas estructuras ofrecen al alumnado la posibilidad de participar en la elaboración de normas, la gestión de conflictos y la planificación y evaluación de eventos. El uso de estas dos estructuras no es incompatible con los órganos de decisión ya establecidos sino que, al contrario, puede reforzarlos y complementarlos. A este respecto, la ventaja que presenta su utilización es la de ofrecer espacios autónomos de decisión para el alumnado en los que puedan expresarse con mayor libertad y formar sus opiniones como grupo (Santos Guerra, 1997).

Hay que tener en cuenta que, como señala Pagoni (2009), "parece que cuando la asamblea de clase está aislada del resto del funcionamiento de la clase y de la escuela constituye una técnica muerta, un 'juego de apariencias' que no conviene ni a los alumnos ni a los maestros" (p. 130, traducción propia). Pensamos que para evitar esta dinámica negativa, la existencia y la utilización de asambleas de clase y asambleas de estudiantes en continua coordinación y comunicación, tal y como hemos visto en los centros estudiados, permite avanzar en un funcionamiento democrático al dar coherencia a la actividad de un centro y al favorecer la participación en las decisiones que afectan al nivel del aula y las que afectan al nivel general del centro.

Por otra parte, la perspectiva que hemos empleado para el análisis de las metodologías docentes, esto es, su contribución a objetivos de participación a través de la promoción de la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos, puede ser un criterio adicional del que se pueden servir los

docentes en la preparación de las actividades en el aula. En concreto, las metodologías presentadas en este trabajo permiten al alumnado tomar decisiones en el contexto pedagógico (Gil Villa, 1992) pues incluyen en su dinámica la posibilidad de seleccionar contenidos, organizar el tiempo propio de trabajo y desarrollar procesos de autoevaluación.

Valorando en conjunto los resultados obtenidos, podemos afirmar que nuestro conocimiento de los dos centros estudiados nos ha enseñado que es viable tener en cuenta al alumnado en la toma de decisiones a la hora de organizar la actividad diaria de un centro de Educación Primaria. Las acciones necesarias para poner en funcionamiento actividades similares a las aquí presentadas pueden partir de iniciativas individuales pero requieren de un consenso y un trabajo coordinado y organizado por un grupo amplio del claustro docente de un centro para ser coherentes y efectivas. No obstante, cabe la posibilidad de realizar actuaciones a nivel individual, principalmente a partir de la utilización de metodologías participativas en el aula (por ejemplo, el trabajo por zonas).

Como comentábamos en la introducción, las experiencias presentadas aquí no pretenden tener un carácter prescriptivo o mostrarse como alternativas únicas para garantizar la participación del alumnado. Precisamente, como hemos podido ver en los dos casos estudiados, un mismo objetivo de participación puede ser alcanzado de diversas maneras. Por ejemplo, mientras que en el Colegio I se favorecían la selección de contenidos, los procedimientos de autoevaluación y la organización del tiempo de trabajo a través de los planes de trabajo, en el Colegio II el trabajo por proyectos y por zonas favorecían estos mismos objetivos de participación en toma de decisiones. Esta conclusión es acorde con la idea de que un espacio escolar democrático, en el que se promueva la participación de los distintos actores, es un espacio negociado que puede ofrecer distintos matices y distintas actividades. La democracia es dinámica y debería seguir un proceso continuo de revisión y construcción (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010).

En lo que se refiere a las limitaciones de este trabajo, destacamos tres cuestiones. Primeramente, la participación del alumnado está analizada de manera aislada. Aquí nos hemos centrado en la influencia en la toma de decisiones por parte del alumnado, pero una profundización en el significado de la participación y la democracia en la escuela debería llevar esta reflexión al conjunto de la comunidad educativa. Además, los objetivos trabajados en este estudio se centran en el ámbito de la Educación Primaria. Sería conveniente ampliar el estudio a otros tramos educativos, especialmente a la Educación Secundaria, donde las características del alumnado, la implicación de las familias y la estructuración de los estudios son muy diferentes. Finalmente, la organización de las actividades analizadas está esbozada y su puesta en práctica requeriría de una información más amplia. Para este fin, remitimos a los lectores interesados a otros textos disponibles (Lara, 2004; Pozuelos Estrada, 2007; Puig et al., 2000)

A pesar de estas limitaciones pensamos que, en definitiva, esta investigación puede contribuir a una discusión amplia y profunda sobre lo que significa participar en la escuela y sobre cómo podemos desarrollar formas específicas de trabajar y actuar para fomentar la participación, no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa en general.

Referencias

Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje, 36*(2), 199-217.

Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice, 3*(3), 239-261. doi: 10.1177/1746197908095134

Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.

Black, R. (2011). Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice. *Journal of Youth Studies, 14*(4), 463-474. doi: 10.1080/13676261.2010.533756

Consejo de Europa. (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004.* (Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática No. 12).

Consejo de Europa. (2010). *Carta del consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.* (Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7 del Comité de Ministros). Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.

de Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., y Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education, 112*(2), 88-104. doi: 10.1108/09654281211203394

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1914).

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.

Feito, R., y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: Democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education, 41 (4)*, 539-557. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x

Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. [Más allá de la voz del alumnado:

patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda] *Revista De Educación, 359*, 45-65.

Friedrich, D., Jaastad, B., y Popkewitz, T. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory, 42*(5-6), 571-587. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x

Gil Villa, F. (1992). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.

Harber, C., y Serf, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 986-997. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.018

Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Popular.

León, O, y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed). Madrid: Mc-Graw-Hill.

Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry, 28*(1), 57.

Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review, 7*(1), 38-61. doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.001

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Osler, A., y Starkey, H. (1998). Children`s rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *The International Journal of Children´s Rights, 6*, 313-333.

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l´éducation, 28* (2), 123-149.

Pedro, A. P., y Pereira, C. M. (2010). Participação escolar: Representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa, 36*(3), 747-762.

Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias.* Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular.

Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

Richter, F. D., y Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology, 65*(1), 74-80.

Rowe, D. (2003). *The business of school councils. An investigation into democracy in schools* (2nd ed.). Londres: Citizenship Foundation.

Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación: Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.

Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y Parte. Desarrollar la democracia en la escuela.* Sevilla: Homo Sapiens.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Thornberg, R. (2009). Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International Journal of Children's Rights, 17*(3), 393-413. doi: 10.1163/157181808X395590

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education, 26 (4)*, 924-932.

Thornberg, R., y Elvstrand, H. (2012). Children´s experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44-54.

Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213

Vieno, A., Perkins, D. Smith T., y Santinello M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology, 36 (3/4)*, 327-341.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: Children's participation rights in four English schools. *Children & Society, 15*(4).

Daniel García-Pérez está realizando su tesis doctoral en el departamento de Psicología Social y Métodos de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ignacio Montero es Profesor Titular del departamento de Psicología Social y Métodos en la Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección de contacto: Correspondencia con los autores a través de Daniel García-Pérez, Facultad de Psicología. c/Ivan Pavlov nº6. Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, (28049) Madrid. Dirección de correo electrónico: daniel.garcia@uam.es

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 4 No. 2 June 2014 pp. 239-241

Review

Escudero, J.M.; González, M.T.; Moreno, M.; Nieto, J.M.; Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad.* Murcia: DM Editores.

El fracaso escolar y su vinculación con las dinámica de exclusión social ha sido un tema ampliamente abordado por la literatura científica. No obstante, esta problemática persiste y se plantea como un reto acuciante ante el incremento del riesgo de exclusión infantil identificado en los últimos años en el contexto español. Partiendo de una investigación llevada a cabo en 2004, el libro que aquí referenciamos pretende generar una reflexión sobre la necesidad de obtener nuevos enfoques que rompan con los círculos que conectan las desigualdades socioeconómicas con las desigualdades educativas. Con este objetivo, este trabajo aborda las trayectorias y los riesgos interconectados que conducen al fracaso escolar y reivindica la activación de factores de protección que posibiliten una redistribución justa y equitativa de las oportunidades y los resultados educativos.

Este libro se articula a través de siete capítulos. El primer capítulo aporta una revisión de las diversas aproximaciones teóricas sobre el riesgo escolar. En primer lugar, se contemplan los enfoques individualistas que personalizan el riesgo y ponen en el foco a los sujetos vulnerables. La segunda perspectiva recoge la trama de factores académicos y sociales que operan en las situaciones de riesgo, elemento que permite entender por qué son más vulnerables unos colectivos que otros. La tercera aportación interpreta el riesgo como una construcción social y cultural y alerta de las consecuencias del etiquetaje. Por último, se ofrece el enfoque ecológico,

perspectiva que analiza las relaciones interactivas entre centros y estudiantes y los efectos generados por los modelos teóricos y las políticas socioeducativas.

En el segundo capítulo se realiza una revisión de los estudios relacionados con la exclusión social, teniendo en cuenta su impacto en la agencia individual, sus diferentes itinerarios y su construcción estructural, discursiva y práctica.

El tercer capítulo, ofrece las dimensiones conceptuales y metodológicas de la investigación llevada a cabo en los cursos 2002-2004 de la que se extraen los datos empíricos. Esta se centró en el análisis de dos medidas específicas en el marco de la LOGSE (1990): los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y los Programas de Garantía Social (PGS). El PDC pretendía hacer frente al riesgo de no titulación del alumnado mayor de 16 años que se encontraban en el segundo ciclo de la ESO a través de una adaptación extraordinaria del currículum y de la enseñanza. El PGS proporcionaba formación básica y profesional con el objetico de preparar para una profesión específica.

El cuarto capítulo ofrece cifras relacionadas con las dificultades de algunos alumnos y alumnas para seguir satisfactoriamente el curso ordinario. En este sentido, en 2004 se identificaba un descenso en los indicadores de finalización de la educación primaria y de la tasa de graduación en ESO. Además, se presentan datos sobre la evolución de la población escolar en los PDC y PGS, evidenciando el fuerte aumento en el alumnado que fue derivado a estos programas.

En los capítulos quinto y sexto, se realiza un análisis de los programas a través de los datos empíricos y de las percepciones del profesorado, familiares y alumnado obtenidas en el trabajo de campo. Los resultados relativos a los PDC y los PGS son sintetizados en el séptimo capítulo. Entre los datos aportados, se hace referencia a la caracterización del alumnado, estudiantes que presentan trayectorias de fracaso escolar desde edades tempranas y afectados por diversas dinámicas exclusoras.

Uno de los resultados que merece la pena mencionar es la divergencia de percepciones identificada entre el alumnado y el profesorado en relación a las causas que han conducido a los y las estudiantes a estos programas. La mayoría del alumnado percibía que si hubiera obtenido un mayor apoyo en el aula ordinaria no habría sido derivado a estos itinerarios. Por otro lado, el profesorado mostraba una tendencia a personalizar el riesgo escolar vinculándolo a dificultades del alumnado, a sus características familiares y sociales y en un grado muy minoritario a lo que ocurre en las aulas.

Además, los docentes consideraban mayoritariamente que estos programas suponen una segunda oportunidad para el alumnado en riesgo. Esta percepción es rebatida por los autores, apuntando a los diversos déficits de estos itinerarios. Por ejemplo, los PDC y los PGS son considerados vías formativas segregadoras y presentan deficiencias significativas como la falta de coherencia entre planes y actuaciones, la marginalidad que ocupan estos programas en las prioridades del centro, el currículum de mínimos, las bajas expectativas hacia el alumnado, la falta de formación específica del profesorado o la desconexión con otros agentes sociales.

Este trabajo realiza una valiosa aportación ya que rechaza la creación de medidas paliativas para aquellos alumnos y alumnas contemplados bajo perspectivas centradas en el déficit, apostando por la creación de contextos educativos capaces de acoger a la diversidad del alumnado y de responder a sus necesidades desde perspectivas equitativas.

Sandra Girbés, Universitat de Barcelona
sandra.girbes@ub.edu