REMIE

Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 2, Number 2

Articles

Social Inclusion & Exclusion in a Changing Higher Education Environment - Chrissie Boughey - 133

Overburdened and Underfunded: California Public Schools Amidst the Great Recession - Rhoda Freelon, Melanie Bertrand & John Rogers - 152

¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso - Víctor M. López-Pastor, Javier Castejón & Ángel Pérez-Pueyo - 177

Percepción de profesores universitarios chilenos sobre las funciones de la Educación Física escolar - Alberto Moreno, Enrique Rivera, Carmen Trigueros & Vanessa Obando - 202

Reviews

Aprendiendo Contigo - Alfonso Garcia & Henar Rodríguez - 228

La relación teoría-práctica educativa desde la trayectoria de un maestro comprometido - Eduardo Fernández - 231

hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE
Multidisciplinary Journal
of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Social Inclusion & Exclusion in a Changing Higher Education Environment

Chrissie Boughey[1]

1) Center for Higher Education Research, Teaching and Learning, Rhodes University, South Africa.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: Boughey, C. (2012). Social Inclusion & Exclusion in a Changing Higher Education Environment. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 133-151. doi: 10.4471/remie.2012.07

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.07

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2 June 2012 pp. 133-151

Social Inclusion & Exclusion in a Changing Higher Education Environment

Chrissie Boughey
Rhodes University

Abstract

This article reviews demographic shifts in access to higher education in South Africa from the late 1980s onwards before going on to look at the extent to which black South Africans have benefitted from those shifts. In the context of analyses which show that black South Africans experience less success in the higher education system than their white peers, the paper argues that dominant understandings of what is needed to succeed are inadequate in explaining the data. In opposition to dominant understandings, the paper goes on to propose that only 'social' accounts of learning allow us to make sense of black students' experiences. At the same time, however, resilience of dominant accounts is acknowledged.

Keywords: Higher education, South Africa, Success rates, Social accounts of learning.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.07

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

South Africa's first democratic election, held in 1994, heralded a new era for the country's public higher education system. Before democracy, the system had been fractured along a number of lines the first, and most significant, of which was race. Separate institutions had been established for the different racial categories of apartheid, 'African', 'Coloured', 'Indian' and 'White'[1], although, for more than a decade before the election, small numbers of black students had been able to access institutions other than those intended for them thanks to slight relaxations of some apartheid laws. Apartheid ideology had resulted in institutions intended for white students being more highly resourced than those intended for black social groups. The advent of democracy meant, however, that, in principle at least, all institutions were available to all students regardless of their skin colour.

A second split in the system inherited by the democratic government elected in 1994 distinguished between 'traditional' universities and 'technikons' - institutions offering vocationally focused qualifications. Technikons tended to focus on offering diplomas rather than degrees and, in comparison to the universities, enjoyed small postgraduate enrolments. Yet another split involved language. Under apartheid, English and Afrikaans were the two official languages of learning and teaching in higher education with some institutions serving Afrikaans speaking language groups only.

Location signaled yet another fracture. A number of institutions had been established in the 'bantustans', self-governing 'homelands' established for black social groups. These 'homelands' were located outside the main urban areas and the universities established within them were rural in location with the result that the potential for collaboration and interaction with other academic institutions was limited.

Given these fractures, the task for the first democratic government was to establish a single, coherent higher education system which would serve all South Africans equally, regardless of social group.

Kraak (1999, p. 87) terms the period between the unbanning of the African National Congress (ANC) in 1989 to the election in 1994 the

'pretaking of power era'. In relation to higher education, the most important policy document produced during this period was the National Education Policy Investigation (NEPI) Report (1992) on Postsecondary Education. The NEPI, involving an alliance between the African National Congress (ANC), the Congress of South African Trade Unions (COSATU) and progressive educators has been variously termed a unique 'civil society initiative' (Badat, 2003, p. 6) and a 'people's educa-tion project' (Cloete, 2002, p. 94). Given its location in history, a major concern for the NEPI was the achievement of equity which was defined in its report as 'the improved distribution of educational resources to disadvantaged communities' (1992, p. 11). For higher education, this meant increased access for black students and the growth within the system needed to accommodate them.

The idea that equity could be achieved through growth (i.e. through what has come to be termed 'massification') was followed through in succeeding higher education policy work. The 1997 White Paper on Higher Education (Department of Education, 1997), entitled 'A Programme for the Transformation of Higher Education', set out the principles on which an expanded higher education system would be based and again identified an increase in enrolments as a means of achieving equity. The National Plan for Higher Education (NPHE) (Department of Education, 2002) then attempted to use a number of strategies and levers including mergers and funding to establish a single, coherent and enlarged system. As a result of the National Plan, the 36 institutions of apartheid were reduced to 23 universities classified according to three 'types': 'traditional' universi-ties, universities of technology and 'comprehensive' universities offering a mix of traditional and vocational programmes.

Massification and demographic shifts in access

The raised expectations of black South Africans in a context where the bonds of apartheid were loosening can be seen in the growth in enrolments in higher education amongst this social group in the period 1986 to 1993. According to the report produced by a National Commission for Higher Education appointed by Nelson Mandela

(NCHE, 1996) the number of African students at universities and technikons in this period grew by an average of 14% per year. In contrast, the annual average growth for White students was only 0.4%. Regardless of this growth, the percentage of the 20-24 year old cohort enrolled in higher education (also widely termed the 'participation rate' following the UNESCO lead) remained inequitable. In 1993, the participation rate for White students was 70% yet only 12% for Africans (NCHE, 1996, p. 64) in spite of the increased numbers who had managed to access higher education. Sadly, these disparities have not diminished over time. An analysis of the cohort of students admitted to South African higher education in 2000 (Scott et al., 2007) shows an overall participation rate of 16%, disaggregated to 60% for White students, 51% for Indians and 12% each for African and Coloured groups. A participation rate of 12% for African and Coloured students is also reported for 2007 (CHE, 2009). What appears to be the case, therefore, is that the participation rate for African and Coloured social groups has remained stable for nearly twenty years. The proportion of young black people entering higher education has not changed in spite of the shift to democracy and all the policy this has entailed.

Enrolment patterns have changed, however. The early 1990s saw large numbers of African students seeking to enroll at historically white institutions which were perceived to be better resourced and more prestigious (Cooper & Subotsky, 2001). Notable in this general shift was the desire for vocationally based qualifications in a population which had long been denied access to high-esteem, highearning occupations. As a result, the historically black traditional universities, many of which were located in rural areas or on the fringes of major urban centres, became less attractive to the studentsthey had been established to serve. Added to the ability of black students to self select an institution at which to study was the general push towards 'transformation' on white campuses. This saw historically white, and therefore well-resourced, institutions deliberately seeking to recruit students from black social groups. Often this was achieved by offering bursaries or other financial means intended to make study possible and by introducing alternative access routes which saw students being assessed on 'potential' rather than actual achievement in the school leaving examinations. By the late 1990s and early 2000s, therefore, ma-

ny historically black institutions were suffering from falling enrollments and the financial constraints resulting from the concomitant loss of state subsidy and tuition fees (Bunting, 2002).

The NPHE (Department of Education, 2003, p.7) notes 'intensified competition' as public higher education institutions sought to enroll students. Some of this competition manifested itself in the development of distance education programmes of institutions which had traditionally offered contact tuition (ibid). Far higher number of black students than white students were enrolled in these distance programmes, however, with the result that, for many black students, distance education provided the main access route to higher education (ibid, p. 32). The potential of higher education to contribute to wider social shifts in the country, most especially in relation to the professional classes, therefore was affected by enrolment patterns as well as by participation rates.

Success in Higher Education

Of more concern than the way access has played out since 1990, are figures related to success in South African higher education. Scott, Yeld & Hendry's (2007) cohort study provides a chilling analysis in this respect by showing that, by the end of 2004 (that is, five years after entering higher education), only 30% of the cohort of students admitted to South African institutions of higher education had graduated. 56% had left the institutions at which they had initially registered without graduating and 14% were still in the system. More significant is the fact that figures for black students were much worse than those for their white peers regardless of institution, area of study or type of qualification. As Scott et al. (ibid) point out, this means that the gains made in enrolment by black students are negated by figures for success.

At a social level, this observation is indicative of a tragedy of enormous proportions. In a context still affected the legacy of apartheid, for most black South Africans, a higher education qualification signifies an escape from the grueling poverty which has plagued their families and communities for generations. At a national level, and given the focus on high skills needed for participation in a globalised economy (see, for example, Finegold & Soskice, 1988), the failure of the South African higher education system to graduate the students it enrolls im-

impacts on economic development which could further benefit black citizens.

Given the significance of a higher education to black students and also of attempts to promote equity by increasing the number of students participating in tertiary education, how are we to understand the causes of the disparities between black and white students' success in the South African system? Answering this question is key to any attempt to address them. It is to understandings of the disparities that this paper now turns.

Autonomous views of learning and learners

In South Africa as, arguably, in most other places in the world, dominant understandings of what is needed to succeed in education draw on individualized, psychologised views of learners and of learning. Such understandings locate success in factors inherent to the individual such as intelligence, ability, aptitude, motivation and so on. In places where the language of learning and teaching is not the home language of learners, then ability in an additional language is also cited though this too tends to be constructed as an attribute of the individual (see, for example, Boughey, 2002).

Accounts which draw on psychologised and individualized views of learning tend to construct lack of success as a due to a deficit in the individual. Learners may lack the 'ability', 'talent' or 'potential' to learn. They might not have the 'aptitude' for particular kinds of learning or the 'motivation' to learn in ways expected.

They may also construct a lack of success as due to deficits in the 'skills' needed to succeed. In the higher education context, this view is manifest in attributions of students' failure to their lack of 'study skills', 'reading skills', 'writing skills' or 'notetaking skills' where the failure to develop these skills is, in turn, often linked to deficiencies in schooling. The lack of the 'skill' is, nonetheless, located in the individual. Where the language of learning and teaching is an additional language (as in South Africa where the use of English is dominant in spite of the fact that the indigenous African languages are home languages for a large number of students), then a lack of "language proficiency" or "language skills" is often cited.

Skills based understandings tend to lead to remedial measures intended to address the gaps. Students may be enrolled in courses with the aim of developing these skills although, as I will argue below, the chances of this being achieved are minimal given critiques of the status of 'skills' themselves and of the role of language in learning and teaching which will be discussed below.

Significant to the use of psychologised, individualized accounts of learning in South Africa is the data related to success noted earlier in this paper which shows that black students, regardless of the university at which they are enrolled, the qualification for which they are studying or the subject area they have chosen to pursue, do less well than their white peers (Scott et al., 2007). If we locate the potential to succeed in factors inherent to the individual, then black students' lack of success compared to their white peers would result in a claim that these factors were not distributed evenly across the population. In any context, let alone South Africa, such a claim would be abhorrent. In spite of this, individualized and psychologised accounts of learning continue to dominate higher education thinking and are indicative of a failure to interrogate claim to its logical conclusion.

Social accounts of learning

Alternatives lie in accounts of learning which construct learning as a socially embedded phenomenon. Such accounts recognize many different types of learning, with 'academic' learning being but one, albeit privileged, type. I have termed the individualized, psychologised accounts of learning discussed above 'autonomous' because they cons-truct individuals as independent or autonomous of the social contexts in which they were raised and live in contrast to what I will term social accounts which see individuals as shaped by those contexts.

In South Africa, social accounts of learning allow us to make more sense of data describing success and failure across the higher education system since they allow us to relate the poor performance of black students to the social contexts into which the majority were born, aswell as to the way apartheid continues to impact on those contexts regardless of the time which has elapsed since the advent of democracy.

A text which has been seminal in informing social understandings of learning in South Africa is James Paul Gee's Social Linguistics and Literacies, originally published in 1990 but now in its third edition. Gee argues that individuals are socialized, from birth, into what he terms 'Discourses', where the capitalization of the term 'Discourse' in indicative of a specialized meaning. For Gee, a Discourse is a saying-doing -thinking-believing-valuing combination, or role, which signals membership of a social group. Discourses are inherently ideological and some are more prestigious and powerful than others.

All individuals are socialized into a 'primary' Discourse, which, as Gee points out:

> . . . gives us our initial and often enduring sense of self and sets the foundations of our culturally specific vernacular language (our "everyday language"), the language in which we speak and act as "everyday" (non- specialized) people, and our culturally specific vernacular identity (2008, p.156).

Socialisation into a primary Discourse occurs in the home. Secondary Discourses are acquired in the public sphere, in institutions such as schooling, religious groupings, businesses, community or political organisations.

Critically, and as already noted, some Discourses are more prestigious, and therefore more powerful, than others. Over time, some social groups incorporate elements of secondary 'elevated' Discourse into their primary Discourses. This is often the case with religious secondary Discourses where values, beliefs and practices associated with them are incorporated into home based practices. It is also the case for school-based Discourses where parents, who have themselves been educated and who thus have acquired secondary Discourses associated with schooling, bring beliefs, values and practices associated with schooling into the primary Discourse of the home.

A number of ethnographic accounts of this phenomenon exist in the literature. In their study of Athabaskan Indians, for example, Scollon & Scollon (1981) compare their own practices in raising their daughter with those they observe in the community in which they are living. One practice involves teaching their daughter to answer questions to which the asker already knows the answer – something which Athabaskan chil-

dren clearly demonstrate they associate with schooling rather than the home. Heath's (1983) ethnography of three communities, two working class and one middle class, in the north Carolinas in the United States also shows how the middle class parents (called 'townspeople' in the study) induct their children into the values and practices associated with formal schooling. In contrast, the two working class communities (named 'Roadville' and 'Trackton') one white and one black, employ practices and embody values which are alternative to those of the educational institutions their children will need to access if they are to be successful.

As a result of the incorporation of values and practices associated with formal institutions such as education into home based Discourses, the primary Discourses into which some individuals are socialized are much closer to 'elevated' secondary Discourses than others. Individuals socialized into such Discourses enter schooling with an advantage over their peers. A child who knows, for example, that she is expected to answer a question to which her teacher already knows the answer, is more likely to respond in class, and thus participate in 'sanctioned' learning activities than a peer who wonders why her teacher is doing this. A child who views reading as something to be enjoyed will have an advantage over a child who sees reading as something which is apart from everyday life regardless of the fact that both children might have the same levels of 'technical' literacy (in the sense of being able to encode and decode from print) when they enter school.

A closer examination of academic Discourses reinforces the argument I am trying to make here more clearly. Academic Discourses centre on a set of values and attitudes around what can count as knowledge and how that knowledge can be known. Given the many orientations to knowledge and knowing which exist, it is appropriate to think of academic Discourses as multiple rather than unitary. Discourse associated practices (Gee's, 2008) ways of doing, acting, speaking and so on) arise from these values and attitudes. In the natural sciences, for example, knowledge production is based on a view of knowledge as independent of human thought and action.

Seeking or 'uncovering' this knowledge involves researchers valuing objectivity. This valuing then plays out in practices such as wearing white coats and surgical gloves as experiments or observations are con-

ducted as well as in language use where the phrase 'I titrated 5 mls of the solution' is eschewed in favour of the passive '5 mls of the solu-tion were titrated' as, in acknowledging agency, the former introduces the possibility of error. Values towards what can count as knowledge and how that knowledge can be known (for example, knowledge as something simply to be remembered and regurgitated or as something which is constructed in an evidence-based argument) are modeled in homes. If the primary Discourse models knowledge related values which are closer to those of academic Discourses, then students entering higher education will be prepared for the sort of learning required of them there.

What in higher education is often termed 'critical reading' provides an example of the way values related to what can count as knowledge underpin academic practice. An academic value is that knowledge claims should always be subject to scrutiny and the evidence on which they are based interrogated. In reading, this plays out by using knowledge of other texts and of the world to interrogate claims made in a text as it is read. Values and practices related to the scrutiny and interrogation of knowledge claims can be modeled in home based Discourses. An adult disputing aloud claims made in a newspaper article as she reads models the disposition and practice of interrogation. A child born into a home where this occurs will be socialized into beliefs, values and practices around reading which are very different to those available to a child in which the only text is a Bible or some other religious book and where reading involves revering and remembering the 'word'. Similar observations could also be made of writing. A child born into a home where acts of writing are valued and where writing is modeled as a way of making meaning (see, for example, Emig, 1977) is more likely to understand the kinds of writing privileged in the academy as part of everyday life rather than as 'studying'. If we compare this with the experiences of a child born into a home where the only writing is of short text messages on a mobile telephone or of posting on Facebook, then it becomes possible to understand why many children and students write as they do in schools and universities. A shift in ways of writing will only occur when the values of the new context are internalized.

Language is clearly an element of primary Discourse. In understanding the role played by language, it is necessary to make a distinction

between a model of language as 'an instrument of communication' (Christie, 1985) and a model of language as a resource (ibid). A model of language as an instrument of communication sees language as a vehicle for transmitting ready made meanings. This view which, by and large, I would argue, serves as a commonsense view, sees meanings pre-existing their 'translation' into language which is then used to transmit them to others. In contrast to this view, a model of language as a resource, developed from the work of linguist Michael Halliday (1973, 1978, 1985) and held within the field now know as 'Systemic Functional Linguistics' sees language as a means of making meaning. From this perspective, language and meaning are inseparable with individuals making conscious choices about the forms of language they use based on their understanding of the social context in which the language is being used. Going back to the example of science related academic Discourses noted above, this would mean that that the form of the phrase '5 mls of the solution were titrated' results from conscious choices on the part of the language user, choices which are informed by an understanding of the context and its values – in this case the valuing of objectivity. Appropriate language use therefore comes back to mastery of the Discourse in which the language user wants to demonstrate mastery. A student may well have mastered the forms of language necessary to produce a passive construction, but the production of the form outside formal language classes is dependent on a link being made to the values which sustain its use and, ultimately, to the internalization of those values.

Social accounts and South Africa

In South Africa, apartheid ensured that generations of black people were denied anything other than the most elementary education. This was thanks to beliefs such as those of prime minister Hendrik Verwoed that:

> . . . [t]here is no place for the Bantu in the European community above the level of certain forms of labour . . . What is the use of teaching the Bantu child mathematics when it cannot use it in practice? That is quite absurd. Education must train people in accordance with their opportunities in life, according to the sphere in which they live (in Clark & Worger, 2004, p. 48).

Although nearly twenty years have passed since the end of apartheid, the impact of the denial of education to black social groups continues to manifest itself. Since 1994, a black middle class has emerged and, as this paper has described, larger numbers of young black people have managed to access higher education. However, the size of this educated group is small in comparison to the total number of black people in the country given that black participation rates are so low.

Apartheid also impacted on social groups in other ways thanks to the way the labour was structured. Apartheid ideology imagined black families living in 'bantustans' or 'homelands' with black men traveling to work in the mining and other industries and black women performing menial domestic and other work in white urban areas. In order to find work, many black men and women were forced to leave their children with grandparents and other members of an extended family. As a result, it was not unusual to find black children growing up in rural areas although their parents had gained permission to travel to the cities and other parts of the country to work. To a large extent, this system continues today. Many children continue to be raised by grandparents or other guardians while their parents work elsewhere. This can also be the case where parents have managed to achieve higher levels of education. The 'wash back' effect of education on younger generations is thus affected by apartheid practices and children continue to live in homes where books are rare and the sort of practices which prepare them for formal schooling are not evident in spite of the fact that their own parents have managed to achieve some education.

In addition to all this, schooling available to most black social groups since the end of apartheid has not improved. Shortages of teachers, poor buildings and the failure to procure text books and stationery add to poor school management which sees high levels of absenteeism amongst both teachers and learners. When the impact of ill-managed attempts at curriculum change (see, for example, Jansen, 2012) is added to this, then the chances of a black child being able to access schooling which will allow her to acquire the secondary Discourses which will later facilitate the acquisition of academic Discourses are minimal.

Even where black children are able to access better-resourced, formerly white schools, the extent to which the hours spent at school are sufficient to allow learners to master secondary elevated Discourses is

debatable, especially without reinforcement at home. Moreover, as Geisler (1994) argues, the extent to which schools, regardless of quality, induct learners into the ways of reading and writing valued in the academy is also questionable largely because of the views of knowledge privileged in schooling. Schools are essentially consumers of knowledge whereas universities produce it. This fundamental difference gives rise to different reading and writing practices.

Geisler (ibid), for example, cites research which compares the number of 'hedges' (or phrases such as 'may', 'might', 'possibly' and so on indicating the tentative nature of a claim) in an academic text with those in a school text book on the same subject written by the same author. The school text book contained very few hedges with the result that knowledge was presented as seamless and uncontestable and that learners did not learn to look for the 'cracks' in the text which could be prised open in order for the uncertainty to be interrogated. Reading practices associated with text books (prompted by the texts themselves) can thus be understood as focusing on learning as accepting rather than on learning as a process of questioning typically associated with academic contexts.

With regard to language, English and Afrikaans, the two academic languages in the country, function as an additional language for the majority of South Africans although it is used very widely across the country. All children will learn one or both of these languages in school as one of the two languages is used as the language of instruction in schools. Although, in practice, the indigenous African languages are used extensively in schooling, those learners who access higher education all require a pass in the school leaving examinations.

In practice, students whose home language is not English or Afrikaans and who have gained places at universities, do all have some sort of mastery of the additional language. In the case of English, most would also have been exposed to the language thanks to popular culture. Several national television channels and many radio stations use English. English is the language of most newspapers and magazines and so on. Social accounts of learning would argue, therefore, that what is often cited as a 'second language problem' in higher education is actually a matter of students making choices for language use based on contexts other than the academic contexts in which they now find them-

mselves (see Boughey, 2005a, 2005b, for examples).

Social accounts of learning along with considerations of society since apartheid allows us to begin to understand why black students fare so badly in South African higher education without resorting to the attribution of inherent deficiencies. Even more significantly, they allow us to see how apartheid continues to impact on the chances of some individuals nearly twenty years after its official demise thanks to the way it structured society.

A way forward?

Earlier in this paper, the dominance of accounts attributing success in South African higher education to factors inherent to the individual or to the acquisition of various 'skills' were noted. Social accounts not only allow us an alternative to understanding failure as due to deficiencies but also question the existence of sets of apolitical, asocial, apolitical skills by positing instead an understanding of learning related practices which support different kinds of learning. This shift has important implications for practice.

As long ago as 1994, and in the context of policy development which would change the higher education landscape, Morrow (1993) was making a distinction between the provision of 'formal access' to higher education (i.e. making it possible for students to register in universities and other institutions of higher learning) and the 'epistemological access' (or access to the ways of knowing which sustain the academy) necessary for success.

The idea of needing to provide epistemological access has been taken up within South African Academic Development, the movement charged with improving teaching and learning in higher education, over the years. A number of analyses of South African Academic Development work (see, for example, Volbrecht & Boughey, 2004; Boughey, 2005a, Boughey, 2012) have shown, however, how support for black students has typically been provided outside the mainstream curriculum in the form of additional courses and tutorials which privilege the autonomous accounts of learning described above. In spite of enormous efforts on the part of those working in the movement over the years, little appears to have been achieved in promoting success for black students. At the

same time, little questioning of the theory being used to inform interventions has occurred.

The need to engage with globalization and to produce the knowledge workers privileged in discourses privileging it has resulted in attempts to manage teaching and learning more efficiently at a national level. The White Paper on Higher Education (Department of Education, 2007) identified a number of levers intended to 'transform' the higher education system. One of the most important of these levers has been funding with the result that the state subsidy for higher education has been reconfigured to privilege 'throughput', or the rate at which students proceed through their studies, and 'outputs' in the form of student graduations. A second lever has involved the establishment of a national quality assurance system focusing on institutional audits and programme accreditation.

Unsurprisingly, there has been a response to these levers at institutional level with universities appointing key individuals to manage teaching and learning. The prevalence of positions such as Deputy Vice Chancellor, Teaching and Learning or Dean, Teaching and Learning in South African universities (evident in a perusal of institutio-nal websites) speaks to the belief that highly placed appointments can make a difference. At the same time, organizational structures such as Teaching and Learning Committees or Programme Committees have been developed alongside a plethora of policies and strategies on teaching and learning (as a scan of institutional websites will also reveal).

The dominance of autonomous accounts of learning has been stressed throughout this paper. Recent research (Boughey, 2009, 2010; Boughey & McKenna, 2011a, 2011b) has shown that these continue to be drawn upon by those responsible for managing teaching and learning. Even more significantly, and following Haggis (2003) the same research shows how social accounts are appropriated into autonomous accounts. The constructs of 'deep' and 'surface' approaches to learning, for example, derived from phenomenological research conducted by the likes of Marton & Saljo (1976) and Entwistle (1984) which acknowledge the way social contexts impact on the approaches students take to their learning have been reconstructed as 'deep' and 'surface' learning. In a similar vein, students become 'surface learners' – o r indi-

viduals who inherently learn through remembering rather than by analyzing and understanding (see Haggis, ibid).

As long as key agents, policies and organizational structures continue to draw on dominant autonomous accounts of learning, it is unlikely that the 'educational strategies' called for by Scott et al. (2007) to remediate the figures resulting from their analysis of the cohort of students entering South African universities in the year 2000 will achieve any more than what has been achieved in by those working in the Academic Development movement over the past twenty or so years. What is needed is a rethinking, a re-understanding of why black students fail and a re-envisioning of strategies on the basis of that thinking.

The question of what is needed to prompt such a process given the resilience of dominant understandings remains to be answered.

References

Badat, S. (2003). *Transforming South African Higher Education, 1990 - 2003: Goals, Policy Initiatives and Critical Challenges and Issues*. Pretoria: CHET.

Boughey, C. (2002). 'Naming Students' Problems: An Analysis of Language-related Discourses at a South African University.' *Teaching in Higher Education*, *7*(3):295-308.

Boughey, C. (2005a) 'Epistemological Access to the University: An Alternative Perspective.' *South African Journal of Higher Education 19*(3):638-650.

Boughey, C. (2005b). *Lessons learned from the South African Academic Development Movement for the FET Sector. Commissioned Report for the HSRC*. Cape Town: Human Sciences Research Council.

Boughey, C. (2009). *A meta-analysis of teaching and learning at the five research intensive South African universities Not Affected by Mergers.* Pretoria: Council on Higher Education.

Boughey, C. (2010). *A meta analysis of teaching and learning at four South African universities of technology.* Pretoria: Council on Higher Education.

Boughey, C. (2012). The significance of structure, culture and agency in efforts to support and develop student learning at South African universities. In R. Dunpath & R. Vithal (Eds.), *Alternative access to higher education: Under- students or under-prepared institutions?* (pp. 62-89). Cape Town: Macmillan Pearson.

Boughey, C. & Mc Kenna, S. (2011a). *A meta-analysis of five comprehensive universities*. Pretoria: Council on Higher Education.

Boughey, C. & McKenna, S. (2011b). *A meta-analysis of teaching and learning at five historically disadvantaged universities*. Pretoria: Council on Higher Education

Bunting, I. (2002). Funding. In N. Cloete, R. Fennel, P. Maassen, T. Moja, H. Perold & T. Gibbon (Eds.), *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa* (pp. 115-146). Cape Town: Juta.

Christie, F. (1985). *Language Education.* Victoria: Deakin University Press.

Clark, N. & Worger, W.H. (2004). *The Rise and Fall of Apartheid.* London: Pearson Prentice Hall.

Cloete, N. (2002). Policy Expectations. In N. Cloete, R. Fennel, P. Maassen, T. Moja, H. Perold & T. Gibbon (Eds.), *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. (pp. 87-108). Lansdowne: Juta.

Council on Higher Education. (2009). T*he State of the Nation. Higher Education Monitor No. 8*. Pretoria: Council on Higher Education.

Department of Education. (1997). *A Programme for the Transformation of Higher Education. Education White Paper 3*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2001). *National Plan for Higher Education*. Pretoria: Department of Education.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication, 28*(2), 122-128.

Entwistle, N. (1984). *The experience of learning.* Edinburgh: Scottish Academic Press.

Finegold, D. & Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: Analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, *4* (3), 21-51.

Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. Abingdon & New York: Routledge. (Kindle edition).

Geisler, C. (1994). *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Haggis, T. (2003) Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education, *British Educational Research Journal, 34*(1) pp.89-104.

Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.

Heath, S. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jansen, J. (2012, April 5th). Seven costly mistakes. *Times live.* http://www.timeslive.co.za/opinion/columnists/2012/04/05/seven-costly-mistakes. Downloaded April 5th 2012.

Kraak, A. (1999). Competing education and training policy discourses: a systemic versus 'unit standards' framework. In J. Jansen & P. Christie (Eds.), *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-Based Education in South Africa*. Cape Town: Juta. (pp.

Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in Learning-I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4-11.

Morrow, W. (1993). Epistemological access in the university. *AD Issues, 1*, 3-4.

National Commission for Education (1996). *A framework for transformation*. Pretoria: Government Printers.

National Education Policy Investigation. (1992). *National Education Policy Investigation. Report on Post-secondary Education*. Pretoria.

Scollon, R. & Scollon, S. (1981). *Narrative, Literacy & Face in Interethnic Communication*. New York: Ablex.

Scott, I., Yeld, N. & Hendry, J. (2007). *Higher Education Monitor 6: A case for improving learning and teaching in South African higher education*. Pretoria: Council on Higher Education.

Volbrecht, T. & Boughey, C. (2004). Curriculum responsiveness from the margins? A reappraisal of academic development in South Africa. In H.Griesel (Ed.), *Curriculum Responsiveness: Case Studies in Higher Education*. Pretoria: South African Universities. Vice Chancellors' Association.

Notes

[1] The apartheid state distinguished between White, African, Indian and 'Coloured' social groups, with Africans bearing the brunt of discrimination. This categorization was denied by the majority of those involved in the liberation movement who tended to refer only to 'black' and 'white' South Africans as all black citizens were understood to be united in a common struggle. Since 1994, however, the new government has attempted to track social change by continuing to collect data according to the social categories of apartheid although no discrimination is intended by this. This paper draws on the categories of 'African', 'Indian', 'Coloured' and 'White' where disaggregation of published data already draws on these distinctions. Elsewhere, it uses the generic terms of 'black' and 'white'.

Chrissie Boughey is dean and professor of th Center for Higher Education Research, Teaching and Learning at Rhodes University, South Africa.

Contact Address: Center for Higher Education Research, Teaching and Learning, Rhodes University. P O Box 94. Grahamstown (6140), South Africa. Email: c.boughey@ru.ac.za

REMIE
Multidisciplinary Journal
of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Overburdened and Underfunded: California Public Schools Amidst the Great Recession

Rhoda Freelon, Melanie Bertrand & John Rogers[1]

1) Institute for Democracy, Education, and Access, Universtity of California Los Angeles, United States of America.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: Freelon, R., Bertrand, M. & Rogers, J. (2012). Overburdened and Underfunded: California Public Schools Amidst the Great Recession. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 152-176. doi: 10.4471/remie.2012.08

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.08

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2 June 2012 pp. 152-176

Overburdened & Underfunded: California Public Schools Amidst the Great Recession

Rhoda Freelon, Melanie Bertrand & John Rogers
University of California, Los Angeles

Abstract

Since 2008, many nations, including the United States, have struggled with the effects of a global recession. The state of California has been particularly impacted by the Great Recession. Unemployment rates in California are among the highest in the United States, and a weak fiscal environment has forced deep cutbacks to a variety of state services. This study uses California as a case to explore the effects of economic crisis on public schools and the students they serve. The study draws on survey and interview data with a representative sample of public high school principals across California. The data show that, during the Great Recession, students have experienced growing social welfare needs that often shape their well-being and their performance in schools. We also find that the capacity of public schools to meet these needs and provide quality education has been eroded by budget cuts. This study finds that schools primarily serving low-income families have been hardest hit during the recession, in part because they cannot raise private dollars to fill the gap left by public sector cuts. The Great Recession thus has undermined educational quality while producing widening educational inequality in California.

Keywords: Public schools, Inequality, School finance, Economic recession.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.08

> *"In the last two years, because of the fiscal crisis and budget cuts, I am down eight teachers…. I'm down six counselors. I'm down 10 clerks. I've lost all my security. And I almost lost my nurse and my school psychologist..."*

This was the desperate commentary of Martin Baker, a high school principal in a low-income community in California who was facing unprecedented teacher layoffs and cuts to essential school services. Unfortunately, this principal's story is not unique. As the impacts of the current global economic recession have yet to abate, schools and students have suffered across the United States.

This crisis in United States' public schools has occurred within the context of myriad hardships caused by the economic slump that have taken a significant toll on the well-being of Americans. Throughout the recession, which began near the end of 2007, many Americans have experienced job loss, long bouts of unemployment, and record numbers of home foreclosures. As recent as December 2011, the average duration of unemployment reached about 40 weeks (39.7), suggesting a painfully slow economic recovery (Bureau of Labor Statistics, 2012). An increasing need for social supports has placed a strain on the administration of social services, which have experienced budget uncertainty in recent years.

Concurrent with this decline in the economic standing of the average American household, there have been calls for improving public education to maintain America's global competitiveness (U.S. Department of Education, 2010). Also, there have been growing concerns about the educational progress of students from low socioeconomic backgrounds and immigrant families. This focus on educational improvement generally and addressing the so-called "achievement gap" emerged before the Great Recession. However, the pressure to reform public education has grown in the last few years, even as education budgets have been slashed across the country (Dillon, 2011). Amidst calls for improvement, teacher positions have been cut, after-school programs narrowed, and text book purchases put on hold (Ceasar & Watanabe, 2011; Dillon, 2011; Mehta, 2009).

While these problems plague schools throughout America, Cali-fornia provides an interesting case study to demonstrate how students most in need of increased educational investments are receiving less opportunity in their schools because of cuts to public K-12 education and social support services. Education has been a target for cost savings in recent years as California legislators desperately seek to address budget shortfalls created by declining tax revenues (Shambaugh, Kitmitto, Parrish, Arellanas & Nakishama, 2011). Even prior to the recession, California had consistently spent less per pupil than the national average. Cost-adjusted per-pupil expen-ditures from 2008 show California ranked 43rd out of the 50 states in the nation, spending $2,371 less for each student than the national average (Education Week, 2011). The long-term underinvestment in public schools, combined with California's more recent fiscal problems, heightens the challenges facing students and school staff in public schools.

This paper draws upon the insights of public high school principals in the state of California to explore the impacts of the budget cuts on schools and students. Below we discuss survey and interview data from hundreds of principals across the state. Principals are particularly well-positioned to illuminate these issues because they deal with school budgets and have direct contact with teachers and students. Principals are often the public face that represents the school to the community as well as district and state officials. Given their roles as administrative, instructional, and community leaders, principals have a unique vantage point from which to assess school and community conditions and student well-being. The principals' commentary provides a picture of how schools and students in California have fared in a recession that has reached across the globe. This context is of particular interest to an international audience because California is the eighth largest economy in the world (Legislative Analyst's Office, 2011), and due to a weak fiscal infrastructure and vulnerability to the mortgage crisis, one of the epicenters of the economic crisis in the United States (Bardham & Walker, 2010). The responses of California schools to global economic pressures can be instructive to education stakeholders worldwide.

California Context Before and During the Great Recession

California's context before the recession set the stage for the current weak infrastructure of California's public schools. From state tax initiatives and their impact on education funding, to growing economic inequality, and California's relative importance in the overall national economic collapse, funding for education and social services has been particularly challenging. In this section, we outline how each of these factors converged to create limited educational opportunities.

Proposition 13 and California Education Spending

As stated previously, California's most recent per-pupil education spending lags behind the nation and the majority of other states. Policy analysts argue that California has struggled to keep pace with national spending on education since the passage of Proposition 13 (McComb & Carroll, 2005). Proposition 13 was passed in 1978 by California voters as a backlash against taxation. The measure limited property tax rates to 1% of the assessed value of residential and commercial property. This proposition had several unintended consequences, including shifting the primary source of education revenues from local districts to the state of California. While most other states dramatically increased education funding in the 1980s and 1990s, California failed to keep pace, falling farther and father behind the national average in per pupil expenditures (McComb & Carroll, 2005). By 2008, California spent $2,371 less for each student than the national average, when cost of living differences are taken into account (Education Week, 2011). Initial indications suggest that the gap between California and the rest of the United States has grown in subsequent years, although data that would allow for definitive comparison is not yet available (California Budget Project, 2011a). With a growing population of immigrant families and low-income students who benefit greatly from additional educational supports, California is at a disadvantage in meeting the needs of a large proportion of students due to these continued fiscal challenges (Shambaugh et al., 2010).

Growing Economic Inequality

California, like the nation, is also experiencing increasing income inequality with income gains accruing to those at the top of the income distribution. Data from the California Budget Project (2011a) show that the average income of most Californians declined as those of the wealthiest increased substantially from the early 1970s to 2009. Additionally, during the recession, income for the lowest 10% of the income distribution fell by more than 21% compared to a 5% decline for those in the 90th percentile (Bohn & Schiff, 2011). This growing inequality, coupled with decreasing financial investments in public education, intensifies the challenges facing low-income families.

California as an Epicenter of the Great Recession's Impact

California has the largest economy in the United States and is among the top 10 economies in the world (Bardhan & Walker 2010). The state's economy accounts for 13% of the nation's Gross Domestic Product (Bureau of Economic Analysis, 2011). Yet, during the recession, California consistently has experienced one of the highest unemployment rates of any state in the nation. According to Bardhan and Walker (2010), because California has relied on construction and housing as key sectors for economic growth, the mortgage crisis left the state particularly vulnerable to the economic downturn. This, along with the state's longstanding budget shortfalls, placed California in worse shape than most other states in the nation during the height of the recession (Bardhan & Walker, 2010).

Impact of the Recession on Education and Social Welfare in California

The recession has taken a considerable toll on Californians as growing joblessness has pushed many families into tenuous financial positions. California lost more than 950,000 jobs between 2007 and 2009, placing many Californians out of work (California Budget Project, 2009). Further, the number of underemployed workers (who are unable to secure sufficient hours of regular work) more than doubled to approximately 1.4 million during this same time frame (California

Budget Project, 2009). These employment realities undoubtedly led to the higher levels of poverty many families in California are currently experiencing. The overall poverty rate in California increased to 16% by 2010, up from a low of 12% in 2006, the lowest rate since the mid-1980s (Bohn, 2011a). However, children and single-female households suffered the most, with a significant percentage slipping into poverty. According to Bohn (2011b), there has been considerable growth in child poverty since the beginning of the Great Recession. By 2010, 23% - almost one in four of California's children were living in poverty (Bohn, 2011b). In 2010, the poverty rate for single-mother households was 35.4%, compared to 10.6% for married-couple families (California Budget Project, 2012).

The confluence of California's budget deficit, growing economic inequality, and the Great Recession have been detrimental to the state's fiscal support for K-12 education, higher education, and social services. As a consequence, the proposed state budget for 2012-13 reflects cuts to the state's health insurance program for low-income families, Medi-Cal, as well as the Healthy Families insurance program, resulting in increased premiums for families. Additionally, the state's welfare assistance, CalWorks, is expected to see cuts to programs resulting in a disproportionate amount of stress and strain on women and children. Hence, the state is shrinking social services during a period of growing need. Between 2007 and 2009, the number of Californians receiving assistance from food stamps, CalWorks grants, Medi-Cal or the Healthy Families program all increased (California Budget Project, 2011).

The state of education funding in California is quite precarious. Over the last three years, funding for K-12 public education has fallen by almost 10% (Taylor, 2011). Further cuts will be made if California voters fail to pass a referendum on new taxes in November 2012. Meanwhile, fee increases in California's public higher education systems are making post-secondary education less affordable for students and families (Gandara & Orfield, 2011).

In subsequent sections of this article, we turn to the interview and survey results from California's public school principals as they provide detailed accounts of how the economic downturn has affected students, their families, and teaching and learning at their school sites.

Methods

In this article, we report the findings of a study conducted during the summer of 2010 by a cadre of researchers from the University of California, Los Angeles, Institute for Democracy, Education, and Access (UCLA IDEA). We interviewed and surveyed principals of schools from across the state of California, asking about the effects of the economic crisis on families and the impact of the budget cuts on schools. We surveyed 277 high school principals and interviewed 78 of those surveyed. These data illuminate not only the breadth of the impacts of the budget cuts and economic crisis on California high schools, but also the day-to-day struggles of students, families, and school personnel.

In recruiting participants for the study, we strived to create a sample that represented the demographic diversity of high schools within California. Our survey sample included roughly the same percentage of schools with low, medium, and high proportions of African American, Latino, and American Indian students (who are underrepresented in California's public universities) as the state as a whole. Our subsample for follow-up interviews slightly overrepresented schools with low and high proportions of these students.

We also sought to create a sample that reflected the income diversity in the state, as measured by the percentage of students receiving free or reduced price school meals (Children from families with incomes at or below 130 percent of the federal poverty level qualify for free meals. Children from families with incomes between 130 and 185 percent of the poverty line can be charged no more than 30 cents per meal.) The schools in our survey sample and interview subsample closely matched schools statewide in terms of free and reduced price meal rates. We analyzed differences among schools by free and reduced price meal rates, designating a school as low, medium, or high poverty or income depending on whether it landed in the bottom, middle, or top third of free and reduced price meal rates in the state as a whole.

In spring 2010, we created an online survey of 54 questions intended for California high school principals. The questions asked principals to assess the impacts of budget cuts at their schools and gauge the well-being of their students in relation to the economic crisis. Most questions were multiple choice, such as this example: "To what extent have bud-

get cuts for technology and technology maintenance impacted student access to computers and online resources at your school?" Possible answers for this question ranged from "No negative impact" to "Significant negative impact."

Our research team used the 2010 California Public School Directory to collect all the email addresses of public high school principals in the state. Then each principal was emailed a link to the online survey. Throughout July and August, after an initial wave of principals had responded, researchers sent second and third emails to principals who had not yet completed the survey. We also placed recruitment phone calls to targeted groups of non-responders in order to ensure that we collected a representative sample. The 277 principals who completed the survey represented 22% of all high school principals in California.

From the pool of 277 principals who completed the survey, our research team recruited principals to participate in follow-up interviews. This recruitment process began with the survey itself, which asked principals to indicate days and times when an interview would be convenient. Many interviews were scheduled in this way. As the interview pool grew, we analyzed the characteristics of the schools connected to the principals, noting whether schools serving certain demographics were over- or underrepresented. In particular, we examined racial breakdowns of the schools, free and reduced price meal rates, and geographic location. These on-going analyses guided us to focus additional recruitment efforts on principals of schools that were underrepresented in our pool.

Graduate students in UCLA's Principal Leadership Institute conducted half of the principal interviews, while the UCLA IDEA research team interviewed the other half. These interviews were audio-recorded and conducted over the phone, lasting about 30 minutes. Interview questions asked principals to elaborate on their survey responses. For example, if a principal had reported that budget cuts had negatively impacted professional development, we asked her or him to describe the impact and its consequences. Documents indicating which interview questions to ask a given principal were electronically generated and given to each interviewer.

We analyzed the survey data using a series of frequency tables and cross-tabulations by several categories of schools. We examined the

differences in survey responses by free and reduced meal concentrations, whether a school was in a high-revenue school district (with local revenue greater than $1,000 per pupil), and whether the school was located in a low or high unemployment neighborhood. We looked for different patterns across these categories of schools to examine principal responses to questions about how budget cuts were disparately impacting schools.

We transcribed the audio recordings of each interview, resulting in 78 transcripts, which we then loaded into an online qualitative research program. In the program, each interview transcript was linked with demographic information about the high school of a given principal, including the proportion of racially underrepresented students and students receiving free and reduced price meals, geographic location, school size, and whether the school was in a high-revenue district. We coded these transcripts with more than 100 codes. Some of the overarching categories of the codes included: money matters, the principal's role, school conditions, stressors on students from the economy, and impacts on students. The coding scheme also included a floating codes category to capture compelling quotes, impacts on special populations, equity matters, and mentions of the economic crisis. We ensured that each researcher applied the codes in a consistent manner by coding several common transcripts and discussing our results. Once we had achieved inter-rater reliability, we coded the 78 transcripts, with two team members coding each one. After we had coded all the transcripts, we used functions within the research program to analyze code co-occurrence, or instances where two or more codes were applied to the same passage. We also used the software to investigate trends related to certain demographic or geographic types of schools. Finally, the research program helped us collect similar types of quotes, which we then analyzed by hand.

Growing Social Welfare Needs

As the economic downturn lingers, students' social welfare needs continue to grow. Throughout 2010, statewide unemployment exceed-ed 12% and underemployment was estimated at more than 20%, leaving many California families without secure housing, food, and clothing (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2010). The principals in our study indicated how the failure of the economy has impacted the students at their schools.

In our study, 75% of high school principals reported that homelessness had increased among their students. Homelessness rose even in schools within affluent neighborhoods. A principal of one such school commented:

> We've just seen more kids who have needed more support, either with transitional housing or that are living in hotels, being evicted. It used to be, I mean, we're in a pretty good area socio-economically, and I think it's been shocking over the last couple of years to see how many more of our kids are either evicted or [forced to move] because families lose their home.

In addition to homelessness, 82% of principals reported higher rates of residential mobility amongst their students. When jobs are lost, homes foreclosed, or eviction notices served, students end up moving.

Principals indicated that residential mobility hampered students' academics. As Principal Sue Booth explained, "The stability alone affects how our students are growing and having the ability to do homework or not do homework. A home plays a very important part of students' lives and their ability to be successful at school." Another principal pointed out that this mobility impacted standardized testing, a major focus of education policy in California and the United States generally.

Fifty-six percent of the principals we surveyed reported an increase in food insecurity amongst their students. Some principals reported an increase in applications for free and reduced price school lunches. Principal Kristin Hughes commented on the academic impact of hunger:

> We see a lot more kids that are stressed out about it, They're worried about losing their homes, you know, Kids are hungrier, they're not making it to the end of the month with the salary that their parents have, and so we're seeing a lot more kids just in a state of struggle all the way around with their basic needs. You know, that's going to impact their academics because…learning math today is not immediate, whereas eating is.

Fifty-three percent of the principals indicated that they had seen a decrease in social welfare and health services provided to their students by government agencies or community groups.

Effects on Schooling Conditions

In addition to shaping the lives of young people outside of school, the Great Recession has impacted the quantity and quality of student learning. One of the main targets of budget cuts has been instructional time. Sixty-five percent of principals in our study reported cutting back or eliminating summer school. They expressed concerns about summer school cuts impacting students' ability to retake classes they had failed. Steven Chavez, a principal from Southern California, commented, "Students are going to not be able to make the credits up…and that's going to impact their eligibility to graduate." Another principal, Mike Mendez, argued that the loss of summer school also would have a "major impact" on college-going. His students would no longer be able to take "accelerated" classes in the summer that allowed "them to take a third or fourth year of science or a third or fourth year of foreign language" during the regular school year.

Schools have also cut after-school time and instructional days. Almost half (49%) of the principals from our study led schools that had reduced instructional days since 2008. Maria Sanchez, who took over a Los Angeles-area school that had fared poorly on standardized testing, commented, "Every day that students aren't in the classroom impacts their progress." Given her students' low scores in math and reading, she pointed to the "need to find time to have them in school longer." Thirty-two percent of the principals from our study reported reductions to after-school programs, including services for struggling students.

Many principals, such as Susan Louden, worried that struggling students would not catch up without tutoring and other support services.

In addition to cuts to instructional time, curricula have narrowed. Twenty-nine percent of principals reported that their schools offered fewer art or music classes. In addition, 34% of principals indicated that their schools cut back social studies electives. "Last year we were able to offer psychology, sociology…Latin American studies, and an international relations class," explained Principal Rebecca Stevens. "But right now, in order to keep the class sizes from growing, we've had to pull our teachers to do the core classes." Another principal reasoned that restricting course choices "negatively impacts motivation and engagement."

Instructional materials have been impacted as well. The majority (57%) of principals in our study reported that their schools had cut instructional materials generally. Students at 63% of study high schools had less access to calculators, measuring instruments, and other key mathematical tools. Also, science laboratory equipment had been depleted, as principal Craig Galloway commented: "Kids are sharing microscopes, which gives them less time individually using them….Without the money to purchase equipment and supplies, instruction and learning suffers." Another principal, Paula Diamond, described how her science teachers can no longer purchase a class set of frogs for dissection. Now there is just one set "for the class [which] the teacher shows on a document camera, and so that's not really engaging learning." Other principals reported that their schools have been unable to upgrade computers or purchase sufficient copy paper.

Principals also reported cuts to the schools' essential infrastructure for teaching and learning—for example, custodians and community liaisons. Sixty-seven percent of principals revealed that budget cuts had impacted school cleanliness. Principal Mike Bianco noted that his smaller custodial staff had not been able to keep up with trash disposal, and this has led to "an increase in rodents, roaches, and other living things." Glen Cohen in Santa Cruz County bemoaned the fact that despite the efforts of the depleted grounds staff, his "beautiful facility" is being "beat to a pulp." Many principals noted that budget cuts had impacted their ability to foster a welcoming and empowering environ-

ment for parents. Forty-five percent of principals whose schools had community liaisons reported that these positions had been cut or reduced in hours. A similar proportion of principals noted reductions to parent workshops. Such programs, argued Principal Linda Garfield, play a key role in providing parents with the information "they need to know to help navigate their child through high school." In addition, 34% of principals whose schools provided translation services said that these services had been cut. Ana Lopez, whose high school serves a primarily Spanish-speaking community, worried that reductions to translators would "create barriers" for parents to participate in school meetings.

Effects on Teaching and Learning

One of the most common ways for schools and districts to cut budgets has been through teacher layoffs, resulting in class-size increases. Such measures may hinder the creation of personalized learning environments in which student-teacher interactions are fostered, according to research (Blatchford, Bassett, & Brown, 2005, 2011; Folmer-Annevelink, Doolaard, Mascareño, & Bosker, 2009) and the principals in our study. Seventy-four percent of principals reported class-size increases at their schools. And this increase often has been dramatic. "We were blessed with 20 to 1 in English and 24 to 1 in math in my first two years, at the 9th grade," noted one principal. Now those classes are at 35 to 1. Many other principals reported class sizes of more than 40. Another principal remarked, "I think it's very difficult for them to come and ask questions, come and ask for help when they know the teachers...just have so much to do." Principal Craig Galloway said, "Sitting in a sea of 42 kids per class, they barely have room to get through the aisles, they get less teacher time, less interaction." Galloway calculated that with each assignment, English teachers grade 210 papers across five classes. "I shudder to think what the long-term impact of 40 students per class is going to have."

Academic counselors have also been laid off. Half of the principals reduced the academic counseling staff at their schools. "Having less counselors for the same number of kids" has consequences for college access, argued Principal Henry Gonzalez. "It impacts their ability to

sit one-on-one to talk to kids about what they want to do... [and to provide] the information and tools to go to college." Principal Scott Townsend saw a 20% increase in college admissions at his school after hiring a full-time college counselor a few years ago, but recently had to cut this position. He said, "With him gone now, all that [has] been eliminated. You know, you're going to have a significant and immediate detrimental impact on that link. It's a vital link."

Effects on Educational Improvement

Researchers and policy makers agree that professional collaboration and professional learning are key to improving high schools (Wilson et al., 2009). Both beginning teachers and seasoned professionals stand to benefit from quality professional development that draws on teachers' expertise, exposes them to new strategies, and supports them to tailor these ideas to their students and the unique context of their classrooms (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). Such professional development requires time for teachers to meet, access to outside experts and networks of reforming educators, and a collegial and supportive environment (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Few California high schools provide these conditions today.

Eighty-eight percent of the principals reported that budget cuts had impacted reform and school improvement efforts at their schools. These impacts usually took the form of cuts to professional development. Indeed, 86% of principals indicated that opportunities for teachers' professional growth and development had been impacted by budget cuts. Henry Gonzales' school had been in the middle of introducing teachers into professional learning communities when the recession hit. "That all has been shot down," he noted, "and now we're scrambling around." Principal Kim Rogers similarly recounted how reform in her school "just sort of came to a standstill" after "the district froze our budget and said…you can't pay to release them to give them time to work together." Faced with the loss of professional development days, many principals tried to find smaller blocks of time for teachers to meet within the existing schedule. But, as principal Maritza Sandoval noted, "To really do the work you can't do it in 45 minutes a week." She concluded, "Yeah, they're not going to be able to work together to the

same degree that they did before."

Teacher layoffs have also been a barrier to school improvement. Many principals echoed the sentiment of Denise Garrison, who acknowledged that she and her staff had become "just so very demoralized" by the spate of recent layoffs. The layoffs are particularly hard on high-poverty schools struggling to build a cohesive school culture in spite of their longstanding patterns of high teacher turnover. These patterns are largely due to unequal distribution of school resources (including highly qualified teachers) and other factors that negatively affect teachers' work lives in poorer neighborhoods (Futernick, 2007).

As teachers are laid off and budgets tighten, remaining teachers are asked to do extra work. Mike Mendez said his "teachers feel like they're being pounded and pounded" as they are asked to do "more and more and more with less, less, less." The furloughs imposed by Linda Garfield's school district left her with a deep sense of ambivalence about whether to request her teachers to take on important additional work. "So then when you say, we're going to cut you, but yeah, we want you to do these five things for free now, are there people who would do it? Yes. But do I feel like we should ask them? No.… I mean, you can only squeeze the turnip so much."

Growing inequality

As budget shortfalls continue and education quality suffers, existing inequalities have grown. Even prior to the recession, California schools inequitably distributed resources along racial lines. During the 2007-2008 school year, schools with 90-100% African American, Latino, and American Indian student populations were more likely to be overcrowded, lack qualified teachers, and offer inadequate college preparatory curriculum than schools serving fewer of these students and more white and Asian American students (Fanelli, Bertrand, Rogers, Medina, & Freelon, 2010). For example, 55.7% of the 90-100% high schools were overcrowded, compared to 16% of schools serving populations that were 0-49% African American, Latino, and American Indian (Fanelli et al., 2010). These inequalities also exist along social class and wealth lines. Here we examine growing school inequality by

social class only, but research (Darling-Hammond, 2010; Ferguson, 2007; Muller, Riegle-Crumb, Schiller, Wilkinson & Frank, 2009) suggests that these inequalities are present along race lines as well.

Our data indicate that schools serving wealthier communities have been better protected from the budget cuts described in this article. For example, high schools in districts that relied less on state funding because of their substantial local revenue base were better able to protect instructional days and counseling staff. We compared survey responses of principals in school districts with additional local revenues greater than $1,000 per pupil to the responses of other principals in our sample. One quarter of principals from high-local-revenue districts reported cutting instructional days compared with more than half of principals from other districts. Similarly, whereas one quarter of principals from high-local-revenue districts reported reductions to counseling staff, more than half of principals in other districts reported such cuts.

Table 1. Percentage of principals reporting cuts by school district affluence

% Principals reporting cuts to...	Schools in high-wealth districts	Schools in all other districts
Instructional days	25%	51%
Counselors	25%	52%

The affluent schools are better able to protect educational quality by drawing upon the wealth of neighborhood residents. One method of raising funds has been through increases to property taxes. In the state of California, school districts can ask voters to approve “parcel taxes,"or additional levies on top of regular property taxes. Requiring approval by two-thirds of the voters, parcel taxes are based on a fixed amount of money per “lot,” and are not calculated according to the value of the land itself. In 2009, 29 districts in the state (out of more than 1,000) placed parcel tax votes before their communities. In the 20 districts that passed a parcel tax, the average percentage of students receiving free or reduced price meal was 15.3%. In the nine districts that placed the parcel tax on the ballot and lost, an average of 56% of students received

free or reduced priced meal. No district in the state enrolling more than 40% of students receiving free and reduced price meals passed a parcel tax (Rogers et al., 2010). Hence, while local revenue generation through parcel taxes may hold some hope for more affluent districts, it does not seem to be a strategy that can ease the burden of districts serving substantial numbers of low-income families.

Our research also found that high-poverty schools have less capa-city to generate private donations than low-poverty schools. Of the schools represented in our study, high-poverty schools raised one dollar for every twenty raised by schools serving few poor students. Schools with few students from low-income families received an average of $100,000 in donations compared to $5,000 for schools with a high proportion of poor students.

Table 2. Median donations by concentration of poverty for schools

	All high schools in survey	Low-poverty high schools	Mid-level poverty high schools	High-poverty high schools
% Free and reduced priced meals	0-100%	0% - 33.9%	34% - 62.9%	63% - 100%
Median	$20,000	$100,000	$20,000	$5,000

In addition to soliciting donations, California's schools increasingly are calling upon families to pay for services that had previously been covered by the school. Our study data indicated that principals were most likely to ask families to pay for field trips and sports, but a sizeable number of principals reported requiring parents to contribute for instructional materials or arts and music. Again, the impact differs according to whether a school is high or low poverty. For every service, principals from low-poverty schools were much more likely to require family contributions than principals from high-poverty schools. Six times as many (54% to 9%) principals of low-poverty schools reported that they required family contributions for arts and music. These differences are not surprising: Principals in high-poverty schools know

that the families they serve cannot afford additional expenses.

Table 3. Percentage of principals reporting they require family contributions for school activities and materials

Activities & Materials	All high schools	Low-poverty high schools	High-poverty high schools
Field trips	43%	53%	26%
Arts & music	34%	53%	9%
Instructional materials	19%	32%	9%
Summer school	12%	20%	5%
Tutoring	10%	15%	4%
Clubs	12%	17%	9%
Sports	47%	57%	30%

As high schools shift costs to families, inequality between schools often grows. Low-poverty schools that charge fees are better positioned to maintain services than high-poverty schools that do not. Further, when parents in low-poverty schools cover costs that high-poverty schools must pay out of their school budget, the low-poverty schools end up with more funds to spend on other budget items. Requiring families to pay for services also exacerbates inequality within schools. "Low poverty" is not the same as "no poverty," and hence the imposition of fees can disadvantage students from poor families whose classmates are primarily middle class or affluent. Principal Kristin Hughes reported that, since her school began requiring students to bring additional materials beyond the textbook, students "whose families are very poor… will come without pencils, they'll come without paper, and we're unable to help them with that as we have in the past."

When the scope of public school services shrinks, families with financial means often seek additional support in the private sector. For example, upper middle class and affluent families often employ private college counselors (McDonough, 2005). One recent national survey of students who performed well on the SAT or ACT found that more than

one quarter hired a private educational consultant to help them with the college admissions process (van Der Water, Abrahamson, & Lyons, 2009). Data from the United States Bureau of Labor Statistics point to the advantages that more affluent parents provide to high school students. On average, families of 15-17-year-olds with earnings above $98,000 spent more than seven times as much on education-related expenses as families earning less than $57,0000 (Lino, 2009). Students from low-income families have few options when public schools cut back on counseling and other college access programs. Principal Larry McLaughlin explained, "We've been able in the past to contract someone to help our students, particularly students of color and first-generation…going to college, help them with writing their essays to get into college and support. And those programs, we don't have the money for that."

Conclusion

California's public schools have faced significant challenges as the economic recession placed great strain on their ability to provide a quality education for students. Principals consistently reported that cuts have been felt and educational quality is suffering, but the suffering is not distributed equally. Our research demonstrates that during these difficult economic times, schools have cut back on instructional time and narrowed the curriculum, which denies students a holistic educational experience. Further, school improvement efforts have been undermined as teachers and principals have less time and resources for professional development activities that help enhanceinstructional practices. This, coupled with teacher layoffs or threats of teacher layoffs, made school improvements especially difficult. Our results also show that the economic crisis was challenging for schools serving low-income families and helped to create growing inequality. Most schools represented in our survey and interview data experienced numerous cuts as a result of the crisis, but schools serving low-income students were less able to provide a buffer for these challenges through private fundraising from parents and the broader community. While economists suggest an economic recovery is on the horizon in California, to date, this rebound has been sluggish. However, once the full economic reco-

very gathers steam, important questions should be answered. Will future economic prosperity in California provide a restoration of funding for public schools that was lost before and during the Great Recession? Or will schools have to learn to make do with less in the future? Given the national rhetoric regarding the importance of education in today's global economy, public investment in education and social support services for students' families seems to be a key ingredient to ensuring a quality education for all.

References

Alternative measures of labor underutilization for states, 2010 annual averages, U.S. Bureau of Labor Statistics [Electronic. (2010). Version]. Retrieved Feb. 28, 2011, from http://www.bls.gov/lau/stalt.htm

Bardhan, A. & Walker, R. (2010). *California, pivot of the Great Recession*. Working Paper No. 203-10, Institute for Research on Labor and Employment, University of California, Berkeley.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: A systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Education Psychology, 97*(3), 454-467.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*, 715-730.

Bohn, S. (2011a). *Poverty in California*, Public Policy Institute of California. Retrieved from http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_PovertyJTF.pdf

Bohn, S. (2011b). *Child Poverty in California*, Public Policy Institute of California. Retrieved from http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_ChildPoverty.pdf

Bohn, S. & Schiff, E. (2011). *The Great Recession and distribution of income in California.* Public Policy Institute of California.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Bureau of Economic Analysis. (2011). *Economic Recovery Widespread Across States in 2010*. Retreived from http://www.bea.gov/newsreleases/regional/gdp_state/2011/pdf/gsp0611.pdf

Bureau of Labor Statistics. (2012). *Economic News Release. Table A-12: Unemployed persons by duration of employment*. Retrieved from http://www.bls.gov/news.release/empsit.t12.htm

California Budget Project. (2009). *In the midst of the Great Recession: The state of working California 2009*. Retrieved from http://www.cbp.org/pdfs/2009/090906_labor_day.pdf

California Budget Project. (2010). *Searching for balance: The social and economic context of the Governor's proposed 2010-11 Budget.* Retrieved from http://www.cbp.org/pdfs/2010/100202_Searching_for_Balance.pdf

California Budget Project. (2011a). *A decade of disinvestment: California education spending near the bottom.* Retrieved from http://www.cbp.org/pdfs/2011/111012_Decade_of_Disinvestment_%20SFF.pdf

California Budget Project. (2011b). *A generation of widening inequality.* Retrieved from http://www.cbp.org/pdfs/2011/111101_A_Generation_of_Widening_Inequality.pdf

California Budget Project. (2012). *Falling behind: The impact of the great recession and the budget crisis on California's women and their families.* Retrieved from http://www.cbp.org/pdfs/2012/120201_Falling_Behind.pdf

Ceasar, S. & Watanabe, T. (2011). Education takes a beating nationwide. *Los Angeles Times*. Retrieved from http://articles.latimes.com/2011/jul/31/nation/la-na-education-budget-cuts-20110731.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership, 66*(5), 46 - 53.

Dillon, S. (2011). Tight budgets whittle away school days. *The New York Times*. Retrieved from http://articles.latimes.com/2009/aug/08/local/me-textbooks8.htm

Education Week (2011). *Quality Counts: Cost Adjusted Per-Pupil Expenditures by State.* Retrieved from http://www.edweek.org/media/ew/qc/2011/QualityCounts2011_PressRelease.pdf

Fanelli, S., Bertrand, M., Rogers, J., Medina, D., & Freelon, R. (2010). *Before the recession: Conditions, opportunities, and outcomes in California public schools*. LA: UCLA IDEA, UC/ACCORD.

Ferguson, R. (2007). *Toward excellence with equity: An emerging vision for closing the achievement gap*. Cambridge, MA: Harvard University.

Folmer-Annevelink, E., Doolaard, S., Mascareño, M., & Bosker, R. J. (2009). Class size effects on the number and types of student-teacher interactions in primary classrooms. *Journal of Classroom Interaction, 44*(2), 30-38.

Futernick, K. (2007). *A possible dream: Retaining California's teachers so all students can learn*. Long Beach: The Center for Teaching Quality at California State University.

Gandara, P. & Orfield, G. (2011). *Squeezed from all sides: The CSU crisis and California's future.* UCLA Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. Retrieved from http://civilrightsproject.ucla.edu/research/college-access/financing/squeezed-from-all-sides-the-csu-crisis-and-californias-future/crp-squeezed-all-sides-2011.pdf

Legislative Analyst's Office (2011). *Cal Facts*. Retrieved from http://www.lao.ca.gov/reports/2011/calfacts/calfacts_010511.pdf

Lino, M. (2009). *Expenditures on children by families, publication number 1528-2009*: U.S. Department of Agriculture: Center for Nutrition Policy and Promotion.

McCombs, J.S. & Carroll, S. J. (2005). *Ultimate Test: Who is Accountable for Education If Everybody Fails?* RAND Review. Retrieved from http://www.rand.org/publications/randreview/issues/spring2005/ulttest.html

McDonough, P. (2005). *Counseling and college counseling in America's high schools*. Alexandria, Virginia: National Association for College Admission Counseling.

Mehta, S. (2009). Budget cuts put new textbook purchases on hold. *Los Angeles Times*. Retrieved from http://articles.latimes.com/2009/aug/08/local/me-textbooks8.

Muller, C., Riegle-Crumb, C., Schiller, K. S., Wilkinson, L., & Frank, K. A. (2009). Race and academic achievement in racially diverse high schools: Opportunity and stratification. *Teachers College Record, 112*(4), 1038-1063.

Rogers, J., Fanelli, S., Freelon, R., Medina, D., Bertrand, M., & Del Razo, M. (2010). *Educational opportunities in hard times: The impact of the economic crisis on public schools and working families*. Los Angeles: UCLA IDEA, UC /ACCORD.

Shambaugh, L., Kitmitto, S., Parrish, T., Arellanas, M., & Nakishama, N. (2011). *California's Education System During a Fiscal Crisis, American Institutes of Research.*

Taylor, M. (2011). *The budget package: 2011-12 California spending plan. Legislative Analyst's Office*. Retrieved from http://www.lao.ca.gov/reports/2011/bud/spend_plan/spend_plan_081211.pdf

U.S. Department of Education. (2010). *A blueprint for reform: Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.

van Der Water, D., Abrahamson, T. D., & Lyons, K. (2009). High achieving seniors and the college decision. Retrieved from http://www.lipmanhearne.com/home/newsResources/resourceDetails.aspx?id=38

Wilson, S., Ball, D., Bryk, A., Figlio, D., Grossman, P., Jordan Irvine, J. et al. (2009). *Teacher quality.* Retrieved from http://www.naeducation.org/White_Papers_Project_Teacher_Quality_Briefing_Sheet.pdf

Rhoda Freelon is a graduate student researcher at UCLA IDEA and a Ph.D candidate in Education.

Melanie Bertrand is a graduate student researcher at UCLA IDEA and recently earned her Ph.D in Education.

John Rogers is director of UCLA IDEA and associate professor at the Graduate School of Education & Information Studies, UCLA.

Contact Address: Moore Hall 1032B, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, CA 90095-1521, United States of America. Email: rogers@gseis.ucla.edu

REMIE
Multidisciplinary Journal
of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen

Víctor Manuel López-Pastor[1], Javier Castejón Oliva[2] & Ángel Pérez-Pueyo[3]

1) Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, Spain.
2) Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
3) Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de León, Spain.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: López-Pastor, V.M., Castejón, J. & Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.09

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2 June 2012 pp. 177-201

Involving Students in Teacher Education Assessment? A Case Study of a Peer Evaluation Experience

Víctor Manuel López-Pastor
Universidad de Valladolid

Javier Castejón
Universidad Autónoma de Madrid

Ángel Pérez-Pueyo
Universidad de León

Abstract

This study, on the marking of partial exams as a learning strategy tightly linked to some professional competencies and to the development of better learning processes, took place in three Teacher Training Colleges. Partial exams done by the students were marked in-situ by peers (by using a template designed for that purpose) and, later on, the exams were marked by the teacher. Furthermore, students filled in a questionnaire in which they gave their opinions regarding that peer evaluation experience. The purposes of the study were: (a) to compare the marks given by the students with those given by the teachers; and (b) to gather the students' opinions on the experience. The results indicate that (a) the correlations of the marks between students and teachers ranged from 0.66 to 0.90, although the mean of marks given by the student group was lower than that of the teachers'; and (b) the students valued positively the experience of peer-evaluation as a learning activity.

Keywords: Assessment, Teacher education, Student's involvement.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.09

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2
June 2012 pp. 177-201

¿Implicar al Alumnado en la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado? Un estudio de caso

Víctor Manuel López-Pastor
Universidad de Valladolid

Javier Castejón
Universidad Autónoma de Madrid

Ángel Pérez-Pueyo
Universidad de León

Abstract

Este estudio, sobre la calificación de exámenes parciales como estrategia de aprendizaje estrechamente relacionada con algunas competencias profesionales y con el desarrollo de mejores procesos de aprendizaje, se realizó en tres centros de Formación Inicial del Profesorado. Tras la realización de exámenes parciales, éstos fueron corregidos in-situ por iguales (mediante una plantilla diseñada "ad hoc") y posteriormente por el profesor. Además, el alumnado cumplimentó un cuestionario en el que valoró esa experiencia de co-evaluación. Los objetivos del estudio fueron: (a) comparar la calificación otorgada por los iguales con la otorgada por el profesorado; y (b) obtener las valoraciones del alumnado sobre la experiencia. Los resultados indican que (a) las correlaciones de las notas entre alumnado y profesorado oscilaron entre .66 y .90, si bien la media de notas del alumnado fue más baja que la del profesorado; y (b) el alumnado valoró positivamente la experiencia de co-evaluación como actividad de aprendizaje.

Keywords: Evaluación, Formación inicial del profesorado, Participación alumnado en la evaluación.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.09

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

En la actualidad, la universidad española está desarrollado el denominado "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), conocido también como "el proceso Bolonia", que armoniza las titulaciones en toda Europa, con lo que se facilita el movimiento e intercambio de alumnado y profesorado entre las universidades europeas. El EEES establece tres niveles de titulación (Grado, Master y Doctorado) y utiliza como criterio de medida el "crédito europeo" o "European Credit Transfer System" (ECTS), en el que 1 crédito ECTS suponen 25-30 horas de trabajo del alumnado, en coherencia con un nuevo paradigma educativo que centra el interés en el proceso de aprendizaje del alumnado, en vez de hacerlo en el proceso de enseñanza del profesorado. El EEES implica también otros cambios, como que la principal finalidad es el desarrollo de competencias personales y profesionales en el estudiante, la importancia de utilizar metodologías activas de aprendizaje y el uso de una evaluación más orientada al aprendizaje, lo que justifica que se hagan investigaciones sobre las estrategias de evaluación más cercanas al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

En este sentido, la bibliografía especializada permite encontrar trabajos que muestran la idoneidad de las metodologías activas y los sistemas de evaluación formativa para mejorar el nivel de aprendizaje del alumnado, en la dirección establecida por el proceso de convergencia hacia el EEES (Biggs, 1999; Boud, 1995; Fraile Aranda, 2004, 2006; López-Pastor, 2008, 2009; Martínez, 2006; Pérez-Pueyo, 2008).

El nivel de autogobierno del que goza la universidad en la actualidad y que incide en la mejora de la calidad docente (LOU, 2001) permite y requiere, entre otras cosas, modificar los procesos de evaluación, los cuales demandan un complejo proceso de transformación (Algozzine et al., 2004; Emery, Kramer, & Tian, 2003). Generar cambios en la universidad es una tarea lenta (Biggs, 1999; Brown & Glasner, 1999; Knigth, 2005; Navarro, Santos, Buscá-Donet, Martínez-Mínguez, & Martínez-Muñoz, 2010), pero existe un creciente interés en la docencia

universitaria para el desarrollo de las competencias del alumnado, los procesos de evaluación y la participación de los estudiantes en dicho proceso (Arribas, Carabias, & Monreal, 2010).

A raíz del proceso de convergencia hacia el EEES, han surgido numerosas experiencias de innovación en Formación Inicial del Profesorado (FIP) basadas en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa, claramente orientados al aprendizaje y que promueven la implicación del alumnado en los procesos de evaluación (Carless, 2007, 2010; López-Pastor, 2008, 2009; Santos, Martínez, & López, 2009). Una implicación que supone tratar y entender al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje (Biggs, 1999; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005) y unos sistemas de evaluación claramente orientados al aprendizaje (Learning-oriented Assessment - LOA -) (Carless, 2007; Taras, 2002).

La importancia de la implicación del alumnado en la evaluación en formación inicial del profesorado

La implicación del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la FIP es urgente y necesaria, por su estrecha relación con el desarrollo de competencias profesionales (Perrenoud, 2004). La evaluación en la FIP no es sólo un aspecto metodológico, sino también un contenido específico de aprendizaje y una de las principales competencias profesionales a desarrollar. En este sentido, la implicación del alumnado en la evaluación y el uso de sistemas de evaluación orientada al aprendizaje deberían ser algo habitual y extendido en las diferentes asignaturas que componen la FIP. Hay tres razones principales para ello: (a) la profesión docente tiene un fuerte componente práctico, por lo que es importante desarrollar los planteamientos de Dewey de "aprender haciendo" ("learning by doing") (Dawkins, Ritz, & Louden, 2009); (b) los maestros tienden a utilizar en su práctica docente la misma metodología que vivieron durante su FIP, en vez de utilizar las teorías estudiadas o las que sus profesores decían que había que utilizar (Fullan, 1991; Gimen-Sacristán, 2012); y (c) por ello, en la FIP cobra una especial relevancia la coherencia interna entre el discurso del profesorado, su metodología y la estrategia de evaluación (Biggs, 1999; Casero, 2010).

Si queremos que el futuro profesorado implique al alumnado en los procesos de evaluación y lleve a cabo sistemas de evaluación orientados al aprendizaje, es fundamental que lo experimenten durante su formación inicial (Ibernón, 2012; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). No es suficiente con estudiarlo de forma teórica cuando se llega al tema de "Evaluación Educativa", en las materias de su formación inicial. Estas son las razones que hacen que en FIP sea muy importante predicar con el ejemplo (Fullan, 1991). Existen algunos trabajos que señalan las consecuencias que tiene la incoherencia de recibir discursos sobre cómo hacer la evaluación en la práctica educativa que son completamente contrarios con la evaluación que se lleva a cabo en los estudios de FIP (Aparicio, Tejedor, & Sanmartín, 1982; López-Pastor, 2009; Red IRES, 2010; Tonucci, 2010). Entendemos que esta postura es doblemente errónea en la FIP.

Se han realizado estudios sobre la falta de participación del alumnado en los procesos de evaluación y de negociación curricular sobre el sistema de evaluación de FIP (Ibarra & Rodríguez, 2010; Trillo & Porto, 2002; Wylie, Lyon, & Goe, 2009). Los resultados muestran que la participación del alumnado en el proceso de evaluación revierte positivamente en su aprendizaje (Bain, 2005; Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005; Fernández-Balboa, 2006; López-Pastor, 2008, 2009), aunque requieren protocolos en los que se mantenga la fiabilidad y validez (Hanrahan & Isaacs, 2001; Stefani, 1994; Topping, Smith, Swanson, & Elliot, 2000). Biggs (1999) señala que tanto la auto-evaluación como la evaluación entre iguales mejoran el aprendizaje de contenidos y dan ocasión a que los estudiantes aprendan procesos metacognitivos de supervisión útiles y aplicables a lo largo de vida académica y profesional, aunque no siempre haya percepciones similares entre profesorado y estudiantes (Andrade & Du, 2007; Fisher & Miller, 2008; McLellan, 2001; Searby & Ewers, 1997; Struyven, Dochy, & Janssens, 2003). Hay trabajos sobre la puesta en práctica de la evaluación entre iguales en la educación superior (Boud & Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Falchikov & Goldfinch, 2000; Gregory, Yeomans, & Powell 2003; Hanrahan & Isaacs, 2001), pero hay pocos trabajos sobre la aplicación de exámenes escritos con finalidad formativa (DiBattista, Mitterer, & Gosse, 2004; Wininger, 2005).

Examen, evaluación, metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

El examen ha sido el instrumento de evaluación que ha recibido más críticas, al haberse utilizado habitualmente como herramienta de valoración de carácter final y único, que suele acompañar a modelos docentes centrados de forma principal o exclusiva en la clase magistral (Bain, 2005; Carless, 2010; Williams & Wong, 2009; Wininger, 2005). Este uso del examen ha sido reprochado como forma de comprobar conocimientos memorísticos, independientemente de la variabilidad en cuanto al tipo de preguntas: respuesta múltiple, respuestas cortas, respuestas amplias, incluso con la utilización de material para su resolución. Además, con estas diferentes formas de presentación en lo que se ha incidido es en la "rendición de cuentas", es decir, en la comprobación de lo que se supone que tiene que saber el estudiante y que corrige el profesor, aplicando los criterios más o menos conocidos a las respuestas efectuadas. Esta forma de corregir las respuestas de los estudiantes, lleva a que sea el profesor el que compruebe si el estudiante sabe o no, y cuánto. Trasladado al estudiante, sería una forma pasiva de entender su propio aprendizaje, pues su actividad se limita a responder y a esperar el resultado de sus respuestas. Las sugerencias son que es necesario recibir un feedback adecuado a la actuación (Draper, 2009), con el fin de que pueda obtenerse una evaluación que incida en el desarrollo y el aprendizaje y que le ayude al control de su propio aprendizaje; dicho feedback debe realizarse de forma inmediata y adecuada para que pueda incidir en el aprendizaje (Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Sin embargo, hay formas de plantear los exámenes que permite superar esa idea de instrumento con intención calificadora, convirtiéndole en una herramienta más dentro de un sistema global de evaluación orientado al aprendizaje del alumnado, e incluso como actividad de aprendizaje en sí misma. La forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje nos lleva a apostar por una participación activa de los estudiantes, implicando al propio estudiante en la corrección de los exámenes, de modo que recibe un feedback inmediato y adecuado sobre su actuación. Es una forma diferente de entender el papel del estudiante, convirtiéndolo en un agente activo en la revisión y

corrección del examen. Los datos aportados desde diferentes materias permiten demostrar que es viable y adecuado un proceso de coevaluación con exámenes en la FIP. Tanto el examen como la evaluación entre iguales forman parte de sistemas globales de evaluación formativa orientada al aprendizaje. Estos sistemas de evaluación entre iguales y evaluación formativa llevan experimentándose y mejorándose varios cursos a través de ciclos y espirales sucesivos de investigación-acción.

En este sentido, este trabajo tiene una triple finalidad: (a) analizar los resultados obtenidos en una experiencia sobre el uso de procesos de evaluación entre iguales a través de la corrección inmediata de exámenes parciales, dentro de sistemas de evaluación orientados al aprendizaje; (b) comprobar el grado de fiabilidad de este tipo de procesos de evaluación entre iguales, contrastando la evaluación y calificación realizada por el compañero con la valoración que realiza posteriormente el profesor de la asignatura; y (c) analizar la valoración que realiza el alumnado sobre la realización de este tipo de experiencias evaluativas y formativas.

Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación se basa en un estudio multicaso (Stake, 2006), por tanto no se pretende realizar un estudio comparativo. Se elige este diseño por tratarse de un estudio "expost-facto" y las diferencias existentes entre los tres casos. Tal y como señala Patton (1990), no hay reglas precisas por las que se eligen los estudios de casos, la amplitud de la población en cada caso depende más de lo que uno trata de conocer que del propósito de la investigación. En nuestro estudio estos casos tienen utilidad y credibilidad y se han podido hacer según los recursos y el tiempo disponible. Se analizaron los resultados obtenidos en tres centros de FIP, en una experiencia innovadora consistente en realizar un examen de la asignatura seguido de la evaluación inmediata del examen por un compañero (evaluación entre iguales), con la ayuda de una plantilla especialmente diseñada para ello. Tanto los exámenes como las plantillas utilizadas fueron revisadas posteriormente por el profesor. Tras cerrar el proceso de revisión, se analizó la correlación estadística entre la valoración otorgada por los iguales y la que realizó posteriormente el profesor, para comprobar su fiabilidad.

Participantes

Los datos han sido recogidos durante el curso 2009-10 en tres centros de formación inicial del profesorado, que aparecen detallados en la Tabla 1. En el centro A: 41 estudiantes; en el centro B: 60 estudiantes y, en el centro C: 44 estudiantes. No se realiza ningún tipo de muestreo, sino que se trabaja con el total del alumnado que realizó el examen parcial. Como se explica en la Tabla 2, la experiencia era obligatoria para los alumnos que elegían la opción de evaluación formativa y compartida. A los estudiantes se les pidió permiso para utilizar la información recogida y estuvieron de acuerdo siempre que se mantuviera la confidencialidad, como así se hizo. Los tres centros están situados en la zona centro y norte de España, con una distancia máxima de 300 kms entre los dos centros más alejados y de 90 kms entre los más cercanos. Los tres centros se encuentran en un proceso de reconversión de las antiguas diplomaturas o licenciaturas a estudios de grado y master. En la tabla 1 presentamos las características principales de cada caso y centro

Tabla 1. Datos contextuales y de población de los tres centros en que se lleva a cabo la innovación docente

	Centro A	Centro B	Centro C
Asignatura	Fundamentos de la estrategia y táctica	Didáctica EF-II	Pedagogía de la Actividad Física
Curso	1º	3º (último de la titulación)	4º (último de la titulación)
Titulación	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)	Magisterio, especialidad en Educación Física	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)
Centro	Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM)	E.U. Magisterio de Segovia (UVA)	Facultad CAFyD de León
Nº de estudiantes	41	60	44
Edad estudiantes	Entre 18 y 20 años	Entre 20 y 30 años	Entre 21 y 30 años

Instrumentos

En este estudio hemos utilizado cuatro técnicas e instrumentos para la recogida de datos, que se describen a continuación:

Examen específico del temario de la asignatura. En los tres casos se realiza un examen sobre el temario de la asignatura, aunque existen ciertas variaciones según el caso. En la Tabla 2 queda explicado qué tipo de examen se realiza en cada caso.

Plantilla de corrección diseñada "ad hoc" para cada examen. Determina los criterios de calificación. Sirve para que cada estudiante corrija el examen de un compañero, así como para la corrección posterior del profesor.

Cuestionario anónimo. Utilizado en los casos A y B. Sirve para comprobar cómo estima la experiencia el alumnado. Las preguntas son las siguientes: (a) ¿qué has aprendido con esta forma de corregir el examen?; (b) ¿qué aspectos positivos le encuentras?; (c) ¿qué aspectos negativos le encuentras?; y (d) ¿qué soluciones aportas a los aspectos negativos? Son preguntas abiertas, de ahí que las respuestas sean muy variadas.

Asamblea conjunta con los grupos de prácticas. Se emplea en el caso C e incluye las mismas preguntas anteriores. Al contar con pocos alumnos, organizados en cuatro grupos prácticos, la libertad de comentar y exponer sus opiniones era generalizada.

Procedimiento

El estudio se lleva a cabo sobre los resultados obtenidos en una experiencia de innovación evaluativa. En la experiencia sólo participa el alumnado que ha elegido la vía continua de aprendizaje y evaluación. La actividad consiste en aplicar un examen parcial en el horario habitual de la asignatura. Al terminar el examen, cada estudiante corrige el examen de otro compañero con una plantilla elaborada por el profesor. El profesor determina quién evalúa a quién, respetando el anonimato y procurando que no haya lazos de afinidad importantes, buscando un mayor nivel de objetividad. En el caso B, se utiliza un sistema de códigos numéricos para que la corrección del examen sea anónima. Después de la corrección entre iguales, el profesor también corrige todos los exámenes. El cuestionario se pasa después de informar de to-

das las calificaciones. Se trata de una actividad que fue previamente acordada al inicio de curso, cuando se establecieron los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación de la opción continua. En la Tabla 2 aportamos explicaciones del proceso en cada caso y centro.

Tabla 2. Procedimiento llevado a cabo en cada caso y centro

	Centro A	Centro B	Centro C
Vías de aprendizaje y evaluación que se ofrecen al alumnado a principio de curso	Continua: Se les presenta una escala graduada y eligen la nota al principio del curso; según el nivel tienen una carga de trabajo mayor o menor. Tienen que hacer cuatro trabajos parciales y uno final; y el examen con apuntes. Final: entrega de trabajo y examen final (50% de la nota cada uno). Tienen que aprobar por separado cada actividad para poder superar la asignatura.	Continua: están obligados a realizar el examen parcial con evaluación entre iguales. Deben aprobar este examen para seguir en dicha vía. Mixta: sólo realizan el examen parcial si quieren. Les cuenta como una actividad más de aprendizaje. Examen final: no tienen que realizar este examen parcial.	Continua: están obligados a realizar el examen parcial (40% de la calificación final) con evaluación entre iguales. Deben aprobar este examen con más de un 4 para seguir en dicha vía. Además, tienen que hacer cuatro trabajos (60% de la calificación final). Final (100%): Realizan un examen de toda la materia y no se tienen que presentar al parcial. El tipo de examen es igual en las dos opciones, y un supuesto práctico.
Tipo de examen	Tres preguntas tipo tema a elegir dos, con una extensión máxima de un folio por las dos caras. Aprobar el examen mantiene la vía elegida al principio de curso. El examen tiene un peso del 50% en la nota.	Siete preguntas cortas a contestar en un máximo de 50 minutos. El examen vale el 20% de la calificación final.	20 preguntas tipo test (20 puntos), 10 preguntas cortas (50 puntos) y una a desarrollar (30 puntos). El examen equivale a un 40% en la calificación final.
Plantilla de corrección	Plantilla con los elementos, categorías o características que tiene que contener la respuesta.	Con tres columnas: (1) criterios de corrección y (2) criterios de calificación para cada pregunta; (3) calificación de cada pregunta y el sumatorio final.	Test de respuesta múltiple con cinco posibilidades. Preguntas cortas: las valoraciones fluctúan entre 3, 2, 1 y 0 con sus correspondientes criterios de calificación.

Implicaciones de la evaluación entre iguales	El profesor asigna qué examen corrige cada alumno. Si la nota difiere con la del profesor en más de un 10%, los dos estudiantes deben realizar una revisión con el profesor.	El examen vale dos puntos. Si la diferencia entre corrector y profesor es igual o menor a 0.1, se sube una décima. Si la diferencia es igual o mayor a 0.20, se baja una décima. Si la diferencia es más grande debe ir a tutoría.	Tras la coevaluación se produce la autoevaluación, con posibilidad de que sea dialogada tanto con el coevaluador, solicitando explicaciones, como con el profesor, confirmando su valoración.

Respecto al caso C, cabe destacar dos cuestiones: (a) tanto las preguntas tipo test como las cortas son elegidas y diseñadas por los alumnos como parte de los trabajos que forma el 60% de la calificación final; y bajo una serie de criterios preestablecidos en un proceso constante de revisión respecto a la calidad, claridad y diversidad de las preguntas y respuestas seleccionadas de los documentos de examen; y (b) el proceso de autoevaluación y calificación dialogada final se lleva a cabo en una hora de prácticas y por grupos.

Análisis de los datos

Se han realizado dos tipos de análisis de datos: (a) la fiabilidad de las evaluaciones entre iguales; comparando la evaluación del compañero y la evaluación del profesor, utilizando el estadístico correlación de Pearson para cada caso, con un $p < .001$ bilateral, a través del programa informático SPSS 15.0. También se realizó una comparativa de las calificaciones obtenidas en cada caso según la corrección de los iguales y según la corrección del profesor; y (b) la valoración que realiza el alumnado sobre este tipo de procesos y su adecuación con la FIP, a través de los cuestionarios; para ello se llevó a cabo un análisis de contenido, diferenciando dos categorías: (1) valoraciones positivas; y (2) dificultades y aspectos a mejorar.

Limitaciones

Al tratarse de un estudio de casos, este estudio no busca la generalización de resultados, debido a que presentaría limitaciones respecto al nivel de validez externa. En cambio, por los objetivos marcados, sí podría ser transferible a otros casos y contextos similares, con las adaptaciones oportunas.

Resultados

Hemos organizado los resultados en dos grandes apartados. En primer lugar analizamos la fiabilidad estadística de las correcciones de exámenes entre iguales, comparándolas con la corrección posterior del profesor. En segundo lugar recogemos las valoraciones que realizan los estudiantes sobre la experiencia de innovación llevada a cabo, destacando en este apartado los aspectos positivos pero sin dejar de lado los inconvenientes encontrados y que nos muestran los problemas que están por resolver.

Resultados sobre la fiabilidad con la ayuda de plantillas "ad hoc"

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la calificación entre iguales, los resultados de la calificación del profesor y la correlación entre ambas en cada uno de los tres casos estudiados. En el sistema universitario español, la equivalencia numérica de estas calificaciones es la siguiente (en una escala de 0 a 10): suspenso (0-4,9), aprobado (5-6,9), notable (7-8), sobresaliente (9-10).

Tabla 3. Resultados de la corrección de exámenes entre iguales respecto a la posterior corrección por parte del profesor

	Centro A	Centro B	Centro C
Nº de estudiantes	41	60	44
Resultados de la evaluación entre iguales	5 Sobresalientes 12 Notables 24 Aprobados 0 Suspensos	1 Sobresalientes 10 Notables 20 Aprobados 29 Suspensos	3 Sobresalientes 22 Notables 17 Aprobados 0 Suspensos
Resultados de la evaluación del profesor	2 Sobresalientes 24 Notables 15 Aprobados 0 Suspensos	0 Sobresalientes 11 Notables 22 Aprobados 27 Suspensos	4 Sobresalientes 16 Notables 19 Aprobados 5 Suspensos
Correlación	.66	.77	.90

Las correlaciones de la evaluación entre iguales con la de los profesores se pueden considerar altas (casos A y B) y muy altas (caso C), aunque presentan cierta variedad. Los valores más altos corresponden al caso C, que se diferenciaba por tener preguntas más cerradas y en cuya elaboración ha participado el alumnado en el desarrollo de cada tema a lo largo de la asignatura.

En la Tabla 3 también puede comprobarse que la variabilidad en las calificaciones asignadas es mayor, e indican que, generalmente, el alumnado es más exigente que el profesorado en la aplicación de los criterios de calificación establecidos. Sin embargo, cuando los criterios de calificación son claros, las fluctuaciones en las notas entre las valoraciones del profesor y del alumno son pequeñas. Debemos recordar que una variación de medio punto puede hacer cambiar una nota de 6.5 (Aprobado) a 7 (Notable) y viceversa; por tanto, dos valoraciones muy similares entre profesor y alumno pueden convertirse en notas finales diferentes si se encuentran en la frontera de dos calificaciones. Esta realidad, que podría parecer injusta o incoherente en la calificación final de la asignatura, queda solventada con la incorporación de los demás trabajos que forman parte de la calificación final por el proceso de evaluación continua y formativa.

Resultados encontrados en el cuestionario pasado al alumnado

Las respuestas del alumnado al cuestionario sobre la experiencia llevada a cabo muestran, en general, una valoración positiva de la experiencia de innovación, como se comprueba en los comentarios que se obtienen de los cuestionarios.

> "Esta forma de evaluar me gusta. Debería hacerse igual en todas las asignaturas" (Cuestionario 28, caso C).
> "Con esta forma de examinar estamos aprendiendo hasta el mismo día del examen" (Cuestionario 12, caso C).

El alumnado entiende que se trata de una competencia profesional específica de la FIP (ser capaz de corregir adecuadamente trabajos y exámenes de otras personas). Por ello, valoran positivamente el hecho de tener que enfrentarse a este tipo de actividades y comenzar a realizar algunas de las funciones docentes para las que se consideran menos formados.

> "Me doy cuenta de que corregir un examen no es fácil" (Cuestionario 14, caso A).
> "Creo que esto es lo que tiene relación con las competencias profesionales" (Cuestionario 57, caso C).

Sin embargo, también surgen quejas en el sentido de que a lo largo de su formación inicial no han tenido que enfrentarse a situaciones similares y tienen miedo de no saber hacerlo correctamente.

> "No sé hasta qué punto mi corrección va a ser adecuada, ¿y si me equivoco?" (Cuestionario 34, caso C).
> "Pero si le doy puntuación negativa, entonces suspende. Quién soy yo para suspender a un compañero" (Cuestionario 21, caso A).

Estas quejas son más acusadas en el caso B, en el que la correcta o incorrecta evaluación del examen del compañero les puede sumar o restar nota (0.1 sobre 2 puntos; un 5% del valor del examen).

También realizan análisis interesantes sobre los motivos por los que, en algunos casos, sus correcciones son más exigentes que las del profesor. Los estudiantes tienden a justificar las calificaciones que han asignado, porque consideran que la persona que realizó el examen no había contestado adecuadamente.

> "Lo que más me cuesta es dar información negativa para mi compañero, pero es que si ha hecho algo mal, tengo que decírselo" (Cuestionario 38, caso A).
> "Este examen que acabo de corregir no lo entiendo nada. ¿Cómo se puede escribir tan mal?" (Cuestionario 19, caso C).
> "Este examen que he corregido no tiene ni pies ni cabeza. Le pongo un suspenso porque creo que está mal" (Cuestionario 45, caso A).

En general, los alumnos se sienten satisfechos por encontrarse inmersos en procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se pasa de ser un mero receptor y demostrador de conocimiento, a individuos comprometidos en su proceso de formación docente.

> "Es una forma que yo no había visto. Me ha servido para darme cuenta de lo que había hecho en el examen" (Cuestionario 23, caso A).

> "Veo lo que ha contestado mi compañero y me doy cuenta de que está mal, pero es que yo he puesto lo mismo" (Cuestionario 7, caso C).
> "Es una forma más de seguir aprendiendo. Yo lo voy a hacer cuando dé clases" (Cuestionario 33, caso A).

En el caso C, al provenir los alumnos de una asignatura, durante el curso anterior, donde ya se habían llevado a cabo experiencias similares, los alumnos reconocían sentirse más cómodos y menos inseguros.

> "El haber pasado el curso pasado por situaciones similares me ha permitido afrontar la coevaluación con menos miedo" (Cuestionario 38, caso B).

Los resultados aportan una información positiva de la aplicación de esta forma de corregir (Tabla 4), pero también hay inconvenientes que deben ser tenidos en cuenta. Destacan como aspectos positivos: la incidencia en el aprendizaje, las dificultades para corregir y la exigencia a la hora de corregir. Entre los negativos: su miedo y falta de preparación para hacer algo a lo que no están acostumbrados y sus dudas sobre si serán objetivos a la hora de calificar.

Tabla 4. Ventajas e inconvenientes de la aplicación del examen parcial con corrección inmediata entre iguales

Casos	Ventajas	Inconvenientes
Aspectos comunes	Valoran positivamente que el examen les provoque aprendizajes y puedan disponer de feedback inmediato sobre sus propias respuestas. Valoran la novedad del proceso, el experimentar otras formas de evaluación. Es una forma diferente de estudiar, de prepararse y de hacer exámenes más valiosos educativamente.	Miedo a no corregir de manera adecuada y que este hecho pueda perjudicar al compañero corregido. Temor a que los errores puedan influir negativamente en el corrector, en el sentido de bajarles la nota. La falta de preparación en este tipo de sistemas, no haber tenido formación previa. Negación de la responsabilidad de calificar a compañeros.

Diferencias entre casos

Caso A	Tomar conciencia de la dificultad de corregir exámenes con preguntas abiertas, incluso con la utilización de apuntes que tienen en el dossier. Poder utilizar los apuntes durante el examen, aunque suponga un examen más complejo que los puramente memorísticos. La vivencia del examen es diferente; según van corrigiendo el examen de otro compañero, se van dando cuenta de si sus respuestas son correctas y en qué han fallado. Este proceso rompe su rutina habitual, de limitarse a contestar el examen y luego esperar la nota del profesor.	Consideran que es difícil precisar una puntuación en preguntas abiertas entre 1 y 4. Piden que se puedan poner decimales. Solicitan más claridad para corregir los exámenes, pues no saben si están haciendo bien esa actividad. Para ello piden una plantilla de corrección más precisa y más completa.
Caso C	Poder ver el examen nada más ser evaluado por el compañero, teniendo así la oportunidad de preguntarle y pedirle explicaciones. Valor formativo de la propuesta y su utilidad en el proceso de formación docente, tanto por tener que diseñar preguntas que formarían parte del examen parcial como por realizar el proceso de corregir el examen de un compañero.	Prefieren no discutir con los compañeros que han evaluado su examen. La dificultad de corregir cuando la letra del examen es poco legible o tiene muchas faltas de ortografía y redacción. Reconocen que les genera una predisposición negativa a una calificación alta. Preocupación por no ser justos en la valoración, aunque les tranquilizaba bastante disponer de criterios de corrección claros.

Discusión

Las correlaciones entre la evaluación de los estudiantes y la del profesor se pueden considerar altas y muy altas, aunque presentan cierta variedad en función del caso. Una posible explicación es que la correlación ha sido más alta cuanto más cerradas son las preguntas y más ha participado el alumnado en la elaboración de las mismas. Los principales meta-análisis sobre evaluación entre iguales en educación superior indican resultados similares a los obtenidos por nosotros, así como las variaciones que pueden encontrarse en función del grado de entrenamiento del alumnado, las herramientas facilitadas, el tipo de estudios y el curso (Boud, 1995; Falchikov, 2005; Falchikov & Goldfinch, 2000). Por ejemplo, Searby & Ewers (1997) señalan este tipo de evaluación como una ventaja, pero en contra señalan la variabilidad que se produce entre cursos iniciales y superiores, igual que ocurre en nuestro caso. El trabajo de Orsmond, Merry & Reiling (2002) sobre exposición oral muestra unos resultados similares (entre 51% y 65% de acuerdos entre estudiantes) y es parecido también al de Davies (2000) sobre ingeniería de computación, con acuerdos en el 61%, o al de Stefani (1994), con diferencias mínimas entre profesorado y estudiantes, y cercano a los resultados que ofrece Topping et al. (2000), con acuerdos positivos entre estudiantes y profesorado en un 60%. En nuestro caso, los resultados son más altos que el estudio de Magin & Helmore (2001) que obtiene correlaciones de .40 a .53.

En cuanto a la información proporcionada por los estudiantes, en nuestro caso hemos detectado que es necesaria una correcta estrategia para la utilización del proceso de evaluación entre iguales y la utilización del feedback, algo que ya ha sido señalado por Liu & Carless (2006). Entre los resultados, encontramos que supone una incidencia en la autorregulación del aprendizaje, también señalado por Draper (2009) y Nicol & Macfarlane-Dick (2006). Este tipo de procesos parecen ayudar a generar nuevas estrategias de aprendizaje en el alumnado, sobre todo cuanto mayor sea la participación del alumno en el proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura. Por otra parte, los resultados parecen indicar que cuando los procesos de coevaluación se realizan con rigor, las valoraciones del alumnado tienden a ser más exigentes que las del propio profesor (López-Pastor, 2008, 2009), aunque también pueden

encontrarse otros estudios con resultados contrarios (Brown & Glasner, 1999; Fernández, González, López, & Manso, 2011), que insisten en la necesidad de utilizar diferentes técnicas para mejorar la concordancia entre estudiantes y profesorado.

El alumnado valora positivamente la realización de este tipo de actividades, al entender que se trata de procesos de aprendizaje y evaluación auténticos y estrechamente relacionados con algunas competencias profesionales. McLellan (2001) señala las diferencias en la percepción de estudiantes, que se centran más en agradecer la forma de evaluación, mientras que los profesores se centran más en el conocimiento y la aplicación del conocimiento; en todo caso, este tipo de propuestas mejoran las expectativas hacia la evaluación y el aprendizaje por parte del profesorado y de los estudiantes (Fisher & Miller, 2008; Stefani, 1998). Por otro lado, existen trabajos que defienden esta necesaria coherencia entre la evaluación que se practica en la FIP y las competencias profesionales que se pretenden desarrollar (Fullan, 1991; López-Pastor, 2009; Red IRES, 2010; Tonucci, 2010).

Por otro lado, las desventajas encontradas por el alumnado en relación al miedo a no corregir de manera adecuada y que este hecho pueda perjudicar al compañero corregido, puede guardar relación con la sensación que muchas veces tiene el profesorado novel sobre si estará valorando y calificando adecuadamente al alumnado, dentro del concepto de autoeficacia docente (Prieto, 2007).

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado una experiencia innovadora sobre el uso de procesos de evaluación entre iguales a través de la corrección inmediata de exámenes parciales, dentro de sistemas de evaluación orientados al aprendizaje. Los resultados encontrados en estos tres casos muestran una alta correlación entre la evaluación realizada por el compañero y la valoración que realiza posteriormente el profesorado, aunque con cierta variabilidad entre los casos, que parecen indicar que cuanto más claros son los criterios de calificación utilizados mayor es la correlación. El estudio también muestra que el profesorado en formación inicial valora positivamente este tipo de experiencias evaluativas, tanto por su mayor relación con el desarrollo de competen-

cias profesionales, como por su coherencia con los planteamientos que defienden el desarrollo de sistemas de evaluación formativos, auténticos y orientados al aprendizaje.

Creemos que este trabajo puede ser de interés para el profesorado encargado de la FIP. También para los docentes universitarios que estén interesados en el uso de procesos y técnicas de coevaluación entre el alumnado y en potenciar su implicación en los procesos de evaluación. Puede resultar especialmente interesante para el profesorado europeo que esté implicado en los estudios de FIP establecidos por el proceso de Convergencia hacia el EEES. Por último, puede ser de interés para las personas que estén llevando a cabo investigaciones sobre docencia universitaria y evaluación del aprendizaje del alumnado en la FIP, especialmente en lo relativo a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación.

En cuanto a la prospectiva, nuestra intención es continuar investigando los resultados de este tipo de procesos de evaluación orientada al aprendizaje y al desarrollo de competencia profesionales en FIP. Para futuras investigaciones se podrían intentar trabajos cuasi-experimentales que permitan confrontar los datos una vez se opere con variables que relacionen diferentes formas de utilizar los exámenes y el rendimiento académico. Futuros objetos de investigación pueden ser: (a) analizar la influencia de este tipo de actividades formativas en su desempeño profesional posterior como maestros en primaria y secundaria, y (b) promover la extensión de este tipo de procesos de evaluación a través de seminarios y dinámicas de investigación-acción con el profesorado implicado en la FIP.

Referencias

Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L. … Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: a practice in search of principles. *College teaching, 52*(4), 134-141.

Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159-181.

Aparicio, J. J., Tejedor, F. J., & Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por sus alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior.* Madrid: ICE/ Universidad Autónoma de Madrid.

Arribas, J. M., Carabias, D., & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(3), 27-35. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University.* Buckingham: Open UniversityPress.

Boud, D. (Ed.). (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.

Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. London: Routledge.

Brown, S. & Glasner, A. (Eds.). (1999). *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57-66.

Carless, D. (2010). *From testing to productive student learning*. London: Routledge.

Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE, 16*(2), 1-17. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm

Davies, P. (2000). Computerized Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International, 37*(4), 346-355.

Dawkins, S., Ritz, M-E., & Louden, W. (2009). Learning by Doing: Preservice Teachers as Reading Tutors. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(2), 40-49.

DiBattista, D., Mitterer, J. O., & Gosse, L. (2004). Acceptance by undergraduates of the immediate feedback assessment technique for multiple-choice testing. *Teaching in Higher Education, 9*(1), 17-28.

Draper, S.W. (2009). What are learners actually regulating when given feedback? *British Journal of Educational Technology, 40*(2), 306-315.

Emery, C. R., Kramer, T. R., & Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education, 11*(1), 37-46.

Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.

Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in Higher Education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*(3), 287-332.

Fernández, M. A., González, J. L., López, I., & Manso, M. (2011). Evaluación participativa en habilidades para comunicar en 3º de grado de enfermería en el curso 2009/10, la escenificación como método docente y de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria, 8*(2), 73-93.

Fernández-Balboa, J. M. (2006). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R. A. Goldstein (Ed.), *Useful Theory: Making Critical Education Practical* (pp. 105-128). New York: Peter Lang Publishing.

Fisher, R. & Miller, D. (2008). Responding to student expectations: a partnership approach to course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 191-202.

Fraile, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación, 6-7*, 213-234.

Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tandem, 20*, 57-72.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Gimeno-Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J.B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.

Gregory, A., Yeomans, E., & Powell, J. (2003). Peer assessment and enhancing student learning. En R. Kaye & D. Hawkridge (Eds.), *Learning and teaching for business: Case studies in successful innovations* (pp. 108-123). London: Kogan Page.

Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and Peer-assessment: the students' view. *Higher Education Research & Development, 20*(1), 53-70.

Ibarra, M. S. & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación, 351*, 385-407.

Ibernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación. En J.B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.

Knight, P. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.

Liu, N.F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290.

López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education, 31*(3), 293-311.

López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

LOU. *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (BOE nº 307. Lunes 24 de diciembre de 2001).

Magin, D. J. & Helmore, P. (2001). Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable Are They. *Studies in Higher Education, 26*(3), 287-298.

Martínez, M.A. (Coord.) (2006). *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.

McLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perception of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26*(4), 307-318.

Navarro, V., Santos, M.L., Buscá-Donet, F., Martínez-Mínguez, L., & Martínez-Muñoz, L.F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*(7). Disponible en: http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulate learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.

Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(4), 309-323.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.

Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor,V.M., Ureña Ortín, N., Ruiz-Lara, E., Capllonch, M., … Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación, 347*, 435-451. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_20.html

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Red IRES. (2010). No es verdad. Manifiesto pedagógico. *Educar(nos), 49*, 5-8.

Santos, M. L., Martínez, L. F., & López-Pastor, V. M. (Coords.). (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.

Searby, M. & Ewers, T. (1997). An evaluation of the use of peer assessment in higher education: a case study in the school of music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 22*(4), 371-384.

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Stefani, L. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education, 19*(1), 69-76.

Stefani, L. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(4), 339-350.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in Higher Education. En M. Siegers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 171-223). London: Kluwer.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(4), 325-341.

Taras, M. (2002). Using assessment for learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(6), 501-510.

Tonucci, F. (2010). Apuntes sobre el manifiesto. *Educar(nos), 49*, 9-11.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(2), 149-169.

Trillo, F. & Porto, N. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación, 328*, 283-301.

Wylie, E. C., Lyon, C. J., & Goe, L. (2009). *Teacher Professional Development Focused on Formative Assessment: Changing Teachers, Changing Schools. Princeton: Educational Testing Service*. Disponible en: http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-09-10.pdf

Williams, J. B. & Wong, A. (2009). The efficacy of final examinations: A comparative study of closed-book, invigilated exams and open-book, open-web exams. *British Journal of Educational Technology, 40*(2), 227-236.

Wininger, S. R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology, 32*(3), 164-166.

Víctor Manuel López-Pastor is Associate Professor at Teachers College-Segovia, Universidad de Valladolid.

Javier Castejón is Associate Professor at Teachers College, Universidad Autónoma de Madrid.

Ángel Pérez-Pueyo is Assistant Professor at the Faculty of Sports and Physical Activity, Universidad de León.

Contact Address: EU. Magisterio Segovia. Plaza de Colmenares, 1. (40001) Segovia, Spain. Email: vlopez@mpc.uva.es

REMIE
Multidisciplinary Journal of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Percepción de profesores universitarios chilenos sobre las funciones de la Educación Física escolar

Alberto Moreno Doña[1], Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes[2] & Vanessa Obando Casanova[1]

1) Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Universidad Austral de Chile, Chile.
2) Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spain.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: Moreno, A., Rivera, E., Trigueros, C. & Obando, V. (2012). Percepción de profesores universitarios chilenos sobre las funciones de la educación física escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 202-227. doi: 10.4471/remie.2012.10

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.10

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2
June 2012 pp. 202-227

Perception of Chilean University Lecturers about Physical Education Functions in Schools[1]

Alberto Moreno Doña
Universidad Austral de Chile

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Carmen Trigueros Cervantes
Universidad de Granada

Vanessa Obando Casanova
Universidad Austral de Chile

Abstract

We analyze, in a qualitative way, the perceptions of 19 Chilean university lecturers about physical education functions in schools, especially in relation to the transformational function related to origin inequalities. The above-mentioned professors participated in two focal groups and the information was analyzed taking into account the fragmentation and articulation procedures from the "Grounded Theory". The conclusion is that physical education in schools has been focused, almost exclusively, on the transmission of the status quo, and it has been increasingly separating from the transformational function of origin inequalities, due to several factors: social logic, educational-political administration, teacher technocratic model and the excessive concern about the children's physical performance. Some proposals are presented that could help to develop the forgotten transformational function: changes in the training of teachers and more inclusive educational approaches.

Keywords: Physical Education functions, Social transformation, Social inequalities.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.10

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2
June 2012 pp. 202-227

Percepción de Profesores Universitarios Chilenos sobre las Funciones de la Educación Física Escolar[1]

Alberto Moreno Doña
Universidad Austral de Chile

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Carmen Trigueros Cervantes
Universidad de Granada

Vanessa Obando Casanova
Universidad Austral de Chile

Abstract

En este trabajo se analizan, cualitativamente, las percepciones de 19 docentes universitarios chilenos en relación a las funciones de la Educación Física Escolar, profundizando en la función de transformación de las desigualdades de origen. Los profesores señalados participaron de dos grupos focales y la información producida, para su análisis, se analizó a partir de los procedimientos de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory". Se concluye que la educación física escolar ha estado centrada, casi exclusivamente, en la transmisión del status quo imperante y se ha alejado de su función focalizada en la transformación de las desigualdades de origen, dada la existencia de una serie de dificultades, a saber: lógica social, administración político – educativa, modelo tecnocrático de profesor y excesiva preocupación por el rendimiento deportivo. Se proponen algunas líneas de trabajo que pudieran ayudar en la mencionada función olvidada: cambios en la formación de profesores e incorporación de planteamientos educativos más inclusivos.

Keywords: Funciones Educación Física, Transformación social, Desigualdades sociales.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.10

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Las corrientes y perspectivas que dan sustento epistemológico a la EFE son construcciones sociales cimentadas a partir de los conocimientos, creencias, formas de pensar y sentir en relación al área curricular mencionada. Representan variadas formas de ver y entender el cuerpo y el movimiento humano. Esta diversidad ha originado posiciones encontradas y, por ende, diferentes percepciones sobre los aspectos de la cultura que debieran transmitirse a partir de la Educación Física Escolar, excluyendo aquellas otras concepciones que pudieran provocar una selección cultural diferente a la defendida (Hernández, 1996).

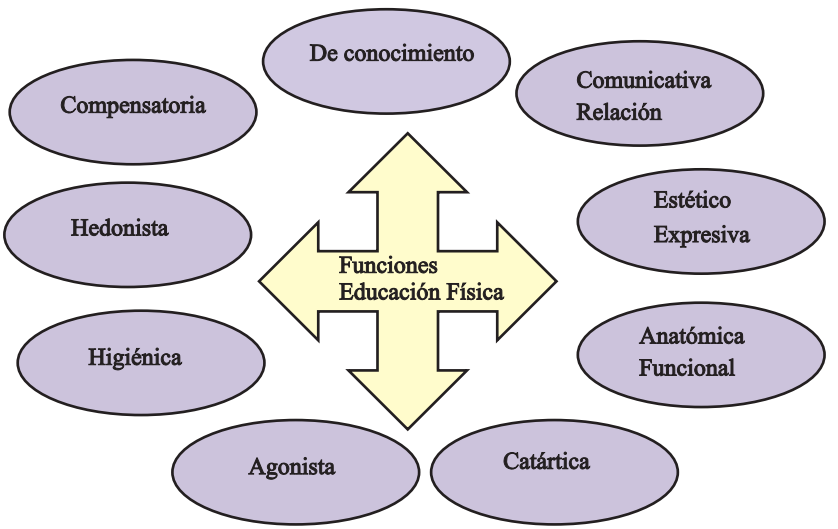
Dependiendo de la perspectiva teórico – práctica que respalde el trabajo pedagógico, encontramos diferentes clasificaciones de las corrientes actuales de la Educación Física (en adelante EF) como asignatura del currículum escolar. Hernández (1996) considera cuatro: deportiva, condición física, psicomotricidad y expresión corporal. Vásquez (2001) las agrupa en prácticas, discursos y concepciones anclados en paradigmas diferenciados, a saber: biomotriz, psicomotriz y expresivo. En las últimas décadas cobran especial relevancia dos novedosas corrientes. De un lado la Praxeología Motriz (Parlebas, 2001); del otro la Motricidad Humana (Sergio, 2009; Trigo & Montoya, 2007; Toro, 2009). La primera rescata la dinámica relacional de la motricidad humana, definida como socio-motricidad, haciendo alusión a la dimensión social y comunicativa de la conducta humana. La segunda, de mayor arraigo en Portugal y países del contexto latinoamericano como Colombia, Brasil y Chile, surge del análisis de la EFE a partir del aporte de las llamadas Ciencias de la Complejidad. La intención principal es trasladarse desde lo físico al "movimiento intencional de la trascedencia" (Sergio, 2009, p. 31), desde la complejidad del ser humano presente en las aulas escolares, atendiendo al cuerpo, la mente, el deseo, la naturaleza y la sociedad. Es "el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de trascender y trascenderse" (Sergio, 2009:31).

Barbero (2007) nos señala que el desarrollo de todas estas perspectivas o corrientes se ha realizado en una constante lucha contra-

hegemónica de las mismas. Admitiendo esta relación de poder, es relevante mostrar algunas clasificaciones de las funciones de la EFE que son el resultado de las visiones paradigmáticas anunciadas anteriormente.

En la literatura en lengua hispana, la primera presencia de las funciones de la EFE la podemos encontrar en los reales decretos 1006 y 1007/91 que desarrolla el currículum de la Enseñanza Obligatoria en España. Posteriormente, son recogidas por autores como Díaz (1994) y Martín (2009), quedando reflejadas en la Figura 1.

Figura 1. Funciones de la Educación Física escolar



Fuente: Díaz Lucea (1994)

Estas mismas funciones son posteriormente recogidas, implícita o explícitamente, en el sistema educativo chileno (Decreto 220/2005). En un análisis anterior (Moreno, 2011), pudimos percatarnos de que la función más trabajada es la anatómica funcional. Esta situación no atiende, adecuadamente, a esa actitud crítica valorada por el Ministerio de Educación (2010). La Educación Física chilena debe propender al "desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias activida-

des física y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa" (MINEDUC, 2010). Ello se origina en una EFE aún sustentada por una perspectiva tecnocrática y muy influenciada por una inspiración médico saludable y militar (Moreno, 2011).

Nos resulta más enriquecedor el enfoque de Devís y Molina (Devís, 1994; Devís & Molina, 1998a, 1998b, 2004), que partiendo de las demandas de la sociedad postmoderna orientan las funciones de la institución escolar, en general, y de la EFE, en particular, hacia procesos de transformación basados en la justicia social y en la reconstrucción del conocimiento. A partir de aquí, Devís & Molina (2004) sintetizan las funciones de la EFE en dos ideas básicas:

> a) La justicia social. La escuela tiene como uno de sus objetivos prioritarios la 'compensación de las desigualdades' de origen (Pérez 1993). Ello quedaría reflejado, en la EFE, en una orientación hacia la promoción de valores y actitudes tales como el respecto a las personas y la igualdad, propendiendo a que la EFE llegue a ser una asignatura capaz de favorecer prácticas positivas y beneficiosas de actividad física para los más necesitados.
>
> b) La reconstrucción de los conocimientos y experiencias paralelas y anteriores a la escuela (Pérez, 1993, 1998) se traduciría, en el ámbito de la EFE, en el "conocimiento teórico y (…) conocimiento práctico o experiencial (…)" (Devís & Molina, 2004, p. 42).

Sin duda que las diferentes formas de entender las funciones de la EFE están influenciadas por las diferentes racionalidades, las que a su vez condicionan y determinan qué hacemos y cómo orientamos nuestro proceder como profesores de EF, qué intenciones educativas deseamos llevar a la práctica, las estrategias metodológicas elegidas, el tipo de evaluación que defendemos, cómo entendemos la investigación educativa, etc. (López, Monjas & Pérez, 2003, p. 22).

Para López, Monjas & Pérez (2003) dos son los modelos de racionali-

racionalidad educativa predominantes en la EF: técnica y práctica. La primera centraría el proceso educativo como un hacer que es consecuencia del traspaso de los principios de las ciencias naturales a las ciencias sociales. Por el contrario, la racionalidad práctica entiende que las ciencias sociales poseen cierta peculiaridad que le hace poseer su método propio para el estudio de los diferentes acontecimientos sociales. Su traducción en el ámbito educativo-escolar se centra en entender que es el mismo profesor el que investiga su propia práctica y es capaz de crear soluciones contextualizadas en los problemas reales con los que se va encontrando.

En definitiva, el objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículo escolar. En lo que atañe a los objetvos específicos se pretende, a) describir e interpretar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículo escolar; y b) a partir de las percepciones de los profesores universitarios, analizar la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículo escolar.

Metodología

Método

El trabajo es un estudio fenomenológico interpretativo, realizado con una metodología cualitativa. Esta elección se basa en el objeto de estudio y las preguntas que han guiado el proceso investigativo: la intención ha sido identificar y comprender cualidades y características, lejos de una mirada cuantitativa. Para la descripción e interpretación se han utilizado conceptos y relaciones entre ellos (Strauss & Corbin, 2002). A su vez, el trabajo con dos grupos focales, como técnica de producción de datos, posibilitó analizar la información.

La selección de los participantes para los grupos focales (10 participantes en el primero y 9 en el segundo) se realizó a partir de criterios que permitieron representatividad en función de: (a) Profesores de las diferentes zonas del país: norte, centro y sur; (b) Docentes que, aún

dedicándose en la actualidad al ámbito universitario, hayan tenido experiencias pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo; (c) Hombres y mujeres y (d) Profesores del practicum.

Para caracterizar a cada uno de los participantes utilizamos los siguientes atributos: área donde realizan docencia; edad; años de experiencia docente; formación de postgrado; participación en proyectos de investigación y/o innovación educativa; sexo; tipo de institución[2]; universidad donde trabajan; y zona geográfica. Esto nos permitió realizar cruces de información con el NVivo. Los procedimientos de análisis empleados se ajustaron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory" (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; Valles, 2007). La estrategia ha sido circular, en espirales de profundización, retrocediendo y avanzando de forma continua a lo largo del proceso. Como señalan Strauss & Corbin (2002, p. 110), desde la primera codificación de los datos, "se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". En la primera fase se realizó una lectura analítica de la información seleccionado las unidades de significado previas mediante "criterios temáticos". El proceso seguido ha sido fundamentalmente inductivo (Miles & Huberman 1994).

Una vez realizada la codificación inductiva "en vivo", se procedió a su transformación en una estructura axial, juntando varias unidades y códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico (Rodríguez, Gil & García, 1999). Esta labor de síntesis facilitó la recreación del lenguaje, identificado en la literatura como transformación de los datos (Ruiz, 2003; Strauss & Corbin, 2002; Rodríguez, Gil & García, 1999; Martínez, 1999). Existiendo varios procedimientos de disposición y transforma-ción de los datos, hemos optado por las representaciones gráficas (Figura 2) o imágenes visuales de la relación entre conceptos (Strauss & Corbin, 2002). La última etapa quedó materializada en la obtención de resultados y conclusiones, que consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo.

Figura 2. Mapa conceptual. Árbol de categorías.

Resultados y discusión

A modo de introducción, podríamos decir que en los grupos focales se ha construido un discurso representado, principalmente, por señalar que la EF, como asignatura del currículum escolar tiene dos funciones principales. La primera entiende la EF como una asignatura que tiene y debe cooperar en la transmisión de la cultura existente, pero asociada a ella debe ayudar en la transformación de aquellos aspectos de dicha cultura que pudieran estar en entredicho. A pesar de señalar estas dos funciones como el centro neurálgico de la asignatura, también ha sido recurrente señalar el fracaso del área en conseguir la segunda función planteada. Para los participantes, la EF posee una serie de contenidos relevantes a partir de los cuales trabajar las dos funciones planteadas, a saber: "deporte", "habilidades motrices" y "juego". Por último, los pro-

fesores universitarios del área señalan que hay una serie de motivos que pueden explicar el fracaso de la EF para contribuir en la ya mencionada transformación social, pero a la vez enuncian una serie de líneas de acción para poder mejorar dicha debilidad. A continuación, iremos profundizando en cada uno de estos discursos, con la intención de comprender lo que los participantes han querido mostrarnos.

Funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar: nuevos discursos para prácticas añejas

Manu[3] plantea la problemática del "ausentismo laboral" debido a la inexistencia de una "condición física adecuada". La no generación de un "hábito desarrollado tempranamente" agudiza la problemática "porque estas cuestiones de hábitos si no se inculcan a los 10, 11, 12 ó 13 años…".

Para la generación de ese hábito de práctica de la actividad física de forma continuada, Manu nos propone "trabajar con el cuerpo de los niños" y así conseguiremos que "tengan un confort, un bienestar, una mejor calidad de vida". Entiende que la calidad de vida tiene que ver, casi exclusivamente, con una perspectiva biomédica, sin atender a toda la complejidad del ser humano. Rafael establece una relación directa entre "el desarrollo de [las] capacidades físicas y (…) todos los elementos de salud". Y Antonio sugiere trabajar, en la formación de profesores, la relación entre actividad física y salud, para lo cual se refiere, casi exclusivamente, a "los problemas de obesidad infantil".

Entender la salud desde el punto de vista biomédico es algo bastante característico de los docentes universitarios participantes. Es común centrar el trabajo pedagógico del área a partir del desarrollo de la condición física, entendiendo, equivocadamente por cierto, que su aumento está directamente relacionado con el mejoramiento de la salud[4]. Se entiende, entonces, que la salud es sinónimo de un nivel de condición física determinado, por lo que se limita el concepto a la vertiente biológica, negándose la vertiente psicológica y social del concepto.

En este transmitir la cultura dominante, Miguel señala que se podría "utilizar la actividad física, la actividad motriz, o como queramos

desarrollar esos valores" y no un fin en sí misma. Se rescata la idea de educar "a través de los físico" sin realzar el valor intrínseco propio de nuestra área (Arnold, 1979; Devís & Molina, 1998a, 2004). En la transmisión de valores a través de la EF, Ramón vuelve a enfatizar su importancia creyendo que "vamos a ocupar un papel importante desde el punto de vista de que los estudiantes se vayan comprometiendo con los valores que están siendo transmitidos a través de la actividad física".

En relación a la misma temática, Manu identifica una diferencia sustancial frente a las otras asignaturas del currículum, pues, en nuestra área, "los valores se viven, no se escuchan, no se repiten sin sentido, se viven". Para ello es importante que los estudiantes se muevan, estén activos, pues "algunos profesores tienen a los niños parados hablándoles y conversándoles de estos conceptos". Es importante no perder tiempo en la conversación en relación a los valores que se están viviendo, ya que la EF "es una cosa activa" y ello provoca la imposibilidad "de parar una clase, detener a los niños… tenerlos sentados media hora hablando de la importancia de los valores". La solución está en vivirlos y no en conversar, pues ésta se puede dar "después, en otra parte, en el recreo".

¿Acaso no es la conversación una experiencia? Es más, ¿no será la conversación la experiencia más humana? "Todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos" (Maturana, 1999, p. 46). La conversación y el diálogo se han convertido en el centro neurálgico de todas las propuestas educativas ancladas en el paradigma sociocrítico, tanto las del contexto educativo en general (Flecha, 1997; Freire, 2002, 2005a, 2005b; Freire & Macedo, 1989; Giroux, 1990; Kincheloe, 2009; Kincheloe, 2001; McLaren, 2008) como las particulares del área de la EF (Fernández Balboa, 1993, 1997, 2001; Fraile, 2004; Kirk, 2004; López-Pastor et al. 2002, 2004).

El trabajo valórico es diferente en "un estrato social ABC1[5] que en un estrato social más vulnerable, hay intereses y necesidades distintas" (Manu). Las diferencias entre necesidades humanas dependientes del contexto en donde trabajamos es una falacia; según Max-Neef (1993), son transversales a todos los sectores sociales, a todas las culturas y a todas las sociedades. Lo que cambia de un contexto a otro es la forma de satisfacer dichas necesidades. El satisfactor cambia, la necesidad se

mantiene. Es por ello que se hace indispensable realizar un trabajo pedagógico anclado en la realidad contextual en donde estemos inmersos, pues es desde ahí, que podremos generar los mejores satisfactores, ojalá sinérgicos, para las necesidades humanas que puedan ir apareciendo. De lo contrario estaremos contribuyendo, desde la EFE, a mantener el status quo de la sociedad imperante. La elaboración de propuestas educativas, en el área, sin atender a la realidad sociocultural donde estas se desarrollan terminaría reproduciendo "los valores y las prácticas dominantes de la sociedad capitalista en la que vivimos" (Devís & Molina, 2004, p.5).

Paralelamente a esa función de transmisión del status quo imperante, la EF debiera, además, según los sujetos participantes, atender a la transformación de aquellos aspectos sociales que impiden un verdadero desarrollo humano, según Manu focalizando la atención en el "problema del bullying, de la delincuencia, de la tendencia a la drogadicción en los escolares, especialmente en sectores vulnerables". Para ello, Fabiola plantea que en nuestra profesión "hay que cambiar…, nuestro objetivo principal no es que corran más rápido o que metan gol", pues lo realmente importante es la "formación a través de la pelota". Ramón enfatiza la importancia de la EF para generar una "buena convivencia"; para lograrlo, comenta que "el rol formativo que cumple la EF tiene que ver con buscar fórmulas para que el niño no solamente desarrolle competencias en el hacer, que es una cosa a la que nosotros, quizás, durante mucho tiempo nos dedicamos, sino con el saber, el saber convivir, que son elementos fundamentales".

La 'buena convivencia' sólo es tal si está basada en la aceptación del otro como un legítimo otro, en el profundo respeto por lo que nos diferencia (Maturana ,1999, p. 221).

Esta función de transformación social que debiera poseer la EFE no es tarea fácil. Es por ello que los sujetos participantes nos dan a conocer algunos aspectos que pudieran ayudar en dicho trabajo. José plantea el camino de ser "capaz de enseñarle a sus niños a hacer, a sus jóvenes a hacer una actividad física sistemática, permanentemente y de forma voluntaria…" La idea es que puedan ser capaces de generar autonomía en la elaboración del propio plan de trabajo para la realización de actividad física saludable (Devís & Peiró, 2001).

Otro camino es el señalado por Breno, para quien los contenidos a aprender son importantes pero no lo central. Lo básico para contribuir a la transformación social estaría en el "desarrollo afectivo", pues ello "transcenderá sobre las actitudes a desarrollarse y que puedan propender a la transformación social".

En el citado desarrollo afectivo de los niños y niñas que viven en sectores de mucha problemática social ("alcoholismo, prostitución precoz, embarazos no deseados y bulling"), uno de los actores principales son, según Arturo, "los profesores de EF, pues son ellos los que tienen más cercanía con los estudiantes (…) cuando el alumno está con problemas, antes de contarle a su familia se acerca al profesor de EF". Arturo enfatiza esta condición pues, según él, deberíamos "aprovechar esta cercanía para aconsejar y orientar".

El profesor de EF debiera dar muestras de su profesionalidad docente y generar una práctica similar a la práctica de los llamados 'buenos profesores'. Una profesionalidad caracterizada por el bienestar en el trabajo, relaciones dialógicas, sinergia educativa y relaciones con la familia (López de Maturana, 2009).

El tercer aspecto a considerar, señalado por José, es el de la "diversidad, que es la aceptación de todo, que no todos somos iguales, somos diversos, somos seres únicos", independientemente de las características físicas, psicológicas, sociales, económicas, históricas, etc. El tema de la diversidad es central en la EF y es ahí "donde encontramos una primera discusión en relación al tema del alto rendimiento deportivo", según Arturo.

El deporte de alto rendimiento no es una actividad apolítica, sino que a lo largo de la historia ha estado al servicio de los gobiernos de turno que pretenden mantener el status quo (Barbero, 2001). Es por ello que la relación entre aceptación de la diversidad y el deporte no pareciera ser muy acertada. El deporte es una actividad social construida para ciertas élites, la de los capaces (Devís, 1995).

Esta situación, unida a que la aceptación de la diversidad y el trabajo a partir de ella es una de las situaciones que más problemas conlleva al profesorado, dada la insuficiente formación específica y los recursos curriculares acordes con esta problemática, invisibiliza a los alumnos y alumnas que, por algunas circunstancias (económicas, sociales, culturales, competencias, etc.) son diferentes al patrón general aceptado

como normal (López, Pérez & Monjas, 2007).

Una cuarta característica que ayudaría en la función de transformación social de la EF sería, para Manu, el trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas, pues "no podemos olvidar que estamos rodeados de otros colegas que también están intentando hacer algo parecido desde el punto de vista de inculcar valores…". En la formación de profesores de EF y en la investigación en el área, esta propuesta de trabajo colaborativo ha sido una dinámica, si bien minoritaria, muy enriquecedora pedagógicamente, permitiendo una construcción de conocimientos colectiva, pertinentes y de ayuda a la práctica educativa del aula (patio escolar) (Fraile ,1991, 2002; López-Pastor et al., 2005).

Para finalizar, Carmen recalca la importancia del profesional de la EF ante todos los problemas sociales con los que nos encontramos en esta sociedad del siglo XXI. Centra su discurso en "la responsabilidad social que tiene el profesorado de EF en las escuelas". Ello debido a las diferencias tan grandes en cuanto a las "necesidades de cada uno de los grupos sociales".

Contenidos relevantes en la EFE: ¿Dónde está la diferencia?

Las funciones de la EF descritas por los participantes, deben ser desarrolladas desde los contenidos del área. Según los mismos sujetos, los contenidos más relevantes serían el deporte, las habilidades motrices y el juego. Para la generación de hábitos saludables, Manu nos plantea que "el deporte tiene que jugar un rol decididamente importante" ya que ello permitiría "extraer" al niño del contexto donde se desenvuelve. Ya no como una forma de distraer la atención de los niños y niñas, sino como un "verdadero medio de transformación social". Rafael cree que "es un medio importante desde el punto de vista del desarrollo humano", al igual que Valentín, para quien ese desarrollo humano estaría centrado en "la mejora de la convivencia a partir del desarrollo de esos valores que nos entrega el deporte… a partir del juego limpio".

Entender el deporte como una instancia de desarrollo de valores morales es una creencia extendida y popularizada. Aunque desde una perspectiva crítica, "en el deporte escolar se reproducen los valores hegemónicos en la sociedad neoliberal. Ya que se organiza y desarrolla forma jerárquica, el entrenador impone su práctica a los jugadores;

busca la eficacia y el rendimiento en la competición; discrimina a los menos capaces, etc." (Fraile, 2010, p. 84). Es por ello que dicho deporte requiere, para ser considerado verdaderamente educativo, fundamentarse en el trabajo colaborativo, paliar las desigualdades de origen, la igualdad de oportunidades, los hábitos saludables, la resolución de conflictos y el desarrollo afectivo, emocional y social (Fraile, 2010).

Es el mismo Valentín quien establece una relación directa entre el desarrollo de "las habilidades motrices desde el movimiento y de las habilidades sociales a partir de la interacción con los otros". Pero ello desde la actividad lúdica, pues el juego para Fabiola es "el escenario perfecto, un simulacro de la vida real en donde se generan todos los roles que uno vive en la vida. [Es decir, que] el liderazgo, la solidaridad, trabajo en equipo…" pueden ser trabajados y desarrollados a partir de experiencias pedagógicas con carácter lúdico.

El juego no sólo genera conocimiento sino que es, en sí mismo, conocimiento experiencial. Es una herramienta educativa para el desarrollo de las capacidades motrices, cognitivas, individuales y sociales (Trigueros & Rivera, 2004). El juego es un conocimiento en acción, contextual, que ayuda en el desarrollo integral de los y las estudiantes, "es un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía" (Bruner, 1984, p. 219).

Dificultades profesionales para la transformación social: ¿Siempre tiene la culpa el sistema?

Lógica social. Javier plantea que la sociedad actual, con la prevalencia de los intereses económicos, nos impide darle una verdadera solución a las problemáticas sociales, ya que "la sociedad está enferma" y eso hace que nosotros no seamos la solución sino "parte de ella… hay todo un tema cultural por cambiar". Sin duda que cualquier educación, que se precie y enorgullezca de dirigirse por fines 'elevados' debiera constituirse en una reflexión ética y política que permita adentrarse en las incoherencias de la lógica social imperante para, en la medida de los posible, modificarla y transformarla en una sociedad más justa y equitativa (Sicilia, 2005).

Camilo nos señala la fuerte resistencia del sistema social, económico y cultural propio de una sociedad "que tiene otro norte". Se entiende que

estas problemáticas sociales, económicas y culturales son problemas de un sistema externo y ajeno a nosotros. Se culpabiliza al sistema, sin percatarse de que nosotros también conformamos el mismo: "no son problemas nuestros, están ajenos a nosotros" (Camilo). No es esto lo esperable en un educador crítico que centra su trabajo en la relación dialógica entre los opuestos y no en la dicotomización de la realidad. "Educadores y educadoras críticos han rechazado firmemente una división tan rígida entre comprensión y esperanza, mente y corazón, pensamiento y acción" (Giroux, 1999, p. 55).

Camilo concreta la resistencia del sistema en la actitud de los establecimientos educacionales, remarcando que "los colegios están preocupados, casi exclusivamente, del rendimiento intelectual, o sea, del SIMCE[6] y de la PSU[7]". La complejidad de trabajar por el cambio social se agudiza por este modelo de economía social de mercado el cual, comenta Claudio, "nos plantea valores, como la competitividad y que la andamos buscando hasta en los deportes, que son los modelos de trabajo en grupo, de ganarle al otro, de discriminar al otro o una serie de valores y antivalores".

Bajo este modelo de rendimiento en el deporte realizado en la escuela resulta muy difícil, cuando no imposible, generar cambio y transformación social, pues "estaríamos reproduciendo el modelo social dominante, manteniendo un sistema jerárquico basado en principios de productividad y rendimiento" (Fraile et al., 2001, p. 17).

Administración política. Una segunda dificultad con la que se encuentran los profesionales de la EF son los escasos espacios deportivos–recreativos con los que cuentan para la realización de las clases, unido a la desgana de las autoridades por realizar una gestión más eficiente que permitiera una mayor y mejor utilización de los mismos.

La poca facilidad dada por la administración para la ocupación de recintos deportivos imposibilita un mayor posicionamiento de la EF como asignatura del currículum.

> "Este verano se hacen dos gimnasios más y, por una cuestión política, sólo uno de los gimnasios se puede utilizar, pues no los facilitan para la comunidad. Motivos específicos no los tengo pero ahí hay una barrera tremenda pues los gimnasios no los pueden utilizar los mismos miembros de la comunidad" (Miguel).

Esto, unido a la misma organización administrativa, y a que no hay equipamientos suficientes, dificulta un mejor cumplimiento de las funciones propias del área.

> "incluso (…) tenía como misión (…) generar en las tardes, como Jornada Escolar Completa, algún programa de actividades, resulta que las actividades se convirtieron en reforzar las actividad de por la mañana, entonces ahí también tenemos un problema dentro de la misma organización administrativa, cómo se entregan las materias y cómo se maneja esto. Tenemos el problema de que no hay equipamientos suficientes" (Manu).

Modelo de profesor. Una tercera barrera es "el profesional de la EF y el modelo que representa para los estudiantes", según Valentín. "La poca innovación pedagógica existente en educación física" (Carmen) dificulta adecuar las clases a los verdaderos intereses de los alumnos y alumnas. La prácticamente "inexistencia de profesionales de la EF escolar en la enseñanza básica", según Manu, es la principal barrera desde el criterio del "profesorado como barrera", pues "no hay profesores de EF en estos niveles de la enseñanza municipalizada sino que hay profesores de enseñanza general básica aficionados a la EF y tampoco hay una formación concreta de esos profesores".

Sin duda que el cambio en educación está relacionado con la innovación que realizan los profesores, y no tanto con las reformas. Y las innovaciones más sólidas y profundas están relacionadas con las pedagogías más progresistas y críticas (Carbonell, 2006). Por lo tanto, el profesorado de EF es una pieza clave en la generación de una EF de calidad.

Obsesión por el rendimiento deportivo. Fabiola señala la cuarta y última barrera con la que nos encontramos a la hora de querer plantear una EF escolar sustentada en la idea de generar cierta transformación social: "ansiedad por alcanzar el rendimiento deportivo", lo que hace que los profesores se sientan presionados por, sobre todo, ganar campeonatos, provocando que desatiendan otros factores más relevantes. Dicha obsesión está afectando a los niños y niñas en su placer intrínseco por el juego. Una muestra de ello es que en "tercero medio encontramos gru-

pos de 30 niños de los que 25 declaran estar enfermos para no hacer EF" (Fabiola).

Fracaso de la EF en el trabajo de transformación social

Marcelo e Isabel afirman el fracaso de nuestra disciplina, como asignatura del currículum escolar, en su contribución a la transformación social[8]. Marcelo se autocuestiona como profesional del área y duda del verdadero aporte que, como asignatura, se ha cumplido en la transformación y mejora social. Incluso se pregunta, explícitamente, sobre "¿qué ha hecho la EF en el currículum… en el ámbito escolar?" y se contesta diciendo que "ha fracasado". Una muestra, para él, es que "un 90% de la población es sedentaria" y ello es debido a que "no hemos sido capaces de inculcar hábitos", a pesar de que ese es uno de nuestros principales objetivos.

Isabel no sólo es coherente con esta idea de fracaso de nuestra disciplina sino que, además, realiza un cuestionamiento del área en su contribución interdisciplinar. Comenta que ni siquiera en la dimensión propiamente física ha conseguido sus objetivos prioritarios pues los diferentes, el "gordo o la gorda, el tímido, el agresivo (…)" son los que terminan asistiendo a los gimnasios. Isabel se pregunta, en un tono irónico, "¿quién llega a los gimnasios?", insinuando que son aquellos que han sido excluidos de la EFE. "El aporte de la EF no es mucho", pues "el mayor deporte o actividad física" se lleva a cabo "en los gimnasios". Nos invita a un "replanteamiento" de nuestras intencionalidades educativas, pues "no estamos trabajando bien ni el tema físico–corporal ni el tema emocional".

Señalar que Isabel propone el replanteamiento desde las dimensiones física y psicológica, olvidando la función más directamente relacionada con el contexto social y cultural en el que los niños y niñas están inmersos. Las dos grandes funciones de la EF en esta época postmoderna, como ya hemos visto en el marco teórico, tienen que ver con paliar las desigualdades de origen y con la reconstrucción del conocimiento. Dicha reconstrucción debe hacerse, sin duda, a partir de la realidad social, económica, histórica y cultural en donde el sujeto se encuentra (Devís & Molina, 2004).

Líneas de acción: un camino a seguir

Tras enunciar los participantes las dos funciones de la EFE, las barreras planteadas en relación a la contribución de la EF a la transformación social y el fracaso de nuestra área en dicha tarea; nos plantean unas líneas de acción que pudieran ayudar y contribuir a generar ciertos cambios dirigidos al cambio y mejora social.

Las líneas de acción propuestas giran alrededor del papel de las universidades, del profesorado y de la generación de planteamientos que atiendan a la inclusión, el trabajo de las emociones y la recuperación del movimiento. Carmen es la participante que hace alusión a la necesidad de que en las universidades se realice "un análisis que se origine con nuestros estudiantes de EF" con la intención de trabajar "la importancia de la responsabilidad social en nuestra labor como profesores". Responsabilidad social, trabajo colaborativo, participación democrática, y formación crítica son los grandes principios bajo los que se sustentan las propuestas innovadoras en el área de la formación de profesores de educación física en la actualidad (Fernández Balboa, 1997; Fraile, 2006, 2008; Kirk, 2004; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera & de la Torre, 2005; Rivera, de la Torre & Trigueros, 2009).

Miguel, sin embargo, hace alusión al papel del profesorado y la necesidad de autoanálisis "en la intervención en nosotros mismos, en nuestra profesión y en relación a esta área". La autocrítica se convierte en un propósito para mejorar la EFE. Dado que las dinámicas de exclusión aún siguen muy presentes en las clases, pues "el 80% - 90% de los estudiantes son los menos hábiles para jugar", para Fabiola, deberíamos "preocuparnos de esa gran masa y con paciencia ir trabajando la inclusión educativa".

En la línea de modificar los programas del área para mejorarlos y poder atender así a los requerimientos y problemáticas sociales, Isabel y Javier nos hacen dos sugerencias. La primera plantea generar "una línea transversal dedicada al trabajo de las emociones, hábitos y actitudes, para tener mejores ciudadanos". Javier argumenta enérgicamente, que la EF "debe volver a la corporalidad y el movimiento, para que los niños sean motrices, que entiendan que hay que caminar, correr…Si no, los chicos cada vez se mueven menos...esa es la gran función del profesor...,

sea a través de un deporte, sea a través de las actividades en contacto con la naturaleza, sea por el vóleibol, lo que quiera".

Algunas conclusiones

Dos son las funciones principales a las que hacen alusión los participantes. La EF es una asignatura del currículum escolar y, por tanto, debe contribuir en la transmisión de la cultura nacional e internacional, pero no debe descuidar una intencionalidad pedagógica que permita transformar aquellos aspectos de la sociedad actual que no beneficien la justicia social. Si bien la primera ha sido abordada exitosamente desde el área, los participantes también afirman, rotundamente, que en la segunda hemos fracasado como profesión.

Para su cumplimiento son indispensables tres contenidos específicos: el deporte, las habilidades motrices y el juego. Si bien reconocemos que el contenido por sí mismo no tiene valor educativo, es curioso que los sujetos entrevistados aludan, casi exclusivamente, a los contenidos tradicionales en nuestra área.

Para los participantes, las dificultades que obstaculizan la función de transformación social desde la EFE son percibidas como externas a la labor concreta del profesorado, pues hacen alusión a la lógica social imperante y a la administración-política-educativa existente. También es cierto que hacen referencia, aunque en menor medida, al modelo de profesor actual y su excesiva obsesión por el rendimiento deportivo como obstáculos de una EF que trabaje por la equidad social.

Los profesores universitarios creen que es posible realizar ciertas mejoras que nos permitan hacer un mayor y mejor aporte a la sociedad actual. Las líneas de acción que ellos nos comentan giran en torno al cambio en las universidades, la formación de profesores, y la incorporación de planteamientos educativos más inclusivos.

Algunas ideas fuerzas que caracterizan el discurso de los participantes se anclan en una visión biomédica de la salud, lo que sin duda pone en cuestionamiento el aporte que podamos realizar al bienestar de los sujetos con los que trabajamos en la EFE, pues el educar "a través de lo físico", con todas las limitaciones epistemológicas que ello tiene, es central en los datos analizados.

Se enfatiza la importancia del activismo en las clases, excluyendo el diálogo y la conversación como parte de nuestro proceder profesional. Esto dificultaría trabajar en y por una EF tendiente a conseguir ciertos cambios sociales, percibiéndose un cierto mantenimiento del status quo imperante.

Por último, señalar que los entrevistados construyen una relación acrítica entre deporte y educar en valores, asumiendo que el primero conlleva, directa y mecánicamente, un trabajo de los valores considerados positivos socialmente.

Referencias

Arnold, P. J. (1979). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Barbero, J. I. (2001). Cultura corporal. ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 1*, 18-36.

Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar, Á*gora para la Educación Física y el Deporte, 4-5*, 21-38.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Editorial Morata.

Decreto 220/2005 por el que se establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas para su aplicación. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Devís, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Devís, J. (1995). Deporte, Educación y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación, 306*, 455-472.

Devís, J. & Molina, J. P. (1998a). Funciones de la educación física en el currículum escolar. En García, A. Ruiz, F. & Casimiro, A. J. (coord.). L*a enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas del II Congreso Internacional* (pp. 48-51). Málaga:

Devís, J. & Molina, J. P. (1998b). Educación física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En Villamon, M. (Ed.). *La Educación Física en el currículum de Primaria* (pp. 13-32). València: Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

Devís, J. & Molina, J.P. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En Caparroz, F. & de Andrade, N. F. (Eds.) *Educaçao física escolar. Política, investigaçao e intervençao* (pp. 35-49).Vitória, Brasil: LESEF/UFFS y NEPECC/UFU.

Devís, J. & Peiró, C. (2001) Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En Devís, J. (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 295-321). Marfil, Alcoy.

Díaz Lucea, J. (1994). *El currículum de la Educación física en la reforma educativa*. Inde. Barcelona.

Fernández Balboa, J. M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. En *Apunts, 34*, 74-82.

Fernández Balboa, J. M. (1997). *La investigación en la educación física Española: un índice para el futuro. I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la educación Físico-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Fernández Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En Devís, J. (Coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.

Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Goikoetxea, J. y García, J. (Coords). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Editorial Popular.

Fraile, A. (1991). La Investigación–Acción: método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniverstaria de Formación del Profesorado, 10*, 251-264.

Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física, *Contextos Educativos: Revista de Educación, 5*,101-122.

Fraile, A. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos, *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, 20*, 57-72.

Fraile, A. (2008) El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física, *Revista Fuentes, 8*.

Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas socio morales. *Revista Estudios Pedagógicos* (Documento en prensa)

Fraile, A. et al. (2001). *Actividad Física Jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar.* Alicante: Editorial Marfil.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós MEC.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En Imbernón, F. (Ed.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Editorial Graó.

Glaser, B. T. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de Educación, 311*, 51-76.

Kincheloe, J. (2001). H*acia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy primer.* New York: Peter Lang Publishing.

Kincheloe, J. (2009). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-70). Barcelona: Grao.

Kirk, D. (2004).Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En Evans, J.; Davies, B y Wright, J. (Coords.). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 52-67). Londres: Routledge.

López De Maturana, S. (2009). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Universidad de La Serena.

López-Pastor, V. M. et al. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 4*(13), 45-57. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm [Web visitada 13 de marzo 2010].

López-Pastor, V. M. et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia, *Revista Digital efdeportes.com, 10*, 90. [Web visitada 26 julio 2010].

López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar.* Barcelona: Inde.

López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Pérez-Pueyo, A. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista Educación Física y Deportes, 11*, 106, http://www.efdeportes.com, [Web visitada el 12 de abril 2010].

López-Pastor. V. M. et al. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas tendencias en educación, deportes y recreación, 2*, 30-35.

Martín Recio, F. (2009). Competencias Básicas y Funciones de la Educación Física en la LOE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 16* www.csi-csif.es/.../FRANCISCO %20JESUS_MARTIN_1.pdf [Web visitada 30 marzo 2010].

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Max-Neef, M. (1993.) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.

McLaren, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data análisis: an expanded sorcebook*. Newbury Park: Sage.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Planes y programas de estudio*. En www.mineduc.cl [Web visitada 14 enero de 2010].

Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar: el caso de Chile*. Tesis Doctoral Inédita. Granada: Universidad de Granada.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pascual, C. (1999). La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido, *Revista Conceptos, 6*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204 [Web visitado el 20 de marzo de 2009].

Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 43*, 123-135.

Pascual, C. (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física. 15*, 18-25.

Pérez Gómez, A. I. (1993) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. & Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanz*a (pp. 17-33). Morata, Madrid.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.

Rivera, E., De La Torre, E., & Trigueros, C. (2009). *Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica*. Conferencia presentada al I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico.

(http://www.tendencias21.net/ciclo/ Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html [Web visitada el 27 abril de 2009].

Rivera, E; & De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela, 57*, 85-95.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.

Sergio, M. (2009). Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. En Sergio, M. et al. (2009). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva* (pp. 31-56). Popayán: Instituto Internacional del Saber.

Sicilia, A. (2005). La pedagogía crítica: una cuestión de política (y de ética). En Sicilia, A. & Fernández, J.M. (Coords.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 159-175). Barcelona: Editorial Inde.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Toro, S. (2009). Conocimiento desde una mirada latina o crítica. En Sergio, M. et al. (2009). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva* (pp. 107-127). Popayán: Instituto Internacional del Saber.

Trigo, E. & Motoya, H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. *Motricidad y Persona, 3*, 9-43.

Trigueros, C. & Rivera, E. (2004). El desarrollo de habilidades motrices a través del juego. En Fraile, A. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 95-122). Madrid: Biblioteca Nueva.

Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vásquez, V. (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En Vásquez, V. (Coord.) *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 47-68). Madrid: Editorial Síntesis.

Notas

[1] Varias ideas del marco teórico de este trabajo y desde donde se realizan los análisis propuestos surgen en el contexto del Proyecto de Investigación financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Fondecyt) Nº 11110016.

[2] En Chile existen instituciones universitarias que están clasificadas en función de su pertenencia o no al Consejo de Rectores. El Consejo de Rectores es el organismo que agrupa a las veinticinco universidades públicas – tradicionales más prestigiosas del país.

[3] Todos los nombres que aparecen son ficticios para ocultar la identidad de los participantes.

[4] Para profundizar en esta temática, ver estudios e investigaciones de los académicos José Devís Devís y Carmen PeiróVelert, de la Universidad de Valencia, España.

[5] Estrato social de mayor ingresos económicos.

[6] Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

[7] Prueba de Selección Universitaria.

[8] Si bien dos participantes, en relación a todos los otros, no son muchos, creemos que lo que dicen es muy relevante para nuestra investigación, motivo por el cual lo incluimos como apartado independiente.

Alberto Moreno Doña is Assistant Professor at the Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Chile.

Enrique Rivera García is Associate Professor at the Department of Didáctica de la Expresión Muiscal, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spain.

Carmen Trigueros Cervantes is Associate Professor at the Department of Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spain.

Vanessa Obando Casanova is Graduate Student at the Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Chile.

Contact Address: Facultad de Filosofía y Humanidades, Casilla, 576, Campus Isla Teja s/n, Valdivia (5090000), Chile. Email: alberto.moreno@uach.cl

REMIE
Multidisciplinary Journal
of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Aprendiendo contigo

Alfonso García[1] y Henar Rodríguez[2]

1) Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, Spain.

2) Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, Spain.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: Garcia, A. y Rodríguez, H. (2012). Aprendiendo Contigo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 228-230. doi: 10.4471/remie.2012.11

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.11

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2 June 2012 pp. 228-230

Reviews (I)

Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo Contigo*. Barcelona: Hipatia. ISBN: 978-84-938226-3-7

El libro "Aprendiendo Contigo" se encuadra en un ámbito de actualidad científica, educativa y social llevada a cabo por el Centro de investigación de teorías y prácticas que superan desigualdades (CREA). Se trata de un interesante trabajo en el que se contribuye a la actualización científica en educación a través de dos ejes básicos: las palabras encarnadas en voces de niños y niñas ubicados en escuelas de calidad y de las reflexiones teóricas, extraídas de las lecturas avaladas por la comunidad científica internacional. Ciencia y amor se entremezclan creando un mosaico de testimonios y reflexiones tan interesantes como apasionantes para el lector.

El libro parte de un planteamiento dialógico en el cual la verdad se construye a partir del intercambio igualitario de diversos discursos. Se utilizan visiones desde campos diversos como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc. a través de aportaciones de prestigiosos autores que dieron forma al giro dialógico en las ciencias sociales como Mead, Vygostky, Habermas, Rogoff, Bakhtin, Freire, Bruner. Los y las autoras de este libro tejen estas influencias teóricas con diferentes relatos reales extraídos de niños y niñas de las escuelas cuyos modelos educativos están avalados por las mejores investigaciones y experiencias del mundo.

La obra está estructurada en siete capítulos, vertebrados por los principios del aprendizaje dialógico y por nombres propios de niños o niñas que encarnan el significado central de cada uno de dichos principios

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.11

diálogicos: Andrei, el diálogo igualitario; Shazadi, la inteligencia cultural; Vicente, la transformación; María, la dimensión instrumental; Anabel, la creación de sentido; Kepa, la solidaridad y Lucía, la igualdad de diferencias.

Andrei (alumno nuevo en la escuela, procedente de Bodgan) nos da a conocer las raíces más profundas del diálogo igualitario (primer capítulo del libro), a partir de la puesta en práctica de medidas educativas de éxito como son: la lectura de la Odisea en las tertulias dialógicas. Práctica en la que la profesora gestiona inteligentemente el mundo de la vida de este niño para lograr acercar las experiencias de vida de varios niños y niñas extranjeras con la figura del Ulises, personaje de ficción que realizó una "Odisea" para reencontrarse con su familia. O a través de las interacciones sociales con otros compañeros y compañeras, potenciadas en las aulas y en concreto, en los grupos interactivos desde su primer día de entrada en el cole.

Shazadi, niña musulmana con 5 años de escolarización en Barcelona, nos adentra en el segundo capítulo ("La inteligencia cultural"). La lectura del libro Las Mil y una Noches por parte de la niña en las tertulias dialógicas en su propia lengua original, el árabe, logró romper el imaginario que manejaban algunas personas del centro respecto a la figura femenina. La protagonista de esta obra de ficción "Sherezade" sensual inteligente y sensible antes las injusticias, se alejaba de la idea de "chicas populares" que asociaban la idea de mujer al atractivo físico, a la despreocupación social y al éxito sexual.

La "Transformación" de Vicente, alumno gitano que sufre marginación y exclusión social, es un emotivo caso que muestra cómo a partir del trabajo realizado en el barrio y como consecuencia de las interacciones sociales producidas entre las personas, van modificándose los prejuicios hacia los gitanos y se produce una transformación espectacular, incluso volviendo a escolarizar a los niños y niñas en el colegio por parte de las familias.

La "Dimensión Instrumental" de María, la cual logra alejar la idea de muchos ocurrentes, consistente en el "currículum de la felicidad" y objetivos de mínimos, como meta de aprendizaje para los estudiantes y con el que no se consigue más que incrementar el efecto Mateo que describió Merton; es decir, el efecto que consigue incrementar el capital cultural de aquel que más tiene. A través del personaje de María, las y

los autores resaltan lo que en las investigaciones internacionales se venía demostrando desde hace décadas: la calidad en educación viene de mano de los aprendizajes de máximos y de la fuerte apuesta por las actuaciones aceleradoras de aprendizajes. Éstas son las que proporcionan buenos resultados y una potente inserción social.

La "Creación de Sentido" de Anabel nos deja ver, en el quinto capítulo del libro, cómo los aprendizajes basados en el diálogo y en la igualdad que ella vivió en la escuela habían logrado encontrar un sentido en su vida, alejándose de su difícil situación familiar. Tal es ese sentido el que cobró en su vida que sigue acudiendo a la escuela para "dar a los demás un poquito de lo que yo he recibido".

En la "Solidaridad" de Kepa, explicada en el penúltimo capítulo del libro, presenciamos cómo la dinámica escolar de ayuda entre compañeros y compañeras, establecida en las aulas, logra no sólo mejorar sus aprendizajes y obtener cada vez mejores resultados académicos, sino cambiar su motivación principal en la vida: de la competitividad a la solidaridad con otras personas para lograr objetivos de éxito de forma común.

El último principio dialógico presentado en el séptimo y último capítulo "La Igualdad de diferencias" viene de parte de Lucía, maestra y directora de una escuela que decide seguir las recomendaciones científicas para mejorar las vidas de los y las niñas de la escuela y de su entorno social. A través de depositar en el proceso toda la ciencia, la ilusión y la calidad que está de su mano, está logrando que niños y niñas como Andrei, como Shazadi, Vicente, María, Anabel, Kepa y Lucía sean futuros y futuras ciudadanas formadas, cultas, solidarias, transformadoras, dialogantes y críticas.

Se convierte, por tanto, esta obra en un texto imprescindible para comprender, desde la razón y el corazón, cuáles son las mejores acciones educativas y sociales para otorgar calidad a la educación y erradicar las desigualdades sociales. Tanto la calidad de las aportaciones teóricas, como los testimonios y relatos de los personajes que protagonizan el libro, permiten al lector construir una imagen de la realidad social y educativa llena de compromiso, ciencia e ilusión.

Alfonso Garcia y Henar Rodríguez, Universidad de Valladolid
agmomge@mpc.uva.es, henarrod@pdg.uva.es

REMIE
Multidisciplinary Journal
of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

La relación teoría-práctica educativa desde la trayectoria de un maestro comprometido

Eduardo Fernández Rodríguez[1]

1) Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, Spain.

Date of publication: June 15th, 2012

To cite this article: Fernández, E. (2012). La relación teoría-práctica educativa desde la trayectoria de un maestro comprometido. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 231-233. doi: 10.4471/remie.2012.12

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.12

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Researh Vol. 2 No. 2 June 2012 pp. 231-233

Reviews (II)

Carmen Álvarez Álvarez (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo en julio de 2011.

Partiendo de una revisión desde un punto de vista clásico sobre la relación teoría-práctica en el campo de la educación, el trabajo revisa cómo se recrea dicha relación en el caso de una práctica profesional singular, la de un maestro comprometido y activo, José M. Rozada, vinculado a la renovación educativa de Asturias durante más de 30 años y un referente por sus publicaciones relacionadas con la práctica de la educación. Éste es el valor fundamental de este trabajo, explorar cómo un profesor concreto, con una práctica educativa valiosa, comprometida y reflexiva, entiende y reflexiona día a día a lo largo de toda su trayectoria profesional sobre la siempre espinosa relación teoría-práctica en el campo de la educación y cómo una alimenta la otra y viceversa.

Para ello, la autora realiza una exhaustiva revisión de la discusión del papel de la teoría y su relación con la práctica en el campo educativo, tanto desde el punto de vista epistemológico y de la construcción de conocimiento académico, como desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado y qué impacto tienen las diferentes posiciones que se adoptan en relación a esta relación para el trabajo y el papel cotidiano del profesorado en ejercicio: alienación profesional, profesor/a como intelectual, etc. Para terminar revisando los modelos más comprensivos sobre esta relación: los procesos de reflexión y acción de Kemmis y McTaggart, el conocimiento profesional docente de Porlán y Rivero o las relaciones entre conocimiento educativo y prácticas docentes establecidas por Gimeno Sacristán.

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2012.12

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Es en el marco de estos modelos comprensivos donde se aborda la revisión de las reflexiones que ha ido publicando José M. Rozada a lo largo de los años sobre las relaciones teoría-práctica a través de lo que él denomina la construcción de "una pequeña pedagogía" definida como "la región a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica, un lugar fronterizo y complejo recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta" (p. 80). Esta teorización es completada por lo que define como una "teoría de segundo grado" que renuncia a la investigación y producción tradicional y académica del conocimiento, para orientarse en dirección a la práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional y una "práctica de segundo grado", caracterizada por la reflexión sobre el pensamiento ordinario, el distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas. Son problemas que se piensan dentro y fuera del aula y que no se materializan necesariamente en términos de acción.

Esta revisión es completada y matizada por la investigadora con la realización de un estudio de casos en el aula del profesor a lo largo un curso académico, utilizando la observación sistemática y participante, entrevistas, redacciones, cuestionarios, foros de debate, etc., a todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el aula del profesor: los niños y niñas, las familias, antiguos alumnos y el resto del profesorado del centro donde se sitúa el aula. Este estudio de casos tiene la virtud de identificar cómo se forman y se relacionan teorías y prácticas de segundo grado en la realidad del aula de José M. Rozada en ese momento concreto.

En cuanto a la teoría de segundo grado, el estudio de casos permite revisar el concepto del profesor de la formación desde una perspectiva crítica, la defensa del profesor como intelectual, la investigación-acción como marco de la formación permanente, la disyuntiva entre disciplinas académicas y problemas sociales relevantes, el enfoque dialógico y los principios básicos generales que ha logrado construir. En la revisión de la práctica de segundo grado se aborda la necesaria distancia reflexiva sobre el aula, el énfasis en favorecer la convivencia, la metodología conversacional y el estímulo del pensamiento crítico en los niños y niñas, los modos de relación con el alumnado, los programas educativos adoptados en el aula, las relaciones con las familias y el estímulo a la lectura.

Todo ello lleva a la autora a la conclusión de que "se hace necesario un perfil de profesor que se comprometa a tiempo completo en el estudio de la pedagogía. Alguien que por las mañanas trabaja con entusiasmo en un centro y que por las tardes revisa sus prácticas escolares y lee sobre los asuntos más diversos de la educación, tratando de escribir sobre ambas cosas y tomar posición" (p. 205). Este es el valor de este trabajo, presentar un profesor con una práctica concreta con dicho perfil, que nos ayuda a pensar en el trabajo cotidiano de los docentes.

Eduardo Fernández, *Universidad de Valladolid*
edufern@pdg.uva.es