

LIBRO DE COMUNICACIONES

VOLUMEN I

Investigación de calidad para mejorar la educación

**II Congreso Internacional
Multidisciplinar de
Investigación Educativa**

**Tarragona
4 y 5 de julio de 2013**

#CIMIE13

ORGANIZA:

**ASOCIACIÓN
MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**



Con la colaboración de:

 **Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Economia
i Coneixement**

*Departament de Pedagogia
Campus Catalunya*



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ICE-URV



Diseñado por: Laura López

#CIMIE13

TARRAGONA 2013

**CONGRESO
INTERNACIONAL
MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

INVESTIGACIÓN DE CALIDAD PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

Organizado por



4 – 5 de Julio

Tarragona

CONGRESO CIMIE 2013

4 – 5 de Julio

Universitat Rovira i Virgili

Organización

AMIE - Asociación Multidisciplinar Investigación Educativa.

Diseño

CIMIE

Laura López

2013, CIMIE

ISBN – 10: 84-616-8609-8

ISBN – 13: 978-84-616-8609-4

Todos los derechos reservados

Contenidos

INTRODUCCIÓN

CIMIE – AREAS / CIMIE - ÁREAS

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL	11
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	44
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	114
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	164
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	200
DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	262
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN	293
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	359
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	380
PSICOLOGÍA	443
SOCIOLOGÍA	514
COMUNICACIÓN	605
TRABAJO SOCIAL	609
EDUCACIÓN SOCIAL	665



El 2º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), organizado por la **Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE)** continuando el éxito del anterior seguirá trabajando por “Investigar para mejorar la calidad de la educación”.

Esta segunda edición ha superado exitosamente a la anterior con la recepción de un total de 322 comunicaciones (112 más que el año pasado), 557 autores/as de 14 países y 100 universidades diferentes de las cuales se ha aprobado finalmente 277.

Desde la ciudad de Tarragona, balcón del Mediterráneo, se vuelven a abrir las puertas a la celebración de CIMIE con el objetivo de continuar trabajando conjuntamente para mejorar la investigación educativa y fomentar el trabajo interdisciplinar. Tarragona es una ciudad milenaria, uno de los primeros asentamientos romanos en la península y capital de una de las provincias más extensas del imperio, (La Hispania Citerior que posteriormente se denominaría Tarraconense) siendo puerto de entrada de la cultura clásica en nuestro país. En el año 2000, la ciudad fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco, un total de 14 monumentos fueron catalogados por su valor, entre los que destacaríamos los Fóruns, las murallas, el circo, el Teatro, necrópolis paleocristiana, entre otros. En 1991 se creó la actual universidad Rovira i Virgili, y sede de CIMIE, que lleva el nombre del célebre político y escritor catalán Antoni Rovira i Virgili, que destacó en su vida por la defensa de los valores de la libertad y la democracia.

En esta misma línea, CIMIE sigue un planteamiento democrático donde a través de diferentes herramientas como el foro, se vertebran debates y propuestas dirigidas a la mejora educativa. Desde el trabajo que se realiza en CIMIE se quiere contribuir a continuar poniendo en contacto a investigadores e investigadoras, desde la diversidad de sus disciplinas abogan por trabajar conjuntamente y ofrecer respuestas globales a los retos educativos actuales y convertirse en un referente internacional.

Teniendo como base los cinco principios establecidos en la creación de CIMIE: 1º) Competencia profesional; 2º) Integridad; 3º) Responsabilidad Profesional, Científica y Académica, 4º) Responsabilidad y utilidad social; y 5) Respeto a los derechos, dignidad y diversidad, este nuevo encuentro va a consolidar la trayectoria de excelencia y calidad iniciada tan solo hace un año.

Esperamos que estos dos días de debate y reflexión, ahonden en la mejora de la calidad de la educación desde los resultados científicos y el intercambio multidisciplinar y sea provechoso para todos y todas

Aitor Gómez

Presidente de AMIE

CIMIE – Áreas

AREAS

Didactics: Musical Expression

People in charge: Gabriel Rusinek (UCM) and María Luisa Reyes López (UGR).

Panelists: Amparo Porta (UJI) and José Luis Aróstegui (UGR).

Didactics: Language and Literature

Person in charge: Patricia Carballal Miñán (UDC) and Alba Torrego (UVA).
Panelists: Consol Aguilar Ródenas (UJI), Daniel Cassany Comas (UPF) and Alba Ambròs Pallarès (UB).

Didactics: Maths and Experimental Sciences

Person in charge: Javier Díez Palomar (UB) and Javier Iñiguez Porras (UB).

Didactics: Physical Education

People in charge: Cati Gómez Lecumberri (UVic) and Sixte Abadía Naudí (URLL).

Didactics and Educational Organisation

People in charge: Carmen Álvarez Álvarez (UniCAN).
Panelists: Juan Manuel Escudero (UM), Jurjo Torres Santomé (UDC) and Teresa Susinos Rada (UniCAN).

Arts education

People in charge: María Dolores Sánchez Arjona (UMA) and Manuel Fernando Mancera Martínez (US).

Research Methods and diagnosis of education

People in charge: Lars Bonell García (LaSalle-UAM) and Alejandro Martínez González (LaSalle-UAM).

Theory of Education

People in charge: Carme García Yeste (URV) and Inma López Francés (UV).
Panelists: Albert Arbós Bertrán (UIC), Òscar Prieto (UdG) and Rosa Valls Carol (UB).

History of Education

People in charge: Gregor Siles Molina (UB).
Panelists: Paulí Dávila (UPV/EHU), José María Hernández Díaz (USAL) and Tamar Groves (USAL).

Psychology

People in charge: Sandra Racionero Plaza (UIC).
Panelists: Rocío García Carrión (Cambridge University), José Eugenio García-Albea Ristol (URV) and José María Delgado García (UPO).

Sociology (in collaboration with AMSE)

People in charge: Fidel Molina Duque (UdL) and Beatriz Muñoz González (UNEX).
Panelists: Lúdia Puigvert Mallart (UB), Ignasi Brunet Icart (URV) and José Saturnino Martínez García (ULL).

Communication

People in charge: Miguel Á. Pulido (URL) and Blas Segovia Aguilar (UCO).

Social Work

People in charge: Rosa M^a Alegre Beneria (UB) and Irene de Vicente Zueras (UB).

Panelists: M^a Teresa Rossell Poch (UB) and Josefa Fernández Barrera (UB).

Social Education

Person in charge: Laura Ruiz Eugenio (Edinburgh University) and Víctor Manuel Martín Solbes (UMA).

Panelists: Jim Crowther (Edinburgh University), Lena de Botton (UB) and Juan Sáez (UM).

4 JULIO

01



ÁREAS

Didáctica de la Expresión Musical

Responsables

Gabriel Rusinek (UCM)

María Luisa Reyes López (UGR)

COMUNICACIONES

El Carnaval de los Animales: Estudio de caso del flow en la actividad con una aplicación para ipad

Jèssica Pérez

Universitat Autònoma de Barcelona

Marta Dosaigues

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptor: aplicación, educación infantil, estudio de caso, flow, Ipad, música

El estudio que se presenta se enmarca en una investigación que acaba de dar comienzo acerca de la interactividad de niños y niñas de 2 a 8 años con la aplicación “El carnaval de los animales” para Ipad. Con el objetivo de conocer el nivel de disfrute e interés de los pequeños en relación a la actividad con la aplicación, se analizará la actividad de un niño y una niña de 3 años londinenses usando la pauta de observación FIMA (Flow Indicators in Musical Activities). Se pretende que los resultados a los que se llegue animen el debate con la audiencia acerca del uso de tabletas para la educación musical de los más pequeños en contexto doméstico.

COMUNICACIÓN:

Marco teórico

Una parte muy importante de la actividad musical de los niños y niñas, especialmente en occidente, tiene lugar en sus hogares. Es por ello que en los últimos años ha habido un interés creciente por estudiar la actividad musical en las vidas cotidianas de los niños y niñas (Campbell, 1998; DeNora, 2000; Autor, 2011) y más específicamente en contexto doméstico (Young & Gillen 2006; Young, 2012). Como estos estudios apuntan, en la última década las prácticas musicales domésticas de los más pequeños se han expandido y alterado debido principalmente a la adquisición de tecnología en los hogares, a la comercialización de la cultura popular infantil y a los cambiantes modelos de vida familiar. La facilidad con la que se pueden descargar tanto ficheros multimedia como música desde diferentes aparatos llevan a plantear que los hogares son los lugares por excelencia para la participación en actividades culturales (Chaney, 2002).

La proliferación de las tabletas ha penetrado también en los hogares y se ha hecho hueco entre la familia para llegar a los más pequeños de la casa. Los niños y niñas son verdaderos expertos en la manipulación de dichos aparatos y han pasado de ser, en muchos casos, observadores pasivos de televisión a participantes activos que escogen qué actividad –de entre las muchas disponibles en forma de aplicaciones– quieren realizar (Gower & McDowall, 2012). Actualmente no se ha informado aún de ninguna investigación acerca del uso de tabletas en la educación musical de la primera infancia por lo que se hace imprescindible seguir esta línea de

Didáctica de la Expresión Musical

estudio dada la rapidez con la que se está extendiendo su uso. Uno de los aspectos a investigar es el grado de interés y disfrute de los niños en la actividad dado que estos datos proporcionan información acerca de situaciones óptimas para el aprendizaje.

Mihalyi Csikszentmihalyi realizó estudios con adolescentes y adultos sobre tendencias de aprendizaje en que los participantes llevaban buscas que los avisaban de ocho a diez veces al día para que se parasen a apuntar en un cuestionario datos sobre las tareas que estaban realizando en aquel momento y valorasen cómo se encontraban anímicamente. Los resultados de la investigación de Csikszentmihalyi sobre la fluidez de las ideas de las personas cuando se encuentran ante un reto por el cual se sienten altamente capacitadas para resolver, muestran que se entra en un estado de participación y disfrute óptimo. Denominan *flow* a este estado en el que tanto el reto a conseguir como las habilidades y capacidades para llegar a él son de máxima exigencia (Csikszentmihalyi, 1990; en Custodero, 1998) y a partir del que se crean situaciones ideales para el aprendizaje (Custodero, 2005). Este estudio no se lleva a cabo en ninguna área de conocimiento concreta. Es Custodero (1998; 1999; 2005) quien parte de esta investigación para reformularla y aplicarla a la etapa infantil y al campo de la educación musical, definiendo el flow como "optimal state determined by an individual's perception of high skill and high challenge for a given task" (Custodero, 2005: 185).

Esta investigadora americana crea una pauta de observación de las situaciones óptimas para el aprendizaje, la FIMA (*Flow Indicators in Musical Activities*, Custodero, 1998) basándose, por una parte, en cómo las emociones producen cambios que afectan a la conducta y, especialmente, cómo afectan a la expresión. Primeramente, la FIMA incluye una escala de siete valoraciones posibles sobre nueve indicadores afectivos que se encuentran en parejas de antónimos: feliz-triste, alegre-irritable, involucrado-distraído, despierto-perezoso, activo-pasivo, entusiasmado-aburrido, satisfecho-insatisfecho, exitoso-fracasado, cómodo-incómodo. A continuación hay otro conjunto de indicadores de comportamiento que se presentan en tres categorías: búsqueda de retos, evolución del reto y indicadores del contexto social (ver Figura 1 al final del documento).

Contexto de la investigación

La investigación que se presenta es parte de un estudio que tiene por finalidad comprender los tipos de interacciones y las estrategias que siguen los niños y niñas que juegan con la aplicación para Ipad "El Carnaval de los Animales" (creación de Creafon por cstools). El estudio se desarrolla en dos fases, una explorativa y otra interpretativa.

Los principales objetivos de la primera fase del estudio, que se está llevando a cabo actualmente, son:

1. Recoger información sobre las preferencias en cuanto a modos de representación que escogen los niños cuando se les ofrecen opciones multimodales.
2. Monitorizar el proceso de toma de decisiones para trazar la ruta que siguen los niños durante la actividad con la aplicación en relación a la edad y el género.
3. Conocer el nivel de disfrute e interés de los niños en relación a la actividad con la aplicación.
4. Recoger información acerca de la interacción social que puede desencadenar la actividad con la aplicación, ya sea con familiares y/o amigos y en qué circunstancias.

Didáctica de la Expresión Musical

Los coordinadores del estudio han descrito en un protocolo los procedimientos a seguir por el equipo de investigadores europeos participantes, inspirado en el trabajo de (*insertar referencia autor*). La recogida de datos consiste en la realización de cuatro visitas a un niño y una niña de entre 3 y 8 años de edad y a sus familias, por parte de cada investigador del equipo (cada participante tiene que escoger una edad de la franja propuesta). En las 3 primeras visitas se entrevista a la madre y/o al padre acerca de las habilidades lectoras, intereses musicales y destrezas tecnológicas del pequeño y se prosigue filmando de 10 a 12 minutos de actividad del niño con la citada aplicación. Las filmaciones registran la parte cualitativa del estudio mientras que para la parte cuantitativa (tiempo que dedica el niño a cada página, estructura horizontal y vertical que siguen las acciones realizadas, primer clic por página, velocidad de los clics, secuencias sonoras, sonidos superpuestos) se ha diseñado un sistema de monitorización de las acciones que se recogen de manera automática directamente de la actividad con la pantalla a partir de la introducción de un código en la aplicación.

Objetivos y metodología

La parte del estudio que presentamos pretende dar respuesta al tercer objetivo del proyecto, conocer el nivel de disfrute e interés de los niños en relación a la actividad con la aplicación, específicamente en el caso de una muestra mixta perteneciente a Inglaterra y España que funcionará como estudio piloto. Se trata de un estudio de caso de un niño londinense y de una niña barcelonesa de 3 años de edad. Al igual que en el estudio marco, la actividad de los pequeños con la aplicación queda recogida en una grabación en vídeo y cada visita se complementa con una entrevista a las familias que también queda registrada en vídeo. Como se ha presentado en el marco teórico, la pauta de observación FIMA nos permite conocer el estado de participación y disfrute óptimo de los pequeños y por ello será nuestra herramienta de análisis de datos (consultar Custodero, 1998 para ver el formato que presenta). Se trata pues de una investigación cualitativa basada en la observación detallada de videos a analizar mediante la descripción de las categorías descritas en los estudios de Custodero (1998; 1999; 2005).

Consideraciones finales

El estudio que se presenta, que forma parte del trabajo de investigación de master de una de las autoras, acaba de empezar y se extenderá hasta el mes de junio, cuando se tiene previsto alcanzar las conclusiones del mismo. El protocolo está a punto y esta semana se inician las primeras visitas a las familias, por lo que aún no hay resultados disponibles.

El estudio de caso que presentamos se lleva a cabo de manera simultánea en el resto de países participantes: España, Grecia, Holanda, Israel y Suiza. El conjunto de la investigación mostrará pues un mapa de datos interesante sobre la interactividad con la aplicación "El carnaval de los animales" de acuerdo a la franja de edad y a posibles coincidencias y/o divergencias relacionadas con el género. El caso que se presenta será la primera luz en cuanto a conocer el nivel de disfrute e interés de los niños en relación a la actividad con la aplicación, objetivo que persigue esta investigación.

Estamos de acuerdo con Webb en que "using mediums of listening that incorporate aural, spatial and kinaesthetic orientations is the way to move forward and 'reconceptualise' music education" (Webb, 2007 en Gower & McDowall, 2012: 92). Esperamos que los datos

Didáctica de la Expresión Musical

provinientes de este caso nos lleven a debatir con la audiencia acerca del uso de las tabletas para la educación musical en contexto doméstico.

Referencias

- Campbell, P. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaney, D. (2002). *Cultural Change and Everyday Life*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Custodero, L.A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21 – 27.
- Custodero, L.A. (1999). Construction of Musical Understandings: the Cognition-Flow Interface. Presentat a *Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity Conference*. University of Illinois, Champaign-Urbana.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185 – 209.
- DeNora, T. (2000). *Music and Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gower, L. & McDowall, J. (2012). Interactive Music Video Games and Children's Musical Development. *British Journal of Music Education*, 29(1), 91 – 105.
- Young, S. (2012). MyPlace, MyMusic: An International Study of Musical Experiences in the Home among Seven- ear-olds. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 10, 1 – 15.
- Young, S. & Gillen, J. (2006). Technology Assisted Musical Experiences in the Everyday Life of Young Children. Actas de ISME Early Childhood Music Education Commission Seminar, *Touched by Musical Discovery: Disciplinary and Cultural Perspectives*, 9-14 de julio. Chinese Cultural University Taipei, Taiwan, pp. 71-77.

Búsqueda de retos	Inicio <i>motu proprio</i>	Es el niño quien inicia la actividad.
	Autocorrección	Hay una equivocación, se reconoce y se ajusta a las "normas" preestablecidas por la actividad en cuestión sin que el adulto lo muestre.
	Gesto	La cualidad de los movimientos es muy focalizada y controlada, a menudo exagerada pero sin ningún movimiento innecesario.
Evolución del reto	Anticipación	Intentos verbales o corporales para mostrar que vendrá a continuación durante la actividad.
	Expansión	Hacer el material presentado todavía más desafiante, transformándolo de alguna manera.
	Extensión	Sigue involucrado en la actividad presentada una vez que el adulto ya la ha finalizado.

Didáctica de la Expresión Musical

Contexto social	Conciencia de adultos y otros compañeros	Interacciones observables que comporten miradas prolongadas, giros de cabeza o movimiento corporal hacia otra persona. Intentos de implicar otra persona en la actividad, ya sea verbal o corporalmente.
-----------------	--	--

Figura 1. Indicadores de comportamiento de la FIMA

Evaluación comprensiva en educación musical: El caso del aula de educación musical para niños y niñas de la UGR

Airam Mesa

Universidad de Granada

Almudena Ocaña

Universidad de Granada

Descriptores: Educación Musical temprana, Evaluación comprensiva, Formación del profesorado, Educación Infantil

El estudio que presentamos a continuación aborda la evaluación comprensiva de un programa de Educación Musical temprana desarrollado en la Universidad de Granada. La metodología de la investigación ha sido eminentemente cualitativa utilizando el estudio de caso como estrategia para la evaluación. La observación de las sesiones formativas, las entrevistas a los diferentes participantes en el programa y el análisis documental han constituido las herramientas de recogida de información. En una primera aproximación a la evaluación del programa se pone de manifiesto como la actividad musical realizada en el aula permite no sólo el desarrollo de habilidades musicales sino que incide en aspectos educativos más generales tales como el respeto, la comunicación y el trabajo colaborativo.

COMUNICACIÓN:

Objetivos del estudio

Somos conscientes de las debilidades de la Educación Musical en el contexto educativo general. A pesar de los avances conseguidos a partir de la LOGSE y la LOE nos encontramos en un momento en el que se está produciendo una involución en relación a las materias artísticas. Consideramos necesario, llegados a este punto, presentar evidencias de los valores educativos de la Educación Musical para justificar la necesidad e importancia de su presencia en el currículum obligatorio. En este sentido, consideramos que hacer un análisis profundo de una experiencia concreta con una trayectoria dilatada y con reconocimiento por parte de la comunidad universitaria nos puede aportar dichas evidencias.

El aula de Educación Musical para niños y niñas de la [UNIVERSIDAD...] lleva desarrollando su labor desde el año 2006/2007, generando un espacio permanente de convivencia en torno a la música. La actividad está dirigida a niños de entre 3 y 7 años con el propósito de que puedan vivir este arte, a través del cual se expresen libremente y compartan emociones. La capacidad formativa del programa se extiende a las familias que participan de manera activa en la

Didáctica de la Expresión Musical

experiencia musical y a los futuros profesionales de la educación en su período de formación en la universidad.

La necesidad de analizar las fortalezas y debilidades del programa con el propósito de conocer mejor el funcionamiento del mismo e introducir propuestas de mejora han motivado la realización de esta evaluación¹, una evaluación comprensiva, que parta de la experiencia de estar allí, *sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores* (Stake, 2006:141). Así, los objetivos de este estudio se articulan en forma de preguntas que indican cuáles van a ser los interrogantes de partida:

- ¿Qué valores psicosociales desarrollan los niños y niñas en las sesiones de Educación Musical?
- ¿Qué significa para los niños y niñas participar en el aula de Educación Musical?
- ¿Cuál es la percepción de las familias del impacto que tienen estas sesiones en sus hijos e hijas?
- ¿Qué repercusión tiene este programa en la formación de futuros docentes?
- ¿Cómo viven las docentes del programa su experiencia en el aula?

Marco teórico

La realidad escolar está lejos de considerar seriamente el potencial formativo que tiene la música y el arte en todas sus dimensiones. En la mayoría de los casos, en la escuela se continúa dando más importancia al pensamiento lingüístico y lógico- matemático, impidiendo que el niño y la niña desarrollen otras potencialidades de las que también son portadores. Igualmente, los aspectos relacionados con el mundo interior como los afectos y las emociones se relegan a un segundo plano siendo la música un elemento fundamental en la expresión de los mismos. Amplía la imaginación, promueve el pensamiento flexible, forma la capacidad de sostener los esfuerzos en el tiempo y contribuye al desarrollo de la autoconfianza. En definitiva, ayuda a lograr el necesario equilibrio psicofisiológico, emocional y social.

Campbell (1998) señala que la Educación Musical mejora el aprendizaje de la lectura, la lengua, las matemáticas y el rendimiento académico en general. También desarrolla la creatividad y las habilidades sociales, así como la psicomotricidad. La estimulación del oído, activo desde el 6º mes de embarazo, tiene repercusión en el desarrollo de la inteligencia musical (Tafari, 2006). Las investigaciones sobre la conducta neonatal evidencian que el bebé es sensible a los estímulos sonoros y musicales manifestando su capacidad discriminatoria a través de reacciones con distintos gestos. Participar en actividades musicales educativas desde los primeros años tiene una clara influencia en el desarrollo musical de los pequeños (Zenatti, 1991). Las estrategias cognitivas que emplean para imitar, comprender y realizar elementos musicales varían dependiendo de su etapa madurativa y a medida que participan experiencias el aprendizaje es más acumulativo y la influencia del entorno adquiere mayor significación.

Estas razones, entre otras, justifican la articulación de actividades musicales extracurriculares dirigidas a la etapa infantil que compensen las carencias dentro del currículo. Es fundamental desarrollar proyectos de investigación en torno a las mismas que proporcionen el

¹ Esta evaluación se inició en el mes de Octubre de 2012 y finalizará en Junio de 2013 por lo que la discusión de los resultados y conclusiones finales se aportarán en la presentación que se realizará en el Congreso.

Didáctica de la Expresión Musical

conocimiento necesario sobre el modo en que estas actividades inciden en los niños y niñas. En este sentido proponemos la evaluación de esta experiencia que constituye un ejemplo en el que la música favorece el aprendizaje y desarrollo integral a través del enriquecimiento auditivo; la percepción estética; el conocimiento de la voz como medio de expresión musical; el desarrollo de la atención y la escucha, la coordinación motora, la memorización, la imaginación y la creatividad, la relajación, la participación y sociabilidad a través del trabajo en equipo.

Metodología

La idea de evaluar este programa surge desde las personas responsables del mismo que sienten la necesidad de recibir un feedback de la actividad que realizan. Por esta razón se ha optado por un enfoque comprensivo a la hora de llevar a cabo esta evaluación, pues tal y como apunta Stake (2006:344), *la intención de esta evaluación es contribuir a conocer mejor y ayudar a esa práctica profesional, partiendo de la propia experiencia y de los conocimientos de esas personas. Además, debe estar organizado en torno a los intereses y preocupaciones de los agentes implicados* (p. 158). Nos importa conocer cómo el programa influye en la vida de las personas que evaluamos (Kushner, 2000) pero no sólo desde el punto de vista de la experiencia individual, sino como un elemento en la interacción de las culturas institucionales, teniendo en cuenta *la tensión entre el individualismo y el colectivismo, entre la acción y el contexto* (Kushner, 2002:30).

Por lo tanto, abordaremos la evaluación a través de la realización de un estudio de caso. Para aproximarnos al caso utilizaremos: a) observaciones de sesiones del aula de los diferentes grupos desde Diciembre de 2012 a Junio de 2013; b) entrevistas en profundidad con las familias; c) entrevistas grupales con niños y niñas participantes; d) análisis documental del diseño y desarrollo del programa; e) entrevistas a responsables institucionales del desarrollo de la actividad; f) entrevistas con las docentes y análisis de sus diarios de clase; g) entrevistas con los docentes en formación que asisten como observadores externos.

Estas herramientas nos permitirán tener una perspectiva amplia del programa, descubrir sus propósitos, preocupaciones e intereses; identificar su alcance; observar resultados; tematizar y preparar retratos, descripciones que conformarán el informe. Se facilitará el nivel de comprensión del público recurriendo a un informe narrativo que facilite experiencias vicarias o indirectas, que generan la interpretación y reflexión y que pueden resultar de utilidad para otros profesionales.

Primeros resultados

Queremos señalar que lo que aquí presentamos es una primera aproximación a los aspectos más relevantes que han emergido en los primeros meses de aproximación al caso del estudio. Nos encontramos en pleno proceso de evaluación por lo que no podemos realizar la discusión de los datos y el enunciado de conclusiones. Por esta razón, presentamos los primeros hallazgos sobre los que seguiremos profundizando de cara a la constatación de evidencias al final de la evaluación.

En nuestras primeras observaciones hemos descubierto como el proceso seguido en las diferentes sesiones se basa en HACER - SENTIR - ESCUCHAR – ENTENDER, lo que provoca que los niños y niñas aprendan desde la incertidumbre y la búsqueda personal, más que desde

Didáctica de la Expresión Musical

certezas y verdades absolutas, dejando espacio a la imaginación y estimulando el pensamiento divergente y la creación permanente:

Maestra: Tengo un instrumento que algunos conocen y otros no. ¿Quién sabe cómo se llama?

Algunos niños y niñas: ¡Flauta!

Maestra: Muy bien, es una flauta... de émbolo. A ver, Daniel acércate para que puedas verla bien. (La maestra permite que el niño la manipule, incluso antes de hacerla sonar, lo que provoca en los niños mayor expectativa y atención). Vamos, ahora tú, Laura...

Esta forma de trabajo genera un aprendizaje constante y significativo. Durante las actividades, la maestra simplemente marca las *reglas del juego*, pero son ellos quienes experimentan y descubren, manipulan y crean, enseñan y aprenden. En todos los grupos de edad se da esta metodología, pero es con los más pequeños donde se hace hincapié en esta forma de aprender y donde se conjuga con la segunda acción importante: SENTIR. Los niños aprenden con eficacia los matices y la importancia de la autorregulación del comportamiento.

En las sesiones se utiliza el juego de ejercicio, a través de repeticiones por el mero placer del resultado inmediato. Este tipo de juego con el paso de los años se transforma en juego simbólico; por esta razón, quizá, el juego de ejercicio no funcione con la misma eficacia en los grupos de mayor edad y sí el juego basado en roles. Aprender música a través del juego y la experimentación, en edades tempranas puede focalizarse, con el tiempo, hacia un aprendizaje formal del lenguaje musical, como se observa en el transcurso de las sesiones, donde los niños mayores ya trabajan con pequeñas pizarras con pentagramas, colocando figuras e interpretándolas después.

Otra de las cuestiones que nos parece de vital importancia es cómo entra en juego la motivación. Se trata de una motivación intrínseca, los niños y niñas se centran en realizar una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno intenta crear algo. Esta motivación de logro está fomentada por otra de carácter extrínseco.

La maestra fomenta el respeto a las producciones de los demás, evitando así el miedo al juicio y mejorando el autoconcepto y seguridad de los niños. Esto no quiere decir que no se hagan correcciones, pero la forma de hacerlo parte del respeto y de la evaluación compartida. Este tratamiento del "error" como oportunidad de aprendizaje es un reflejo de cómo ella construye su propio proceso de aprendizaje en la acción. En esta evaluación conjunta estamos pudiendo constatar que la profesora es capaz de reconocer los puntos débiles de las diferentes sesiones, buscar una razón para esas debilidades y articular formas de superarlas. Esta reflexión sobre la práctica no solo redundará en la mejora del taller sino también y en su labor como docente universitaria. El hecho de poder mostrar ejemplos concretos de actividades que realiza semanalmente con niños y niñas supone una mejora considerable de la calidad de su docencia. Además, esta actividad ha generado un espacio de prácticas reales al que pueden acudir estudiantes de magisterio. Aunque el número de estos observadores no es tan elevado como se esperaba en un primer momento, para las personas que están aprovechando esta posibilidad la experiencia está teniendo un alto impacto en su formación. No solamente actúan como observadores sino también en el alguna ocasión lo hacen como docentes, "regalando músicas" a los más pequeños.

Didáctica de la Expresión Musical

Las familias coinciden en señalar el bienestar emocional que les provoca a sus hijos el hecho de asistir a las sesiones. La posibilidad de ver las clases que son públicas y abiertas, les permite entender y confiar en esta actividad.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

La realización de este estudio nos permite conocer los puntos fuertes y débiles del programa a partir de las opiniones y las experiencias de sus protagonistas, lo que incide positivamente en el desarrollo de las sesiones semanales.

El diálogo constante entre los evaluadores externos y los agentes implicados en el taller supone un elemento dinamizador de la actividad formativa, investigadora y musical de la comunidad universitaria. Incluso, nos atreveríamos a afirmar que existe una transferencia de conocimiento, desde el campo científico al campo profesional, algo que parece que puede estar exclusivamente vinculado a ámbitos científico-técnicos. Los profesionales de la Educación Musical que llevamos a cabo esta evaluación estamos identificando evidencias científicas, incorporándolas y transfiriéndolas a nuestro quehacer diario.

Finalmente creemos que en el ámbito de la Educación Musical es importante realizar este tipo de trabajos ya que las características del fenómeno musical en particular, y la creación artística en general, tiene unas connotaciones especiales que dificultan la evaluación, por lo que se hace necesario desarrollar trabajos de este tipo que nos permitan ir avanzando en este ámbito.

Referencias bibliográficas

- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart: aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*. Barcelona: Urano.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical?: cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 57-70.

Las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso lingüístico, musical y verbal, en la educación infantil

Rosa María Serrano

Universidad de Zaragoza

Descriptor: Estrategias metodológicas, gestión de aula, toma de conciencia del discurso músico-lingüístico, transferencia del control

Esta investigación busca analizar las estrategias metodológicas que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso músico-lingüístico que favorecen la toma de conciencia del

Didáctica de la Expresión Musical

mismo en el aula de infantil. Se examinó la interacción de los participantes, docente y alumnado, en el proceso de construcción conjunta del conocimiento. La investigación se enfocó dentro de la perspectiva cualitativa en el contexto educativo. Los resultados nos muestran la evolución de las estrategias metodológicas que posibilitaron transcurrir desde las dimensiones más vivenciales a las de mayor toma de conciencia del discurso músico-lingüístico gracias a la transferencia de control de la maestra al alumnado. Esta investigación pretende servir de guía orientadora de la formación de los futuros docentes.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

El objetivo general de esta investigación era el de analizar las estrategias metodológicas que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso músico-lingüístico entre docente y alumnado que favorecen la toma de conciencia del mismo en la etapa infantil.

Este objetivo fue concretado en dos objetivos específicos:

Explorar las estrategias y mecanismos que prevalecen en cada uno de los estadios del proceso y observar cómo evolucionan en función del estadio reflexivo en el que nos encontremos.

Analizar cómo influyen las estrategias utilizadas en cada momento en los diferentes participantes del proceso educativo.

Marco teórico

Desde hace varias décadas existe un interés por conocer las bases de un profesor competente (Green, 1971; Fenstermacher, 1978, Shulman, 2005). Las investigaciones nos muestran que influyen tanto los tipos de conocimientos de la materia propuestos como de las estrategias didácticas aplicadas. Estas últimas deben favorecer en el alumnado el desarrollo de los procesos que faciliten el acceso a las estructuras de conocimiento, a la toma de conciencia sobre lo que está haciendo (Darling-Hammond, 2001). Desde esta perspectiva se defiende la gestión de aula desde la construcción conjunta de todos los participantes, docente y alumnado (Doyle, 2009; Freiberg, 2009), de manera que se debe observar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad, centrando la atención en el intercambio de significados que a través del lenguaje se dan en el aula (Rogoff, 1993). Es el docente el que debe facilitar la construcción de puentes entre el contenido curricular y la construcción del significado por parte del alumnado (Shulman, 1993), planteando estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar sus oportunidades de aplicarlas y transfiriéndoles gradualmente el control de las mismas (Wertsch, 1985). El análisis de la utilización de estas estrategias entre docentes y estudiantes nos permitirá observar el sentido educativo implícito en el desarrollo de sus prácticas en el aula (Doyle, 1990) y examinar la repercusión que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contexto y metodología

La experiencia se llevó a cabo en un aula de tercer curso de Educación Infantil de un colegio público rural de la provincia de Zaragoza. La clase estaba constituida por 20 alumnos de cinco y seis años y su maestra tutora.

Se planteó un taller durante nueve semanas en el que se trabajó una programación interdisciplinar que pretendía desarrollar la toma de conciencia del discurso desde la complementariedad musical y lingüística.

Didáctica de la Expresión Musical

La investigación se enfocó dentro de la perspectiva cualitativa en el contexto educativo (Spindler & Hammond, 2000) donde la observación directa en el aula de la investigadora así como las transcripciones de las grabaciones audiovisuales fueron las herramientas más importantes para el análisis. Además, los datos proporcionados por los sumarios, las producciones de los alumnos, las programaciones y las entrevistas favorecieron la profundización y triangulación. La utilización del programa informático Atlas Ti facilitó este trabajo.

En el proceso de análisis realizado delimitamos cuatro fases interdependientes. La primera de búsqueda de la unidad de análisis. La segunda de definición de las dimensiones que delimitaron los diferentes estadios reflexivos sobre el discurso, desde una iniciación vivencial a una reflexión sobre lo vivido hasta llegar a la creación propia. Desde la perspectiva de estas dimensiones se analizaron los datos que se tenían sobre las estrategias metodológicas puestas en juego en el aula, en un proceso de reflexión e interpretación constantes hasta la elaboración del informe final.

Resultados

La investigación nos mostró la evolución de las estrategias metodológicas surgidas en el contexto natural del aula entre todos los participantes del proceso, docente y alumnos, que posibilitaron transcurrir desde las dimensiones más vivenciales a las de mayor toma de conciencia del discurso músico-lingüístico. Explicaremos aquellas que más definen cada una de las dimensiones así como algunas otras asociadas que favorecen el proceso educativo y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.

La primera dimensión se centró en la vivencia vocal y corporal de la canción: el desarrollo rítmico-melódico-textual, la aplicación de gestos y movimientos coordinados y la sensación corporal de los conceptos objeto de posterior reflexión. En este primer estadio la estrategia metodológica predominante fue la imitación.

"La docente justifica la actividad: Como es larga añadimos gestos para aprenderla mejor. La docente canta y realiza los gestos y los niños imitan motivados los gestos."



Imagen 1. Los alumnos imitan los gestos de la docente

Este primer ejemplo muestra con claridad la importancia de la imitación en el aprendizaje vivencial de la canción y la predisposición natural de los niños a imitar. Igualmente observamos el interés de la maestra por implicar a los niños en su propio proceso de aprendizaje y de ahí que les

Didáctica de la Expresión Musical

justifique la actividad. Esta estrategia tuvo su repercusión posterior ya que son los propios niños los que en las siguientes canciones se anticipan a la docente y le proponen la aplicación de gestos para su mejor aprendizaje y memorización. Es destacable asimismo la flexibilidad de la docente que permite que los alumnos se hagan con ese nuevo nivel de protagonismo de su propio aprendizaje, y recoge su petición aunque la hubiera programado para otro momento.

En la segunda dimensión se reflexionó sobre las vivencias de la primera; favoreciendo la comprensión lingüística y de las relaciones músico-verbales, tanto a nivel oral como escrito, abordando conceptos como la relación sílaba-nota, acento músico-prosódico, rima, fraseo y estructuración del discurso. En ella ha primado la reflexión guiada, bien por la maestra o por algún alumno más aventajado.

El siguiente ejemplo muestra la estrategia docente de promover un diálogo colectivo que favorezca la reflexión y verbalización.

"Maestra (bromeando): ¿Esto que tenéis ahí que es, el cuento de Caperucita?

Unísono: Nooo, de Pimpón.

Maestra: ¿Y qué hay en la ficha? (...)

Niña: Canciones en forma de letra.

Maestra: Ay,..., explícanos eso.

Niña: Canciones... una canción que está hecha con letra.

Maestra: ah, entonces igual es la letra de la canción."

De manera distendida, se inicia este proceso de reflexión colectiva en el que la docente está atenta para guiar al alumnado.

En el próximo ejemplo es un alumno más aventajado el que ayuda a la comprensión de los demás mediante la explicación de sus propias estrategias. Gracias a ello todos los niños comprenden la relación entre nota y sílaba y cómo a cada sílaba le corresponde una altura distinta en la canción.

"Los niños van diciendo el número de notas contadas.

Niño: A mí 29.

Ante la respuesta correcta, la maestra lo saca de modelo para los demás.

Niño: He contado los puntitos.

Maestra: Esos puntitos en música se llaman notas.

Compartida la estrategia, los compañeros la aplican y obtienen el número exacto o muy cercanos."

La maestra potencia que los niños investiguen por sí mismos la partitura y esto hace que uno de los niños consiga el resultado correcto. Esto es aprovechado por la docente que le anima a que comparta su estrategia con los demás compañeros. Esta estrategia resulta positiva, ya que el resto de los niños, una vez escuchado a su compañero, realizan de nuevo la tarea, esta vez con éxito, como así lo hacen con otras canciones trabajadas posteriormente. Además, la docente ofrece al alumnado información que pueda aprehender con sencillez, como es el término nota.

La tercera dimensión desarrolla la producción creativa del alumnado partiendo de la integración e interiorización de los conocimientos anteriores. En ella se incluyen elaboraciones colectivas e

Didáctica de la Expresión Musical

individuales, verbales, gráficas y escritas, sobre el discurso músico-lingüístico, como la creación de variaciones a las canciones o la elaboración de su propia historia. En esta dimensión se vive un vaivén metodológico entre la interacción inter-individual y la conciencia intra-individual que favorece el asentamiento de los aprendizajes de manera individual.

Para favorecer esa interacción entre iguales, la docente propone actividades repartidos en grupos heterogéneos, favoreciendo la comunicación entre ellos. Analizamos el diálogo surgido en una de las mesas a la que pertenece un alumno de otro país.

"Los niños animados se comentan cómo hacer el dibujo.

Niño1: (mirando el dibujo de niña) No sé que es... cás...cara

Niña2: Es una cosa donde está la nuez (la dibuja en la mesa)

Niño1: Tampoco sé que es la nuez.

Niña2: Es una comida que sale del árbol.

Niño1 mira también el dibujo de otro

Niño3: (hablando del dibujo) para que no se caiga... hombre no va a ser así. (...)

Niño1 con todo lo que ha visto y le han dicho dibuja."

Como se desprende del ejemplo, la interacción entre iguales, tanto oral con explicaciones sencillas cercanas a su vocabulario como gráfica, posibilita que el alumno asimile de manera natural los términos que desconocía y muestra el interés de los compañeros de compartir sus ideas y conocimientos. Este tipo de actividades favoreció que el alumnado expresara gráficamente, con imaginación y detalle, el discurso lingüístico trabajado a la vez que sirvió como paso previo a la creación de sus propios discursos orales y escritos.



Imagen 2. Fichas de la niña que ayuda y el niño ayudado

Finalmente, la actividad de elaboración creativa de variantes de la canción nos ejemplifica los diferentes pasos metodológicos vividos en esta experiencia. Con este tipo de tarea los alumnos aprendieron a elaborar sus propias creaciones aplicando sus conocimientos sobre el contorno melódico, la estructuración del discurso o la rima.

Didáctica de la Expresión Musical

"La maestra propone crear variantes de la canción.

Maestra: Nos hemos ido al cuartel, ¿dónde nos podemos ir también? (...)

(La maestra canta) Ayer por la tarde me fui de excursión y en la mochila llevaba un bocadillo de jamón. Ahora nos inventamos otra...

Niña1: Al pasar por el camión (...) nos atropelló.

Maestra: Al pasar por un camión me dio un atropellón, ¿y me salió un chichón?

Los niños se ríen y aplauden.

Niño2: Al pasar por el puente...

Niña3: me caí al agua

Niño4: me hundí

Niña1: perdí el anillo

Niño5: y me comió un tiburón.

Todos: ¡Ala!

Niña 6 (cantando): Al pasar por la discoteca me puse a cantar y a bailar y me olvidé de ir a casa a cenar.

Maestra: Muy bien (aplaude y se ríe) (...)"

Metodológicamente hay que destacar cómo la docente inicia dando su propio ejemplo, después anima a los niños a compartir sus creaciones. Primero lo hace una niña a la que ella misma ayuda, después son los niños los que complementan las ideas de sus compañeros para llegar a creaciones conjuntas que enriquecen el nudo de acción. Todo ello en un ambiente distendido donde la participación es elevada y se valora positivamente el resultado final grupal. Finalmente es otra niña la que habiendo vivido todo el proceso anterior, lo ha interiorizado y es capaz de mostrar que ha asentado de manera individual todo el aprendizaje, desde su vivencia hasta la creación final.

Conclusiones

La investigación nos ha mostrado una evolución en la aplicación de diferentes estrategias metodológicas alejada de la tradicional, pero todavía desafortunadamente existente, directividad del docente, donde el contexto y la interacción entre la tutora y los alumnos de infantil han sido primordiales.

La evolución en las estrategias (Wertsch, 1985) ha corrido paralela al progreso en la toma de conciencia del discurso músico-lingüístico (Shulman, 1993). Han destacado en los primeros estadios más vivenciales unas estrategias más centradas en la docente, sobre todo mediante la imitación y la reflexión guiada por ella. Progresivamente, al profundizar en la reflexión sobre el discurso que posibilitara su manipulación creativa, ha primado la interacción entre iguales hasta la interiorización individual.

A estas estrategias prioritarias se han asociado otras que han favorecido el traspaso del protagonismo al alumnado tales como hacerles partícipe del sentido de la actividad, permitir que sean ellos los que las propongan o que investiguen la ficha recibida. Compartir sus estrategias y percepciones favoreció positivamente a todos, al exigir la verbalización de sus ideas y conocimientos, su implicación en el proceso y la motivación a asumir dicha responsabilidad. En el caso de la docente ha destacado su atención a la evolución del alumno y su predisposición a ceder dicho control.

Didáctica de la Expresión Musical

Contribuciones y significación científica

Esta investigación ha permitido documentar una práctica adecuada de aplicación de estrategias metodológicas que han posibilitado la toma de conciencia del discurso músico-lingüístico, contribuyendo a recopilar e interpretar las prácticas educativas (Shulman, 2005) sobre este enfoque interdisciplinar de la enseñanza.

Sin olvidarnos del contexto específico de esta experiencia, creemos que puede servir como guía útil que reoriente la formación docente, contribuyendo a ofrecer una base sólida de conocimientos y de estrategias metodológicas a los futuros docentes para que afronten en su práctica habitual este tipo de prácticas con alumnos desde edades tempranas. Se necesita seguir investigando en este campo para poder ofrecer un corpus teórico-práctico sobre las que basar el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso músico-lingüístico.

Referencias

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered Classroom Management. *Theory in practice, 48*, 156-159.
- Fenstermacher, G. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. En L. S. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 6, 157-185. Itasca, IL: Peacock.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory in practice, 48*, 99-105.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Madrid: Síntesis.
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado, 9*, 2.
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harward Educatinal Review, 70*(1), 39-48.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Didáctica de la Expresión Musical

La necesidad de la inclusión del género en el avance de la didáctica de la música

José Luis Laborada Máñez

Conservatorio Profesional de Música "Mestre Tárrega" de Castellón

Descriptor: Género y música, teoría crítica, canon musical y género

El objetivo de nuestra investigación en torno al género era poder averiguar el grado de participación que tenía la mujer en las publicaciones sobre didáctica de la música en el estado español durante el último quinquenio del s. XX, para evidenciar el sesgo de género en este ámbito concreto y visibilizar la necesidad de incluirlo como categoría analítica en las investigaciones sobre didáctica de la música, así como la necesidad de compromiso para transformar la realidad.

COMUNICACIÓN:

Objetivo

Consideramos importante investigar cuál era el porcentaje de publicaciones de mujeres y hombres en el último quinquenio del siglo XX con el objetivo de descubrir su grado de participación en la didáctica de la música, ya que, históricamente, la docencia de la música ha estado mayoritariamente en manos de los hombres.

La elección de este periodo obedece a que desde el punto de vista normativo hasta la entrada en vigor de la LOGSE, la educación musical, tanto en la enseñanza general como la enseñanza musical especializada, no estaba incluida en el sistema educativo como un área de conocimiento.

Todas las personas que estamos inmersas en el mundo de la educación debemos defender el compromiso, a través de nuestras investigaciones, de trabajar por la igualdad entre mujeres y hombres. Como destaca Consol Aguilar (2009), el género es una construcción social y cultural de lo que se considera masculino o femenino en cada sociedad. Siguiendo a Lomas y Tuson (2001), esta investigadora señala que el género transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). Esta diferencia biológica se transforma en discriminación social y cultural. Y también, siguiendo a Rodríguez, (2001) Aguilar evidencia que el currículum oficial de la reforma (LOGSE) excluyó a las mujeres como sujeto histórico y social, defendiendo que la búsqueda de nuevas formas de combatir la desigualdad social es una responsabilidad de todo el profesorado comprometido con la igualdad social. Al igual que en el resto de ámbitos de la docencia, las mujeres músicas también encuentran un "techo de cristal" según aumenta el acceso a cargos que implican poder, disminuye el número de mujeres que pueden acceder a ellos como consecuencia de: la doble jornada laboral, la falta de aplicación real de la compatibilidad familiar y profesional entre otros aspectos."

Marco Teórico

En la música el sistema patriarcal no ha sido menos influyente que en otros niveles sociales. La mujeres en la música han estado siempre invisibilizadas y relegadas a un segundo plano. En algunas disciplinas musicales, han tenido más cuota de participación que en otras, como por ejemplo en el plano interpretativo, pero siempre en un porcentaje minoritario respecto al hombre.

Didáctica de la Expresión Musical

No debemos olvidar que la música está insertada en un determinado modelo de sociedad que la produce, transmitiendo un determinado tipo de cultura, valores e intereses estéticos que siempre han de estar en conexión con el resto de factores que conforman dicha sociedad. En esta línea Green (2001) argumenta:

“La división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es un rasgo de la historia de la música occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo (...) Es más las mujeres han participado principalmente en actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresión simbólica de la características femeninas.” (pp. 25)

Los cánones que se exhiben para justificar que la mujer no está dotada para la realización de ciertas prácticas musicales, son construcciones culturales y sociales y no justificaciones biológicas que nos puedan hacer pensar que la mujer por el hecho de serlo no esté preparada para realizarlas. Hay sectores en los que el hombre ha excluido a la mujer, por ejemplo en la dirección de orquesta y en la composición. Como describe Ramos (2003):

“Las compositoras entre 1870 y 1920 no solamente tuvieron que superar los problemas de acceso a la educación musical. Probablemente resultaba aún más duro convencer a los editores, empresarios, intérpretes y, por último, a los críticos. Si se circunscribían a los géneros considerados como de segunda, más admitidos como femeninos (lieder, música de salón) sus obras podían circular. Pero si trataban esos géneros como masculinos, es decir, preocupándose seriamente de la composición, o si se atrevían con los géneros más prestigiosos (cantata, música de cámara, concierto, sinfonía, ópera) las reacciones podían ir desde el sarcasmo hasta la indignación.” (pp.56)

En el ámbito de la dirección esta desigualdad es muy patente. Por ejemplo en el año 2004 tan sólo habían en el mundo seis mujeres directoras de orquesta de reconocimiento internacional, una de ellas la española Inma Shara. En el ámbito musical amateur valenciano tan sólo hay ocho mujeres directoras registradas en la Federación de Bandas de la Comunidad Valenciana.

Respecto a la docencia observamos que la participación de la mujer en los niveles elementales y profesionales está muy consolidada, siendo mayoría en dichos niveles, pero cuando hablamos de Conservatorios Superiores los puestos de mayor responsabilidad son ocupados por hombres a pesar de la Ley de Igualdad (Manchado, 2008). En los momentos en que se realizó la investigación no había ninguna mujer ocupando el cargo de directora de Conservatorios Profesionales o Superiores, en la Comunidad Valenciana.

Es por todo ello, por lo que consideramos importante realizar un análisis sobre la implicación de la mujer en las publicaciones de didáctica de la música para visibilizar sus aportaciones y participación.

Método de Investigación

El posicionamiento ideológico educativo de nuestro trabajo es la teoría educativa crítica. El propósito de este primer acercamiento al tema era muy claro: comprobar el estado de la cuestión en las publicaciones ligadas a la educación musical. Ello supone un primer paso para favorecer posteriores investigaciones, incluida la que en este momento estamos desarrollando, dado el

Didáctica de la Expresión Musical

volumen de documentos que hemos revisado, que supone un total de 112 publicaciones analizadas y una muestra de 254 artículos. El periodo investigado es 1995-2000, actualmente estamos concluyendo hasta la actualidad. Las fechas fijadas por Bolonia y la necesidad de entrar en sus plazos para presentar el trabajo de investigación y el DEA, así lo requirieron. Sin embargo, en 1995 ya había pasado un lustro desde la aprobación de la LOGSE en 1990, y se podía ver el resultado de este periodo en cuanto a publicaciones. En 2000 concluye un siglo y un milenio. Por tanto del conocimiento del estado de la cuestión en este periodo se podían extraer conclusiones importantes.

Era necesario investigar el sesgo de género en la didáctica de la música y visibilizar la necesidad de incluir el género como categoría analítica en las investigaciones sobre didáctica de la música y evidenciar la necesidad de compromiso para transformar la realidad.

Nuestro posicionamiento investigador va unido a la Metodología Comunicativa Crítica, que convierte la relación sujeto-objeto del investigador-a con la persona/grupo investigados que hasta entonces había sido instrumental (sujeto-objeto) en una relación dialógica (sujeto-sujeto), incorporando además las voces y saberes de las personas investigadas, creando conocimiento científico incorporando todos los puntos de vista de la comunidad (Gómez y otros, 2006). La revisión documental que aportamos es un primer paso en la investigación, posteriormente hemos incorporado técnicas cualitativas de orientación comunicativa de la MCC (relatos comunicativos, grupos de discusión comunicativos y observación comunicativa). Insistimos, la comunicación pretende centrar el estado de la cuestión, paso incuestionable si queremos trabajar desde el rigor científico.

Resultados y Conclusiones

De dicha revisión documental, en relación al género ligado a las autorías, los resultados obtenidos son los que se reflejan en la siguiente tabla:

GÉNERO DE LAS AUTORÍAS Y TIPO DE LOS ARTÍCULOS								
SEXO AUTORIAS	TEÓRICOS		PRÁCTICOS		INVESTIGACIÓN		TOTAL	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
MUJERES	74	74'7%	20	20'2%	5	5'1%	99	40%
HOMBRES	123	86'6%	14	9'8%	5	3'6%	142	56%
MUJERES/HOMBRES	8	61'5%	5	38'5%	0	0%	13	4%
TOTAL	205	80'7%	39	15'3%	10	4%	254	100%

De acuerdo con los resultados podemos afirmar:

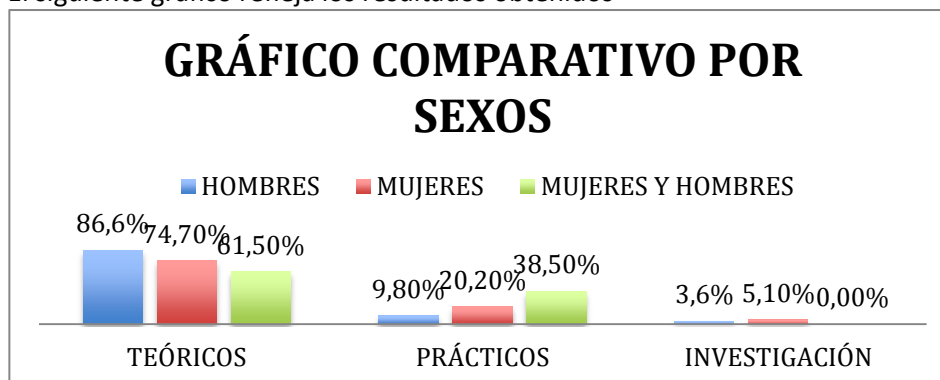
1. Los hombres con el 56% sigue publicando más que las mujeres con un 41%.
2. Respecto al tipo de artículo los hombres con el 86'6% teorizan más que las mujeres con el 74%, pero cuando publican conjuntamente desciende al 61'5%.
3. En los artículos de tipo práctico los porcentajes están invertidos: hombres 9'8%, mujeres 20'2% y hombres y mujeres 38'5%.

Con estos datos es evidente que la participación de la mujer enriquece la didáctica de la música, ligando su trabajo a la práctica en las aulas, aportando nuevos puntos de vista que vienen a abrir

Didáctica de la Expresión Musical

nuevas perspectivas en el desarrollo de la educación musical.

El siguiente gráfico refleja los resultados obtenidos



Después procedimos a analizar en que niveles educativos desempeñaban su trabajo los autores y autoras de los artículos, separándolos también por grupos al igual que habíamos hecho anteriormente. Los resultados obtenidos son:

Nivel Educativo	Grupos Autorías		
	Mujeres	Hombres	Mujeres y Hombres
Infantil	6%	0'7%	0%
Primaria	8%	8'5%	7'7%
Secundaria	16%	20%	15'4%
Universidad	47%	34%	61'5%
Conservatorios y Escuelas de Música	13%	16'8%	15'4%
Educación Especial	3%	0%	0%
Otros	6%	20%	0%

Como vemos la mayoría trabajan en la universidad, las mujeres con un 47% y los hombres con el 34%.

Unos datos dignos de subrayar son:

1. Que en infantil las mujeres con el 6% superan con creces a los hombres con el 0'7%, una posible causa sea la feminización de este nivel educativo por razones también sexistas.
2. Que en Educación Especial no hay ningún artículo publicado por hombres siendo las mujeres con sólo un 3% las únicas que escriben desde este nivel.

Con la denominación "Otros Niveles" hemos clasificado aquellos autores y autoras que no ejercen la docencia, sino que pertenecen a agencias o instituciones culturales o de investigación. Aquí vemos que con un 20% los hombres superan a las mujeres con sólo el 6%. Estas instituciones están gobernadas por hombres ya que son considerados puestos de mucha responsabilidad al cual las mujeres tiene muy difícil el acceso.

Resumiendo podemos afirmar que siguen existiendo desigualdades entre las mujeres y los

Didáctica de la Expresión Musical

hombres, sobre todo en niveles que históricamente siempre han estado clasificados como femeninos, como por ejemplo la educación infantil y educación especial.

Propuestas de transformación de la situación investigada.

De acuerdo con los resultados proponemos las siguientes alternativas de transformación:

- 1) Potenciar el trabajo conjunto entre hombres y mujeres, a través de la creación de equipos de investigación mixtos de carácter dialógico desde el principio de la formación inicial, ya que, como hemos visto, aportan un mayor equilibrio entre la teoría y la práctica
- 2) Fomentar la participación de los hombres en los niveles educativos considerados femeninos, como por ejemplo la educación infantil, a través de programas en las universidades que desmitifiquen estos estereotipos y que les hiciera tomar conciencia de que sólo son construcciones sociales, abriendo paso a nuevas opciones vitales y profesionales y a nuevas masculinidades. Y una educación igualitaria y no sexista desde el comienzo de la escolarización. Recordemos que la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres contempla la integración del principio de igualdad en la política educativa (Aguilar, 2009, pp.130).
- 3) Enfatizar la necesidad de una práctica unida a la teoría en los currículum de la formación del futuro profesorado, ya que como hemos vistos en nuestros resultados la mayoría de artículos son teóricos. Es necesario un cambio en la conceptualización de la enseñanza de la música que vincule la teoría con la práctica. Se debe alcanzar un equilibrio entre teoría y práctica desde la misma formación inicial. Como señala Abrahams (2008), este cambio desde estilos coherentes con la identidad del alumnado favorece un cambio de la percepción del mundo y puede empoderar y transformar.
- 4) Hacer tomar conciencia al profesorado de la importancia de la música como transmisora de estereotipos de género para corregir y eliminar la desigualdad entre mujeres y hombres como señala Fernández-Carrión (2011).
- 5) Visibilizar iniciativas de transformación impulsadas por mujeres que ya se han desarrollado y han ofrecido resultados excelentes, como por ejemplo el proyecto llevado a cabo por la maestra estadounidense Mary Ruth McGinn, basado en la producción de una Ópera por escolares Intxausti (2010). El proyecto LÓVA llevado a cabo por varios colegios de todo el Estado Español.
- 6) Visibilizar desde la didáctica de la música las aportaciones desde la musicología feminista, como los llevados a cabo por Manchado (2008), Ramos (2003), Green (2001) y otras, que visibilizan las voces silenciadas de mujeres músicas a lo largo de la historia. Algo necesario si queremos avanzar hacia una igualdad real entre mujeres y hombres.

Debemos luchar por que todos los estudios e investigaciones que se realicen sobre el género sean visibilizados en la educación básica y musical. Como reivindica Campos (2011: 220) “cómo puede entablarse este diálogo si los estudios se quedan en la universidad, en las aulas académicas, de qué sirve entonces llegar a las “conversaciones” de las Humanidades si en la vida diaria, en el debate cotidiano, y en los planes de acción por una Educación para Todos, brillan por su

ausencia”.

Referencias bibliográficas y en red:

- Abrahams, F (2008): Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En McLaren, P.-Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó, pp. 305-322.
- Aguilar, C. (2009): “¿Por qué es importante el género en la Pedagogía crítica?”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 64(23,1), 121-138.
www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1234883102.pdf. Recuperado el 4 de enero de 2013
- Campos, S. (2011) : « La Musicología feminista ante Plan de Educación para todos », *Música y Educación*, 85 (216-224)
- Fernández-Carrión, M. (2011) : Música y género: estereotipos sexuales a través de la música. recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/360-musica-y-genero-estereotipos-sexuales-a-traves-de-la-musica. Recuperado 4 de enero de 2013.
- Green, L. (2001) : *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Intxausti, A (2010). Montar una ópera en la escuela es enseñar a vivir. Recuperado el 6 de enero de 2013 de <http://elpais.com/diario/2010/03/03/ultima/1267570802_850215.html.>
- La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA). Recuperado el 6 de enero de 2013 de <http://www.proyectolova.es/>.
- Manchado, M. (2008): Compositoras, una lucha por la igualdad. Recuperado el 26 de diciembre de 2012 de http://elpais.com/diario/2008/12/20/opinion/1229727605_850215.html.
- Ramos, P. (2003): *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea

Paisajes sonoros en la formación inicial del profesorado

Joan Francesc Vidal

Universitat Rovira i Virgili

Laia Viladot

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptor: Innovación didáctica, formación del profesorado, aprendizaje entre iguales, análisis del discurso, paisaje sonoro, objeto sonoro

Esta investigación presenta una experiencia de innovación didáctica en la formación inicial del profesorado del área de música que, a partir de dos estrategias cooperativas, pretende favorecer la comprensión de la música acusmática y la apropiación de un discurso adecuado para referirse a ella. El trabajo consta de tres fases (pre-test, intervención didáctica y post-test) y tiene por objetivo analizar la evolución en el discurso de 131 alumnos de Grado de Educación Infantil en relación a la descripción morfológica de objetos sonoros. En los resultados se espera apreciar cambios respecto a la concepción de la música, debidos a un aumento de la escucha reducida (Schaeffer, 1966) y a la apropiación de un discurso musical determinado. Al mismo tiempo, se validarán las estrategias cooperativas utilizadas.

Didáctica de la Expresión Musical

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

La investigación que presentamos es fruto de un proyecto de colaboración entre profesorado que imparte asignaturas de didáctica de la música (en el Grado de Educación Infantil) en dos universidades catalanas. La finalidad última del proyecto es favorecer la normalización de repertorios musicales diferentes a los tonales convencionales en el sistema educativo obligatorio. Con este fin, creemos importante formar a los estudiantes de magisterio e incidir en sus concepciones sobre música, puesto que de ellos dependerá, en gran medida, la inclusión de estos repertorios musicales en la educación escolar. En este sentido, compartimos las ideas de Delalande (1984/95) cuando expone:

(...) cuanto más se hace practicar la tonalidad y cuanto más inteligente y eficazmente se lo hace, mayores son las dificultades de los niños luego para escuchar músicas extra-europeas y músicas contemporáneas. Al mismo tiempo que se los familiariza con un campo se construyen alrededor barreras difíciles de franquear. El resultado es una reacción de rechazo: haga escuchar música de Cenáis o trompas tibetanas a un niño o incluso a un adulto que recibió una formación tradicional, su respuesta es siempre la misma: "Eso no es música" (Delalande 1995:8)

La investigación, que se está desarrollando durante el curso 2012-13 en el marco del proyecto citado, tiene como objetivo analizar las incorporaciones que los estudiantes hacen en sus discursos en relación a la descripción morfológica de objetos musicales, posterior a una intervención didáctica basada en estrategias de aprendizaje cooperativo.

Marco teórico

Con la intención de ofrecer oportunidades para desarrollar competencias respecto a lenguajes musicales diferentes del tonal convencional (música acusmática), cosa que consideramos de total relevancia en cualquier etapa educativa (véase, por ejemplo, las propuestas de música contemporánea para la educación Primaria de Valls y Calmell, 2010), pretendemos acercar a nuestros estudiantes hacia algunas de las manifestaciones musicales del "arte sonoro". Al mismo tiempo, proponemos que sean los *objetos sonoros per se* el objeto de estudio y de apropiación cultural (en sentido vigotskyano) de estos futuros maestros.

Para Pierre Schaeffer (1966/88), el objeto sonoro es la propia materia sonora tal y como es percibida, no su causa ni su significado. No es propiedad exclusiva del ámbito de la composición musical, sino que es parte inseparable del contexto en que el oyente está inmerso. El conjunto de objetos sonoros de este contexto conforma el *paisaje sonoro*, y es mediante la denominada *escucha reducida* (Schaeffer, 1966/88) que el oyente es capaz de valorar el sonido como un objeto de observación en si mismo.

El compositor y pedagogo Murray Schafer (1969/96) propone que aprendamos a escuchar el mundo como si fuese una composición. El autor denomina paisaje sonoro (o *Soundscape*) al medio ambiente en tanto espacio ubicado entre el sonido y el ruido, constituyendo una especie de composición universal de la que todos somos partícipes.

Ambos, el análisis morfológico del objeto sonoro de Pierre Schaeffer (1966/88) y el estudio de los paisajes sonoros (*Soundscape*) propuesto por Murray Schafer (1969/96), son los referentes que

Didáctica de la Expresión Musical

fundamentan las concepciones sobre música de este trabajo.

El discurso del aula de música

El valor del discurso en las aulas ha sido ampliamente estudiado por diversos autores. Destacamos, por ejemplo, a Potter (1998) quien define el discurso a través del habla y los textos del aula como acciones situadas, articuladas y co-construidas en la interacción social. En el mismo sentido, la conversación es tratada por Mercer (1997; 2004) como una forma de actividad intelectual, como una manera social de pensar.

En el aula de música, el discurso que se construye y comparte hace referencia –entre otros aspectos- a las características de la música que se escucha, se interpreta y se crea. Pero...

(...) una de las dificultades que encuentra un maestro cuando suscita una actividad de creación es que se ve completamente desprovisto para escuchar él mismo musicalmente las producciones infantiles. Tiene la sensación de no percibir más que ruidos. Claro. Es que le faltan las palabras para escuchar. Disponemos de un vocabulario musical muy complejo para hablar de cómo toca un violinista o un flautista y sólo una o dos palabras aproximadas y completamente desprovistas de toda dignidad cultural, tales como raspado o frotación para describir la investigación, sin embargo tan atenta, de un niño de tres años que hace rodar una bolita en una lata de conservas. De modo que no nos atrevemos a llamar a eso música. Adoptamos, sin darnos cuenta, un razonamiento que no es más que un círculo vicioso: reservamos el calificativo de “musical” a lo que sabemos describir en términos musicales (Delalande, 1995:57).

Lemke (1997) defiende que el uso del discurso en concordancia con las reglas de un contexto particular caracteriza un progreso en el aprendizaje de un área específica, sea científica o artística. Autores posteriores analizan el discurso en el aula de música y señalan que la apropiación de un discurso específico en la materia de música, de una forma de actividad en donde las palabras se utilizan para dar significado a la experiencia, facilita el aprendizaje conceptual de ésta, Viladot (2009) y Viladot et al. (2008; 2010).

Así pues, resulta necesario para el progreso en el aprendizaje de la música que los estudiantes se apropien del vocabulario específico y de la forma de construir discurso propia de esta área de conocimiento.

Aprendizaje musical entre iguales para compartir significados

Cuando los alumnos trabajan en grupo, sus intereses pueden centrarse sólo en su aprendizaje (lo que llamamos trabajo individual en grupo y grupos tradicionales) o en el propio y en el de los demás (el aprendizaje entre iguales). Distinguimos, tal y como proponen Damon y Phelps (1989), tres tipos de aprendizaje entre iguales en función de las características de los alumnos, de los objetivos y del tipo de interacción: la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la colaboración.

Aunque Kaplan y Stauffer (1994) comenzaron a desarrollar modelos cooperativos de aprendizaje musical en EUA a finales del siglo XX, en nuestro país llegaron las primeras experiencias de la mano, entre otros, de Jara (1999), Sánchez (2009), Altimires y Duran (2011) y Sánchez y Duran (2012) en el ámbito de la educación obligatoria, y de Borrás y Gómez (2010), Vidal (2008) y Vidal

Didáctica de la Expresión Musical

et al. (2010) en escuelas de música y conservatorios respectivamente.

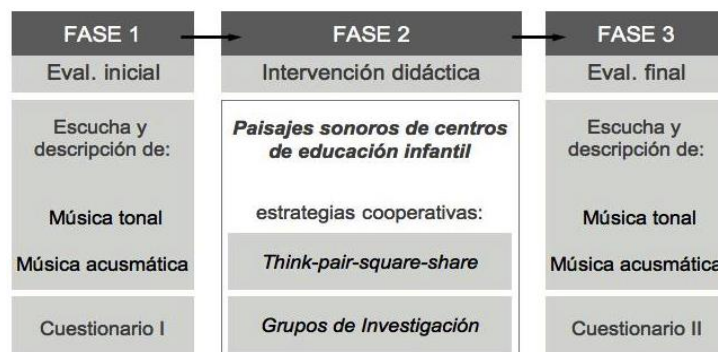
Las estrategias utilizadas en este estudio son *Think-pair-square-share* (Kaplan y Stauffer, 1994) y los *Grupos de Investigación* (Sharan y Sharan, 1992). La primera potencia la tutoría entre iguales y la segunda el aprendizaje cooperativo. La ventaja de la primera estrategia consiste en que aviva el debate al aumentar la cantidad de alumnos con los que se negocian los significados, la producción final es fruto de un consenso más amplio y tiene más posibilidades de ser correcta (Kaplan y Stauffer, 1994). Por su parte, la técnica de Sharan y Sharan permite estructurar la interacción entre alumnos en términos de igualdad respecto a las responsabilidades individuales, y que haya cierto grado de mutualidad en las transacciones comunicativas. Esto es debido a que todos afrontaran el proyecto con habilidades heterogéneas pero desde márgenes de proximidad (Sharan y Sharan, 1992).

Metodología

La metodología combina técnicas cualitativas y cuantitativas, aunque la aproximación cualitativa tiene un rol principal al permitirnos una comprensión más profunda del objetivo de investigación.

Esta investigación tiene tres fases (véase la figura 1):

1. La primera fase consiste en una evaluación inicial de la capacidad de descripción y análisis de un objeto sonoro a modo de pre-test. Los participantes (131 alumnos del Grado de Educación Infantil) escuchan y luego describen individualmente un fragmento de música tonal y otro de música acusmática. También responden a un breve cuestionario.
2. La segunda fase es la intervención didáctica en forma de proyecto: *Paisajes sonoros de centros de educación infantil*. Se desarrolla a partir de dos estrategias de participación cooperativa, alternando el trabajo presencial (10h) con el telemático (13h aprox). Entre otros objetivos, persigue a) ampliar los parámetros convencionales de escucha tonal/semántica (duración, intensidad, altura y timbre) y explorar la música mediante los parámetros de Schaeffer (1966/88) para abordar la escucha reducida, y b) apropiarse de los conceptos y el discurso específico de la materia que posibilite la observación y descripción de músicas diferentes de la tonal convencional.
3. La tercera fase consiste en una evaluación final a modo de post-test. Los participantes escuchan y luego describen individualmente un fragmento de música tonal y otro de música acusmática. También vuelven a responder el cuestionario con alguna pregunta más que incide en la toma de consciencia del posible cambio conceptual.



Didáctica de la Expresión Musical

Figura 1. Fases del proceso de investigación sobre el proyecto *Paisajes sonoros de centros de educación infantil*

Se recogen datos de todas las fases del proceso, que termina en marzo 2013. Para su análisis (durante los meses de marzo y abril), utilizamos el análisis del discurso en base a las producciones escritas del alumnado participante (que quedan registradas a través de una plataforma *Moodle* en las fases 1, 2 y 3) inspirándonos en los trabajos de Mauri et al. (2011) y Viladot et al. (2010). Se triangula y complementa con las aportaciones de grupos de discusión.

Nos basamos en la propuesta siguiente de clasificación de los rasgos morfológicos de los objetos sonoros según su materia, mantenimiento y forma (véase la Figura 2) como guía para el vocabulario que se *maneja* en el discurso de aula para afrontar la descripción del objeto sonoro desde su contextura interna y desde una escucha reducida, así como para analizar las incorporaciones que el alumnado hace en sus descripciones finales.

LA MATERIA	EL MANTENIMIENTO	LA FORMA
<i>de un sonido es aquello que se perpetúa a través de la duración</i>	<i>es el proceso energético que se mantiene o no en la duración</i>	<i>es la envoltura de la materia; la manera en que esa materia se desarrolla en la duración</i>
<p>La masa: ubicación y cantidad de espacio que ocupa un sonido en el registro.</p> <p>Masa fija: puede ser reconocida como: frecuencia/s concretas (sonidos o grupos de sonidos tónicos), no ser reconocibles en función de su altura (sonidos o grupos de sonidos nodales), una mezcla de los dos (sonidos acanalados) o que su percepción sea ambigua y varíe en su duración (sonidos estriados).</p> <p>Masa variable: puede variar en cuanto a su ubicación o tesitura (su perfil melódico) o en cuanto a su calibre (su perfil de masa).</p>	<p>El grano: el grado de rugosidad del sonido se evalúa en función de los géneros de grano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Granos compactos (los frotamientos): van desde lo rugoso a lo liso, pasando por el mate. - Granos armónicos (las resonancias): van desde lo tembloroso a lo límpido, pasando por lo hormigueante. - Granos discontinuos (los iterativos): van desde lo grueso a lo fino pasando por lo cerrado. 	<p>El perfil dinámico: se centra en como la masa del sonido evoluciona en el campo de las alturas. Observaremos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La intensidad: como varia el dibujo (no la intensidad real) que definen los parámetros de la envolvente sonora (ataque, decaimiento, sostenimiento y relajación). - Los ataques: se centra en el primer parámetro de la envolvente sonora para describir la dureza/suavidad con que se acomete (ataca) el objeto sonoro.
<p>El timbre harmónico: Corresponde al espectro de ese sonido. Es una cualidad de la materia sonora anexa a la masa.</p>	<p>La marcha: hace referencia a cierta oscilación del nivel de masa, pero sin que se llegue a considerar que esta es variable.</p>	

Figura 2: Cuadro de rasgos morfológicos del objeto sonoro, adaptación a partir de Schaeffer (1988)

Didáctica de la Expresión Musical

Resultados y discusión

Con los datos analizados, esperamos observar si los cambios respecto a los conceptos de música, sonido y ruido están asociados a un aumento en la utilización de la escucha reducida y, a su vez, a la apropiación de un discurso musical determinado. Los resultados de esta investigación permitirían dar a conocer si, como resultado de la intervención didáctica, el alumnado incorpora elementos de descripción verbal para referirse a tipos de música diferentes a la tonal tradicional y, en este caso, de qué manera. Al mismo tiempo, se validaría la eficacia de la estructura cooperativa del proyecto para la construcción conjunta de conocimiento: si el “nuevo” vocabulario que aparece en el redactado a partir de la primera interacción cooperativa (segunda fase) sigue apareciendo en las descripciones individuales finales (tercera fase), ya que esto nos indicaría que hay apropiación de contenido por parte del alumnado y que la metodología de aula es acertada.

Los resultados se relacionarán con las aportaciones de los autores expuestos en el marco teórico con el fin de impulsar debate y discusión.

Contribuciones y significación científica

Este trabajo constituye una contribución a la fundamentación científica sobre experiencias de innovación en didáctica de la música y educación superior, tanto por el contenido tratado como por la metodología de aula, que incluye estrategias cooperativas y uso de las TIC.

Asimismo, esta investigación se enmarca en el corpus de los trabajos sobre análisis del discurso en el aula. Si bien ésta es una línea con tradición en otras didácticas, en el caso de la música se trata de un área emergente que cada vez cobra más fuerza.

Referencias bibliográficas

- Altimires, N. y Duran, D. (2011). La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales. *Eufonía: Didáctica de la música*, 52, 71-18.
- Borràs, F. y Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto musical. *Eufonía*, 50, 109-120.
- Damon, W., Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58 (2), 9-19.
- Deladande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana. Buenos Aires [obra original de 1984]
- Jara, P. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad. *Eufonía: Didáctica de la música*, 17, 115-118.
- Kaplan, P. R. y Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in Music*. EE.UU: MENC: The National Association for Music Education.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Mauri, T., Clarà, M. y Remesal, A. (2011). La naturaleza del discurso en la escritura colaborativa online: intersubjetividad y elaboración del significado. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 219-233.
- Mercer, N. (1997). Las perspectivas socioculturales y el discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (p.11-22). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse análisis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, G. (2009). *Diseño del programa de Tutoría entre Iguales “Ritmo en dos” y sus efectos en*

Didáctica de la Expresión Musical

- el desarrollo de competencias de lectura rítmica musical en estudiantes de secundaria de Costa Rica*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, G. y Duran, D. (2012). Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y la comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 56, 99-106.
- Schafer, M. (1996) *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana. [obra original de 1969].
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial. [obra original de 1966].
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College.
- Valls, A. y Calmell, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: Dinsic Publicacions Musicals.
- Vidal, J. (2008) *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu*. Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2072/13275>
- Vidal, J. Duran, D. y Vilar, M. (2010) Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22 (3), 363-378.
- Viladot, L. (2009). *Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició a l'aula de 3r elemental*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Viladot, L., Gómez, I. y Malagarriga, M. (2008). Análisis del discurso en un aula de música: Introducción del concepto de notas con líneas adicionales. *Revista Electrónica de Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (3). <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- Viladot, L., Gómez, I. y Malagarriga, M. (2010). Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (1), 49-65.

Las contradicciones de un maestro especialista en educación musical en la didáctica del canto: Un estudio de casos

Albina Cuadrado Fernández

Universidad Complutense de Madrid

Descriptorios: Educación primaria, contexto educativo, didáctica del canto, pensamiento docente

En este trabajo se presenta una síntesis de los resultados de un estudio de casos realizado para averiguar la problemática que genera en un maestro varón el proceso de enseñanza y aprendizaje del canto dentro de la enseñanza general. El análisis y la interpretación de los datos revelan que el contexto educativo favorecía unas condiciones que dificultaban, limitaban e impedían determinados planteamientos didácticos en relación con la enseñanza de la música. El maestro asumía el rol sesgado que se atribuía al canto en el contexto en el que enseñaba. Asimismo, se muestran las inconsistencias en el pensamiento docente respecto a la didáctica del canto en educación primaria y las contradicciones entre algunas de las convicciones pedagógicas y las actuaciones docentes.

Didáctica de la Expresión Musical

COMUNICACIÓN:

Objetivos

El presente trabajo surge de una preocupación derivada de mi práctica docente en la formación del profesorado. Algunos de mis alumnos, futuros maestros especialistas en educación musical, manifiestan reticencias ante el canto y diversos problemas vocales. Con este estudio se pretende averiguar la problemática que genera el proceso de enseñanza y aprendizaje del canto en un maestro y comprenderla en su contexto, tanto para paliar la ausencia de investigación al respecto, como para abrir cauces en el desarrollo de didácticas específicas que puedan repercutir fructíferamente en las escuelas. Para ello, se ha partido de interrogantes relacionados con el modelo de voz hablada y cantada que ofrecía el maestro en el aula, con la didáctica del canto que practicaba y con el pensamiento docente al respecto.

Metodología

Sirviéndome de la metodología cualitativa utilicé, como estrategia de indagación, el estudio de casos, realizando lo que Stake (1998:17) denomina un “estudio instrumental”, ya que la elección del caso surgía frente a una cuestión determinada y respondía al interés por comprenderla. La recogida de datos obedeció a un plan fundamentado en las preguntas de la investigación. Las técnicas de recogida de datos fueron las asociadas con la metodología cualitativa: la observación, la entrevista, las notas y diarios de campo, y el análisis de documentos y materiales.

Este trabajo forma parte de un estudio colectivo de casos que tuvo lugar en el contexto general de los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid. Previo a la elección de los participantes establecí determinados criterios sobre cuáles iban a ser los posibles casos susceptibles de ayudar a comprender aquello que pretendía estudiar, siguiendo el principio de *máxima variación* descrito por Lincoln y Guba (1985), que atiende a la diversidad de los participantes y de los centros donde iba a tener lugar la investigación tal como preconiza Stake (1998) cuando sugiere la elección de un conjunto de casos equilibrado y variado. Tuve en cuenta tanto la edad, el género, la formación y el perfil vocal de los participantes, como la tipología y la ubicación de los centros. Solicité la participación en la investigación de un maestro especialista en educación musical que enseñaba en un colegio privado ubicado en Madrid. El maestro, al que me referiré como Javier, me brindó desde el comienzo todo tipo de facilidades, por lo que el acceso al contexto resultó libre de obstáculos. Como investigadora, asumí por escrito una serie de compromisos previos que salvaguardaban el anonimato, tanto del colegio como del maestro –de ahí el uso de seudónimos–, y que garantizaban la ausencia de interferencias y de cualquier acción unilateral por mi parte sin el consentimiento de los involucrados.

El trabajo de campo tuvo lugar durante el curso 2007-2008. Una vez realizada la transcripción de los datos, el corpus documental quedó constituido por un total de 11 documentos primarios. Cuando se trabaja con textos, la primera fase de análisis consiste en identificar segmentos significativos a los que se les asigna un código en base a unos criterios temáticos (Saldaña, 2009). Codificar es un proceso que busca ir más allá de los datos pensando de forma creativa con ellos, formulándoles preguntas y generando teorías y marcos conceptuales para convertir los datos “codificados” en datos “significativos” (Coffey & Atkinson, 2005). El análisis e interpretación de los datos es un proceso cíclico y recurrente que resulta complejo y laborioso por su carácter emergente (Peshkin, 2000). Utilicé la triangulación de técnicas de recogida de datos que, según Stake (1998:99), resulta ser la estrategia más aceptada para poder ver aquello que no “habíamos

Didáctica de la Expresión Musical

percibido” o, al menos, no de la misma manera.

Marco Teórico

La imitación es uno de los motores esenciales del aprendizaje humano. En el caso de la voz, se encuentra en la base de la adquisición del habla y del canto mediante el desarrollo tanto de los mecanismos y sistemas generadores del sonido como de las estructuras del sistema nervioso que subyacen en el funcionamiento de dichos sistemas, lo que convierte a los humanos en unos “consumados imitadores vocales” (Gruhn, 2008:231).

Según Welch (2005), gran parte de la conducta vocal se desarrollaría en entornos informales como parte de un proceso de enculturación y crianza. Ya sea en contextos formales o informales, escolares o familiares, el modelo vocal es contemplado como un parámetro que afecta a la percepción tonal y, por lo tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos (Phillips, 1996). Los niños tienen más facilidad para percibir el tono afinadamente si el modelo que escuchan es presentado adecuadamente afinado, y se produce en su propio ámbito (Clegg, 1966; Petzold, 1966).

Es necesario, pues, contemplar las repercusiones didácticas que tiene el modelo vocal en relación con la voz hablada y con el canto en educación primaria, cuyos aprendizajes se realizan por imitación del modelo vocal que se percibe.

El canto es una habilidad psicomotora que incluye un proceso fisiológico de coordinación motora, y otro psicológico de percepción y memoria tonal (Phillips, 1992).

Si partimos de que la capacidad para el canto se puede desarrollar y de que no es privativa de los más dotados, parece razonable que los niños y las niñas reciban dentro de las escuelas, en la enseñanza general, una formación vocal que les permita usar adecuadamente su voz. Según Phillips (1996:3), el desarrollo de la instrucción en la técnica vocal es “apropiado y necesario para todos los estudiantes” y es fundamental para el desarrollo de la alfabetización musical y para la expresión vocal artística. Algunos profesores esperan que la coordinación necesaria para cantar ocurra automáticamente, lo cual sólo se produce en algunos casos pero, en otros, se dan algunas circunstancias que la dificultan. El alumnado debe aprender un extenso y variado repertorio, pero también adquirir unos hábitos correctos a la hora de cantar conforme a las necesidades vocales de ese repertorio.

Las asociaciones kinestésicas erróneas provocadas por una emisión incorrecta configuran una conciencia propioceptiva inapropiada respecto del mecanismo vocal en niños cuya laringe se está formando, lo que resulta inconveniente para el aprendizaje del canto y perjudicial para su salud vocal. Cantar es un comportamiento aprendido que puede mejorarse con instrucción vocal (Phillips & Aitchison, 1997).

El uso de cualquier propuesta didáctica que dejase de lado la adquisición de las habilidades de canto en base a los parámetros fisiológicos y psicológicos que le son propios, podría llevar a desnaturalizar al canto: “fuera de la adecuada instrucción en el proceso del canto, los niños desarrollan malos hábitos que pueden llegar a arraigarse de por vida” (Phillips, 1996:72).

El profesorado necesita un soporte teórico en materia vocal. Estudiar cómo se ha configurado el pensamiento del profesorado en función de diversos factores interrelacionados ayuda a entender

Didáctica de la Expresión Musical

la forma en que, finalmente, todo ello se traduce en sus actuaciones docentes. Según del Ben y Hentschke (2002), los profesores parecen no percibir los presupuestos implícitos en sus percepciones y acciones ni las inconsistencias y contradicciones subyacentes a las mismas. Esto provoca una falta de coherencia que condiciona su práctica pedagógico-musical. La identificación de esas inconsistencias y contradicciones permiten comprender algunas derivaciones que emanan de esas prácticas, revelando determinados problemas y señalando los posibles caminos para resolverlos.

La investigación

El contexto

Javier enseñaba en un centro privado, de confesión católica, situado en una zona privilegiada al norte de Madrid capital, cuyo alumnado provenía, fundamentalmente, de familias de clase media-alta y se nutría de los municipios cercanos a la localidad. El centro disponía de suficientes dotaciones e instalaciones para diferentes actividades, incluyendo la actividad coral, pero no contemplaba la existencia de un espacio donde pudiera llevarse a cabo adecuadamente la enseñanza regular de la música. Las relaciones intercontextuales se caracterizaban por la ausencia de conflictos.

El maestro

Javier había cantado en coro desde muy joven. La ausencia de un entorno apropiado que favoreciese el desarrollo de sus capacidades musicales, hizo que su formación musical y vocal fuese discontinua y exigua y que estuviese relegada a un segundo plano con respecto a la formación convencional. Su llegada a la Universidad para estudiar magisterio en la especialidad de educación musical resultó ser para Javier un revulsivo que le hizo tomar conciencia de sus carencias musicales lo que, por coherencia y necesidad, le llevó formarse musicalmente en paralelo y así poder abordar con éxito la especialidad. Estudiar en un conservatorio ya de adulto o la necesidad de trabajar le llevaron a abandonar los estudios musicales en un determinado momento. Javier dirigía el coro del colegio donde enseñaba. Era el coordinador de las actividades extraescolares, dirigía el taller de teatro y se encargaba de la revista del colegio, que se publicaba una vez al año. Estaba vinculado a los grupos de "Fuego Nuevo", desde donde se seguía formando a los alumnos en la fe cristiana en el periodo que iba desde la postcomión a la confirmación. Además, cada quince días se encargaba de la clase de "Cantos", con segundo y cuarto cursos, que consistía en preparar con los niños un repertorio de cantos religiosos para acompañar en las eucaristías.

El pensamiento docente de Javier se había configurado a partir de su formación, su perfil y, sobre todo, desde la falta de revisión y reflexión a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente. El canto era el tema central de su discurso. Era sensible respecto a la emisión de sus alumnos. Hablaba con los padres sobre ello y recomendaba, a veces, la visita al profesional pertinente. Mantenía relación con directores y agrupaciones corales de niños y de adolescentes. La asistencia a cursos de dirección coral se había convertido en el eje central de su formación continua como docente.

En el aula

- El modelo vocal

Javier ofrecía en el aula un modelo vocal de calidad. Tenía una voz timbrada al hablar y al cantar.

Didáctica de la Expresión Musical

Cantaba como tenor y, debido a la claridad y ligereza de su emisión y a la facilidad para el registro agudo, no corría el riesgo de perturbar a los niños a la hora de emitir en la octava que les correspondía. Todo ello era el resultado de un trabajo adecuado de técnica vocal individual y de una práctica vocal correcta en coro. No obstante, su sonido resultaba algo nasal y engolado, con cierto vibrato en los finales de frase o cambios extemporáneos de intensidad en cada nota, señas de identidad, a veces, de los cantantes de coros amateur².

- La didáctica del canto

En las aulas no había más trabajo vocal que el que suponía cantar canciones³. Javier seguía sin fisuras las propuestas del libro de texto. Esto hacía que utilizase materiales y recursos grabados en lugar de cantar él mismo. A veces el planteamiento de la actividad o el *karaoque* que proponía la editorial para acompañar al canto no permitían escuchar ni ser escuchado. El uso de estos de materiales contribuía a aumentar la contaminación acústica en las aulas añadiendo más dificultades y fomentando comportamientos fonotraumáticos.

La práctica vocal en las aulas mostraba una problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños. Los había que cantaban otra melodía, otros cantaban recitando. Se producían *ronroneos*, desafinaciones o cambios intempestivos de tonalidad.

Les pide que vayan a la página setenta.

–¡Voy a poner esta canción y luego os pregunto cosas! –les dice.

En la grabación se escucha una voz de niño que hace la pregunta y una de adulto femenino que responde. El contenido de las preguntas se refiere a las piernas, la boca, las alas, etc., y las respuestas son andar, cantar, volar, y así sucesivamente. El acompañamiento grabado suena por encima del canto. Hay demasiado volumen. A la grabación, se suman los niños cantando y Javier también. A continuación, pide voluntarios para un control individual. El primer niño a penas canta. El segundo, recita, prácticamente reza. Javier le corrige. El tercer niño lo canta más o menos, y un cuarto niño lo hace cambiando el tono.

Estos discos compactos presentaban, en ocasiones, modelos vocales poco adecuados e, incluso, perjudiciales para los niños. Paradójicamente estaban muy alejados del modelo vocal que Javier podía ofrecer, muy superior e infinitamente más apropiado para el aula. A veces, cuando mostraba la melodía a los alumnos, eludía presentar el ejemplo cantando y recurría a la flauta de pico para que los niños respondiesen vocalmente por imitación. Los niños respondían gritando cuando les solicitaba que aumentasen la intensidad al cantar.

Les pide que vayan a la página ochenta y nueve para repasar. Recuerdan las figuras, leen rítmicamente la partitura y después vuelven a hacerlo con el nombre de las notas. Javier toca la melodía para los niños con la flauta. Después mientras él toca la flauta, dos niños cantan la misma melodía. Javier les pide que canten “más alto” y canta con ellos. Los niños *berrean*. Cantan cualquier cosa.

² Estas características de la emisión pueden tener relación con cierta falta de optimización de la resonancia y del apoyo en el soplo fonatorio respectivamente.

³ Véase el apartado 3.

Didáctica de la Expresión Musical

El maestro seguía con fidelidad el libro de texto aun cuando hallaba en el repertorio ciertos inconvenientes. En el tercer ciclo apenas cantaba porque el libro no lo contemplaba.

–En parte es por el libro, que es de otra editorial y vienen menos canciones. En 5º y 6º es más como historia de la música, no hay canciones como tal. El libro de 5º es bastante denso. Si quieres hacer todas las unidades, tienes que ir a toda pastilla y no siempre da tiempo. Me gusta terminarlo. Todas las unidades que plantea, me parece que están bien, y por eso no se me ha ocurrido, no sé... El libro plantea menos canto y no lo he hecho, la verdad.

El maestro no proporcionaba a sus alumnos instrucción vocal ni utilizaba en las clases las estrategias que conocía para que éstos pudiesen mejorar en el ejercicio del canto.

Conclusiones

El análisis y la interpretación de los datos muestran que la incidencia del contexto educativo resultaba crucial en relación con la enseñanza de la música. El centro tenía una idiosincrasia particular como colegio privado confesional. Esto había favorecido unas condiciones que dificultaban, limitaban e impedían determinados planteamientos didácticos. Debido al perfil del centro y a la mentalidad subyacente, el canto ocupaba un lugar relevante pero impropio al habersele otorgado un *meta-sentido* relacionado con lo *ornamental* y, principalmente, con lo *funcional* privándolo del rango que corresponde a cualquier área de conocimiento.

El maestro ofrecía un modelo vocal adecuado a los requerimientos del canto en educación primaria. El proceso de construcción de su identidad vocal se había configurado a partir de unas cualidades innatas para el canto y de un instrumento vocal sano que utilizaba adecuadamente cuando hablaba y cuando cantaba. Había recibido una formación vocal inicial reglada y había mantenido una formación vocal estable y no reglada en el contexto de una práctica coral continuada y de calidad.

El maestro no tenía conciencia sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria pues recurría en sus clases a modelos vocales grabados, casi siempre de mucha menor calidad que el modelo que él mismo podía ofrecer.

El maestro ponía en práctica un estilo de didáctica vocal en el que el canto resultaba *desnaturalizado*, pues se ceñía cantar canciones y se usaba como recurso para algunos aprendizajes musicales y extramusicales, pero sin contemplar la instrucción vocal. La utilización acrítica de las actividades propuestas por el libro de texto fomentaba la utilización de recursos grabados en detrimento del necesario *feedback* entre la conducta vocal del estudiante y las pautas que el profesor ha de proporcionarle al respecto.

El maestro detectaba la problemática vocal de sus alumnos pero no tomaba medidas para corregirla. Tenía la competencia y la preparación para formarlos vocalmente, pero desconocía la necesidad y la conveniencia de hacerlo porque adolecía de un apoyo teórico en materia de didáctica vocal que le impulsase a llevarlo a cabo en el aula de primaria.

El pensamiento de Javier se correspondía con sus actuaciones respecto al coro: era meticuloso y exhaustivo en el trabajo vocal con sus alumnos. En el aula, en cambio, evidenciaba una

Didáctica de la Expresión Musical

contradicción permanente: consideraba el canto como algo relevante pero permitía que la mayoría de sus alumnos, excepto los que participaban en el coro, no tuviesen acceso a una adecuada instrucción vocal durante la educación primaria. No tenía todavía conciencia de este hecho ni de sus consecuencias didácticas.

Su juventud, su capacidad de trabajo y su formación vocal y coral, aun manteniéndose en el mismo entorno educativo, serán, sin duda, las claves que le permitirán afrontar la resolución de la falta de coherencia en su pensamiento y de las contradicciones entre algunas de sus convicciones y sus actuaciones docentes.

Referencias bibliográficas

- Clegg, B. (1966). A comparative study of primary grade children's ability to match tones. Unpublished master's thesis. Brigham Young University.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Del Ben, L., & Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 10. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm> el 7/2/2007.
- Gruhn, W. (2008, julio). *Who can speak can sing. Neural mechanisms in audio-vocal learning of song and speech*. Comunicación presentada en 22nd International Seminar on Research in Music Education, Porto-Portugal.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Petzold, R. (1966). Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades. Cooperative research project N° 1051. Madison: University of Wisconsin.
- Phillips, K. (1992). Research on the teaching of singing. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. Nueva York: Schirmer.
- Phillips, K., & Aitchison, R. (1997). Effects of psicomotor instruction on elementary general music students' singing performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (29), 185-196.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. California: Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. En D. Miell, R. Mac Donald, & D. J. Hargreaves (Ed.), *Musical Communication* (pp. 239-259). Nueva York: Oxford University Press.

Responsables

Patricia Carballal Miñán (UDC)

Alba Torrego (UVA)

COMUNICACIONES

Estrategias de aprendizaje del vocabulario en escolares de español como segunda lengua

Cristina del Moral-Barrigüete

Universidad de Zaragoza

Descriptor: Español como segunda lengua, educación primaria, vocabulario, estrategias de aprendizaje

En este trabajo realizamos una investigación empírica sobre la caracterización de las estrategias de aprendizaje del vocabulario utilizadas en el Sexto Nivel del Tercer Ciclo de la Educación Primaria por un grupo de escolares melillenses cuya lengua materna es diferente a la lengua vehicular, el español, en nuestro caso. Nos valemos de determinadas variables extralingüísticas y de criterios propios de los estudios de léxico-estadística. Y llegamos a conclusiones como: a) el dominio léxico de estos alumnos mejora si se trabaja de modo específico y sistemático; b) los resultados de las diversas pruebas específicas de vocabulario recogidas nos demuestran que los dos grupos de nuestra investigación (experimental y control) se igualan entre las pruebas pre-test y post-test con consecuencias estadísticamente significativas.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivos

En el presente trabajo realizamos una investigación con el fin de caracterizar las estrategias de aprendizaje del vocabulario de un grupo de escolares de Primaria, en el Sexto nivel del Tercer Ciclo de esta etapa y, como consecuencia, pretendemos promover el cambio de actitudes y actuaciones de los docentes de esta etapa para atender realmente a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

Nos centramos en concreto en dos grupos de un CEIP de Melilla de doble vía, pero atendemos al nivel superior (6.º de E.P.), por parecernos el nivel más significativo dado que es el final del ciclo y de la etapa, así como el que fija el informe PISA (2009) como comienzo del fracaso escolar que se consolida en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

2. Marco teórico

En una investigación anterior (Del Moral, 2010) sobre el que está enmarcado este trabajo, nos valemos de determinadas variables extralingüísticas, y que se establecen mediante cualquier tipo de vínculo basado en el contenido: metáfora, metonimia, etimología popular, relaciones de contigüidad o meronimia, terminologías, asociaciones de carácter cultural o experiencial (Sánchez-Sauz 2011: 326-341, recogido en Paredes, 2012: 87)

Dado que el núcleo central de nuestra investigación –en un sentido amplio– es el estudio de la competencia léxica y de la repercusión de la instrucción explícita en su desarrollo y dominio, para poder descubrir las estrategias de aprendizaje de los alumnos, preparamos una prueba específica de vocabulario (véase en Anexos, cuadros 1 y 2) para comprobar no solo el conocimiento del significado de una palabra, sino también la capacidad de definición de la misma por los sujetos de la investigación. En este sentido, seguimos a Sánchez-Saus (2011: 155-210), quien ha indagado en las asociaciones que se producen dentro de los centros de interés a la luz de los presupuestos de la semántica estructuralista y ha llegado a la conclusión de que la aplicación práctica de estos presupuestos al estudio de los centros de interés resulta limitada, pues no arrojan luz sobre la capacidad asociativa de las palabras y, por tanto, propone recurrir a los supuestos teóricos de la lingüística cognitiva.

3. Metodología

En este estudio consideramos como indicadores de la actuación léxica, entre otros, la *amplitud y dominio del vocabulario*, y la *riqueza léxica*, manifestados en el uso de las estrategias generales y específicas que a continuación se detallan. El primer indicador constituye una manifestación del conocimiento que el hablante tiene de la realidad que le rodea, y se relaciona con la cantidad, crecimiento y calidad del vocabulario empleado. El segundo indicador se define a partir del número de vocablos nuevos que figuran en un texto. Es decir, según aumente el número de vocablos, en correspondencia con el crecimiento del texto, también irá creciendo el índice de riqueza léxica, aunque no al mismo ritmo.

Por todo ello, no solo valoramos la competencia léxica cuantitativamente, sino que también vemos de vital importancia valorar la riqueza léxica y el conocimiento de estrategias para usar las palabras de forma eficaz y adecuada en cualquier contexto de comunicación (Cottez, 1987: 276, citado por Prado Aragonés, 2004: 309). Así pues, elaboramos unos cuestionarios de recogida de información (v. Anexos, cuadro 3), adaptado del de Prado Aragonés, J. (2004: 308-309), y el segundo cuestionario acerca de las estrategias (v. Anexos, cuadro 4) adaptado de Oxford, R. L. (1990: 283-300) y también de Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000: 111-120). Ambos cuestionarios⁴ fueron rellenados por el profesorado del grupo experimental, debido al nivel cognitivo y evolutivo en que se encontraban los sujetos de la investigación, como hemos dicho más arriba, las edades de estos sujetos estaban comprendidas entre los 11 y 12 años.

Por otro lado, realizamos una entrevista escrita (véase en Anexos, cuadro 5) a las maestras de ambos grupos, en la cual se indaga acerca de los aspectos contextuales de la comunidad lingüística de los sujetos y que las docentes consideraban que incidían positiva o negativamente en el desarrollo del vocabulario de los niños. También estas vaciaron un cuestionario (adaptado de Fardel, 1996) sobre las estrategias didácticas que aplican para enseñar el vocabulario académico (v. Anexos, cuadro 6).

3. Resultados de la investigación y conclusiones

3.1. Resultados sobre el nivel de riqueza léxica

En cuanto al nivel de riqueza léxica, por la cantidad y calidad de las palabras que conocen los

⁴ Además, debemos señalar que estos cuestionarios se han valorado con arreglo a la siguiente escala: 1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = medio; 4 = alto; 5 = muy alto.

sujetos de la investigación y que, según las maestras, varía notablemente, entre unos sujetos y otros, ellas mismas nos descubren que solo *a veces* estos pronuncian y escriben correctamente sus textos orales y escritos. La mayoría de los sujetos *a veces* conocen el significado de las palabras en contextos concretos. También evaluamos el conocimiento de distintas acepciones de las palabras y su uso adecuado en función del contexto. Los resultados fluctúan entre *nunca* o *casi nunca* en la mayoría de los sujetos. Por el contrario, los datos sobre si los sujetos usan de forma precisa las palabras en función del contexto y en las situaciones comunicativas más o menos formales en las que se utilizan revelan que *casi siempre* los sujetos son capaces de aplicar este criterio. Las maestras reconocieron el bajo nivel de utilización de sinónimos precisos para evitar repeticiones. Tan sólo *a veces* estos sujetos son capaces de usarlos, aunque nos consta que conocen sinónimos, no los emplean apenas. Y *a veces* utilizan adecuadamente los antónimos.

Como parte de este estudio, también queríamos saber si los sujetos eran capaces de relacionar unas palabras con otras por su significante y su significado. Sólo *a veces* llegan a relacionarlas. Hay algunos sujetos que *casi siempre* establecen relaciones entre las palabras y también forman campos léxicos y campos semánticos, pero la mayoría no lo hace *nunca* o *casi nunca*. Por otro lado, la mitad de los sujetos *rara vez* sustituyen extranjerismos innecesarios por palabras de nuestra lengua, mientras la otra mitad tan sólo *a veces* lo hace.

La mayor parte de los sujetos *casi nunca* conoce ni usa los mecanismos y recursos para la creación de nuevas palabras, como composición, derivación y parasíntesis. Las maestras consideran que la mayor parte de sus alumnos *a veces* utilizan el diccionario para ampliar el léxico. En cuanto a la utilización del vocabulario con fines estéticos, lúdicos y creativos, por lo general, *casi nunca* usan el vocabulario para estos fines. Así lo hemos podido comprobar también en nuestro estudio empírico (Del Moral, 2010). Por último, creímos conveniente conocer el valor que nuestros sujetos daban a la corrección, adecuación y precisión en los usos léxicos propios y ajenos. En general, sólo *a veces* tienen en cuenta este criterio.

3.2. Resultados sobre las estrategias para el aprendizaje del vocabulario usual

Por lo que se refiere a la valoración de las estrategias para el aprendizaje del vocabulario usual que utilizan los sujetos destacamos tres tipos: a) las estrategias memorísticas para recordar los vocablos aprendidos; b) las estrategias cognitivas que se emplean en el aprendizaje del léxico; y c) las estrategias de comunicación para compensar el desconocimiento de las palabras o expresiones nuevas.

a) Según las maestras, algunos sujetos *siempre* crean asociaciones entre las que ya saben y las que aprenden para recordarlas. Además, muestran valoraciones positivas cuando se les pregunta por la creación de frases o pequeñas historias con las nuevas palabras para recordarlas mejor. La mayoría de los sujetos *siempre* o *casi siempre* agrupan palabras con otras relacionadas con ellas, por ejemplo, ropa, comida, escuela, etc. Y la gran mayoría asocia la pronunciación con la de otra(s) palabra(s) ya conocida(s) *siempre* o *casi siempre*.

En cuanto a si los sujetos forman o no rimas con otras palabras para recordarlas mejor, es decir, si hacen pareados, se sigue destacando que la mayor parte de ellos lleva a cabo esta estrategia *siempre* o *casi siempre*. Salvo tres sujetos que *casi nunca* o *nunca* asocian con la imagen mental aquello a lo que se refiere para recordar las palabras mejor. Teniendo en cuenta que son alumnos del tercer ciclo de Primaria, la creación de dibujos ya no es tan habitual para hacer referencia a los objetos a que se refieren. Así, la mayoría *casi nunca* o *nunca* hace estos dibujos con tal fin.

Es curioso cómo la siguiente estrategia relacionada con el deletreo o pronunciación lenta

Didáctica de la Lengua y la Literatura

de los sujetos es empleada *siempre* o *casi siempre* por estos niños, debido quizás al poco nivel lingüístico del español que reconocen sus propias maestras que tienen. Sobre la combinación de sonido e imagen para recordar mejor las palabras y sobre si estaban acostumbrados a la creación de asociogramas o redes semánticas, casi la totalidad de los sujetos *casi nunca* o *nunca* hacen esta combinación. Sin embargo, parece ser que los sujetos recuerdan perfectamente *–siempre* o *casi siempre–* la localización de la página del libro donde vieron las palabras en cuestión por primera vez.

b) En cuanto a las estrategias cognitivas que usan los sujetos de la investigación para el aprendizaje del léxico, en primer lugar, tenemos un claro ejemplo de que el empleo de tarjetas es una práctica muy utilizada en niveles inferiores de Primaria, pero no ya en el Tercer Ciclo. ¿Por qué se piensa siempre que las tarjetas, los dibujos, son “actividades para niños pequeños”? Sin embargo, está demostrado que esta estrategia es eficaz para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en todos los niveles: en una cara se escriben las palabras nuevas y en la otra las definiciones o dibujos de lo que representan. Reconocen las docentes que una gran parte de los sujetos *casi siempre* o *siempre* dicen en voz alta o escriben varias veces las palabras y expresiones desconocidas para practicarlas mejor. La gran mayoría imita la manera de expresarse de los hablantes nativos, *siempre* o *casi siempre* y leen el fragmento en el que se encuentran las palabras desconocidas varias veces hasta entenderlas, es decir, utilizan la contextualización para captar el sentido de las palabras nuevas. Es claro que al ser sujetos con residencia en Melilla, la práctica en situaciones reales de comunicación, como la lectura por placer en español, escribir cartas, notas, mensajes en español, ver películas, series o televisión en español,... es obvia y notoria.

Otra de las estrategias que creemos ayudaría a mejorar el nivel de español de estos sujetos es la segmentación de las palabras cuyo significado se desconoce para tratar de encontrarlo en alguna de sus partes (etimología). Sin embargo, no se practica en la escuela. Según las maestras, estos sujetos no buscan *nunca* similitudes o diferencias entre el léxico español y el de su lengua nativa, pero casi todos buscan *siempre* la palabra en el diccionario, sea este monolingüe, bilingüe, o en internet, cuando se les da la opción. Por otro lado, *a veces* descubren las reglas de carácter morfosintáctico, gramatical, pragmático, etc. de las palabras nuevas. Prácticamente todos los sujetos aplican tan solo *a veces* las reglas de manera consciente en la producción o recepción de mensajes. También parece ser que casi todos están bastante acostumbrados al empleo de estrategias cognitivas como marcar las palabras con colores diferentes, subrayarlas, rodearlas con un círculo, ponerles algún símbolo,... o anotar las palabras o conceptos clave en torno a un tema. Un poco menos competentes son estos sujetos en hacer resúmenes de textos utilizando palabras que consideran importantes, ya que la expresión escrita es lo que más les cuesta. *Nunca* o *casi nunca* estos escolares analizan palabras y expresiones para inferir su significado, es decir, es muy raro que apliquen reglas de composición y derivación. Esto muestra la poca capacidad de creación de palabras nuevas o de contextualización de palabras desconocidas. *Casi nunca* comparan con otras lenguas, identifican y analizan aspectos semánticos, gramaticales, fonéticos, sintácticos, etc. Esto una vez más, creemos que no es culpa de los propios sujetos, sino de aquellos que les enseñan y también de las metodologías que aplican.

Debido a la inmersión continua y constante a la que están sometidos estos sujetos, no es de extrañar que reconozcan y utilicen *–casi siempre–* como estrategias cognitivas las fórmulas/expresiones lexicalizadas como, *Encantado de conocerle*, *Muchas gracias por todo*, etcétera. El reconocimiento y uso de estructuras o frases modelo como: *¿Puedo abrir la ventana?*, *¿Puedo coger un lápiz?* tampoco es infrecuente en las expresiones de estos sujetos

Didáctica de la Lengua y la Literatura

que han nacido y vivido casi todos en Melilla.

c) Por último, y en cuanto a las estrategias compensatorias o de comunicación para suplir el desconocimiento de las palabras o expresiones nuevas, es sorprendente que *nunca*, salvo en casos muy concretos, los sujetos de esta investigación intentan entender el significado global de lo que han oído o leído en su conjunto, por la situación o el tema, sin traducirlo a su lengua nativa. Sin embargo, las maestras confiesan que *a veces* sí intentan entender el significado a partir del entorno textual, por lo que viene antes y después de la unidad léxica (co-texto).

Por otra parte, piensan los docentes que estos sujetos *casi nunca* adivinan el significado por similitud con otras unidades léxicas de otros idiomas (internacionalismos, parónimos, etc.). Si bien, utilizan los conocimientos lingüísticos previos del español (*limpiar, botas = limpiabotas*), y creen que *casi siempre* recurren a esta estrategia de compensación comunicativa.

Como también es muy normal que el sujeto pida a su compañero o al profesor que le explique el significado de una palabra cuando no la conoce, aunque *a veces* ignoran palabras desconocidas que no se consideran imprescindibles para la comprensión del mensaje; y otras veces usan mímica y gestos para expresarse. Además, *casi siempre* o *siempre* usan la palabra correspondiente en su lengua de origen o en otra lengua que conocen, se inventan las palabras cuando desconocen las adecuadas y, sobre todo, dirigen la conversación hacia los temas cuyo vocabulario dominan.

Hay diversas opiniones acerca de si los sujetos buscan otras maneras de expresar lo que quieren decir, o describen la idea (parafrasean) pero, *casi siempre*, parece ser que recurren a esta estrategia. Además, pocas veces utilizan frases hechas o expresiones para disculparse por el desconocimiento de una palabra en concreto. Los alumnos están muy acostumbrados a usar un sinónimo/antónimo. *A veces*, los sujetos sustituyen la palabra desconocida por un término más genérico que englobe el significado de aquella, por lo que podemos decir que es todavía muy habitual que estos sujetos usen genéricos como “cosa”, “algo”, “hacer”,...

4. Contribuciones y significación científica

Hemos constatado ya en varias ocasiones en esta y otras investigaciones previas cómo el seguimiento de un *Programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia léxica* (Del Moral, 2010) aumenta no solo el dominio del vocabulario, referido tanto al significado de las palabras como a la capacidad de definir las, sino también genera un cambio de actitudes en el uso de estrategias de aprendizaje utilizadas habitualmente por los alumnos, respecto de los otros sujetos del grupo control que mantienen sus puntuaciones medias o descienden, lo que parece preocupante, porque si en estas edades los niños no progresan, no avanzan, es que realmente retroceden; de lo que puede inferirse que el procedimiento utilizado en la enseñanza del léxico siguiendo solo las pautas que marca el libro de texto puede que no sea nada aconsejable para atender a las estrategias de aprendizaje de estos alumnos. Esto significa, siguiendo a Oster (2009) que “la retención y el acceso a las palabras serán mejores si durante el aprendizaje se establecen múltiples conexiones con otras palabras, se estructura la información, estableciendo distintas relaciones y se involucran varios sentidos o formatos de presentación de la información.”

Desde el punto de vista de la comunicación, parece conveniente insistir en las dificultades para observar la evolución de la competencia léxica en periodos relativamente cortos de tiempo como, en este caso, un curso escolar. Además de esta, otra de las dificultades que se presenta en el trabajo con el vocabulario radica en la complejidad para su adquisición retención y práctica

Didáctica de la Lengua y la Literatura

posterior; y una tercera, que se debe mencionar se relaciona, como consecuencia de las dos anteriores, con la evaluación del programa.

Recordemos que para aprender una palabra nueva resulta un proceso complejo, con tres etapas fundamentales. Al ser presentada por primera vez en clase, el estudiante debe intentar comprenderla, mediante técnicas y estrategias de aprendizaje individuales o colectivas –la explicación explícita del profesor, la traducción a su lengua materna o a otras L2s conocidas, la deducción, etc. A continuación, debe retenerla, fijarla, ese nuevo *ítem* léxico debe pasar a formar parte de su vocabulario activo. Por último, debe saber usarla, con la corrección formal y la adecuación discursiva necesarias. Por supuesto, ese uso derivará de la práctica, más controlada al principio hasta llegar a una fase más creativa y espontánea.

La evaluación de la competencia léxica multiplica la dificultad a causa de la inferencia de factores como la subjetividad y de lo problemático que resulta realizar una corrección eficaz sin incluir elementos intrínsecos, como en la prueba de definición, ¿cuál es realmente buena de cada *ítem*? No buscamos respuestas “de diccionario”, sino asociaciones, paráfrasis, sinónimos, antónimos, etcétera.

No obstante, los resultados aquí expuestos deben entenderse como logros positivos, como acuñación de riquezas culturales y sociales para hacer avanzar la educación lingüística precisamente en la línea que las actuales sociedades plurales e interculturales requieren, es decir, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje del individuo, como dueño de su aprendizaje.

5. Bibliografía

- Ávila Muñoz, A. M. y Villena Ponsoda, J. A. (eds.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga, España: Editorial Sarriá.
- Bartol Hernández, J. A. (2008). *Variación léxica del español: los léxicos disponibles de Aragón y Soria*, En M. L. Arnal Purroy (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico, pp. 207-226.
- Camacho, J. (2002). *Estadística con SPSS para Windows (Versión 11)*. Madrid, España: Ra-Ma, pp. 125-296.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku, Finlandia: Universidad de Turku.
- Cervero, M.^a J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, España: Edelsa, pp. 111-120.
- Del Moral, C. (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar: un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. (Tesis Doctoral) Granada, España: Universidad de Granada.
- Fardel, S. (1996). *La adquisición de la competencia léxica en estudiantes españoles de inglés. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Fernández Smith, G., Rico Martín, A. M.^a, Molina García, M. J. y Jiménez Jiménez, M.^a Á. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Paredes García, F. (2012). “Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 78-100.
- Oster, U. (2009). “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica” en *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Porta Linguarum, 11, 35-50.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla, pp. 308-309.

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga, España: ASELE, Colección Monografías nº 4.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. (Tesis doctoral inédita). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

Vivanco, V. (2001). "La adquisición del vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos". *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 177-188.

ANEXOS

PRUEBA DE VOCABULARIO (PRE-TEST)	
<i>Define las siguientes palabras y/o escribe un sinónimo/antónimo</i>	
amarillo	
año	
cállate	
cama	
Camiseta	
cansado	
casados	
Cenicero	
chat	
chica	
bienvenido	
cerveza	
Bizcocho	
Borrachera	
Botellón	
e-mail	
Enamorados	
Encender	
Enfadado	
Entonces	
Escalera	
guapo/a	
habitación	
Harina	
Hecho	
Helado	
Hígado	
Hola	
Igualmente	
Individual	

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Internet	
Jamás	
Jueves	
Juvenil	
Kilogramo	
Lechuga	
Lláname	
Mascar	
Medio	
Melodía	
Melón	
Menosprecio	
Mensaje	
Mesa	
socorro	
suspenso	
también	
texto	
tiempo	
tierra	
tomate	
universidad	
vacaciones	
vale	
vehículo	
verano	
vestidos	
viaje	
viernes	
vosotros	
zapato	
zona	

CUADRO 1. PRUEBA DE VOCABULARIO (DEFINICIONES) PRE-TEST

PRUEBA VOCABULARIO (POST-TEST)	
<i>Define las siguientes palabras y/o escribe un sinónimo/antónimo</i>	
al menos	
años	
aunque	
ayuda	
baja	
bastante	
beber	
belleza	

Didáctica de la Lengua y la Literatura

besitos	
beso	
butaca	
cabello	
cine	
colchón	
colegio	
compañero	
contesta	
cuestión	
cumpleaños	
bueno	
de	
decir	
dedos	
demasiado	
deprimido	
desde	
diapositiva	
día	
días	
dinero	
dirección	
discoteca	
dormido	
duda	
ejemplo	
gracias	
grande	
lunes	
macho	
mañana	
manzana	
martes	
más	
masaje	
miércoles	
mierda	
minuto	
mosquito	
móvil	
mujer	
música	
rebelde	
regalo	

Didáctica de la Lengua y la Literatura

reloj	
respuesta	
rico	
sábado	
saludos	
sangre	
sanitario	
secar	
segundo	
sincero	
zoológico	

CUADRO 2. PRUEBA DE VOCABULARIO (DEFINICIONES) POST-TEST

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA				
Alumno/a _____ Curso _____				
Grupo experimental/ Grupo control				
1. Posee riqueza léxica, por la cantidad y calidad de las palabras que conoce.				
2. Pronuncia y escribe correctamente sus textos orales y escritos.				
3. Conoce el significado de las palabras en contextos concretos.				
4. Conoce distintas acepciones de las palabras y las utiliza adecuadamente, en función del contexto.				
5. Usa de forma precisa las palabras en función del contexto y la situación comunicativa más o menos formal en las que se utilizan.				
6. Utiliza sinónimos precisos para evitar repeticiones.				
7. Utiliza adecuadamente antónimos.				
8. Es capaz de relacionar unas palabras con otras por su significante y su significado.				
9. Establece relaciones entre las palabras y forma campos léxicos y campos semánticos.				
10. Sustituye extranjerismos innecesarios por palabras de nuestra lengua.				
11. Conoce y usa los mecanismos y recursos para creación de nuevas palabras: composición, derivación y parasíntesis.				

Didáctica de la Lengua y la Literatura

12. Conoce y usa habitualmente recursos para ampliar el léxico, como el diccionario.					
13. Utiliza el vocabulario con fines estéticos, lúdicos y creativos.					
14. Valora la corrección, adecuación y precisión en los usos léxicos propios y ajenos.					

CUADRO 3. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA

ESTRATEGIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO USUAL					
Alumno/a _____ Curso _____					
Grupo experimental/ Grupo control					
A) ESTRATEGIAS MEMORÍSTICAS PARA RECORDAR LOS VOCABLOS APRENDIDOS					
Cuando aprende palabras o expresiones nuevas en español:	nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
1. Crea asociaciones entre las que ya sé y las que aprendo.					
2. Hace frases o creo pequeñas historias con las nuevas para recordarlas mejor.					
3. Las agrupa con otras relacionadas con ellas (por ejemplo, ropa, comida, escuela)					
4. Asocia la pronunciación con la de otra/s palabra/s ya conocida/s.					
5. Las hace rimar con otra/s para recordarlas mejor (pareados).					
6. Las recuerda asociándolas con la imagen mental de aquello a lo que se refieren.					
7. Hace dibujos de los objetos a los que se refieren.					
8. Las deletrea o las pronuncio despacio.					
9. Usa la combinación de sonido e imagen para recordarlas mejor.					
10. Hace una lista con las palabras que conozco relacionadas con la nueva y las uno con líneas para mostrar su relación (creación de asociogramas o redes semánticas).					
11. Recuerda la localización en la página del libro o el lugar donde las vio o escuchó por primera vez.					
B) ESTRATEGIAS COGNITIVAS QUE SE EMPLEAN EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO (ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA RECEPCIÓN Y A LA PRODUCCIÓN)					
Alumno/a _____ Curso _____					
Grupo experimental/ Grupo control					

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Cuando aprende palabras o expresiones nuevas en español:	nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
12. Utiliza tarjetas: en una cara escribo las nuevas y en la otra las definiciones o dibujos de lo que representan.					
13. Dice en voz alta o escribo varias veces las palabras y expresiones desconocidas para practicarlas mejor.					
14. Imita la manera de hablar de los hablantes nativos.					
15. Lee el fragmento en el que se encuentran varias veces hasta entenderlas (contextualización).					
16. Practica en situaciones reales de comunicación: Lee por placer en español, escribe cartas / notas / mensajes en español, ve películas/ series/ televisión en español, etc.					
17. Segmenta las palabras cuyo significado desconozco para tratar de encontrarlo en alguna de sus partes (etimología).					
18. Busca similitudes y diferencias entre el léxico español y el de su lengua nativa.					
20. Busca la palabra en el diccionario monolingüe/bilingüe, en internet, etc.					
21. Descubre las reglas de carácter morfosintáctico, gramatical, pragmático, etc. de las palabras nuevas.					
22. Aplica las reglas de manera consciente en la producción o recepción de mensajes.					
23. Marca palabras con colores diferentes, las subrayo, las rodeo con un círculo, les pongo algún símbolo, etc.					
24. Anota las palabras o conceptos clave en torno a un tema.					
25. Hace resúmenes de textos utilizando palabras que considera importantes.					
26. Analiza palabras y expresiones para inferir su significado, aplica reglas de composición y derivación.					
27. Compara con otras lenguas, identifica y analiza aspectos semánticos, gramaticales, fonéticos, sintácticos, etc.					
28. Reconoce y utiliza fórmulas/expresiones lexicalizadas como "encantado de conocerle", "muchas gracias por todo", etc.					
29. Reconoce y utiliza estructuras o frases modelo como "¿Puede abrir la ventana?, ¿Puede coger un lápiz?"					
C) ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS O DE COMUNICACIÓN PARA COMPENSAR EL DESCONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS O EXPRESIONES NUEVAS (USO DE ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA PRODUCCIÓN)					
Alumno/a _____ Curso _____					
Grupo experimental/ Grupo control					

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Cuando aprende palabras o expresiones nuevas en español:	nunca	casi nunca	a veces	Casi siempre	siempre
30. Intenta entender el significado global de lo que ha oído o leído en su conjunto, por la situación o el tema, sin traducirlo a su lengua nativa.					
31. Intenta entender el significado a partir del entorno textual, por lo que viene antes y después de la unidad léxica (por el co-texto).					
32. Adivina el significado por similitud con otras unidades léxicas de otros idiomas (internacionalismos, parónimos, etc.)					
33. Utiliza conocimientos lingüísticos previos del español (limpiar, botas = limpiabotas)					
34. Pide a su compañero/-a, profesor/-a que le explique su significado.					
35. Ignora palabras desconocidas que no se consideran imprescindibles para la comprensión del mensaje.					
36. Usa mímica y gestos para expresarme.					
37. Usa la palabra correspondiente en su lengua de origen o en otra lengua que conoce.					
38. Se inventa las palabras cuando desconoce las adecuadas.					
39. Busca otras maneras de expresar lo que quiere decir, o describe la idea. (Parafrasea)					
40. Dirige la conversación hacia los temas cuyo vocabulario domina.					
41. Utiliza frases hechas o expresiones para disculparse por el desconocimiento de una palabra en concreto.					
42. Usa un sinónimo/antónimo.					
43. Lo sustituye por un término más genérico que englobe el significado de la palabra desconocida.					
44. Usa genéricos como "cosa", "algo", "hacer", etc.					

CUADRO 4. CUESTIONARIOS SOBRE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA LÉXICA

Didáctica de la Lengua y la Literatura

1. ¿Cuál es el nivel escolar de los padres de los niños? ¿Cree que influye el bajo/alto/medio nivel escolar de la comunidad de adultos? Justifique su respuesta.
2. ¿Qué modelo de padres hay en el colegio?
3. ¿Cree que el hábito de lectura que se observa en los escolares de manera generalizada es debido a la cultura de sus adultos?
4. ¿Se implica la familia en las tareas del colegio? ¿Y en el desarrollo educativo de sus hijos?
5. ¿Disponen en la escuela de nuevas tecnologías? Especifique su respuesta.
6. ¿Existen actividades culturales en la comunidad de los adultos de estos escolares?
7. ¿Existen problemas de electrificación en la comunidad donde viven los escolares? ¿Hay zonas de silencio en la comunidad donde viven?

CUADRO 5. MODELO DE ENTREVISTA A LAS MAESTRAS SOBRE FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DE SUS ALUMNOS

1. ¿Qué hace antes de la lectura de un texto del libro?
2. ¿Qué hace durante la clase para enseñar el vocabulario nuevo?
3. ¿Qué hace después de la clase para enseñar el vocabulario nuevo?
4. ¿Cómo trabaja las palabras para un control/examen?
5. ¿Qué dificultades encuentra a la hora de enseñar una palabra/expresión nueva?
6. ¿Qué tipo de palabras/expresiones de la escuela le resulta más fácil de enseñar?
7. ¿Qué tipo de palabras/expresiones de la escuela le resulta más difícil de enseñar?
8. ¿Cómo cree que entienden sus alumnos mejor el uso de una palabra/expresión de la escuela? (por ejemplo, cuando el profesor hace un dibujo, cuando les hace buscarla en el diccionario, etc.).
9. ¿Qué hacen sus alumnos cuando escuchan una palabra / expresión en la clase y desconocen su significado?
10. ¿Qué hace el alumno cuando el profesor/un compañero de clase dice una palabra/expresión durante la clase y desconoce su significado?
11. ¿Qué hace el alumno cuando lee en el libro de texto y aparece una palabra/expresión que desconoce su significado?
12. ¿Qué hace el alumno cuando quiere escribir una palabra/expresión y no sabe cómo es en español?
13. ¿Qué hace el alumno para recordar una palabra/expresión nueva que ha aparecido durante la clase?
14. ¿Está satisfecho con su manera de enseñar vocabulario? ¿Por qué?
15. ¿Está satisfecho con los resultados obtenidos por sus alumnos en cuanto al léxico? ¿Por qué?

CUADRO 6. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO ACADÉMICO

La biografía de los docentes: una vía de reinterpretación de los modelos de aprendizaje y enseñanza de lenguas

Núria Sánchez

Universitat de Barcelona

Descriptorios: Plurilingüismo, creencias, metodología, formación del profesorado, relatos de vida

El estudio que presentamos se centra en la exploración de las creencias de los profesores sobre el plurilingüismo a través de los textos biográficos. Una de las cuestiones que emerge, y que crea tensiones, es la metodología de enseñanza y aprendizaje de lengua(s). Los datos, recogidos y analizados conforme a una metodología cualitativa, revelan diversas creencias y actitudes respecto a aspectos metodológicos y muestran que estas son susceptibles de evolucionar gracias a la propia experiencia de aula y al nuevo conocimiento teórico vinculado a esta. La reinterpretación que el docente con experiencia y formación realiza de su propia biografía de aprendiz le lleva a una nueva comprensión de los modelos de aprendizaje y enseñanza. Todo ello debe tenerse en cuenta en los procesos formativos.

COMUNICACIÓN:

Introducción

En la siguiente comunicación presentamos observaciones y resultados que forman parte de un proyecto más amplio: *Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües* (ECRELEN)⁵ llevado a cabo en colaboración con universidades de cuatro ciudades europeas: París, Pécs (Hungría), Trento (Italia) y Barcelona. El principal objetivo de la investigación es explorar, a través de textos biográficos y reflexivos como son los relatos de vida, el pensamiento del profesor – creencias, representaciones y saberes (CRS; Cambra, 2000) - con el fin de conocer su pensamiento tanto sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas como sobre su papel como docente en los diversos contextos de enseñanza.

Objetivos

Los objetivos consisten en: 1) explorar el pensamiento del profesor acerca del plurilingüismo a través del relato de vida lingüística, 2) conocer el modo en el que se representan su propio aprendizaje y enseñanza de lenguas 3) observar la interrelación entre las creencias de los dos ámbitos de experiencia 4) apuntar vías para tratar dichas cuestiones en los procesos formativos.

Marco teórico

El sistema de creencias y representaciones de los docentes actúa como un filtro que orienta las prácticas del aula. En este sentido, el pensamiento del profesor pasa a ser un objeto de estudio e investigación crucial si se aspira a comprender las actuaciones del docente. Desde los años 1980 y 1990 numerosos estudios tomaron como objeto de investigación el pensamiento del profesor (véase la revisión de Pajares, 1992) y su relación con la didáctica de las lenguas, entre otros los de

⁵ Proyecto (I+D) del MINECO 2010-2013: ECRELEN-EDU2010-21056

Freeman (1996) y Johnson (1994).

Tomamos en consideración especialmente los trabajos de Woods (1996) que creó el constructo BAK (Beliefs Assumption and Knowledge) para referirse al complejo sistema de creencias, representaciones y saberes del enseñante. Sobre esta base se desarrollan los estudios de CRS (Creencias, Representaciones y Saberes) de Cambra (2000) que exploran este sistema a través del ámbito biográfico de los docentes con textos reflexivos de diversa índole (Cambra y Palou, 2007; Fons y Palou, 2011) y observan cómo cada uno de los componentes del sistema CRS mantiene una relación con los demás. La revisión realizada por Borg (2006) es una síntesis de referencia que permite constatar la diversidad de estudios que se han realizado en los últimos años en la línea que apuntamos. Woods y Çakir (2011) insisten en que este sistema es altamente dinámico y, en consecuencia, inestable y, aunque algunos elementos de este pueden mostrarse resistentes al cambio, ello no significa que permanezcan estáticos, sino que pueden evolucionar.

Metodología

Los principios metodológicos a los que nos adscribimos suponen un manejo de instrumentos abiertos de investigación y una manera cualitativa de tratar los datos. Elegimos el relato de vida que Goodson (2004) denomina biografía lingüística y que considera como el relato de los procesos de aprendizaje de lenguas a través de experiencias tanto escolares como en el medio familiar o social. Basamos el estudio en los relatos de vida dado que plasman la interpretación de la experiencia vivida por los docentes y propician una mejor comprensión de esta. Por su carácter narrativo tienen una dimensión diacrónica, permiten recuperar y seleccionar vivencias y expresar las trayectorias, la evolución y adaptación a los cambios, los momentos de inflexión, los puntos de tensión, así como que el sujeto lleve a cabo una construcción de su propia imagen (Pajares 1992; Bolívar 2002).

Solicitamos un escrito que narre su vida lingüística y su experiencia en aulas multilingües. Mostramos un especial interés en conocer el modo en que el docente ha ido creando su bagaje lingüístico (lenguas que conoce) a lo largo de su vida, así como el contacto con las lenguas en las aulas y la experiencia de enseñar en contextos multilingües.

El análisis de los datos es cualitativo y narrativo. En él se suceden varios niveles de descripción e interpretación -*qué* y *cómo* expresan los profesores sus experiencias, creencias y representaciones sobre las lenguas- que tienen como marco de análisis las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y Pavlenko (2007) en el de las narraciones autobiográficas.

En un proceso recursivo sobre los datos, el primer nivel de análisis examina la selección de núcleos significativos (Bolívar 2002) y temas realizada por el autor del relato. Enfocamos el segundo nivel en el modo en el que se narran las experiencias y que permite comprender cómo han sido vividos los hechos concretos y cómo los interpreta el sujeto. El último nivel pretende situar los datos en un contexto en el que estos cobran un sentido más amplio y está guiado por una serie de preguntas que nos permiten afinar la interpretación: a) ¿En qué contextos surgen las creencias b) ¿Qué tensiones se observan y en qué contextos? c) ¿Cómo los procesos en formación pueden responder a estas tensiones?

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Resultados y discusión de los datos

Las narraciones que conforman los datos muestran dos partes claramente diferenciadas, por un lado, el relato de los profesores como aprendices de lenguas –modo de construcción del repertorio lingüístico- y, por otro lado, el relato docente. En la primera parte destaca la narración sobre la vida escolar –especialmente de los años en la enseñanza primaria- que representa un hito en la vida de aquellos que más tarde se dedicarán a la docencia. En los fragmentos dedicados a esta etapa el componente emocional y afectivo cobra gran relieve. En algunos casos, la rememoración de la metodología de aprendizaje de los años infantiles en los años 70 viene acompañada de emociones como la frustración: *“La primera lengua extranjera que aprendí fue francés, allá por los años 70. La verdad es que no quedan muy buenos recuerdos de la metodología y sobre todo de los profesores. Cometer errores se convertía en un trauma acompañado a veces de castigos físicos”* (Adrià, profesor de ELE).

El ámbito de las personas posee una gran relevancia en los relatos. Las referencias a los profesores de lenguas presentan un campo semántico valorativo amplio. En algunos casos el contacto con algunos profesores ha determinado la elección de la carrera docente o una reconceptualización sobre el campo de la metodología de enseñanza: *“Mi primer contacto con el enfoque comunicativo tuvo lugar en la Escuela Oficial de idiomas..., gracias a la venerable profesora Paulina G. Me emociono profundamente al recordarla. ...era un derroche de sabiduría, amabilidad y buen humor y hacía unas clases dinámicas y participativas, perfectamente secuenciadas, entretenidísimas y rebosantes de eso que se llama “aprendizaje significativo”* (Mariano, profesor de lengua extranjera en secundaria).

Una diferencia notable entre los relatos de los profesores de formación inicial y los de los profesores experimentados y en procesos de formación continua son las referencias a la metodología de enseñanza y aprendizaje en sus evocaciones como aprendices de lenguas cuando escribe sobre su formación en la primera etapa escolar: *“(...) La pobre formación de los profesores...la poca eficacia de los métodos (gramática-traducción con pinceladas de método audiolingual), o mejor dicho, su inadecuación a nuestras necesidades como alumnos y al contexto social sumado a la inexistencia de valiosísimos recursos multimedia como el DVD y, por supuesto, Internet, no nos dejaba lugar a dudas: había, como sea, que hacer las maletas y largarse al extranjero.(...) Y yo seguí limitándome a memorizar listas de verbos irregulares, repetir patrones, realizar ejercicios mecánicos de práctica gramatical y poco más”* (Mariano, profesor de lengua extranjera en secundaria).

La biografía de aprendizaje de los profesores se reconstruye totalmente impregnada de los valores, creencias y representaciones que como docentes poseen. La vida escolar se reinterpreta desde la visión del adulto profesional y desde ese ámbito profesional realiza una nueva versión de aquella. El propio discurso incorpora los términos de los que el docente se ha apropiado a través de la formación como en este ejemplo en el que la profesora habla de su primer viaje al extranjero: *“Al poco tiempo de llegar a Inglaterra encontré trabajo y empecé a desarrollar habilidades para la comprensión auditiva, la expresión oral y la capacidad de interactuar de forma más o menos fluida, pero todavía bastante reducida al contexto de trabajo y a las conversaciones que tenían lugar en los almuerzos entre los colegas. Conociendo mis puntos débiles, comencé a exponerme más a la lengua de forma consciente y así veía programas de la televisión inglesa y escuchaba la radio”.* (Mar, profesora de español a adultos en Londres). El rechazo de esta

Didáctica de la Lengua y la Literatura

profesora a los métodos tradicionales de enseñanza padecidos en la infancia queda muy patente en su relato escolar, la formación lingüística vinculada a nueva formación metodológica, que supone el descubrimiento de un nuevo modo de trabajar, le permite darle un nombre y elaborar los conceptos -no solo decir “no me gusta”- a su postura.

En algunos relatos los profesores expresan la necesidad de alternar los roles de aprendiz y enseñantes ya que son conscientes de la necesidad de ponerse en el papel del alumno como parte de un proceso formativo continuado: *“Hace un mes que he empezado a estudiar francés porque esta lengua siempre me ha atraído y era una de mis asignaturas pendientes; también porque hace mucho tiempo que no me pongo en el papel del alumno y creo que es muy importante para seguir progresando en la formación como profesores.”*(Mar, profesora d ELE en Londres)

Se produce, pues, un proceso recursivo entre las experiencias de aprendiz y docente. Por un lado, la vivencia del primero configura el pensamiento y la actuación del profesor y, al mismo tiempo, la experiencia docente reelabora la comprensión e interpretación de la etapa de aprendizaje de lenguas.

Conclusiones

En el estudio realizado se observa que la mayoría de docentes, incluso con experiencia, no han elaborado un concepto del plurilingüismo como competencia y no lo han incorporado como tal a sus clases. Por otro lado, las representaciones sobre la enseñanza recogen claras influencias de las vivencias en las etapas escolares de aprendizaje. Todo ello nos lleva a subrayar la conveniencia de crear espacios para la expresión de la propia biografía de aprendizaje en los procesos formativos del profesorado que propicie una reinterpretación en la que las experiencias cobran otros sentidos a la luz de las nuevas conceptualizaciones que permite al docente tomar conciencia de aspectos fundamentales de la práctica y resituarlo respecto a su trayectoria vital y profesional.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). « ¿De nobis ipsis silemus ? »: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 28 de octubre de 2012 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19, 2: 149-163.
- Fons, M. y J. Palou. (2011): Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Depósito digital de la UB.: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. En K. Bailey y D. Nunan. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. y H. Çakir. (2011). Two dimensions of teachers knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 3, 381-390.

De la Didáctica de la Literatura a la Formación del profesorado transdisciplinaria (o El Deseo de Aprender)

Mapi Ballesteros

Universitat de Barcelona

Descriptor: Transdisciplinaria, Literatura infantil, Didácticas específicas, Formación del profesorado

En la comunicación se indicará una vía eficaz por la que puede orientarse la formación literaria de los estudiantes de las facultades de Educación y fertilizar la investigación en ciencias humanas y sociales. Se trata de proponer un método de enseñanza que consiste en la investigación transdisciplinaria en el aula. Como se verá, el objetivo del método es implementar una racionalidad no científica sino prudencial pues, en la formación de profesores, no basta con enseñar técnicas didácticas. Las aspiraciones habrían de orientarse a poner de relieve la fecundidad que encierra la experiencia literaria, debidamente realizada, para la formación humana. Por otro lado, sería deseable buscar en los alumnos el crecimiento intensivo en hábitos, intenciones e iniciativas de que configuran nuevas actitudes ante un quehacer educativo.

COMUNICACIÓN:

Introducción

En mi intervención quiero llamar la atención sobre la necesidad social de que la formación del maestro en el área de Literatura se ensanche y se profundice.

Nadie cuestiona hoy la idea de que la Literatura está cargada de potencialidades educativas. De hecho, el estudio y la investigación de la Literatura Infantil ha ido ganado presencia y prestigio en nuestro país en los últimos treinta años.

Actualmente, el maestro en formación cursa dos, tres y hasta cuatro asignaturas de literatura infantil en la etapa universitaria. Sin embargo, cabe preguntarse si el seguimiento de estos cursos está produciendo una mejor competencia lectora y literaria de los alumnos de las facultades de educación. ¿Abandonan la universidad con una preparación suficiente para garantizar unos

Didáctica de la Lengua y la Literatura

mínimos en el desarrollo de la competencia literaria de sus futuros alumnos? La respuesta intuitiva a este serio interrogante parece, por desgracia, ser negativa. Lo confirman 24 entrevistas a profesores en activo realizadas en el mes de marzo de una investigación que está en curso y de la que aquí voy a adelantar los resultados.

Sí que quiero señalar, en cambio, que los participantes de la muestra coinciden en señalar que cada vez es más habitual encontrar profesores de literatura que no leen porque no les gusta hacerlo y que se sienten incapaces de entusiasmar a los niños con la materia que enseñan.

Que los futuros maestros están escasamente preparados para transmitir la literatura lo confirma también el dato de que la mención de Bibliotecas escolares que ofrece la Universidad de Barcelona no ha recibido a estas alturas. Las prescripciones suficientes como para asegurar que se vaya a terminar ofreciendo esa especialidad el próximo curso 2013-14.

Yo he dedicado algún tiempo a reflexionar sobre la causa de esta crisis y he identificado dos motivos que ayudan a comprender la situación que se atraviesa:

- 1) El excesivo peso que la Didáctica tiene en el plan de estudio del grado de Educación.
- 2) la despersonalización de la profesión del maestro.

A continuación paso a explicarlos.

EN las facultades de Educación tienen importancia fundamental las asignaturas de instrucción técnica sobre metodología didáctica. Esto es así, en parte, porque el constructivismo pedagógico que inspira la elaboración de los planes docentes, destaca la inteligencia práctica para la resolución de problemas y descuida el tratamiento de los contenidos. Como ha denunciado Esteve, se trata de un esqueña propio de la racionalidad instrumental aplicada a la educación, cuyos resultados no han tardado en dejarse ver. Y no son, precisamente, positivos.

El segundo factor que he señalado como origen de la situación paradójica que describía al comienzo, es la despersonalización de la profesión del maestro que se ha producido en las últimas décadas.

El concepto de despersonalización tiene diversos significados en la bibliografía por lo que conviene aclarar a qué nos referimos. Con este vocablo quiero apuntar a la situación existencial en que las personas son tratadas prescindiendo de lo que constituye el carácter único e irrepletable y su valor intrínseco.

Tiene lugar cuando se ignoran o se consideran irrelevantes las creencias, sentimientos y capacidad de mejora del profesor. Decía que la profesión del maestro ha sufrido un proceso de despersonalización que promueve el indiferentismo y señalo también al constructivismo pedagógico como principal promotor de esta causa.

Como es sabido, en este enfoque el alumno es el que debe hacer la selección y síntesis de los contenidos con arreglo a lo que de ellos le resulte más significativo. De modo tal que, si se toma al pie de la letra- como, por otra parte suele hacerse, y aunque el profesor siga teniendo que diseñar la actividad- el profesor pasa a ser un simple elemento de apoyo en la adquisición de la gramática mental del alumno.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

El maestro percibe que es un elemento perfectamente sustituible, que sus conocimientos son irrelevantes y que su forma de vida es anecdótica. Esto explica que pueda darse una situación como la que hemos descrito: profesores de literatura a los que no les gusta leer, o profesores de religión que no creen, o profesores de filosofía que son escépticos respecto a las capacidades cognoscitivas del ser humano. Lo que ocurre, en el fondo, es que la conducta individual se diluye en modelos de conducta colectiva y que el maestro pasa a ser un elemento anónimo en un entramado social.

Aquí quiero proponer una vía de salida de esta situación que, en términos generales consiste en promover una pedagogía del deseo y, en términos particulares, en pasar de la simple didáctica de la literatura, a la formación transdisciplinar del alumno.

Una pedagogía que comprende al menos dos aspectos: por un lado, aprender o re-aprender a saborear las alegrías interiores que producen la experiencia artística y el amor por el conocimiento; por otro lado, fomentar el espíritu inconformista que lleva a las personas a no desalentarse por la fatiga o los obstáculos. En efecto, la plena formación del profesorado consiste en el crecimiento intensivo en hábitos, intenciones e iniciativas que configuran nuevas actitudes ante un quehacer profesional.

Las acciones humanas no son objetos sino entramados de discurso y acción cuyo actuar obedece a una madeja de razones, deseos y temores, necesidades e intereses, circunstancias y motivos (Lluch y Chillón 2012). Así pues, la base de la Didáctica debería consistir profundizar en la comprensión de las razones, en excitar el deseo de aprender y ensanchar el campo de interés de los estudiantes. Esto es lo que le proporcionará un grado mayor de libertad. Por eso, el formador de maestros debería tener entre sus principales objetivos ayudar a que surjan esquemas cognitivos que atraviesen fronteras disciplinares: esta es la misión del profesor universitario. Este paso de la Didáctica a la formación trasdisciplinar reclama que el profesor universitario adopte, a su vez, una perspectiva de investigación acción trasdisciplinar.

Como es bien sabido, la investigación en el aula no se caracteriza por los medios o protocolos metodológicos sino que se define por la actitud del profesor que, consciente y voluntariamente, se plantea la programación de sus enseñanzas como parte de un proyecto de investigación personal cuya finalidad es mejorar la docencia.

Por su parte el método de investigación transdisciplinario se basa en una concepción relacional de la realidad del hombre y de la experiencia. Es un método que no pretende desplazar a otros, ya consagrados (como el comentario de textos). Pretende complementarlos mediante la adopción paralela de perspectivas gnoseológicas, antropológicas, estéticas y pedagógicas. Y sobre todo, buscar la integración de tales perspectivas para ayudar a que crezca en el maestro el espíritu reflexivo, crítico y entregado que necesitará para el desempeño de su tarea educativa.

¿Qué es la transdisciplinariedad?

Entre los esfuerzos que se han llevado a cabo para aprehender las dinámicas del trabajo interdisciplinario pueden distinguirse dos grandes procedimientos de denominación. Por un lado se encuentran las clasificaciones que usan la palabra interdisciplinariedad como eje central acompañada de un adjetivo que da cuenta del aspecto que interesa destacar. Así se habla de interdisciplinariedad lineal, estructural, heterogénea, auxiliar, compuesta, complementaria,

Didáctica de la Lengua y la Literatura

unificadora, cruzada, isomórfica, paralela, temática, metodológica, etc.)

El segundo procedimiento consiste en la utilización de raíces griegas y latinas que señalen el grado o nivel de interacción que alcanza la investigación: multidisciplinariedad, polidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad, entre otras opciones posibles.

Cada una de las tipologías mencionadas intenta dar cuenta del aspecto principal según el cual es posible abordar el tema de lo “no disciplinar”, ya sean los métodos y las metodologías, las teorías y los conceptos, un problema compartido, un mismo objeto de estudio, un abordaje operativo (como involucrar en la solución de un problema varios profesionales), o una disciplina como nexo articulador. Sin embargo existe una gran confusión en la utilización de estos conceptos como ya han señalado otros estudiosos (Peñuela 2005).

La transdisciplinariedad es un principio de trabajo científico que procura una colaboración entre distintas ciencias que, además de ayudar a resolver problemas que exigen esa colaboración, busque conexiones a través de las fronteras (connections across the boundaries) para proporcionar sentido y guiar la actividad humana. Lo transdisciplinario tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina).

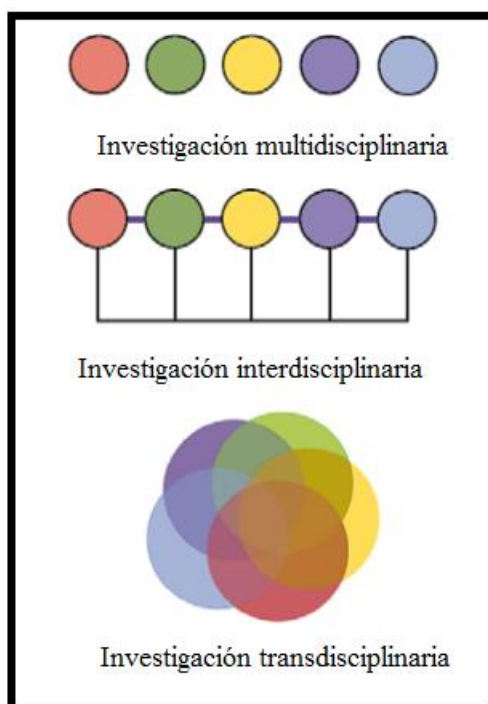


Fig. 1: Los prefijos Multi-, Inter- y Transdisciplinaria describen diferentes niveles de integración de disciplinas.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

La investigación interdisciplinaria es aquella en la que las diferentes disciplinas colaboran, comparten conocimientos y así producen algunos resultados integrados. La investigación transdisciplinaria incluye la formulación de preguntas y procesos de investigación conjunta, y la regulación de equipos de investigación integrados que buscan una profunda integración de resultados (Max-Neef 2005).

En la interesante obra *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*, de Dogan y Pahre se presenta un a aproximación a la problemática de la interdisciplinariedad que gira entorno al concepto de hibridación. Según los autores este proceso consta de dos etapas:

“Al principio, el objeto de estudio es examinado paralelamente en dos disciplinas: con base en los progresos realizados, ambas disciplinas entablan una comunicación. A menudo, se institucionaliza el nuevo dominio híbrido que, al emanciparse, es reconocido por independiente” (Dogan y Pahre, 1993: 68).

Eso es precisamente lo que ocurre en la transdisciplinariedad que queremos proponer en este trabajo para la formación literaria de los maestros. Se trata de una integración de los conocimientos de diversas disciplinas de tal suerte, que emerge un discurso sui géneris que construye su propio lugar de pensamiento (Charaudeau, 2010).

En el área de la enseñanza de la literatura, al profesor se le plantean interrogantes que están en la interfaz de

- el mundo social e individual
- el mundo del adulto-el mundo del niño
- el mundo del conocimiento y de su transmisión

¿Estamos siendo capaces de manejar los niveles de emergencia que producen los estudios de Filológicos y de Didáctica?

En el caso de la literatura y la educación; de la educación por la literatura o la formación literaria del maestro, los interrogantes que se le presentan al investigador se encuentran en la interfaz entre el mundo social y el individual, el mundo del adulto y el mundo del niño, el conocimiento y su transmisión.

Por eso será necesario adoptar un a perspectiva teórica, estética y filosófica que se pregunte sobre la naturaleza de la actividad creadora y la hermenéutica literaria; a la vez, interesará que la perspectiva sea histórica y que trate de captar el espíritu de los tiempos y pueblos de las creaciones que se estudian (en descubrir el logos, el mythos y el pathos que representa la obra); pero será también interesante considerar puntos de vista de la psicología empírica (para comprender, por ejemplo, el procedimiento de percepción física de la entonación poética y su valor cognitivo); sociológico (que se pregunte por la evolución del gusto literario infantil); pedagógicos y didácticos (que prepare al maestro para tener criterio propio a la hora de seleccionar las obras que quiere abordar en cada etapa educativa).

De manera que una disciplina (la literatura, en el caso que analizamos, asume un papel diagonal o

Didáctica de la Lengua y la Literatura

transversal sobre las otras (Borrero, 1984:72)

Aún así, el profesor universitario tendrá que trascender la propia investigación y plantear cuestiones que fomenten la reflexión crítica de la actividad docente y que atañen a la deontología profesional (piénsese, por ejemplo en el planteamiento del tema de la muerte en la literatura y en el aula infantil). Pues, como ha mostrado el pensador francés E. Morin en sus cinco volúmenes de *La Methode* (1977, 1980, 1986, 1991 y 2003), la incapacidad de la ciencia clásica de entender lo complejo no tiene solo consecuencias científicas, sino que afecta a toda la cultura y a toda nuestra vida.

“Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras”. Artículo 14 de la Carta de la Transdisciplinariedad

Conclusiones

La transdisciplinariedad no es más que es un principio de trabajo científico que procura una colaboración entre distintas ciencias que, además de ayudar a resolver problemas que exigen esa colaboración, busca conexiones a través de las fronteras (connections across the boundaries) para proporcionar sentido y guiar la actividad humana. De ahí que queramos defender la necesidad de adoptar este enfoque en la formación de profesores.

Como se puede deducir fácilmente de lo expuesto hasta aquí, la búsqueda del conocimiento mediante un enfoque transdisciplinar no es una tarea privada o que pueda ser llevada a cabo por una persona aislada. El aula se presenta como un entorno adecuado para aprender a aprender desde una perspectiva transdisciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- Borrero C., Alfonso (1984): Simposio permanente sobre la Universidad. Segundo seminario general, 1983-1984: “La interdisciplinariedad”. Bogotá, ICFES
- Charaudeau, P. (2010): Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales, *Questions de Communication* [Consultado: 23 de noviembre de 2012].
- Dogan, M y R Paher (1993): *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- Random, M (2000): “Uma transdisciplinariedade planetária para viver e sobreviver”, *O Pensamento Transdisciplinar e o Real*, São Paulo, TRIOM, 2000. p. 70.
- Martínez Miguélez M. (2005): *Transdisciplinariedad, pertinencia social e investigación*. Disponible en: <http://miguelmartinezm.atspace.com/TransdiscPertinSocialInvest.html> [Consultado: 27 de noviembre de 2012].
- Max-Neef, M.A. (2005): “Foundations of transdisciplinarity”. *Ecological Economics* 53: 5–16
- Mittelstrass, J. (2001): “On transdisciplinarity”. En *Pontifical Academy of Sciences* (ed.): *Science*

and the future of mankind. Science for man and man for Science: 495–500. Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.

Morin, E. (1980) *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*, edit. Seuil.

Morin, E. (1981) *El Método II. La vida de la vida*, edit. Seuil.

Morin, E. (1987) *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, edit. Seuil.

Morin, E. (1991): *La Méthode. 4. Les idées*. Paris: Seuil.

Morin, E. (1992) *El Método IV. Las ideas*, edit. Seuil.

Morin, E. (2002) *El Método V. La humanidad de la humanidad: La identidad humana*, edit. Seuil.

Nicolescu, B. (1996): *La transdisciplinarité manifeste*. Mónaco: Éditiones du Rocher.

_____, (1998): "La ciencia y el sentido" en *Redes Sociales y Complejidad*, 2: 23-3 Buenos Aires.

Peñuela Velásquez A. (2005): *La transdisciplinariedad. Mas allá de los conceptos, la dialéctica*. Andamios. *Revista de Investigación Social*, 2:43-78.

Varios autores (1994): "Carta de la transdisciplinariedad", Primer Congreso de la Transdisciplinariedad, Convento de Arrábida, noviembre de 1994. Disponible en:

<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

Quando a ilustração conta a história: narrativas visuais portuguesas para a infância

Sara Reis

Universidade Do Minho

Descriptorios: Ilustração, narrativas visuais, literatura para a infância, competências de leitura

Neste ensaio, intenta-se reflectir sobre a narrativa visual portuguesa para a infância. A partir da selecção e da análise das criações visuais de Manuela Bacelar, Bernardo Carvalho e André Letria, três relevantes ilustradores, tenta-se tornar evidentes e concluir acerca das principais características destas obras, situadas num género ainda emergente na edição portuguesa especialmente vocacionada para os leitores mais novos, salientando, ainda, a sua potencial função na promoção de competências precoces de leitura e de escrita.

COMUNICACIÓN:

Introdução

Com uma História que evidencia algumas certezas e uma relativa solidez a partir de finais do século XIX, aliás, já assinalada (Lemos, 1972 e 1973; Pires, 1983; Rocha, 1984 e 2001; Gomes, 1997; Silva, 2009), a literatura portuguesa que possui a criança como potencial destinatário integra um vasto conjunto de autores e de ilustradores reconhecidos nacional e internacionalmente¹.

Como sistematiza Herdeiro, a escrita infanto-juvenil em Portugal tem assumido vertentes como: «uma reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso»; «a exploração do humor, da imaginação, do fantástico e do *nonsense*»; «o percurso pelas vias da introspecção, emergindo o sujeito como sede de um olhar, afectos, interrogações e linguagem»; «uma

Didáctica de la Lengua y la Literatura

intensificação da exploração das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou em verso»; «uma experimentação da língua, o jogo com as palavras, uma atenção crescente ao corpo da letra»; «o aparecimento de algumas experiências no domínio da conjugação de várias escritas e vozes e da articulação do escrito e do suporte audio» (Herdeiro, 1990: 36-38)ⁱⁱ.

Volvidas mais de duas décadas após a divulgação desta síntese, adicionaríamos: o incremento da criação de volumes profusamente ilustrados, quer em formato de álbum narrativo (com ou sem palavras) ou de conto ilustrado, quer de álbum poético, bem como o forte investimento em traduções de obras de qualidade, algumas delas clássicas, em particular, por jovens e independentes editoras como a Bags of Books, na esteira de outras como a Caminho ou a Livros Horizonte, apenas para citar alguns exemplos.

Nas duas últimas décadas, o forte investimento artístico num número significativo de publicações resultou no aparecimento de obras originais, sobressaindo de muitas delas um registo visual profuso, por vezes, articulado com palavras, outras vezes, até, alimentando, exclusiva ou solitariamente, uma narrativa.

Para uma definição da narrativa visual

Situada no domínio genológico do álbumⁱⁱⁱ, conforme assinala a investigação recente (Salisbury, 2004; Bosch, 2007; Ramos, 2011; Salisbury e Styles, 2012), a narrativa visual, também designada de livro sem texto, livro de imagens, álbum de figuras ou história muda, por exemplo, se concebida, em primeira instância, para não leitores (de palavras), ostenta uma estética estimulante, além de um assinalável potencial formativo, com especial significado se nos reportarmos ao caso dos pré/primeiros leitores.

Salisbury regista que “Creating a picture book without words presents a particular set of challenges” (Salisbury, 2004: 90), acrescentando “The reader’s eye and mind need to be led carefully through the visual narrative”, uma vez que “without those few words on the page to “glue” things together, the pictures must contain everything that is needed to carry the reader into and out of each page, or indeed from one side of a page to the other.” (*idem, ibidem*: 90). Efectivamente, as imagens, podendo ser lidas universalmente, têm de constituir a materialização perceptível das “vozes off” (Rowe *apud* Salisbury e Styles, 2012: 97), quer do narrador/ilustrador, quer do próprio leitor. É, pois, falsa a ideia de que as narrativas visuais são de leitura imediatista e simples. De natureza sofisticada e complexa e reclamando a realização de conexões intertextuais, estas exigem que o leitor, com um olhar atento e perspicaz reconstrua sequências a partir das relações espacio-temporais, interprete pormenores ou conceba estados de espírito das personagens, por exemplo, ou seja, invente ele próprio o/um texto, tornando-se co-narrador. Corroboramos, pois, a perspectiva de Bosch e Durán: “El esfuerzo de leer un libro formado exclusivamente por signos visuales puede similar al que requiere otro que incluya palabras” (Bosch e Durán, 2009: 40).

Narrativas visuais de autoria portuguesa: uma revisitação

Salvo raras excepções, designadamente por pontuais iniciativas de editoras como a Plátano, com *Croáá* (1982), de Cristina Malaquias, e *O Azul* (1984), de Sofia Sottomayor, ambas da colecção «Caracol», ou da Livros Horizonte, que, também na década de 80 (século XX), deu à estampa a

Didáctica de la Lengua y la Literatura

série (importada) “Histórias por Imagens”^{iv}, opção editorial tomada igualmente, por exemplo, pela Sá da Costa, com *A Árvore* (1982), de Iela Mari, pela Caminho, com *Onde Está o Bolo?* (2008), de Thé Tjong Khing, e *O Boneco de Neve* (2010), de Raymond Briggs, pela GataFunho, com *Onda* (2009) e *Espelho* (2009), ambos de Suzy Lee, pela Bags of Books, com a trilogia da autoria de Beatrice Rodriguez, *O Ladrão de Galinhas* (2011), *A Pesca* (2011) e *A Vingança do Galo* (2011), ou, ainda, pela Kalandraka, por exemplo, com *O Papagaio de Monsieur Hulot* (2012), de David Merveille, inspirado pelo célebre filme *Mon Oncle*, de Jacques Tati, a publicação de narrativas visuais em Portugal tem sido relativamente escassa, mais ainda se tivermos em conta a autoria portuguesa.

As cinco obras que seleccionámos como *corpus* deste estudo, todas de autoria portuguesa e com a assinatura de três nomes relevantes do actual panorama literário/artístico dedicado à infância – Manuela Bacelar, Bernardo Carvalho e André Letria –, vieram a lume já após 2000.

De configuração gráfica inovadora, **Sebastião** (2004), de Bacelar, guarda uma narrativa visual de carácter dúplice – como atestam as duas capas da obra – ou duas histórias temporalmente distintas, protagonizadas por uma mesma figura infantil, mas em idades diferentes. Passaporte para o onírico, é num impreciso líquido azul que um menino mergulha livremente duas vezes, desprendendo-se do real e do normativo. Com desfechos similares, os dois momentos correlacionam-se e instauram uma relativa circularidade diegética, a sugerir a liberdade de sonhar.

Corporizando a isotopia marítima, as obras de Carvalho revelam uma forma de contar que possibilita a identificação perfeita das sequências narrativas, bem como o reconhecimento das personagens que as protagonizam, mesmo havendo economia na recriação visual de detalhes relativos à expressão facial ou aos traços fisionómicos, por exemplo, como sucede, em concreto e de forma mais acentuada, em **Um dia na Praia** (2008).

“Curioso desafio à capacidade de leitura e de interpretação”, salientando-se o recurso a uma técnica simples, mas muito produtiva, que tira “partido das formas” (estilizadas e geométricas, acrescentamos) e “do jogo que elas permitem”, como explicita Ramos, na sinopse do portal da Gulbenkian/Casa da Leitura, *Um Dia na Praia* conta visualmente um dia inesperado de uma personagem solitária. Gradativamente, juntam-se detalhes às sequências visuais que se vão tornando mais preenchidas e exigentes do ponto de vista da descodificação.

Praia-Mar (2011), também da mesma autoria, distingue-se pela dimensão extensa, por um recurso de impacto à página dupla e, ainda, pela contenção cromática. Emerge uma pluralidade de figuras ou actantes, protagonistas de movimento/ou actividade constante, proporcionada por um areal imenso. É este o cenário, dominado pelo encontro da areia e de um mar baixo, que serve a acção.

A unidade de personagem, notada em *Um Dia na Praia*, prevalece nos dois livros de Letria: **Destino** (2011) distingue-se pelas ideias de contemplação, de encontro consigo mesmo e até de liberdade; e **Incómodo** (2011), história simples e pontuada de humor. Livros dobrados “em harmónica” e protegidos por uma espécie de envelope, estas duas narrativas substantivam, por meio de uma sequencialização visual e graficamente determinada (pelas dobradas do volume), o que sugere, por exemplo, Browne ao afirmar “planificar un libro ilustrado es como planificar una

Didáctica de la Lengua y la Literatura

película y, así, lo primero que hago es componer un storyboard”. (Browne, 2006: 124) ou, ainda, Salisbury em “Creating a picture book is in many ways closely akin to directing a film, with all the elements of pace, suspense, and rhythm that are involved.” (Salisbury, 2004: 74).

Acerca de uma proposta didáctica a partir da narrativa visual

Sucintamente, damos, agora, conta de um projecto implementado a partir do recurso à narrativa visual enquanto matriz para a escrita criativa, trabalho que orientámos, no ano lectivo de 2011-2012, no âmbito da Supervisão da Prática Pedagógica (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Recorrendo à metodologia da investigação-acção e à aplicação de alguns dos procedimentos do Programa Fundamentado na Literatura, a investigadora seleccionou quatro narrativas visuais, dividiu a turma em grupos e implementou estratégias: de pré-leitura, como a manipulação dirigida em torno dos elementos paratextuais; durante a leitura, também mediadas e baseadas na exploração de categorias narratológicas; e após a leitura, como, por exemplo, recontar a história sem usar palavras com determinadas letras, contar a várias vozes, alterar e acrescentar elementos ao texto, entre outras, assentes em planificar, textualizar e rever na oralidade (uma vez que se tratava de um grupo do 1º ano de escolaridade). O contacto com as obras em causa teve em atenção que a descodificação das narrativas visuais exige “Leer detenidamente”, “leer avanzando y retrocediendo” e “leer activamente” (Bosch e Durán, 2009: 42). No final, a professora reuniu as produções verbais espontâneas decorrentes das narrativas visuais às quais recorreu, e transcritas ao longo das sessões, acabando por criar um livro da turma.

Notas finais

Neste género emergente da literatura para a infância e a juventude que é a narrativa visual, além da apelativa ludicidade, destacam-se singularidades e, conseqüentemente, potencialidades como: a presença exclusiva da componente ilustrativa, possibilitando a sua aproximação de “não leitores”; o forte investimento gráfico (quer pela impressão de qualidade e em papel de alta gramagem – por exemplo, cartonado –, quer pela encadernação original, recorrendo a, por exemplo, “envelopes” que protegem livros “em harmónica”); as potencialidades do ponto de vista da educação do olhar/estética; o “convite” à “desformalização” do acto de leitura (liberdade, fuga à rigidez do “virar da página”, etc.); ou, ainda, a promoção da criatividade, enquanto motes para a escrita inventiva ou livre...; entre outros.

Sumariamente, a narrativa visual, fomentando “experiências de olhar” e ao “prescindir do verbo, dão [dá] (...) toda a possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, (...) desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (...), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (...) permitem e estimulam.” (Abramovich, 1989: 32-33).

Bibliografia

Bibliografia activa:

- BACELAR, Manuela (2004). *Sebastião*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, Bernardo (2008). *Um dia na Praia*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- CARVALHO, Bernardo (2011). *Praia-Mar*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- LETRIA, André (2011). *Destino*. Porto Salvo: Pato Lógico.
- LETRIA, André (2011). *Incómodo*. Porto Salvo: Pato Lógico.

Bibliografia passiva:

- ABRAMOVICH, Fanny (1989). *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*. (s/l): Editora Scipione.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BOSCH, Emma (s/d) «Cuántas Veces Hay Que Leer un Álbum Sin Palabras? Estrategias y juegos de observación para fomentar la relectura» - disponível em www.casadaleitura.org (Originalmente publicado em: (Outubro 2008) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho). (consultado no dia 12 de Janeiro de 2013).
- BOSCH, Emma (2007). «Hacia una definición de álbum» in *AILIJ*, Nº 5, 2007, pp. 25-45.
- BOSCH, Emma e DURÁN, Teresa (2009). «OVNI: Um álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente» in *AILIJ*, Nº 7 (2), 2009, pp. 39-52.
- BROWNE, Anthony (2006). “Entrevistamos a Anthony Browne” in *Peonza*, 75/76, pp. 123-133.
- GOMES, José António (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: MC/IPLB.
- GOMES, José António (2007). «Literatura para a Infância e a Juventude e promoção da leitura» - texto disponível online no portal www.casadaleitura.org (consultado no dia 10 de Novembro de 2012).
- HERDEIRO, Bernardette (1990). «Literatura para crianças e jovens em Portugal» in *Ler* - edição internacional. Lisboa: Círculo de Leitores/IPLL, pp. 36-38.
- LEMONS, Esther (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direção Geral da Educação Permanente.
- LEMONS, Esther (1973). “Infantil, literatura” in COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas, pp. 468-475.
- LINDEN, Sophie Van der (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- PEREIRA, Susana Cristina Gonçalves (2012). *Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa*. (Relatório de Estágio – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho (texto inédito).
- PIRES, Maria Laura Bettencourt (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.
- RAMOS, Ana Margarida (2011). «Apontamentos para uma Poética de Álbum Contemporâneo» in ROIG RECHOU, Blanca-Ana, SOTO LÓPEZ, Isabel e NEIRA RODRÍGUEZ, Marta (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)*. Vigo: Xerais, pp. 13-40.
- RAMOS, Ana Margarida (s/d). “Um dia na praia” (sinopse) – disponível em www.casadaleitura.org (consultada em 12 de Janeiro de 2012).
- ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Colec. “Biblioteca Breve”. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- ROCHA, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal. Nova Edição Atualizada até ao ano de 2000*. Lisboa: Caminho.
- SALISBURY, Martin (2004). *Illustrating Children's Books*. NY: Barron's

Didáctica de la Lengua y la Literatura

SALISBURY, Martin e STYLES, Morag (2012). *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.

SILVA, Sara Reis (2009). *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Literatura para a Infância, apresentada à Universidade do Minho, em Dezembro de 2009) (Texto inédito, no prelo).

ⁱ Basta talvez recordar que, em 2012, Portugal foi o país convidado da Feira Internacional de Bolonha.

ⁱⁱ Trata-se, com efeito, como regista José António Gomes (2007), de um conjunto de tendências/veios ideotemáticos materializados em objectos como tão diferentes como recolhas de textos da literatura tradicional oral (quer de formas narrativas, quer de formas poético-líricas) (como Alice Vieira e *Eu Bem Vi Nascer o Sol*, por exemplo), bem como adaptações de histórias populares ou de clássicos da literatura (como as saborosas histórias recontadas por António Torrado ou Alice Vieira); edições de contos tradicionais celebrizados pela escrita de autores como Ana de Castro Osório, entre outros; o bras de ficção relativamente extensas e célebres como *O Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, entre outros; outros textos narrativos igualmente de autor e relevantes, designadamente contos – de Sophia de Mello Breyner Andresen, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Maria Alberta Menéres, Mota, Matilde Rosa Araújo, Maria Rosa Colaço, etc. –, novelas juvenis de mistério e indagação – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ou Álvaro Magalhães –; ou, ainda novelas e romances de maior “fôlego” literário, como os de Alice Vieira, Ana Saldanha, Álvaro Magalhães ou António Mota, por exemplo); contos ilustrados; álbuns narrativos (com ou sem texto) (“picture story books”), como os publicados pelas editoras Planeta Tangerina e Bruáa, por exemplo, ou da autoria de Leonor Praça, Manuela Bacelar e Maria Keil, entre outros; poesia - colectâneas de autoria nominal (como as de Vergílio Alberto Vieira, João Pedro Méseder, Francisco Duarte Mangas, Matilde, Letria, Violeta Figueiredo, Mário Castrim, Sidónio Muralha, Leonel Neves, entre outros); antologias com textos de vários autores; álbuns poéticos, etc.; literatura dramática (como a de Manuel António Pina, Ilse Losa, A. Magalhães, Vergílio Alberto Vieira, Letria, etc.).

ⁱⁱⁱ Género cuja concepção terminológica tem suscitado reflexão de ordem variada. *Vide*, por exemplo, Linden, 2007.

^{iv} Na contracapa de todos estes volumes de capa mole e formato reduzido, pode ler-se “Histórias sem palavras, para as crianças de menos de 5 anos sozinhas ou acompanhadas. Cada livro contém cinco histórias, de dificuldade progressiva, acerca de um animal. Há no fim de cada livro uma página com palavras e imagens, para os que estão quase a começar a ler.”

Gramática y escritura: pensamiento y prácticas del profesorado de Lengua

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

Marilisa Birello

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptor: Gramática, creencias, profesorado, prácticas docentes

Esta comunicación presenta los resultados de la primera parte de un amplio estudio sobre los efectos de la enseñanza de la gramática en el dominio del uso escrito de la lengua. Esta primera parte se focaliza en las creencias de una muestra de profesores de primaria y secundaria en relación a aspectos como el rol del conocimiento gramatical para escribir o la mejor metodología de aula para unir gramática y escritura. Los resultados sugieren que existen diferentes tendencias

entre los profesores y ponen de relieve especialmente la necesidad de tener en cuenta el objeto de enseñanza gramatical, la metodología de aula y las expectativas de los estudiantes.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivos

El tema de nuestra comunicación es la incidencia de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de la composición escrita. El estudio constituye la primera parte de un proyecto I+D⁶ más amplio sobre la instrucción gramatical y la enseñanza de la composición escrita. En esta primera parte los objetivos son los siguientes: (a) Explorar las creencias de docentes en activo de primaria y secundaria en relación a tres aspectos de la instrucción gramatical y la escritura: el contenido, los procedimientos de aula, y las expectativas de los alumnos; y (b) Identificar un conjunto de tendencias en las prácticas docentes entre los profesores.

2. Marco teórico

Situamos nuestro estudio en el debate internacional sobre los efectos de la enseñanza de la gramática en el dominio del uso escrito de la lengua (Locke, 2010). Algunos estudios cuestionan la incidencia de la instrucción gramatical explícita (Andrews, 2010) mientras que otros consideran el rol de la gramática esencial para el aprendizaje de los usos lingüísticos (Cots et al. 2010). Nosotros nos situamos entre estos últimos. Para muchos autores, la enseñanza de la gramática es fundamental siempre y cuando se tomen en consideración distintos aspectos (contenido, período de instrucción, edad de los alumnos, procedimientos de aula, etc.) en el marco de las relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico (Hudson, 2001, para una revisión). Las propuestas curriculares de Carter (1990) constituyen un precedente para experiencias innovadoras como las de Freeman y Freeman (1998) desde una perspectiva de la lingüística estructural, Janks (2010) desde la conciencia metalingüística crítica o Myhill et al. (2012) desde una perspectiva sociocultural basada en los géneros discursivos. Todas ellas consideran básica la reflexión explícita sobre la gramática para organizar un saber gramatical coherente, comprensible y recuperable en el uso lingüístico (Camps et al., 2005). Situamos nuestra investigación en una perspectiva de estudio que Simard et al. (2010) denominan “investigación sincrónica descriptiva”. Se trata de una perspectiva de tipo etnográfico que permite reconocer el territorio de estudio como paso para la innovación educativa y nos inspiramos en estudios de análisis de prácticas de aula como Canelas-Trevisi (2009), Dolz & Simard (2009) y Brissaud & Grossmann (2009). Las prácticas docentes están siempre guiadas por las creencias del profesorado y varios estudios señalan la importancia de estudiar los sistemas de creencias de los docentes para establecer puntos de partida orientados a la acción en el aula. El pensamiento del profesor es muy complejo y varios autores han intentado explicitar esa complejidad a través de constructos como Beliefs, Assumption and Knowledge (BAK, Woods, 1996) o Creencias, Representaciones y Saberes (CRS Cambra et al. (2000). Borg (2006) pone de manifiesto la dificultad que entraña separar el saber (*Knowledge*) de las creencias (*Beliefs*) y crea un término, *Teacher cognition*, en el que incluye lo que los profesores saben, creen y piensan. En relación con la enseñanza de la gramática, este último autor identifica tres elementos clave: 1) los saberes declarativos; 2) las creencias; y 3) el pensamiento del profesor

⁶ “La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita”. Proyecto (I+D) del MINECO ref. EDU2011-26039, 2012-2014, dirigido por la Dra. Teresa Ribas (UAB).

expresado a través de la práctica docente. Llega a tres conclusiones: 1) los profesores valoran y promueven habitualmente la gramática; 2) las experiencias escolares de aprendizaje de lenguas de los propios profesores tienen un gran impacto; y 3) los puntos de vista de profesores y estudiantes pueden ser diferentes (Phipps & Borg, 2009). Por su parte, Lopes y Santos (2013) exploran la escritura en educación primaria junto a la lectura y a las matemáticas en concurrencia con objetivos y comportamientos en el aula. Estos autores muestran la gran importancia que los profesores otorgan a la enseñanza de la escritura, así como la importancia mucho más atenuada que le otorgan los propios alumnos. Nuestro estudio recoge las aportaciones de estos estudios sobre las creencias de los docentes y sitúa el foco específicamente en la relación entre gramática y escritura en primaria y secundaria.

3. Metodología

3.1 Datos

Para recoger los datos hemos seguido las propuestas de Burgess & Etherington (2002), Shulz (2001), Borg & Burns (2008) y Jean & Simard (2011). Hemos diseñado un cuestionario escrito de 25 afirmaciones (A) con respuestas cerradas organizadas según una escala Likert de diversos valores que representan la frecuencia con que se realiza una práctica determinada, el grado de adhesión con la afirmación o el grado de acuerdo; en algunos casos debían escoger por orden de preferencia entre un conjunto de prácticas en el aula; hemos incluido preguntas abiertas al final de cada apartado y del cuestionario. El cuestionario tiene tres partes: (i) saberes teóricos y metodológicos; (ii) prácticas docentes; y (iii) visión que el profesorado tiene de los alumnos.

3.2 Muestra

La muestra de informantes proviene de una selección de 10 centros públicos de Primaria y 12 de Secundaria. Se contactó vía email con 87 docentes de Primaria y 84 profesores de lengua de Secundaria (171 en total), de los que finalmente 94 (55%) contestaron el cuestionario, algunos on-line y otros en una versión en papel. Las respuestas del cuestionario se han sometido a un análisis estadístico con el programa SPSS.⁷

4. Discusión de los datos

Presentamos seguidamente y por separado según los apartados del cuestionario algunas de las afirmaciones de los docentes, contrastando los resultados con aportaciones relevantes de la investigación en enseñanza de la gramática y la composición escrita.

4.1 Saberes teóricos

Casi el 80% de los profesores responde con puntuaciones muy altas (situándose entre un 4 y un 5 en la escala Likert, 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo') a las afirmaciones consideradas por los investigadores como "buenas prácticas" (como A1-*Para escribir bien es preciso saber gramática* o A2-*La enseñanza y el aprendizaje de la gramática debe fundamentarse en la reflexión sobre los usos lingüísticos*). Por lo que respecta a la afirmación *No es preciso que la gramática sea objeto de enseñanza, porque todos los hablantes la desarrollamos a medida que la aprendemos a hablar* (A3), la proporción se invierte, congruentemente, con casi el 80% de los docentes situándose entre 1 y 2 ('muy en desacuerdo' o 'en desacuerdo'). Los resultados indicarían un saber bastante homogéneo de los docentes en concordancia con planteamientos teóricos defendidos por algunas investigaciones desarrolladas en contextos distintos, como Carter (1990) o Myhill et al.

⁷ Para este análisis hemos contado con la participación de los profesores Anna Cuxart y David Roche, de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).

(2012).

4.2 Criterios metodológicos

En relación a los criterios metodológicos más de un 70% de los profesores coinciden en señalar la importancia de estudiar el funcionamiento de las formas gramaticales en el discurso (*A9-Para aprender gramática debemos reflexionar sobre las formas lingüísticas y su funcionamiento en el discurso y saber explicitar esta función*). Esta conciencia coincide con aquellos estudios que señalan la importancia de ver la gramática y el uso de la lengua como las dos caras de una misma moneda (Camps et al. 2005). Asimismo, los docentes se muestran mayoritariamente en desacuerdo (40%) con la afirmación *Enseñar gramática sólo a partir de textos reales es poco práctico porque la diversidad de los usos lingüísticos a menudo dificulta su análisis* (A7), que apunta a un fenómeno identificado también por la investigación: la enorme concurrencia de fenómenos gramaticales en un mismo texto y la consiguiente dificultad de trabajar la gramática recurriendo directamente a escritos reales (Camps y Zayas, 2006).

4.3 Prácticas docentes

Respecto a las prácticas docentes, podemos observar la valoración positiva de más del 80% de profesores de la afirmación *Trabajo con los alumnos a partir de los problemas encontrados en sus propios textos* (A12). Esta respuesta concordaría con los resultados de *A9-Para aprender gramática debemos reflexionar sobre las formas lingüísticas y su funcionamiento en el discurso y saber explicitar esta función* que hemos indicado en el apartado anterior e indicaría quizás una posible alternativa a *A7-Enseñar gramática sólo a partir de textos reales es poco práctico porque la diversidad de los usos lingüísticos a menudo dificulta su análisis*, una afirmación que como hemos visto más arriba es vista como problemática. Hemos observado asimismo un acuerdo de casi un 90% en la afirmación *Mando actividades que requieran aplicar contenidos gramaticales presentados antes en clase* (A14), afirmación que nosotros consideramos como “mala práctica” ya que interpretamos que responde a una intuición básica de los docentes según la cual el conocimiento procedimental se deriva necesariamente de un conocimiento declarativo previamente trabajado, un esquema deductivo cuya productividad es fuertemente cuestionada por estudios sobre conceptos gramaticales de los escolares (Camps et al. 2005). En este sentido, esta respuesta sería congruente con la de A13 (*Disponer a los alumnos para la discusión gramatical en pequeño grupo*) que consideramos buena práctica pero ante la que más de un 50% se sitúa en la franja negativa. A pesar de ello, en *A10-Dedico tiempo a la memorización de reglas gramaticales* los profesores mayoritariamente descartan procedimientos memorísticos (un 55%) y defienden por el contrario un uso reflexivo del escrito para sintetizar las explicaciones realizadas (55%) así como el recurso al oral (TV, radio, oral coloquial...) para reflexionar sobre la gramática (más del 50%). Por otro lado, en relación a estrategias de intervención concretas, un 36,2% de los docentes escogen la afirmación *Exploro el conocimiento sobre una noción y propongo a los alumnos vías para completarlos*, lo que indicaría una cierta conciencia de la importancia de explorar los conocimientos previos de los alumnos, que, en términos socioculturales, se correspondería con la necesidad de ajustar las intervenciones a la zona de desarrollo próximo de los alumnos (Lantolf y Thorne, 2006).

4.4 Visión del profesorado

Las respuestas de este apartado indicarían que los profesores piensan que los alumnos son capaces de reflexionar pero que tienen poco en cuenta las reglas gramaticales a la hora de escribir. Este resultado sería congruente con la *A14-Mando actividades que requieran aplicar contenidos gramaticales presentados antes en clase* que hemos visto en el apartado anterior, que

muestra un posicionamiento claramente deductivo de la enseñanza de la gramática. La puntuación media (2,68) sobre la afirmación *Los alumnos creen que saber gramática les puede ayudar a escribir bien* parece que no permite afirmar de manera clara cómo interpretan los docentes la actitud de los alumnos hacia la gramática; a pesar de ello, existe un 40% de los docentes que se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. En este punto los docentes entran en contradicción con los resultados de estudios que revelan que los propios alumnos atribuyen a la gramática efectos positivos sobre su propia composición escrita (Borg, 2006).

5. Conclusiones preliminares

Los resultados preliminares sugieren que existen diferentes tendencias de los profesores en relación a la enseñanza de la gramática, a pesar de un grado de coincidencia bastante elevado por lo que respecta a los puntos de partida teóricos. Por otra parte, mientras que en algunos casos las creencias de los profesores coinciden con estudios diversos que corroboran determinadas posiciones, en otros casos esta coincidencia no se da. Pensamos que el estudio que hemos presentado debe complementarse con una aproximación más cualitativa (estudios de caso, observación, entrevista semiestructurada, etc.) puesto que las prácticas y la reflexión de los profesores sobre ellas no pueden desgajarse de los contextos reales de actuación. A pesar de ello nuestro estudio reafirma la importancia de responder a las creencias de los docentes frente a la cuestión de la enseñanza de la gramática en relación a estos aspectos: qué gramática enseñar, cómo enseñarla y cuáles son las expectativas de los estudiantes.

6. Importancia científica de este trabajo

El presente trabajo constituye una aportación al debate internacional sobre la enseñanza de la gramática y la composición escrita desde el contexto español. La importancia de estos resultados debe medirse en relación al proyecto de investigación del que forma parte el estudio presentado. Este estudio, centrado en las prácticas de aula, tiene por objetivo desarrollar en colaboración con una selección de los docentes de la muestra un conjunto de intervenciones en el aula a partir del modelo de enseñanza de la gramática y la escritura desarrollado por el grupo investigador responsable a lo largo de la última década (Ribas et al. in press). Hasta el momento esta línea se ha centrado principalmente en el ámbito no de la descripción de las prácticas de aula sino de lo que Simard et al. (2010) denomina “investigación sincrónica de innovación”. El modelo desarrollado ha sido el de Secuencia Didáctica de Gramática (SDG) y el interés del grupo se centra ahora en su diseminación partiendo de las prácticas habituales de los profesores.

Referencias bibliográficas

- Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing: The evidence so far, in Locke, T. (Ed.), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York (NY): Routledge.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied linguistics*, 29/3, 456-482.
- Brissaud, C. & Grossmann, F. (Coord.) (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères*, 39, 5-224.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form. *System*, 30, 433-458.
- Cambra et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 12-1, 25-40
- Camps, A. & Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. & Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Bern: Peter Lang.
- Carter, R. (ed.) (1990). *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*. London: Hodder & Stoughton.
- Cots, J.M., Ibarraran, A., Irún, M., Lagasabaster, L., Lurda, E. y Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Dolz, J. & Simard, C. (Dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec: AIRDF-PUL.
- Freeman, D., Freeman, Y. (1998). Preparing teachers to teach about language, in Weaver, C. (ed.) *Lessons to share* (pp. 279-292). Portsmouth (NH): Heinemann.
- Hudson, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17, 1-6. Consultado en <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers/writing.htm>
- Janks, H. (2010). Language as a system of meaning potential: The reading and design of verbal texts, in Locke, T. (Ed.) *Beyond the Grammar Wars* (pp. 151-169). New York (NY): Routledge.
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?. *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, T. (Ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York (NY): Routledge.
- Lopes, J., Santos M. (2013) Teachers' Beliefs, Teachers' Goals and Teachers' Classroom Management: A Study with Primary Teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 2013, 18(1), 5-24.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166
- Phipps, S., Borg, S. (2009). Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Ribas, T., et al. (in press) *Grammar at school: Research on metalinguistic activity from a sociocultural perspective*. Bruxelles: Peter Lang.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions. *The Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- van Gelderen, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research, in Locke, T. (ed.) (2010a) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 109-128). New York (NY): Routledge.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching, Beliefs, Decision-Making and Classroom Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

El análisis de las microhabilidades de lectura y escritura en Primaria a través del uso del texto descriptivo

Núria Gómez

Universidad de Valladolid

Sandra Segovia

Universidad de Valladolid

Berta Fernández-Vega

Universidad de Valladolid

Almudena Benavides

Universidad de Valladolid

Fernando de Andrés

Universidad de Valladolid

Carlos Pérez

Universidad de Valladolid

María Nieves Moreno

Universidad de Valladolid

Estefanía Mencos

Universidad de Valladolid

Descriptor: Microhabilidades, escritura, lectura

Nuestra propuesta se basa en una propuesta didáctica llevada a cabo en el aula que consistió en trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora a través del texto descriptivo en la etapa de primaria, profundizando en las microhabilidades lectoras y los subprocesos de la composición escrita. A través del uso del texto descriptivo en el aula, analizamos el grado de desarrollo de las microhabilidades por parte del alumnado de segundo ciclo de primaria. El trabajo de estos aspectos en el aula de primaria es fundamental debido a la importancia que tiene tanto la escritura como la lectura, que son más que un mero contenido, pues permiten la adquisición de conocimientos y de relación con los demás.

COMUNICACIÓN:

Justificación de la elección de la tarea y objetivos

Por innumerables razones, a nivel universal, la lectura y la escritura se consideran enseñanzas fundamentales para la vida (Graves, 1991). Son aprendizajes esenciales cuya transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que podríamos imaginar.

Estas habilidades son instrumentos importantes para niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio. Además de ser valiosas para el aprendizaje de cualquier materia o conocimiento.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Por un lado, proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo y, por otro, constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación

de la voluntad.

Marco teórico

La importancia que tiene tanto la comprensión lectora como la expresión escrita en la educación primaria, se refleja en su gran presencia en el currículo oficial de dicha etapa que regula las enseñanzas mínimas.

Basándonos en él (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria), hayamos la primera referencia en los objetivos generales al tema que nos compete: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana”. En segundo lugar, como objetivos principales del área de Lengua Castellana y Literatura encontramos “comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad escolar, social y cultural, y analizarlos con sentido crítico” y “expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada a los diferentes contextos de la actividad escolar, social y cultural, para satisfacer las necesidades de comunicación, y explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética”.

De acuerdo con estos epígrafes del currículo y ya que nos parecen de vital importancia alcanzar dichos objetivos y competencias por los escolares por su posterior trascendencia, hemos realizado una propuesta didáctica fundamentada en las ideas de Cassany (1994), donde defiende la comprensión lectora y expresión escrita como un proceso cognitivo que toda persona debe adquirir en su proceso de alfabetización, proceso entendido como dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura.

Una vez asumido la necesidad del proceso de alfabetización en los escolares, debemos pensar que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, con nuestro trabajo, queremos comprobar y reafirmar que enseñar a leer es enseñar a comprender (Colomer y Camps, 1996); y comprender supone poner en marcha distintas microhabilidades todas ellas importantes para la adquisición de la comprensión lectora, igual de importante que aprender a escribir basándonos en los subprocesos de escritura.

En esta misma línea, nos habla Pilar Monje Margeli en su artículo *La Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria* que encontramos en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado; en él alerta del problema del estancamiento de la investigación en la enseñanza de la lectoescritura que se ha centrado únicamente en enseñar a codificar y decodificar, lo que ha provocado un analfabetismo funcional. Esto quiere decir que los alumnos saben leer, pero no saben comprender y saben escribir, pero no saben expresarse. Según la autora de dicho artículo, *“Enseñar a leer y a escribir no es sólo enseñar a usar el código de la lengua escrita. Enseñar a leer y escribir es hacer lectores y usuarios de la escritura, que progresen continuamente en estos aprendizajes. En la escuela primaria deben empezar a alcanzarse estos objetivos, consiguiendo transmitir a los alumnos fundamentalmente unas determinadas actitudes que lo permitan. Para ello no deberá perderse nunca de vista el carácter funcional, instrumental y epistémico de la lengua escrita, trabajando en situaciones reales de uso del lenguaje.”* Entendemos con esto, que la autora está haciendo referencia a lo que conocemos como la Competencia en Comunicación Lingüística, uno de los objetivos a alcanzar en la Educación Primaria y que se refiere a la adquisición de las destrezas necesarias para el uso del lenguaje como instrumento de

Didáctica de la Lengua y la Literatura

comunicación y expresión oral y escrita de un modo útil para la vida del alumno y aplicable en múltiples contextos. En la adquisición de esta competencia o, lo que es lo mismo, del alfabetización funcional, las microhabilidades tienen un papel de vital importancia, como la capacidad de percepción, la memoria, la capacidad de anticipación o de formulación de hipótesis y de verificarlas, la integración de la información y el control de la comprensión, la capacidad de lectura atenta y lectura rápida, de inferir las ideas principales y distinguirlas de las secundarias, de percibir las estructuras, de leer entre líneas...

Así pues, en nuestro trabajo, a través de diferentes actividades, pretendemos que los alumnos trabajen, adquieran e interioricen dichas microhabilidades y subprocesos, tanto en la lectura como en la escritura.

Metodología

La metodología seguida a lo largo de esta investigación, es la de una enseñanza individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno, es decir, el alumno realiza el trabajo por cuenta propia, de este modo podemos obtener resultados uno a uno para después analizarlos y poder extrapolar una respuesta a nuestra hipótesis previa.

Se trata de un trabajo por fichas (Dottrens, 1975) donde los ejercicios de observación exigidos, se realizaban a través de documento (fichas) en las que se indicaba el procedimiento a seguir, de esta manera se controla el ejercicio (experimento) y se asegura que todas las muestras recogidas están construidas a partir de las mismas pautas o premisas.

En cuanto al contenido de la actividad se basa en la idea previa de que leer es comprender y esto supone poner en marcha distintas microhabilidades que, en este caso, trabajamos a través de un texto descriptivo, tipología textual, a su vez, necesaria para que los niños sepan representar la realidad a través del lenguaje. Dichas microhabilidades son: percepción visual, memoria a corto plazo, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma y leer entre líneas. Todas ellas son igual de importantes para la adquisición de la comprensión lectora y por tanto se trabajan por igual. Y por otro lado la actividad recoge la adquisición de los subprocesos de escritura, estos se basan en: planificación, textualización y revisión, fundamentales, para que la producción de un texto descriptivo, en nuestro caso, o de otra tipología textual, sea eficaz.; es decir, que cumpla la función comunicativa para lo que se ha elaborado.

Durante la realización de esta actividad se siguió un método de enseñanza interdisciplinar, en el que la organización del contenido implica varias áreas de conocimiento, ya que partiendo de que la lectura y escritura son aprendizajes vitales, no queremos encasillar dichos aprendizajes a un solo área de conocimiento y además así evitamos que los alumnos se vean limitados y presionados a un ejercicio del área de lengua, área que presenta dificultades y provoca tensiones en muchos alumnos. Es por esto que el presente ejercicio se realiza a través de dos áreas, Lengua Castellana y Literatura, y Conocimiento del Medio Social y Cultural.

La postura o papel que se adoptó como docentes ante la tarea fue propio de una enseñanza directiva, donde el papel del profesor ha sido principal y determinante para la ejecución de la actividad. Ha partido de concepciones teóricas como *educare*, como proceso de transformación

Didáctica de la Lengua y la Literatura

del alumno desde el exterior.

La metodología expuesta, por lo tanto, se resume en la ejecución de dos actividades con niños de tercer curso de primaria, consistentes en la lectura de un texto descriptivo y unas posteriores cuestiones sobre el mismo relacionadas con la adquisición de las microhabilidades de comprensión y una composición de un texto descriptivo al respecto de un paisaje que ellos tuviesen interiorizado basado en los subprocesos de escritura, ambas actividades guiadas a través de fichas y del propio docente para poder valorar tanto la comprensión como la elaboración del texto por parte de los alumnos.

Resultados

Una vez realizado el ejercicio se analiza una por una las muestras recogidas y se obtienen los siguientes resultados:

Si analizamos las preguntas relativas a la **inferencia**, observamos que resultan de bastante dificultad para el alumnado. No se atreven a aventurar por sí mismos una deducción. Quizá la especulan, pero si se dice literalmente en el texto, no la escriben y optan por preguntar al profesor.

En cuanto al análisis de las preguntas de **interpretación**, todos los alumnos poseen conocimientos previos en relación al texto dado pero no todos consiguen responder las preguntas ya que no consiguen interpretarlo.

Respecto a las preguntas de **obtención de ideas principales**, se observan pocos problemas para la mayoría, pero se muestran perezosos a la hora de indagar y buscar. Prefieren, igualmente, recurrir al profesor.

En cuanto a la textualización, la mayoría de las respuestas son escuetas y con enumeración de elementos. Hay pocos adjetivos y verbos que indiquen estado. Aquellos alumnos que recibieron ayuda emplearon léxico acorde a la tipología textual trabajada: la descripción. Ningún niño se fijó en las estrategias (pautas) que se daban al comienzo de la actividad. Detectamos que un 15 % del alumnado tenía graves dificultades para realizar la actividad.

Tan sólo dos niños (6% de la muestra) mostraron dificultades con el **vocabulario**.

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas respecto la comprensión lectora:

Los alumnos demuestran una memoria a corto plazo puesto que declaran haber entendido el texto al acabar de leerlo. A los 10 minutos, en el momento de preguntarle sobre el mismo, observamos que les falla la memoria a largo plazo.

Son capaces de formular hipótesis, por lo menos cuando se les aporta pautas e imágenes.

En cuanto la lectura rápida y lectura lenta (atenta), se trataba de realizar una lectura atenta, lenta, pero por imprevistos en el aula y los resultados del trabajo, nos indican todo lo contrario, nos indica una lectura rápida, concluyendo que los alumnos hacen una lectura poco reflexiva.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Detectamos dificultades a la hora de inferir. El trabajo está diseñado, sobre todo, para medir la inferencia, en el aula, los alumnos preguntan constantemente al docente sobre las cuestiones propuestas por lo que se puede deducir que muestran muchas dificultades y que están acostumbrados a que los docentes respondan a sus cuestiones sin permitirles reflexionar por ellos mismos.

Reconforta detectar que no existe dificultad para la obtención de ideas principales y para “leer entre líneas”

Con respecto a la composición escrita:

La escritura es legible y tienen un nivel caligráfico acorde a su edad. Observamos que comienzan a personalizar la letra. El tamaño suele ser pequeño y tienen automatizada la pauta. Todos los discentes se encuentran en la etapa alfabético-exhaustiva.

La mayoría de alumnos tienen un modelo de composición maduro, pero escaso en cuanto a riqueza léxica, uso de conectores, coherencia textual, cohesión y puntuación. Es favorable las relaciones morfosintácticas y ortografía.

Por otro lado, no aplican el modelo de tipología textual propuesto (texto descriptivo). Muchas de ellos interpretan la descripción como una enumeración.

Tras la realización de este trabajo y su posterior análisis, hemos llegado a la conclusión de que queda mucho camino por recorrer en el trabajo diario del aula, en relación a la adquisición y desarrollo de las microhabilidades de comprensión lectora y producción escrita en niños de edades comprendidas entre los ocho y los diez años.

Aportaciones finales

La actividad diaria del aula se limita en ocasiones a la superficialidad de la teoría, sin profundizar en los aspectos más importantes para el desarrollo de habilidades de lectura, como pueden ser la inferencia, la obtención de ideas principales o leer entre líneas, entre otras.

Apostamos por la investigación y realización de actividades empíricas en el aula como las presentes en este trabajo para conocer el nivel de alfabetización de nuestro alumnado e investigar, así, actuaciones concretas.

Creemos que es imprescindible trabajar la comprensión lectora y la composición escrita en el aula: no solo por la importancia que tiene dentro de este área de Lengua Castellana y Literatura, sino que también supone un pilar fundamental en el resto de áreas de Educación Primaria y en el resto de las vertientes del desarrollo del niño.

“La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo... La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje. Pero además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la

Didáctica de la Lengua y la Literatura

conciencia... Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte, su pensamiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona". (Cassany, 1994)

Referencias bibliográficas

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. & Camps, A. (1990) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/MEC.
- Dottrens, R. (1975) La enseñanza individualizada. Buenos Aires: Kapelusz.
- Garton, A.F & Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Madrid: Paidós.
- Graves, D. H. (1991), Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria. Madrid: PEARSON EDUCACION, S.A.
- Monje Margeli, P. (1993, Septiembre-Diciembre). La lectura y la escritura en la escuela primaria. Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 75-82.

La expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato

Consuelo Allué

Universidad Pública de Navarra

Descriptor: Expresión escrita, microtexto, competencias lingüísticas, asimilación

Con este trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos, contribuyen a una mayor y más verdadera asimilación de los contenidos y conceptos y para conseguir un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), a transformar lo declarativo en procedimental. Como prueba, apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como "balance de resultados", ya que mediante ellos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos de que se trata y que nuestra metodología y proceso son efectivos.

COMUNICACIÓN:

Con este breve trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos en las aulas, sirven para que se produzca una mayor asimilación de los contenidos y conceptos de que se trata y un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), y para transformar los saberes declarativos en procedimentales. Como apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como

Didáctica de la Lengua y la Literatura

“balance de resultados”, ya que mediante el análisis de los mismos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos de que se trata y, además, que nuestra metodología y proceso son efectivos. Comprobamos que mediante la escritura se puede llegar a la reflexión, lo que constituye un logro con posibilidades interdisciplinarias.

En los manuales de Bachiller, más concretamente en Lengua y Literatura, en las diferentes lecciones y apartados, es frecuente que en primer lugar se ofrezcan los contenidos con algunos ejemplos y que, tras ellos, aparezca una propuesta de ejercicios. Los ejercicios, en general, requieren del alumnado que comprueben y apliquen lo que se ha explicado a partir de textos propuestos. Se les pide con frecuencia que escriban oraciones, en muy raros casos que creen textos completos, por breves que sean. Muchos docentes consideramos que escribir solamente oraciones en el nivel de Bachiller resulta insuficiente. Porque como mejor se aprende es, tras las instrucciones necesarias (en el caso del método deductivo), haciendo un ensayo lo más completo posible de aquello que se pretende aprender y que requiera el máximo protagonismo por parte del alumnado.

Para comprobar que se ha aprendido algo acerca de algo o a hacer algo, por ejemplo el procedimiento para cocinar rollitos de primavera o para descargar fotos de la cámara al ordenador y grabarlas en cd, lo mejor es realizar paso a paso estas acciones mencionadas. Si queremos facilitar el proceso de asimilación de los conceptos lingüísticos, en didáctica de las lenguas –sean primeras, segundas o terceras- se considera imprescindible la práctica, que el alumnado realice actividades, tareas y ejercicios prácticos completos. En este sentido no se entiende rellenar fichas, huecos, ni escribir oraciones sueltas. Resulta más eficaz escribir textos, aunque su extensión sea reducida, puesto que ya se desarrollan los ejercicios de expresión escrita con la perspectiva del concepto de texto completo (microtexto podríamos decir, dentro de la corriente actual –y exitosa- de microrrelatos, micropoemas, twitter, etc.).

Estos breves trabajos de expresión escrita, si se realizan día a día, si cada día se propone al alumnado una de estas tareas de expresión escrita concreta, breve y, no obstante, frecuente, contribuyen por una parte a aclarar, asentar y fijar, los conceptos y los contenidos de la materia y, además, al desarrollo de la competencia en expresión escrita. Además, también pueden favorecer el buen clima de la clase, la participación de todos y el desarrollo de la competencia en expresión oral. Tal y como lo ponemos en práctica, el proceso es el que sigue:

- partimos del Currículo de Bachillerato y de los contenidos del libro de texto,
- al hilo de los contenidos, en cada clase se plantea una tarea de expresión escrita que tenga relación con alguno de los conceptos que hayamos tratado para el día siguiente,
- la tarea tiene una serie de concreciones: se trata siempre de textos completos, que podríamos llamar “microtextos” dada su extensión, y, no obstante, completos según la tipología textual y el contenido; en cuanto a la extensión, de cinco líneas, puesto que esto permite proponer tareas diarias que el alumnado realice con gusto y sin sentirse sobrecargado o saturado¹,
- como hemos mencionado, en cada caso se concreta el tipo de texto (expositivo, narrativo, argumentativo, literario, etc.; en su caso si es dialogado...),
- al día siguiente, cada alumno lee su texto, todos escuchan y pueden y deben hacer observaciones, sugerencias (incluido el profesor); la brevedad de los textos permite esta lectura de todas las creaciones en clase y, con ella, el desarrollo de las competencias orales de escuchar y hablar,

Didáctica de la Lengua y la Literatura

-(quisiera añadir que se ha dado el caso de que el alumnado ha estallado en aplausos ante la excelencia de alguna de las obritas, para satisfacción de todos).

Es importante que reflexionemos en clase y con el alumnado sobre el uso real del lenguaje y de las lenguas, lengua vehicular y otras lenguas de la comunidad (según casos), primeras y segundas lenguas, sobre el uso de las lenguas extranjeras, los propios aprendizajes, los elementos compartidos entre lenguas (Tratamiento Integrado de Lenguas), etc. Todas las asignaturas de Lengua y Literatura resultan muy adecuadas -como también lo pueden ser otras áreas- para desarrollar, además de las competencias que les son más propias, la competencia (o subcompetencias, como se prefiera) de aprender a pensar y de reflexión metalingüística. Y a estas reflexiones puede ayudar la práctica habitual de la expresión escrita en forma de microtextos.

En general, el alumnado de Bachiller no va a realizar *per se* una reflexión metalingüística mediante la que realmente asimile “para siempre” y que quede entre sus saberes tras la lectura de las explicaciones teóricas, ni siquiera tras realizar algún ejercicio en casa o clase. Tampoco por la reflexión que va provocando y conduciendo el profesorado a través de sus preguntas, por ejemplo siguiendo el método socrático. Es más efectivo y más entretenido escribir microtextos que tengan alguna relación conceptual o procedimental con lo que se va trabajando, aunque esto -por supuesto- exige implicación y esfuerzo de profesorado y alumnado. Pongamos, por ejemplo, que tratamos sobre los factores de la comunicación lingüística: podemos pedir a los alumnos que escriban en casa un mini relato de cinco líneas en el que muestren que han entendido la importancia del contexto. -En clase previamente se puede haber trabajado el concepto de contexto, lo mismo que el resto de los factores o elementos de la comunicación, pidiendo que cada alumno piense un contexto en el que usar la frase “esto no se dice”, y se pide a unos cuantos que lo expliquen en voz alta. No obstante, no es suficiente con esto.- El planteamiento puede ser: Escriba un mini relato en el que se evidencie qué sentido tiene la frase “Esto no se dice” en un contexto determinado.

En los ejemplos que ofrecemos a continuación se percibe que el alumnado ha comprendido que, según el contexto, una misma oración o expresión puede tener diferentes significados y matices. En el primer caso, “esto no se dice” se refiere a lo que la intención de no herir los sentimientos del prójimo nos impide decir, pero a veces decimos. En el segundo, lo que no se suele advertir a la otra persona porque *da corte*, pero que debiéramos aprender a expresar, para ayudar.

“Mi compañera Isabel es muy presumida, cuida mucho su estilo y es incapaz de ir sin arreglar a ningún sitio, incluso se maquilla para ir a por el pan. Casualidad que un día llegó tarde al instituto con el pelo despeinadoísimo y con más ojeras que un oso panda, y un chico le gritó “¡Isabel, pero si pareces un mapache despeinado!” Y todo el mundo estalló en carcajadas.” (Izaskun López de Vicuña)

“Eran las ocho de la mañana y subíamos por la cuesta del Labrit cuando vimos que un amigo tenía un agujero en el pantalón. Así que me acerqué a él y le dije con suavidad: “Oye, Iván, no es por fastidiarte la tarde pero tienes un agujero en el pantalón.” Entonces se miró y me dijo: “¡Qué mala pata, pero ahora no voy a volver a casa!” Y así estuvo toda la tarde sin preocuparse más.” (Ander Navarro)

Didáctica de la Lengua y la Literatura

En el estudio habitual de los contenidos, hay algunos conceptos que pueden darse por sabidos con excesiva ligereza en la clase, por ejemplo el de coherencia, ya que se da por supuesto que todos hablamos con coherencia, escribimos con coherencia, etc., sobre todo si se trata o de la lengua vehicular o de la materna-lengua de ambiente. La coherencia no es interesante solo porque aparece en el currículo de Lengua y Literatura, sino como concepto básico de las competencias lingüísticas. Para que el alumnado reflexionase más tranquilamente y en más momentos, aparte de en el aula, se propuso una tarea de expresión escrita: escribir un texto incoherente. De esta forma, tienen necesariamente que repasar el concepto de coherencia y pensar en su contrario y, además, descubrir los procedimientos gramaticales que llevan a la incoherencia y qué tipos de situaciones, diálogos, usos, etc. la provocan.

Coherencia, tal y como nos aparece en el libro de texto que utilizamos en el centro, se define así: “La coherencia es la propiedad del texto que permite afirmar que tiene unidad de significado, es decir, que habla de las mismas cosas o de cosas que se relacionan entre sí”ⁱⁱ. Ofrecemos algunos ejemplos interesantes, divertidos e ilustrativos. Como se ve en ellos, son conscientes de que la incoherencia viene dada porque se refieren a acciones imposibles en la realidad (primer texto), o porque se relacionan gramaticalmente en una oración acciones que no tienen ninguna implicación lógica entre sí (segundo y tercer textos), o porque se forma un texto con oraciones cuyo sentido no configura un todo coherente (tercero):

“El gorila que me comí el otro día estaba rojo. Además no tenía coche y tuve que verlo ducharse con jamones de pato. Me bebí los langostinos que Julián Gayarre había encargado al secuestrar un perro de porcelana. Finalmente, no pude tumbarme en la luna porque mi madre había perdido mi pelo en un combate de boxeo.” Marina Tapia

“Xabi se comió la merluza a pesar de que le guste el color verde. Si hubiese dejado algo en el plato habría llovido en Sevilla y se habría muerto de calor. Al terminársela, el perro le maulló y Xabi le dio los restos de pepitas.” Mikel Ilundain

“Marta es amiga de David desde hace más de cinco años. Mi perro pasea tres veces al día y una de esas veces va conmigo. Las vacaciones del año pasado las pasé en Cantabria con mi tía y mis dos primos. Al final de curso pienso aprobar todo para que mi madre me deje comprarme un móvil nuevo ya que el mío tiene más de tres años.” Maite Idoate

El trabajo de la Fonética en las aulas de Bachiller, no tanto desde el punto de vista de análisis y práctica de la oralidad, como desde la teoría de la Fonética del español, puede ser arduo y resultar para el alumnado un tanto abstracto. También relacionado con estos contenidos se pueden proponer ejercicios de expresión escrita. Por ejemplo, siguiendo al grupo Oulipo (<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>), una tarea interesante es la confección de un texto que tenga el máximo sentido respetando una limitación: evitando el uso de alguna vocal. Así, durante la elaboración del texto seremos conscientes de la frecuencia de aparición de las vocales, del timbre característico de cada una y la sonoridad especial que tiene un texto sin a, o sin e, o con abundancia de i, u, y de la imprescindibilidad de las vocales, puesto que sin ellas no podemos construir sílabas.

Las tareas (o microtareas) que se pueden proponer sobre los contenidos y conceptos del currículo de Lengua y Literatura al hilo de las clases son inagotables, todo concepto lleva en sus entrañas

Didáctica de la Lengua y la Literatura

una apuesta de escritura y metalingüística. Además de las mencionadas, textos solo con monosílabos, sin verbos, abusando de extranjerismos, imitando la forma de hablar de diversos colectivos... las prácticas que llevamos cabo en las aulas nos permiten comprobar que los ejercicios de expresión escrita –microtextos- frecuentes sistemáticos y corregidos, realizados por el alumnado a partir de los conceptos y contenidos del Currículo contribuyen al aprendizaje de los mismos y al desarrollo de las competencias lingüísticas, además de generar una buena dinámica y un excelente ambiente de trabajo y compañerismo en las aulas.

Bibliografía citada

García Soler, Jordi: “microtextos, microestilo, microvoz” (22 enero 2012) en el enlace <http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>
 HERNÁNDEZ, Guillermo y CABRALES, José Manuel: *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>

ⁱ Sobre microtextos empieza a haber ya algunas investigaciones y, por otra parte, bibliografía. Véase <http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>

ⁱⁱ HERNÁNDEZ, Guillermo y CABRALES, José Manuel: *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008, p. 28.

La comprensión lectora y la expresión escrita en Educación Primaria

Enrique Garrido

Universidad de Valladolid

María Concepción Gómez

Universidad de Valladolid

Beatriz Muñoz Puche

Universidad de Valladolid

Descriptorios: Didáctica; Lengua Castellana; Comprensión Lectora; Expresión Escrita, Pruebas PIRLS, Microhabilidades Cassany

La actividad estuvo orientada a analizar la comprensión lectora y expresión escrita de niños de cuarto de primaria, porque es en este curso donde se realizan las pruebas PIRLS. El objetivo que perseguíamos, es comprobar si los resultados que refleja el informe PIRLS, sobre competencia lectora y escrita en los niños españoles, se ajusta a los alumnos segovianos.

COMUNICACIÓN:

Introducción

Como alumnos de Grado en Educación Primaria, queremos compartir en este congreso una serie de reflexiones y resultados de nuestro aprendizaje, fruto de un trabajo concreto que realizamos. Este trabajo fue realizado el curso pasado en la asignatura de Didáctica de la Lengua. En él tuvimos

Didáctica de la Lengua y la Literatura

la oportunidad de aunar nuestros conocimientos teóricos, con una puesta en práctica en un aula, que supuso una experiencia muy enriquecedora, a la vez que una gran oportunidad y responsabilidad. En definitiva, nosotros como alumnos, queremos contar lo que hicimos, las competencias profesionales que adquirimos en la materia de Lengua Castellana y Literatura, para poder desempeñar nuestra futura labor como docentes.

Nuestro trabajo consistió en crear una prueba de comprensión lectora y expresión escrita, que fue puesta en práctica en un colegio público de la capital segoviana. La propuesta escogida es *“La Antártida: tierra de hielo”*, que fue elegida para esta prueba en los colegios en el año 2006.

La actividad estuvo orientada a analizar la comprensión lectora y expresión escrita de niños de cuarto de primaria, porque es en este curso donde se realizan las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). El objetivo que perseguíamos, es comprobar si los resultados que refleja el informe PIRLS, y los objetivos incluidos en el Decreto 40/2007 en el área de Lengua Castellana y Literatura. sobre competencia lectora y escrita en los niños españoles, se ajusta a este grupo concreto de alumnos.

Marco teórico

Intentamos con este trabajo cubrir ciertos objetivos y contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura, fijados en la legislación Educativa. Los objetivos, son concretamente los siguientes: 1, 2, 9, 10 y 13. En cuanto a los contenidos, hemos trabajado algunos referidos a la **Comprensión de textos escritos**, y otros que se incluyen en la **Composición de textos escritos**.

Los aspectos que quisimos trabajar con este alumnado, y que a la vez tomamos como referencia para analizar y corregir las muestras, están reflejados en las microhabilidades de la comprensión lectora de Cassany⁸ (1994). Las microhabilidades son las siguientes:

Microhabilidades que los alumnos pueden utilizar cuando leen el texto

- **Percepción visual:** Se indicó a los alumnos que, como primer paso de la lectura comprensiva, realicen un vistazo rápido del texto. Se puede así observar aspectos como su título, formato, estructura y longitud. También son importantes las fotografías, que dan información, pistas sobre el contenido del texto.
- **Formulación de hipótesis:** Se pretende anticipar y prever la información que ofrece el texto, para más tarde poder comprobarlo. Por otro lado, esta actividad también fomenta la predicción de tipologías textuales, en este caso la carta.
- **Inferencia:** El texto deja a descubrir el tema de que se trata a través de los títulos y de las fotografías. Deducir el significado de algunas palabras desconocidas por el contexto.

Microhabilidades que utilizan los alumnos cuando contestan a las preguntas de comprensión

Memoria a corto y largo plazo:

- *A corto plazo:* retener información durante unos segundos para, al terminar de leer un fragmento del texto, darle sentido y poder pasar esa información a la memoria a largo plazo. Posteriormente, tendrá que volver a llevar información de la memoria a largo plazo a la de corto plazo, para poder recordar y responder a las preguntas.

⁸ “Enseñar Lengua”. Manual para el profesorado de enseñanza obligatoria (de 6 a 16 años).

Didáctica de la Lengua y la Literatura

- *A largo plazo*: Retener lo que se ha leído para posteriormente contestar a las preguntas. Relacionarlo con los conocimientos previos que el alumno posee.

Lectura atenta y lectura rápida:

- *Lectura atenta*: se requiere de este tipo de lectura, ya que es necesario adquirir cierta información clave para la resolución de las preguntas.
- *Lectura rápida*: se precisa de este tipo de lectura, para la obtención de datos concretos. En estos casos, el alumno leerá rápidamente para llegar hasta el párrafo donde se encuentra su respuesta, donde realizará una lectura atenta.

Obtención de ideas principales:

Se puede deducir la temática del texto a través de una fotografía que colocamos. Los alumnos han de intentar sacar las ideas principales y secundarias del texto.

Para la parte de expresión escrita, les hemos pedido escribir una carta, como hemos dicho anteriormente. Para evaluar esta parte, hemos tomado como referencia una planilla extraída de Camps (2006).

Esta plantilla, contempla unas pautas para que los docentes han de seguir al evaluar las producciones de los alumnos. Incluye: Textualidad (Aceptabilidad, Coherencia y Cohesión), Párrafo (Relaciones morfosintácticas), Oración (Relaciones intraoracionales, construcción sintáctica del texto expositivo), Palabra (Vocabulario) y Normativa (Ortografía y Presentación).

Metodología

El aula estaba formada por veintiséis alumnos. No obstante, solo analizamos dieciséis muestras. Dentro de la diversidad del grupo, destacamos que todos conocen el idioma, y en mayor o menor grado, todos pudieron realizar la actividad.

Para trabajar la comprensión lectora, redactamos cinco preguntas sobre el texto, de las cuales, cuatro son de comprensión literal y una de comprensión inferencial. Partimos de la premisa de que los alumnos tienen más dificultades con la comprensión inferencial, por nuestras creencias y por lo que dice el informe PIRLS. En cuanto a la expresión escrita, hemos creado un ejercicio donde los alumnos deben escribir utilizando la argumentación, ayudando a un pingüino a darle razones para irse de vacaciones a la Antártida. Pretendemos también comprobar si los alumnos han utilizado la información del texto (expositivo de carácter científico) para argumentar.

Preguntas: La Antártida: tierra de hielo

1. ¿En qué lugar de un globo terráqueo puedes encontrar la Antártida?

2. La Antártida es el lugar más frío de la Tierra. También es:

- a. El más seco y nublado.
- b. El más húmedo y ventoso.
- c. El más ventoso y seco.
- d. El más nublado y elevado.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

3. ¿Por qué dice el artículo que “si se arrojase al aire una taza de agua hirviendo, el líquido se congelaría antes de caer al hielo”?

- Para explicar lo caliente que está el agua de la Antártida.
- Para mostrar lo que la gente bebe en la Antártida.
- Para explicar el trabajo de los científicos en la Antártida.
- Para demostrar el frío que hace en la Antártida.

4. ¿Cómo consiguen los pingüinos de la Antártida protegerse del frío? Escribe tres medios para lograrlo.

5. Según lo que dice el artículo, al encontrarse la Antártida en el polo sur, cuando aquí es verano, allí es invierno, pero el invierno de la Antártida tiene unas características peculiares. Da las razones que encuentres para no visitar este continente en el invierno antártico, entre los meses de abril y septiembre.

6. En el zoológico de Madrid, el pingüino Federico, quiere sus razones para ir de vacaciones a la Antártida, ¿le ayudarías?

Puedes utilizar los siguientes conectores: *es decir, estoy convencido de que..., además, no me cabe la menor duda de que..., después.*

Me gustaría poder ir a la Antártida, porque...

Resultados

PREGUNTA	CORRECTAS	INCORRECTAS
PRIMERA	13 alumnos	3
SEGUNDA	15	1
TERCERA	13	3
CUARTA	6	10
QUINTA (inferencial)	7	9

En las dieciséis muestras, podemos observar que, en mayor o menor grado, todos los alumnos realizaron la actividad de expresión, aunque algunos no comprendieron muy bien lo que se les pedía. Podemos observar que la respuesta más repetida a la primera pregunta, en la que se preguntaba dónde se situaba la Antártida, ha sido: “*en la parte inferior*”, que es una copia literal del texto. Solo tres alumnos han fallado, y dos de ellos achacamos su fallo a un despiste ya que dicen: “*en el Polo Norte*”, o “*En la parte inferior de la Antártida*”. En la segunda pregunta, los aciertos han sido la norma. Lo mismo ocurre en la tercera. Ambas dos son de tipo test.

La cuarta pregunta, aun siendo del ámbito de la comprensión literal, ha presentado a los alumnos más dificultades. Solo seis han respondido correctamente. En seis de las muestras, sólo se han encontrado dos razones. Achacamos esto a que les ha fallado la lectura rápida y atenta. Rápida para volver a la parte del texto correspondiente y encontrar las razones que buscaban; atenta ya que no se han detenido como corresponde a leer exhaustivamente esa parte para contestar.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Pasamos a la quinta pregunta, la que requiere de una comprensión inferencial. Esta información se encuentra de forma implícita, y era previsible que tuvieran más dificultades para contestar. Hay dos respuestas estándar. De entre los siete niños que han contestado de forma más o menos aceptable, podemos señalar alguno como “No visitar la Antártida en invierno es porque es demasiado frío para nosotros”. Encontramos también ejemplos en los que se ve que el alumno ha comprendido la información de tal forma que es capaz de procesarla y escribir respuestas con sus propias palabras. Quizá el mejor ejemplo es el de un niño que dice: “Si me cayese y llorase se me congelarían los ojos”.

Pasamos ahora a hablar de la última parte del trabajo, la composición escrita, que también se encuentra en el anexo que adjuntamos al trabajo. Siguiendo una planilla que hemos indicado antes, hemos evaluado varios elementos:

- Aceptabilidad. La mayoría de los alumnos han hecho lo que se les ha pedido.
- Coherencia. La tienen, hablan siempre del mismo tema. Dan una serie de razones unidas por nexos, y dos alumnos realizan una lista, utilizando los números ordinales.
- Cohesión. Solo tres niños hacen referencia al texto. El uso de conectores es variado (nosotros les damos varias como recurso). Solo siete alumnos utilizan la puntuación correctamente. Algunos solo conocen el punto.
- Relación morfosintáctica. Es bastante buena y sólo tres alumnos tienen falta de concordancia en sus oraciones.
- Relación intraoracional. Según el cuadro, uno de los elementos importantes a analizar aquí era el anacoluto. Hemos encontrado tres, tal como: “Estoy seguro de que me encontrare a mi familia, es decir, a todos los que conoce”.
- Construcción sintáctica. Muchos alumnos son capaces de elaborar oraciones compuestas, pero siempre yuxtapuestas o coordinadas, nunca subordinadas, debido al nivel en el que están. El nexos “y” es el más común.
- Vocabulario. El uso de sinónimos es escaso, aunque vemos algún caso como “extraño” y “raro”.
- Ortografía. La acentuación no se utiliza salvo algunas palabras, que interpretamos que tienen interiorizadas y representadas así mentalmente. No encontramos muchas faltas de ortografía para su edad.
- Presentación. La legibilidad en general es buena.
- Tipografía. Cuatro alumnos utilizan letra script, y doce letras ligadas.

Otros aspectos importantes a destacar son:

- Los niños que destacan en sus composiciones, son los que hacen referencia al texto: “aunque allí haga mucho frío, yo puedo resistir, porque tengo muchas plumas y una gruesa capa de grasa que me protege”. Sin embargo, la gran mayoría se centran en lo afectivo: “quiero ver a mi familia”.
- Por lo general, la composición es madura para su edad salvo en algún caso en el que escriben sin ningún tipo de elaboración, o como si escribieran lo que pensasen, sin procesarlo.

Discusión

- Tras haber analizado exhaustivamente el informe PIRLS, observamos como los niños españoles, tienen problemas para inferir información de los textos que se les presenta. Así

Didáctica de la Lengua y la Literatura

mismo, al analizar nuestra muestra, ocurre lo mismo con estos alumnos.

- El informe PIRLS trata de trabajar en sus pruebas con la inferencia directa. Nosotros en cambio, hemos tratado de hacerlo con la indirecta. Por lo tanto, no se puede hacer una comparación.
- Al comparar nuestro trabajo con el Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria de la UVA podemos constatar que según el artículo 3.1.2., nuestra práctica, cumple satisfactoriamente este objetivo.

Conclusiones

- En primer lugar, al concluir nuestro trabajo pudimos observar que nuestra planificación metodológica tuvo un buen resultado. Todos los niños aprovecharon la actividad en mayor o menor grado y han contestado.
- Constatamos, como los alumnos tienen más problemas para contestar las preguntas de comprensión inferencial, como dice el informe PIRLS.
- En general, fue una experiencia bastante positiva, y nos ayudó a afianzar los conocimientos de la asignatura, poniéndolos en práctica.
- Pensamos que como futuros docentes, llevando a cabo prácticas como esta en un periodo largo de tiempo, podremos ayudar a mejorar los resultados de nuestros alumnos en comprensión lectora y expresión escrita, para equipararnos a los países de la Unión Europea que están en mejor posición.

Bibliografía

- Camps, Anna. (2006). La escritura del texto expositivo en Primaria. En Anna Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 99-118). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo; por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Ministerio de Educación. (2006). *La Lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006*. Recuperado el dos de diciembre de 2012 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lallecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>
- Grado en Educación Primaria. Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Versión 5, 14/06/2011

Hi ha una competència literària?

Mariona Masgrau

Universitat de Girona

Descriptors: Competència literària, creativitat, intermedialitat, competència comunicativa, lectura dialògica

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Aquesta comunicació parteix dels currículums d'Educació i Primària de la Generalitat de Catalunya de 2007 i 2008 en què es proposava donar un enfocament competencial als ensenyaments i es planteja si aquesta transformació s'ha fet també en la didàctica de la literatura. Es proposen algunes claus per anar avançant en l'actualització d'aquests ensenyaments per tal que siguin més significatius i útils per als alumnes sense perdre'n el seu valor humanístic: aprendre a llegir de forma crítica i reflexiva; potenciar amb la mateixa dedicació la creació i la recepció de textos literaris; i interrelacionar els continguts específics de l'àrea de literatura amb els d'altres àrees artístiques, i també amb els usos lingüístics comunicatius quotidians.

COMUNICACIÓN:

Nous reptes de la didàctica de la literatura (Objectius de la nostra recerca)

L'objectiu d'aquesta comunicació és reflexionar sobre com la didàctica de la literatura hauria de plantejar-se un canvi d'enfocament en les seves estratègies d'ensenyament-aprenentatge i assumir el repte comú de totes les matèries d'esdevenir una competència significativa per al desenvolupament dels estudiants en societat. Aquesta actualització metodològica ha d'avançar paral·lelament a la renovació que està experimentant la didàctica de la llengua, sense renunciar – tot el contrari – a la seva funció secular de proporcionar una formació humanística i cultural bàsica per als alumnes. Observem a través de la col·laboració amb diversos centres de Primària i Secundària que la matèria de literatura, en tots les etapes educatives és la que li està costant més fer aquest viratge competencial, si bé molts professors hi lluiten ja des d'abans de la proposta de reforma establerta pels currículums de 2007 i 2008, procurant fer canvis importants en les estratègies d'ensenyament, l'abast del camp a tenir en compte i els objectius d'aprenentatge.

La investigació que duem a terme en aquesta àrea des de la nostra Facultat ens porta a defensar que assumir el repte d'ensenyar literatura avui des d'un enfocament competencial ha d'implicar:

- **Aprendre a llegir de forma crítica i reflexiva.** Per això cal construir els significats literaris de forma dialògica (Aguilar et al., 2010), argumentada i compartida, servint-nos també del bagatge cultural i experiencial propi de cada alumne. És a dir, cal aprendre a llegir i no només aprendre's les lectures d'altri.
- **S'ha de dedicar els mateixos esforços a la lectura literària que a la creació literària.** Això no implica que perseguim que tots els alumnes puguin esdevenir escriptors professionals però sí que ens proposem que cadascun sigui capaç de trobar un estil propi d'expressió de forma conscient i elaborada, que els ha de servir per a l'expressió literària i per a l'expressió quotidiana. En aquest sentit, concebem l'expressió literària com un terreny de proves molt fèrtil per empoderar-se del llenguatge i no al contrari, esdevenir usuaris passius i fidels de modes i gèneres textuais preestablerts (Freire, 1987).
- **Ser capaços d'interrelacionar els continguts específics de l'àrea de literatura amb els d'altres àrees artístiques (visuals, música) i també amb els usos comunicatius quotidians (publicitat, interacció a les xarxes socials, cerca i documentació a Internet, etc.).** Així doncs, les estratègies de recepció crítica i de producció creativa han de ser intermedials i treballar-se de forma transversal en diverses àrees.

Punt de partida (Marc teòric)

Aquesta recerca té com a fonaments les propostes teòriques sobre intermedialitat de l'àmbit germànic per una banda, i les metodologies clíniques d'investigació en didàctiques de l'àmbit

francòfon per l'altra.

Pel que fa a la intermedialitat, ens basem en els estudis d'autores com Rajewsky (2002) que des de fa anys dècades defensen una lectura crítica dels textos literaris que no en desatengui en cap cas les seves interconnexions amb les altres disciplines artístiques. La intermedialitat se centra a buscar solucions d'anàlisi, proposa noves mirades a les hibridacions i les transgressions de fronteres de les arts medials. Aquests estudis han quedat restringits al camp de la crítica artísticoliterària i ben rarament han estat objecte de transposició didàctica. Continuem abordant les disciplines artístiques de forma clarament parcel·lada, tant pel que fa als horaris escolars, com a l'avaluació com a les propostes didàctiques, i només atenem les seves hibridacions quan ens ocupem de gèneres ja molt consolidats, en activitats com l'elaboració d'un còmic o la lectura d'àlbums il·lustrats. Del tractament que en fem des de les aules, pot derivar-se'n una falsa concepció de les possibilitats d'hibridació entre les arts per part dels alumnes. Imatge i text, per exemple, no només poden juxtaposar-se –com ho fan en determinats contes infantils o en les auques: també poden fondre's i intercanviar tècniques –com fan en poesia visual–, descriure's i evocar-se –com s'esdevé en l'èkfrasi– o contradir-se –com experimentem endinsant-nos en determinades videoinstal·lacions.

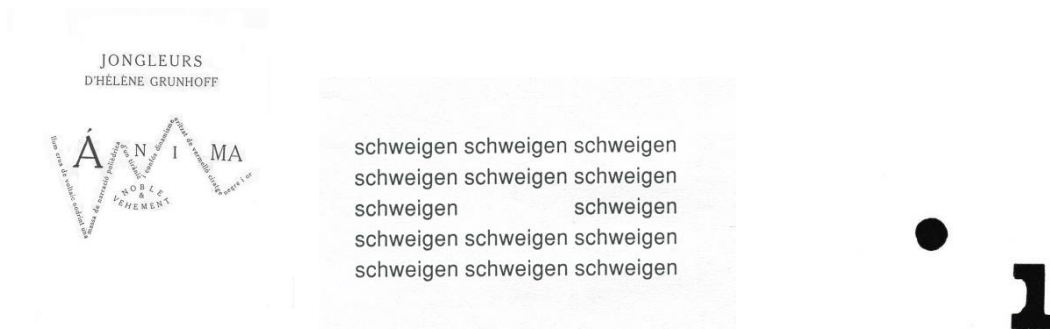
Pel que fa a la part empírica de la recerca, hem portat a terme diverses propostes d'innovació docent en literatura que hem plantejat des de la recerca-acció. Així, hem elaborat propostes de treball amb docents de diferents etapes educatives i també amb practicants, amb qui llavors n'hem fet una anàlisi rigorosa des de la teoria de l'acció didàctica (Sensevy, 2007), les metodologies clíniques (Rickenmann, 2006 i Schneuwly i Dolz, 2009) i les didàctiques comparades. Ens interessa sobretot l'acció didàctica, com es concreten les planificacions de mestres i professors efectivament en l'aula, ja que creiem que no n'hi ha prou a proposar projectes o seqüències didàctiques innovadores sinó que també s'han de portar a terme des de nous plantejaments. Per això ens sembla molt rica la metàfora de Sensevy de la classe com un joc, ja que proporciona claus d'anàlisi molt útils: així, la interacció mestres-alumnes-objectes del saber és vista com un joc cooperatiu en el qual tots els participants intenten desplegar estratègies guanyadores. En aquesta mateixa línia, pel que fa a les metodologies clíniques, en destaquem la concepció de la didàctica com un esdeveniment sobretot comunicatiu en absolut unidireccional (del mestre a l'alumne) sinó com una tríade mestre-alumnes-sabers, en què els continguts es van convertint en coneixements a través de la interacció continuada (i fins a cert punt imprevisible) a l'aula. Les metodologies clíniques, a més, ordeixen una trama d'eines i conceptes teòrics provinents de diverses teories que permeten analitzar de forma científica i crítica les intervencions docents a l'aula a través d'enregistraments, la qual és de gran utilitat per millorar la competència docent en totes les etapes (Infantil, Primària, Secundària i Universitària). De les didàctiques comparades, ens n'interessa el seu potencial per fer emergir aspectes de l'acció didàctica que només emergeixen si es contrasten amb altres formes d'intervenció docent (Juanola, 2011).

Com abordem la recerca (Metodologia)

Com hem avançat, des de la nostra Facultat procurem fomentar un enfocament competencial i actualitzador de la literatura, tant en la col·laboració amb professionals de l'educació de totes les etapes, com amb els mestres en formació. En aquesta comunicació ens referirem a dues seqüències didàctiques que es van portar a terme conjuntament amb una mestra de Cicle Inicial d'Educació Primària a l'escola La Draga de Banyoles durant dos cursos consecutius sobre poesia

Didáctica de la Lengua y la Literatura

visual, les quals van estar objecte d'anàlisi d'una la tesi doctoral. Ens va interessar treballar sobretot propostes extremes de poesia visual (no només el cal·ligrama), per la seva poca tradició didàctica i el seu caràcter intermedial, fet que obligava a la mestra a reelaborar el procés de transposició didàctica de cap i de nou, ja que mai abans no l'havia treballat i això ens plantejava, tant a la mestra com a la investigadora, nous interrogants. Aquests són alguns del poemes que es van fer servir.



"Ànima", de J. M. Junoy; "schweigen", d'Eugen Gomringer; "Vent" de J. M. Calleja

Les dues seqüències es van enregistrar, transcriure i analitzar des de les metodologies clíniques i la teoria de l'acció didàctica. També ens vam servir de les propostes de les didàctiques comparades per veure la diferència entre els plantejaments de la primera i la segona seqüència. Fem una descripció sumària de les activitats d'un any i altre en el següent quadre:

	1a seqüència didàctica	2a seqüència didàctica
Fase prèvia: Activitats introdutòries de poesia visual (La mestra comença a aproximar els alumnes a l'objecte de saber a partir dels projectes que ja té engegats i activitats paral·leles.)	-A partir d'una seqüència didàctica sobre Lluís Güell (pintor) es comenta un quadre que l'artista dedica a Joan Brossa (poeta visual) i s'introdueix aquest artista. - <i>Disfressem lletres</i> és un projecte de l'escola de cooperació entre els alumnes de P-5 i segon de Primària perquè els nens d'infantil s'iniciïn en el traç de la lletra lligada i els grans treballin la narració. Comença amb la invenció de contes per part dels grans en què les protagonistes han de ser les lletres (les quals els nens de segon converteixen en personatges en funció de la seva forma). La mestra accentua la importància de fixar-se la forma de les lletres. -Elaboració d'un cal·ligrama conjunt de tota la classe per Sant Jordi. - Lectura de poemes discursius de Miquel Martí i Pol i Joan Salvat-Papasseit i Joan Brossa.	- Es proposa fer un cartell per a la botiga que tenen en el racó que sigui suggestiva, que tingui una tipografia adequada als productes que s'hi venen (aliments). - Les estudiants d'Educació en període de pràctiques a l'escola fan activitats per potenciar la reflexió metalingüística, la dinàmica de fer servir la llengua i alhora pensar en la llengua.
Sessió de lectura	Lectura conjunta de poemes visuals mitjançant una presentació digital (dues sessions).	Lectura conjunta de poemes visuals mitjançant una presentació digital. La proposta no obté els resultats desitjats ja que els alumnes no participen: s'hi dedica

Didáctica de la Lengua y la Literatura

		només una sessió i es decideix deixar-ho per més endavant.
Activitat relacional	<i>Cerca d'un poema.</i> Al final del matí la mestra reparteix el poema de Joan Brossa que reproduïx les lletres que acostumen a haver-hi en la majoria de bombetes tradicionals i demana als alumnes que busquin aquestes paraules a casa seva o per l'escola. A la tarda els alumnes expliquen on l'han trobat i l'activitat genera un petit debat pel qual els alumnes expliquen la gran diversitat de llocs on es poden trobar lletres (mitja sessió).	<i>Robar lletres.</i> La mestra mostra als alumnes els poemes visuals de Brossa fets a partir d'antifaços negres i els comenten. Als alumnes els evoca la figura del lladre. Es porta una caixa a classe i es demana als alumnes que a partir de llavors robin lletres del seu entorn amb l'ajuda de la família i les portin a classe (per dipositar-les a la caixa): les premisses són que robin només lletres que considerin valuoses; poden retallar, fotografiar, recollir díptics, pàgines, etc. A mesura que els nens porten les lletres a classe expliquen perquè les han triat i van fent un tresor de lletres.
Sessions prèvies a la creació	Preescalfament creatiu. La mestra porta una fitxa amb exercicis pautats en què hi ha conceptes com alt-baix, silenci-soroll, concentrat-dispers, i es demana que s'escriuïn procurant reflectir el seu significat en la tipografia.	
Sessions de lectura de poesia visual		Lectura conjunta de poemes visuals mitjançant una presentació digital (quatre sessions de mig grup-classe, dues sessions per a cada mig grup).
Sessions de creació de poesia visual		Treball per racons. S'organitzen diversos tallers de treball autònom sobre temàtica diversa conduïts per pares voluntaris, per la mestra de suport i per les mestres tutores: dibuix de sanefes (de treball autònom), activitats informàtiques sobre llengua (conduït per la mestra de suport), lectura (conduït per pares). Se n'incorporen dos també relacionats amb la poesia visual: <i>Juguem amb la llengua</i> , conduït per les mestres tutores, el qual consisteix a fer poemes visuals amb lletres de fusta, plàstic o espuma i fer-hi una fotografia. I l'elaboració d'una fitxa entorn de les <i>Lletres robades</i> , que consistia a reflexionar sobre les tipografies: En paraules de la mestra, "Consistia a remenar la caps de les lletres robades i buscar-ne una que els agradés. Llavors l'enganxaven en una fitxa i explicaven què els atreïa d'aquelles lletres."

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Sessions de lectura-debat		<p><i>Lectura de publicitat.</i> Mitjançant una presentació en digital (elaborada per les estudiants d'Educació Primària en pràctiques a l'escola però fortament tutoritzat per la mestra-tutora), es fa una lectura d'anuncis publicitaris per tal de comprovar si els alumnes són capaços de relacionar tot el que han après sobre poesia visual amb altres tipus de text (dues sessions).</p> <p><i>Explorem l'obra de J. M. Calleja.</i> Es convida el poeta visual J. M. Calleja a l'escola a fer una xerrada per a primer cicle i tercer cicle de primària.</p>
Sessió de creació	<p><i>Tallers de creació de poesia visual.</i> S'organitzen tres tallers de creació de poesia visual. Es treballa amb mig grup classe dimecres durant una hora i amb l'altre mig grup els dijous. Els mig grups es reparteixen pels tres tallers. Cada setmana els alumnes fan un taller diferent. Aquest són els tres tallers:</p> <p><i>Les lletres agafen forma!</i> Es proporciona als alumnes un alfabet de fusta amb volum i lletres de colors també amb volum i dimensions més petites. "A partir d'aquestes lletres creem una "escultura de lletres", la transformem i hi tirem una fotografia."</p> <p><i>Partim lletres i imatges.</i> Es proporciona als alumnes diverses lletres (alfabets escolars) i imatges (revistes i retalls de revistes); la consigna que es dóna als alumnes és que poden transformar les lletres com vulguin, amb l'ajuda d'imatges.</p> <p><i>Una nova lletra, un nou so.</i> Es proposa als alumnes d'inventar una nova lletra que tingui un nou so. La consigna va derivant al llarg de les tres setmanes i la mestra acaba proposant que la lletra també expressi un sentiment, que serveixi per donar forma a un determinat estat d'ànim.</p>	<p><i>Collage cooperatiu.</i> El mateix dia de la xerrada del poeta els alumnes fan uns tallers de creació de poemes visuals a partir de la tècnica del collage i treballant en grup. A cada grup se li dóna una lletra majúscula (de tipografia molt estàndard) impresa en Din-A3. També disposen del tresor de lletres robat durant les primeres sessions i una gran quantitat d'imatges extretes de revistes i publicacions. Treballen en grups de sis o set alumnes: a cada grup hi ha dos nens de primer, dos nens de segon, dos de tercer i dos nens de sisè de primària⁹. Els tallers es distribueixen per diverses aules del centre i diversos professors hi col·laboren (cada mestre tutoritza tres grups de sis alumnes aproximadament). El poeta visual J. M. Calleja passa per totes les aules a veure el treball dels nens i a assessorar-los.</p> <p><i>Collage individual.</i> El alumnes de primer de primària fan una sessió de creació de poemes visuals mitjançant la tècnica del collage i en treball individual.</p>

⁹ Els nens de tercer de Primària havien fet la seqüència didàctica de l'any anterior. Els nens/es de sisè van treballar també la poesia visual els dies abans de la visita del poeta a l'escola (i amb la participació de la mestra): van treballar algunes poemes de Joan Brossa; van fer una lectura conjunta de poesia visual mitjançant una presentació en diapositives, i una lectura conjunta de publicitat mitjançant una presentació elaborada per les estudiants practicants d'Educació Primària.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

[Les descripcions entre cometes són fragments extrets d'escriptures de suport de la mestra]

Aquest treball analític i reflexiu entorn de l'acció docent (portat a terme conjuntament entre la mestra i la investigadora) va posar de manifest algunes pràctiques entorn de la literatura molt arrelades que sovint ni ens qüestionem, i mereixerien una revisió urgent. Aquests són alguns de les qüestions més interessants sorgides de la pràctica docent i que s'han de tenir en compte a l'hora d'avançar cap a un enfocament competencial de la literatura.

En les seqüències didàctiques sobre literatura sovint es treballa primer la lectura i en segon terme la creació literària: Aquest és un ordre inalterable? Fomenta l'experimentació per part dels alumnes? Condiciona en excés les produccions dels alumnes (i els condueix a una imitació de models)?

Què és matèria de poesia i de literatura? Quins temes considerem dignes de tractament literari? Com afecten les concepcions que té el mestre de la literatura el desenvolupament de les sessions? La didàctica de les arts als centres educatius es fa prou ressò dels plantejaments creatius actuals? S'atenen les propostes intermedials? Per què sovint s'opta per treballar els gèneres en estat pur i de forma diferenciada (art, música, literatura)? Els alumnes aprenen a gestionar els diferents llenguatges artístics (quan és oportú de fer-ne servir un o altre i de quines maneres es poden hibridar)?

Atenem els punts en comú que tenen les arts amb la publicitat o el disseny, per exemple? Es discuteixen i es busquen estratègies comunes d'anàlisi i comprensió?

Algunes observacions de relleu (Discussió de dades)

És interessant destacar que tant en una seqüència didàctica com en l'altra la mestra es va proposar abordar una forma creativa poc ortodoxa i actual. El fet que els alumnes la desconeguessin i s'hi apropessin sense els prejudicis amb què a vegades afronten les propostes de poesia discursiva (molts alumnes ja a Cicle Inicial de Primària consideren que els poemes han de tenir un lèxic poc habitual, han de tractar grans temes, etc.) va fer que les lectures i les creacions derivades fossin més genuïnes: les interpretacions sovint se servien d'experiències pròpies i també d'impactes provinents d'altres camps artístics i culturals, com la televisió o el cinema. Aquest és un exemple de diàleg mestra-alumnes entorn del poema "Ànima" de Junoy durant la primera seqüència en què l'alumne evoca una imatge d'hospital d'una sèrie o pel·lícula.

Diàleg mestra-alumnes de la sessió de lectura de la primera seqüència didàctica

Digues... Gerard? A què et recorda això? Té unes lletres, llegeix aquestes d'aquí al mig.

Gerard: Ànima...

Mestra: Molt bé. Mar! Júlia, perdona! Has vist alguna pel·lícula de metges, Júlia?

Júlia: [Fa que no amb el cap.]

Mestra: No? A veure! Mireu un moment aquí a l'ànima. L'ànima. Qui fa bategar l'ànima?

Arnau T.?

Arnau T.: Aquella petita tele que tenen els metges que va fent aquells triangles?

Mestra: I l'ànima, Bilal, qui la fa bategar, l'ànima? Qui la fa bategar, l'ànima, Marcos?

Marcos: El cor?

Mestra: Torna-ho a dir!

Marcos: El cor?

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Mestra: Per tant, mireu, mireu aquesta ànima com batega. Eh? Mireu com batega! Eh que és bonic?

En què es basa aquesta interpretació? Tant la mestra com l'alumne tenen en ment un electrocardiograma? Aquestes intervencions no són senzilles de canalitzar i sovint ens porten a plantejar-nos com s'han d'estirar perquè serveixin per la construcció de significats. Sens dubte, passen per adquirir més rodatge en el treball de la intermedialitat, tant pel que fa al tipus de text que es treballa com pel que fa als comentaris que fan els alumnes, els quals és evident que no es forneixen només d'impactes escolars sinó també de pel·lícules, videojocs, anuncis publicitaris, etc. Si abordem aquest repte, actualitzarem tant els mecanismes de comprensió i creació literària com els continguts de l'aula. I avançarem també cap a una lectura dialògica de consens (no impositiva) mestre-alumne.

Observem també que la mestra, en la segona seqüència, s'atreveix a invertir l'ordre de la primera (primer lectura i després creació) i també trenca els límits entre les arts i els usos quotidians dels llenguatges. Així, la segona proposta comença amb el "robatori" de lletres interessants de la vida quotidiana, provinents de la publicitat, els cartells dels carrers, díptics i tríptics, impactes dels mitjans, etc. En aquesta primera activitat de captura, la mestra eixampla la mirada creativa a tots els àmbits i dona un abast més plural al treball de la poesia visual, ja que provoca els alumnes s'adonin que les tipografies i la distribució espacial del text no només són premeditades en aquesta forma de poesia sinó en moltes altres formes d'expressió.

Si se'ns permet una comparació d'una comparació, paral·lelament a aquestes seqüències també vam enregistrar-ne una altra entorn de la poesia visual a l'escola Doctor Robert de Camprodon. En aquesta escola, les consignes i indicacions de la mestra van provocar que les produccions dels nens fossin gairebé totes reivindicatives: tractaven temes com la defensa de la natura, els abusos de poder o els perills actuals per a la salut (l'art com a forma de posicionar-se socialment). En canvi, a l'escola La Draga de Banyoles les observacions de la mestra van fer emergir uns poemes intimistes i relacionats sobretot amb els propis sentiments (l'art com a forma d'exploració del jo). Cal, doncs, que els mestres es plantegin quines concepcions tenen de l'art per compartir-les amb els alumnes, però també per ser capaços de diversificar aquests enfocaments.

Finalment, si observem els tallers de creació portats a terme un any i l'altre, veurem que els mitjans que es van fer servir van ser sobretot els propis de les manualitats. Les tecnologies de la informació i la comunicació van tenir una presència poc rellevant, tant per falta dels recursos necessaris com per falta d'experiència en aquest àmbit. D'aquesta experiència investigadora i de moltes altres, en concloem que la implantació de les TIC, feta de forma pertinent i justificada, és també un tema pendent en la didàctica de les arts a moltes escoles.

Conclusions

La didàctica de la literatura mereix una redefinició urgent que passa tant pels continguts com pels enfocaments didàctics. Pel que fa als continguts, el cànnon literari es desdibuixa cada cop més: per una banda, accedim a més autors de llocs més recòndits, que fan que ja no s'hagi de basar només en la tradició occidental; aquests autors també accedeixen a nosaltres mitjançant la xarxa o l'adquisició de la llengua anglesa. Autors com Wentzlaff-Eggebert (2006: 7-8) defensen que ja no són vàlids els cànons historiogràfics, ja que es fonamenten sobretot en interessos de poder i nació;

Didáctica de la Lengua y la Literatura

per això que cal donar pas a la multiplicació dels cànons i cal entendre la literatura com la memòria interactiva d'una comunitat.

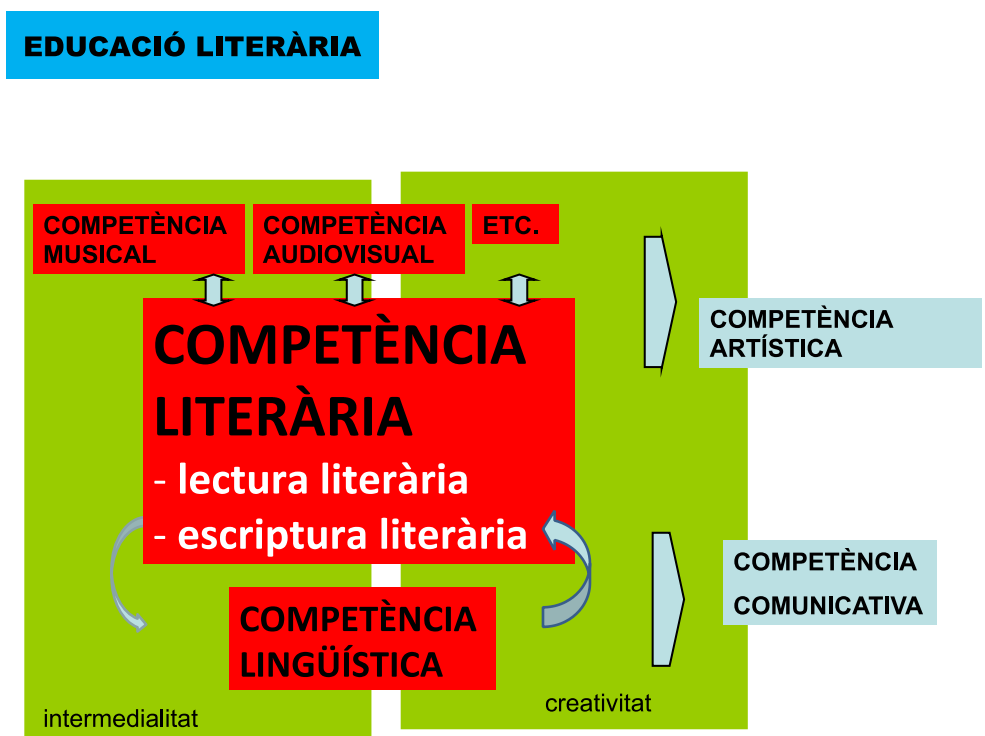
Per altra banda, la divisió de les arts en què es basava el cànon és cada cop més difícil de sostenir. Els artistes, gràcies als mitjans tecnològics que ho fan possible, són cada cop més globals i les produccions artístiques més difícils de classificar. L'afirmació de consens que l'art és fill del seu temps no es refereix només als temes que tracta sinó també a les formes que adopta, tant pel que fa als llenguatges i les seves interrelacions, com als mitjans dels quals se serveix. La didàctica de l'art també ha de ser filla del seu temps.

Pel que fa a la lectura, sovint la tradició i els models aprehesos fan que en les classes de literatura, mestres i professors tendim a portar els alumnes cap a les nostres lectures en comptes de fomentar un cos a cos amb el text i una construcció del significat genuïna per part de l'alumne. Creiem, en canvi, que l'objectiu ha de ser assentar processos de lectura instrumentats i autònoms que es puguin activar davant d'altres textos.

Pel que fa a l'escrit, l'objectiu no ha de ser només conèixer i exercitar determinats gèneres literaris –una pràctica que, per altra banda, sempre té un paper secundari respecte de la lectura–, sinó que també hi ha d'haver una recerca del to, l'estil, el lèxic propi de cadascú que doni cabal al propi discurs. El treball dels tipus de text, doncs, no ha de ser un objectiu sinó que ha de ser un mitjà per aprendre a expressar-se. Saber triar els gèneres i els llenguatge per a cada necessitat expressiva, per a cada repte comunicatiu, ha de ser el punt de partida de les propostes didàctiques artístiques i literàries.

Propostes: cap a una competència literària renovada (Contribucions i significació científica d'aquest treball)

De totes aquestes aportacions, n'extraiem aquesta proposta de definició de competència literària:



Didáctica de la Lengua y la Literatura

I en conseqüència, aquestes són unes primeres propostes que fem per un treball més actual i competencial de la literatura a les aules, i són alhora una crida al coratge i al risc d'experimentació artística per part de mestres i alumnes. Proposem, doncs,...

Un enfocament més intermedial, tant pel que fa a la recepció com a la creació. Els alumnes d'avui s'expressaran a través de mitjans multimèdia i hem d'aconseguir que ho sàpiguen fer també de forma intermèdia, és a dir, sent capaços de decidir quins llenguatges i mitjans són adequats en cada ocasió, i com es poden combinar.

Un enfocament basat en reptes: Proposem de proposar als alumnes reptes comunicatius que es puguin resoldre tant des de gèneres literaris com des dels gèneres quotidians. Potser caldria deixar de banda el treball pautat de les tipologies textuals i deixar que siguin els alumnes qui aprenguin a triar tant els llenguatges, com els mitjans, com els gèneres o tipologies adequats per a cada situació comunicativa; i de passada, han d'aprendre també a modelar-los i transgredir-los.

Totes les àrees de la didàctica estan experimentant una renovació important mitjançant noves metodologies com l'aprenentatge-servei, l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge basat en problemes o les dinàmiques de treball cooperatiu i col·laboratiu. Amb elles aconseguim que els aprenentatges esdevinguin més significatius, es potencia la motivació i també ens ajuden als professors a adonar-nos de la importància de fomentar l'autonomia dels alumnes en els processos d'aprenentatge. Són també un incentiu a elaborar una transposició didàctica efectiva, i no caure només en la transmissió unilateral de continguts. La literatura no pot quedar fora de tots aquests processos d'actualització.



D'aquí se'n deriva **un enfocament transversal de la didàctica literatura**, els continguts de la qual siguin extrapolables a tots els usos diaris de les llengües i els llenguatges, i a totes les manifestacions artístiques. La didàctica de la literatura, així, ens ha de servir per llegir críticament la publicitat, per manifestar els nostres neguits amorosos, o per fer palesos els nostres punts de vista en debats orals i escrits amb tota la subtilesa o ironia que convinguem necessària.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

En recepció, una aposta per fomentar les interpretacions pròpies i genuïnes: Hem d'evitar de deïficar els continguts de literatura: els textos literaris es poden rebutjar, comprendre només en una part petita, trinxar, adaptar. És el que fem en el nostre imaginari. I és la base de moltes grans obres literàries, construïdes a partir de jocs intertextuals (fragments robats, macerats i modelats d'altres textos literaris). L'argumentació ha de ser la clau de pas que garanteixi que les construccions dels alumnes no són gratuïtes i l'instrument que els ha de permetre anar-les afinant cada vegada més, a través del debat i l'intercanvi.

I en creació, una aposta decidida per l'expressió artística, per l'experimentació i transgressió de tots els gèneres i l'adquisició de tècniques i trops expressius que ens facin més hàbils a l'hora de comunicar-nos (i més lliures).

Bibliografia

- Aguilar, C., Olea, M., Padrós, M., Pulido, M. (2010). Lectura dialògica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 31-44.
- Colomer, T. (2012). L'ensenyament de la literatura a l'ESO: Primeres preguntes, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 56. Barcelona: Graó. p. 81-87.
- Schneuwly, B., Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Freire, P. (1987) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial- Diputació de Barcelona.
- Juanola, R. (2012). Cap una definició de les didàctiques comparades en un panorama sense fronteres. Vallès, J. Villanueva, D., Rodríguez, A., Rickenmann, R. (ed.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*, Universitat de Girona: Documenta Universitaria.
- Rajewsky, I. (2002). *Intermedialität*. Tübingen, Basel: Francke.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actos del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Sensevy, G., Mercier, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Wentzlaff-Eggebert, C. (2006). La evolución de la historiografía literaria en los siglos XIX y XX y algunos planteamientos recientes para la sistematización de la historia de la cultura en Alemania. *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria*, núm. 11.

Usos didácticos de las TIC para enseñar literatura

Carolina González

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptors: Educación literaria, TIC, materiales didácticos, formación de lectores literarios

Didáctica de la Lengua y la Literatura

El presente trabajo se enmarca dentro del modelo de educación literaria y la utilización didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el tratamiento de la literatura con fines educativos. Dada la cantidad de recursos disponibles en Internet surge la necesidad de establecer un panorama general sobre qué herramientas entrega la red para la enseñanza de la literatura, por lo que en este trabajo se realiza un análisis de diversos materiales didácticos que incorporan TIC como: páginas web, clubes literarios, secuencias didácticas, actividades on-line, entre otros, dirigidos a estudiantes de secundaria y bachillerato, específicamente, para determinar usos didácticos de las TIC en relación a la enseñanza de la literatura.

COMUNICACIÓN:

Marco teórico

TIC y el cambio metodológico en educación

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se han constituido como un motor fundamental en la sociedad actual. Majó y Marqués (2002) sostienen que las principales aportaciones de las TIC a las actividades del mundo contemporáneo radican en: la facilitación del acceso a todo tipo de información; la creación de canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos; automatización de tareas y la interactividad.

Todas estas funcionalidades permiten la realización de diversas tareas de manera simultánea, reduciendo el tiempo y el esfuerzo que requiere efectuarlas. En el ámbito educativo, en tanto, se visualiza con mayor claridad el impacto que las nuevas tecnologías han tenido, puesto que han debido incluirse nuevos contenidos curriculares, generar nuevos entornos de aprendizaje y por ende, nuevos medios didácticos disponibles tanto para los estudiantes como para los docentes.

No cabe duda que las TIC se constituyen como facilitadores de medios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marqués, 2000). Estas promueven el trabajo colaborativo y permiten a los docentes atender la diversidad, hacer más accesibles los recursos y abrir la escuela al mundo, ya que se incorporan los recursos multimedia a las aulas (Barba y Capella, 2010). Es por esta razón que los docentes deben contar con recursos técnicos y didácticos para poder llevar a cabo su rol de mediador en el contexto educativo de la de sociedad de la información.

La web 2.0

El foco de este trabajo lo constituyen los materiales didácticos que incorporan TIC tanto en su diseño como en su metodología de implementación, motivo por el cual el término *web 2.0*, acuñado por O'Reilly (2005) resuena con fuerza. La concepción de la web 2.0 trasciende las consideraciones tecnológicas, puesto que es un cambio radical en la actitud de los usuarios respecto de las potencialidades que tiene red. En el ámbito educativo, gracias a la nueva concepción de la web, Internet deja de ser solo un espacio de lectura y pasa a convertirse en un espacio de lectura y escritura.

Las aportaciones de la inclusión de herramientas colaborativas y dinámicas del movimiento web 2.0 a contextos educativos pueden resumirse en las siguientes: promoción del rol de creadores activos de conocimiento, tanto en docentes como alumnos, gracias a herramientas como blogs y

Didáctica de la Lengua y la Literatura

wikis principalmente; instauración de la idea de comunidad virtual, en donde es posible interactuar con otros usuarios y compartir recursos y finalmente, contribución a la generación de conocimiento en conjunto, promoviendo el aprendizaje colaborativo (Castaño, 2008).

Cabe señalar que los recursos TIC en sí mismos no garantizan la eficacia didáctica, no obstante, si reúnen determinados requisitos como: capacidad para promover la construcción del aprendizaje, interactividad, condición multimedia e hipertextual, adecuación a los usuarios (Larequi, 2009) se convierten en herramientas poderosas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y es posible utilizarlos de manera didáctica.

Literatura y TIC

La utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la clase de literatura ha tomado fuerza durante los últimos años, dada la gran cantidad de materiales que los entornos digitales proporcionan a los docentes. En el marco de la educación literaria, Zayas (2011) señala que las TIC, en cuanto a procedimientos didácticos, poseen una potencialidad que puede examinarse en tres apartados: a) la experiencia de lo literario en la Red; b) el acceso a las fuentes de información; c) el uso de las redes sociales. Describiremos de manera breve cada uno de estos procedimientos, con el objetivo de presentar una panorámica del impacto de su inclusión en la educación literaria.

a) La experiencia de lo literario en la red: en la actualidad es posible encontrar literatura en la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas, sitios webs que orientan la lectura. La mayor cantidad de obras literarias que están en Internet, corresponden a literatura digitalizada, es decir, obras impresas que se han traspasado al formato digital. De igual manera, en Internet se dispone de ediciones de textos clásicos que van más allá de la digitalización de la obra e incorporan elementos multimedia, herramientas interactivas y organización hipertextual que revitaliza los textos clásicos.

b) El acceso a las fuentes de información: uno de los componentes de la educación literaria es poder y saber acudir a conocimiento contextual histórico y cultural sobre elementos de la tradición literaria. Internet facilita el acceso a numerosas fuentes de información como: fonotecas, revistas literarias, reproducciones de obras, páginas de autores, etc.

c) Las redes sociales: interactuar, informarse, ayudarse: Las redes sociales facilitan la comunicación entre los usuarios, permiten crear y compartir información a través de la red, fomentando el aprendizaje interactivo y colaborativo. El uso de las redes sociales puede contribuir a la educación literaria propiciando la conversación sobre libros y lecturas, explorar la escritura creativa, generar debates, intercambiar experiencias, etc.

Por otra parte Ramada (2011:25-27), alude a la inexistencia de un modelo concreto de educación literaria basado en TIC, y por ello sugiere el establecimiento esquematizado de las posibilidades que ofrece la red para trabajar la literatura en la era digital. El autor propone cinco aspectos, que coinciden en algunos puntos con los apartados sugeridos por Zayas (2011), pero que complementan la visión anteriormente expuesta:

- La red como espacio de socialización de la lectura y la experiencia literaria: la red ofrece oportunidades de expansión socializadora a través de la utilización de foros en los clubes de lectura y blogs en donde los estudiantes debaten sobre interpretaciones o preferencias argumentales, por ejemplo.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

- La red como fuente de información y biblioteca infinita: la facilidad de acceso y el número de textos digitales existentes en la red, constituyen un beneficio metodológico de las dinámicas de aula. No obstante, se requiere de la creación de dispositivos didácticos de mediación que garanticen la navegación reflexiva.
- La multimodalidad al servicio de la interpretación literaria: la multimodalidad es una característica inherente a los ecosistemas digitales que facilita la utilización de la imagen y del sonido al servicio del trabajo sobre literatura.
- El hipertexto, el terreno sobre el que trabajar educación literaria digital: la esencia del texto hipervinculado se engloba aspectos fundamentales para la consideración didáctica de la educación literaria: multimodalidad e hipertexto, expansión automática y voluntaria de los contenidos hipervinculados en la obra hipertextual, posibilidades de crear hipertextos que reflejan la ruptura de la linealidad lectora.
- Los espacios de producción textual compartida de la red al servicio de la creación literaria como: google docs, blogs, wiki, redes sociales permiten realizar ejercicios de creación literaria.

Discusión

A partir de la revisión bibliográfica establecida en marco teórico y la propuesta metodológica para llevar a cabo esta investigación, es posible realizar algunas reflexiones. En primer lugar, reconocemos el impacto que han tenido la masificación de Internet y el avance en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la denominada era digital en todas las áreas de conocimiento, pero especialmente en educación, ya que suponen una innovación en las metodologías y en el tratamiento de los contenidos específicos de las diversas áreas curriculares.

En segunda instancia y desde el ámbito de estudio en que nos situamos, didáctica de la literatura, es posible señalar que la introducción de TIC en el tratamiento de la literatura da cuenta de una fuente inagotable de opciones metodológicas. El mayor aporte de la web 2.0 (O'Reilly, 2005; Adell, 2010) ha sido la habilitación de espacios virtuales interactivos para los estudiantes, ya que les brindan la oportunidad de crear e interpretar literatura. Este es uno de los aportes más relevantes de la red para la implementación del modelo de educación literaria (Colomer, 2005) en el marco de la nueva sociedad del conocimiento.

De esta manera, el estudio y análisis de materiales didácticos que incorporen TIC para el tratamiento de la literatura permite obtener una visión general de las potencialidades que las nuevas tecnologías entregan para el logro de los objetivos de educación literaria. No obstante, es necesario poner atención a la calidad de los materiales didácticos diseñados para tales efectos, ya que debido a la ausencia de un modelo de educación literaria y TIC no existen parámetros claros para la confección de materiales y propuestas didácticas que aborden de manera correcta la literatura en entornos digitales. En relación a lo anteriormente expuesto proponemos que es posible delimitar niveles de utilización didáctica de las TIC para la enseñanza de la literatura como especificamos en el siguiente apartado.

Nivel de utilización de las TIC al tratamiento de la literatura

De acuerdo a lo observado en materiales web, portales educativos y planificaciones didácticas que tienen como finalidad la enseñanza de la literatura, consideramos que es posible establecer tres

Didáctica de la Lengua y la Literatura

niveles de utilización didáctica de las TIC para enseñar literatura:

Tics como soporte informativo y guía sobre literatura: este es el nivel que reviste menor complejidad, puesto que los estudiantes se sitúan a nivel de usuarios y ejecutores de tareas. Se les proporcionan herramientas para realizar búsqueda de información, planes de navegación organizados. Los recursos mayormente utilizados en este nivel son webquest, cazas del tesoro, catálogos con reseñas y obras literarias, sitios web especializados en el fomento del hábito lector. Entre estos últimos destacamos el Servicio de Orientación a la Lectura (SOL) disponible en: www.sol.es a través del cual los usuarios pueden acceder un gran número de recursos como catálogos virtuales, resúmenes de obras literarias, ofertas librerías y también es posible establecer contacto con autores y otros usuarios del portal.

Tics para socialización de experiencias literarias: este nivel contempla la socialización de experiencias en torno a la lectura literaria por parte de los estudiantes. Nuevamente se encuentran a nivel de usuarios, no obstante, en algunos casos producen textos como comentarios en foros de clubes de lectura on-line, proyectos colaborativos a través de la red, en donde es posible establecer nexos entre varios centros, por ejemplo, lo que permite el avance en la interpretación literaria. Asimismo, destacan los clubes de lectura gestionados a través de blogs en donde se publicitan actividades, lecturas y reseñas literarias que permiten a los estudiantes realizar prácticas de socialización literaria y compartir con otros sus experiencias en torno la lectura.

Tics como medio de creación e interpretación literaria: este nivel es el más complejo, ya que los estudiantes dejan de ser usuarios y pasan a convertirse en creadores de productos literarios, ya sean póster digitales, podcast, blogs, reinterpretaciones de obras en formato video, reediciones digitales de obras, lo que les permiten abordar los textos literarios desde una visión reflexiva y analítica, a la vez que se fomenta su capacidad creativa.

Comentarios finales

Es necesario destacar la importancia de incentivar a los estudiantes a realizar propuestas de lectura diferentes a las habituales, dar forma a respuestas creativas, en las que puedan poner en práctica diversas habilidades que contribuyan a su formación como lectores competentes. Por ello, es necesario que se trabaje con las TIC de manera didáctica y no solo instrumental, puesto que como hemos visto estos recursos poseen potencialidades que van más allá de la simple transmisión de información, sino que aportan o contribuyen a la generación de conocimiento.

Asimismo, a partir de los niveles de utilización que hemos establecido, es posible diseñar propuestas didácticas que consideren esta forma de inclusión y utilización de las nuevas tecnologías, aprovechando las potencialidades que estas presentan para ello.

Por esta razón, los docentes o también los mediadores literarios deben considerar como un desafío el generar espacios para la reflexión tras la lectura literaria de los estudiantes, así como también darles la posibilidad de dar cuenta de su lectura a través de otras modalidades que no sean siempre la resolución de un examen o una interrogación oral, sino que se les dé la oportunidad para hacer uso de diversas herramientas TIC y recursos digitales con los cuales puedan construir respuestas literarias creativas, ya que esto sin duda provocará que se genere una

Didáctica de la Lengua y la Literatura

mejor comprensión de la obra, ya que existe un trabajo de animación lectora importante.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, núm.200, pp. 25-28.
- ADELL, J. (2010). Educación 2.0. En. BARBA, C; CAPELLA, S. (coords.). *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- BARBA, C; CAPELLA, S. (coords.) (2010). *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- BORRAS, L. (ed.) (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona. UOC.
- CASSANY, D. & AYALA, G. (2008). Nativos e Inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, pp 53-71
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 1-31. [En línea] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura económica.
- COLOMER, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp.123-142).Barcelona:Horsori
- HARRIS, J. (1995). Organizing and Facilitating Tellecolaborative Projects.En *The Computing Teacher*, vol. 22, nº 5. [En línea] Disponible en: <http://www.ed.uiuc.edu/Mining/February95-TCT.html>.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C y BAPTISTA,P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- IGLESIAS, F (2009). *Una clase de literatura usando TIC*. [En línea]. Disponible en: http://www.proyectogrimm.net/una_clase_de_literatura_usando_tic
- LAREQUI, E. (2009). Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. En LATA, T; ZAYAS, F; ALONSO, A y LAREQUI, E. *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.
- MAJÓ, J. & MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- MARGALLO, A.M (2011). La educación literaria como eje de la programación. Barcelona: GRAÓ
- MARQUÉS, P. (2000). Funciones y limitaciones de las TIC en educación. [En línea]. Disponible en: <http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/marquestic.pdf>
- PRENSKY, MARC. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon, 9: 1-6, octubre. [En línea] Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- O'REILLY, T. (2005). Qué es web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la Sociedad de la Información*, Fundación Telefónica. [En línea]. Disponible en: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- RAMADA, L. (2011). ¿Sueñan los alumnos con docentes eléctricos? Un acercamiento a la innovación metodológica del profesorado en la educación literaria. Trabajo de investigación del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universitaria y Sociedad del conocimiento*. Vol 1. N° 1.

ZAYAS, F. (2011). La educación literaria y las TIC. *Aula de innovación educativa*, 200, 32-34. Barcelona: Graó

Escritura disortográfica en Tuenti

Alejandro Gómez

Universidad de Sevilla

Descriptorios: Ortografía, redes sociales, Tuenti, TIC, ESO

Este trabajo aporta una propuesta novedosa y contextualizada para la adquisición de la competencia ortográfica en secundaria. Como continuación de estudios anteriores, se analizan las posibilidades de las redes sociales como punto de partida para un nuevo enfoque en la didáctica de la ortografía. Se propone además una clasificación de los nuevos géneros textuales que surgen en las redes sociales. El uso de las redes sociales permite el uso de una ortografía normativa en el perfil y el uso libre de la oralidad en textos escritos de los comentarios y los estados. Los espacios personales ofrecen sin duda enormes posibilidades para el desarrollo de la competencia expresiva escrita, de la que la ortografía es solo una parte.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

Esta comunicación presenta una propuesta para la incorporación de los nuevos géneros textuales que emplean los estudiantes de secundaria en las redes sociales como recurso didáctico en aula de lengua española y literatura en la educación secundaria obligatoria. Continuando estudios anteriores, se propone la utilización de la norma disortográfica característica de la escritura digital en las redes sociales, concretamente la red *Tuenti* (omnipresente entre los estudiantes de ESO), como punto de partida para la adquisición de la competencia ortográfica entre los adolescentes que cometen frecuentes errores en sus textos normativos formales.

Marco teórico

Los alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria y de Educación Secundaria utilizan el ordenador conectado a Internet como medio de aprendizaje (Aguaded 2008), así como los servicios de telefonía móvil con conexión a Internet. A pesar de la restricción legal de las redes sociales para menores de catorce años (Mendiola, 2010), lo cierto es que desde los primeros cursos de Secundaria el uso de *Tuenti* es mayoritario entre el alumnado, que utiliza esta red como principal medio de comunicación escrita fuera del entorno escolar (Torrego, 2011). No hay estudios al respecto, pero según nuestros propios datos al menos las tres cuartas partes de los alumnos de primero de ESO mantienen un perfil en *Tuenti*; por supuesto el porcentaje aumenta en los cursos superiores. No hay duda de que las redes sociales son el medio por el que escriben los adolescentes españoles textos reales de comunicación espontánea (Díaz Gandasegui, 2011; García, 2011; AIMC, 2012).

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Tuenti es la red social española y la mayoría de sus usuarios son adolescentes (Caldevilla, 2010; Mendiola, 2010); consecuentemente es el medio ideal para darse a conocer y para encontrar información sobre otros adolescentes (Yus, 2010; Díaz Gandasegui, 2011) a través de nuevos géneros textuales escritos que con frecuencia se caracterizan por una norma discrepante con la norma culta (Gómez Camacho, 2009; Torrego, 2011). Aunque el uso de Internet y de las redes sociales ha supuesto un aumento exponencial de la comunicación escrita, además del uso de la telefonía móvil (Skierkowski, 2012); no se ha utilizado en todos los casos una norma culta estándar sino que en muchos casos se ha creado una nueva norma lingüística (Cassany, 2011; Kress, 2003).

La escritura en las redes sociales se caracteriza por una norma disortográfica propia que los hablantes competentes que cursan secundaria no perciben como errores, sino como una forma alternativa de comunicación próxima al lenguaje oral (Gómez Camacho, 2007); que forma parte de la identidad que se construye en las redes sociales (Cáceres, 2009).

El currículo de la educación secundaria ha quedado claramente obsoleto en este contexto, ya que no vincula la expresión escrita a la comunicación mediada por ordenador ni a los nuevos géneros textuales que nacen con el uso de las redes sociales. La explotación didáctica de estos textos no se encuentra suficientemente reconocida entre el profesorado de secundaria (Ramírez, 2012). Gómez (2012) y Tapia (2010) proponen que las redes sociales idóneas para su aprovechamiento didáctico en el contexto universitario serían *Tuenti*, *Facebook* y *Twitter*.

Metodología

Los datos de este estudio se han tomado de los textos escritos por un grupo de primero de ESO en sus perfiles de *Tuenti* en los meses de enero, febrero y marzo de dos mil doce. De un total de veintiocho alumnos, veintiuno mantenían un perfil que utilizaban para comunicarse como lectores y, en menor medida, como escritores. Además, en todos los casos mantenían agregados como amigos más de un centenar alumnos de sexto de Primaria y de primero y segundo de Secundaria de su entorno.

No se ha pretendido un estudio cuantitativo estadístico de los textos porque no tendría sentido en el uso de la escritura disortográfica, sujeta por naturaleza al contexto y a la subjetividad del código compartido entre adolescentes con un vocabulario expresivo muy variado. Por el contrario, se describe la tendencia general en el uso de la escritura normativa o disortográfica en los nuevos géneros de comunicación digital a través de *Tuenti*.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

En primer lugar se constata la aparición de una norma disortográfica en determinados géneros de comunicación mediada por ordenador. Entendemos por escritura disortográfica la discrepancia intencionada de la norma culta académica que en manera alguna pueden considerarse como faltas de ortografía ya que no se producen por desconocimiento, sino que se trata de una nueva norma especialmente significativa compartida por los interlocutores; más que de cacografías o faltas deben considerarse heterografías. Por supuesto que en las redes sociales aparecen multitud de faltas de ortografía que se producen por desatención o desconocimiento del hablante; pero no pueden confundirse con la ortografía alternativa discrepante con la norma académica

característica de algunos textos electrónicos.

El éxito de las redes sociales reside en la necesidad de los adolescentes de obtener una valoración positiva a través de los textos su perfil (Yus, 2010; Cáceres, 2009) y en nuestra opinión la alternancia entre una escritura disortográfica y la norma ortográfica culta es uno de los recursos que permite la construcción de una identidad virtual aceptada por los amigos en *Tuenti*. No tiene sentido por tanto la censura generalizada de estos textos en el aula de Secundaria ya que se trata de textos vivos, reales, que satisfacen las necesidades comunicativas de los interlocutores (Cassany, 2012); por el contrario, su utilización como recurso didáctico para la adquisición de la competencia ortográfica ofrece un excelente resultado y resulta muy motivadora.

En segundo lugar hay que hacer hincapié en que la mayoría de los adolescentes de Secundaria infrutilizan y desaprovechan las posibilidades de escritura que ofrecen *Tuenti* y el resto de las redes sociales. Se trata de usuarios pasivos que consultan y leen contenidos; pero no ofrecen contenidos propios (Sixto, 2011). En el grupo que estudiamos, el cincuenta por ciento de los alumnos simplemente no escribía en su espacio personal, limitándose a enlazar contenidos y a ofrecer fotos y vídeos, y solo un catorce por ciento (en todos los casos alumnas) redactaba textos de cierta extensión en su espacio personal con una norma disortográfica cuidada en la que aparecían algunas faltas de ortografía, normalmente en la acentuación y en la puntuación, características de los estudiantes de secundaria.

Por último, es necesario distinguir las diferentes tipologías textuales que implica la utilización de una red como *Tuenti* y las consecuencias que tienen en la adquisición de la competencia ortográfica en secundaria. Los textos que se publican en “Mi perfil” son los más próximos a la norma ortográfica culta en el grupo que analizamos. Aunque se puede aportar información sobre aficiones, películas, citas famosas, libros y grupos favoritos; así como lugares que se frecuentan (mis sitios, mis páginas, mis redes, información personal, mis intereses), en general aparecen en blanco o poco elaborados. La redacción en el aula de lengua española y literatura de textos para el perfil permite revitalizar los anticuados ejercicios de descripción y favorece la reflexión sobre el uso de la norma ortográfica culta también en las redes sociales, ya que lo que se escriba en “Mi perfil” será la tarjeta de presentación durante años; en consecuencia las características de espontaneidad y oralidad de otros textos mediados por ordenador (Gómez Camacho, 2007) no resultan adecuadas en este caso.

“Mi espacio personal” es sin duda el medio idóneo para la expresión escrita (Davies, 2011), aunque la mayoría de los alumnos lo utilizan para publicar contenidos propios del tablón. Se trata de un microblog en el que se redactan textos libres muy heterogéneos en los que se insertan diferentes códigos. En general la ortografía es normativa con un uso expresivo de mayúsculas y signos de puntuación, a lo que habría que añadir la utilización de emoticonos. La omisión sistemática de la tilde es una de las características más llamativas de estos textos, resulta difícil distinguir cuándo se trata una escritura disortográfica intencionada y cuándo la omisión es involuntaria y constituye una falta de ortografía.

“Mi tablón” es el recurso más utilizado en *Tuenti*, la totalidad de los alumnos del grupo estudiado escribían en esta sección; además la mayoría de los textos de “Mi espacio personal” no eran más que comentarios y estados propios del tablón. Se trata de breves comentarios escritos por los visitantes y de estados publicados por el usuario, que también responde a los comentarios. Los

Didáctica de la Lengua y la Literatura

estados son breves textos (similares a un *tweet*) en los que el usuario responde a la pregunta ¿qué estás haciendo? en una barra de diálogo y se publica en el tablón.

Estos textos se escriben en general con una norma disortográfica que se caracteriza por la omisión de las tildes, la simplificación de los dígrafos, la tendencia a una ortografía fonética, la supresión de vocales y aféresis de consonantes, la utilización de números y letras con su valor fonológico y la utilización no normativa de siglas y mayúsculas (Gómez Camacho, 2007). En general. Los estados presentan una ortografía más normativa que los comentarios o tablones, que recuerdan por en su ortografía a la de los chats.

Conclusiones

Las redes sociales, *Tuenti* en particular, se han convertido en el principal medio de comunicación escrita fuera del aula entre los adolescentes españoles que cursan Educación Secundaria. Estos textos presentan características muy singulares entre las que destaca el uso de una norma disortográfica que discrepa intencionadamente de la norma académica culta.

El currículo de Lengua Española y Literatura, y la práctica didáctica en Secundaria, han quedado obsoletos en este aspecto. La vinculación de la ortografía a los contenidos gramaticales y no a la expresión escrita, así como la escasísima utilización de las TIC y de los nuevos géneros textuales virtuales como medio de comunicación escrita, constituyen una rémora en el aprendizaje de la ortografía.

La adquisición de la competencia ortográfica hoy implica la incorporación de la escritura característica de las redes sociales; *Tuenti* aporta una amplia variedad de nuevos géneros textuales de comunicación electrónica en los que se puede ejercitar esta competencia con mucha flexibilidad, desde una ortografía normativa en el perfil hasta el uso libre de la oralidad en textos escritos de los comentarios y los estados. Los espacios personales ofrecen sin duda enormes posibilidades para el desarrollo de la competencia expresiva escrita, de la que la ortografía es solo una parte.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este trabajo aporta una propuesta novedosa y contextualizada para la adquisición de la competencia ortográfica en secundaria. Como continuación de estudios anteriores, se analizan las posibilidades de las redes sociales como punto de partida para un nuevo enfoque en la didáctica de la ortografía. Se propone además una clasificación de los nuevos géneros textuales que surgen en las redes sociales.

Referencias

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2012). Audiencia de Internet. Febrero/marzo 2012. EGM. (www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html) (15-05-2012).
 Aguaded, J.I. & Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar*, 41, 61-90.
 Cáceres, M.D., Ruiz, J.A. & Brändle (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 213-231.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68
- Cassany, D. (2011). Después de Internet... *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12-22.
- Cassany, D. (2012). Leer y escribir fuera del aula. *Aula de Innovación Educativa*, 211, 49-53.
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice, *Computers & Education*, 59, 19-29.
- Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma social*, 6, 340-366.
- García, J. (2011). La red social Tuenti: análisis del modelo de comunicación y de la estrategia de marketing. *Telos*, 89, 139-145.
- Gómez, M., Roses, S. & Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138.
- Gómez Camacho, A. (2007). *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*. Córdoba: Ediciones Toro Mítico.
- Gómez Camacho, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29, 157-164.
- Gómez Camacho, A. (2009). La ortografía en la educación secundaria de Andalucía: vocabulario y enfoque didáctico en *Actas de las I jornadas de innovación e investigación educativa*, Granada: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ed. Aljibe (*Literacy in the new media age*. Routledge: London).
- Mendiola, J. (2010). *Tuenti*. Madrid: Anaya.
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- Sixto, J. (2011). La red social Tuenti: análisis del modelo de comunicación y de la estrategia de marketing. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 89, 139-145.
- Skierkowski, D. & Wood, R. (2012). To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth. *Computers in Human Behavior*, 28, 744-756
- Tapia, A., Gómez, B. & al. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. *Vivat Academia*, 113 (<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>) (25-03-2012).
- Torrego, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 21 (<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/659>) (10-05-2012).
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Responsables

Javier Díez Palomar (UB)

Javier Iñiguez Porras (UB)

COMUNICACIONES

El REVIR: Un projecte de transferència en didàctica de les ciències

Víctor López Simó

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptors: Transferència, laboratori, didàctica de les ciències

Presentem el projecte REVIR, consistent en oferir a l'alumnat i al professorat de secundària de Catalunya unes sessions de treball experimental en un laboratori informatitzat a la UAB. Aquestes practiques, ofertes a l'alumnat d'ESO i de Batxillerat i amb una durada de 3 o 4 hores, aborden temàtiques curriculars de física, química i biologia, integren tota mena de TIC per a l'ensenyament de les ciències i estan especialment dissenyades per fomentar la indagació, la interacció entre estudiants i la construcció de models científics. Des del 2003, milers d'alumnes de més de 100 centres educatius han participat en el projecte.

COMUNICACIÓN:

Introducció i objectius

El projecte REVIR (acrònim de Realitat-Virtualitat) és un projecte de transferència de la recerca en didàctica de les ciències cap al professorat i l'alumnat dels instituts de secundària de Catalunya, i està impulsat i promogut pel Centre de Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM) de la UAB. El projecte es basa en un sistema de visites que estudiants d'instituts de secundària realitzen en un laboratori informatitzat situat en les instal·lacions de la UAB. Durant aquestes visites, d'una duració aproximada de 4 hores, grups-classe dividits en grups de treball de 3 o 4 persones realitzen sessions de treball experimental de física, química i biologia, i ho fan en un entorn especialment adaptat per realitzar un treball experimentat de qualitat que integra diferents tipus d'eines informàtiques per a estudiants de secundària, com ara sensors i captadors de dades, simulacions i altres programaris específics per a l'ensenyament de les ciències. Actualment s'ofereixen 15 sessions de treball diferents: 2 per al 1r cicle d'ESO, 6 per al 2n cicle d'ESO i 7 per a Batxillerat.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales



Figura 1: Grup de treball realitzant una pràctica al laboratori informatitzat del REVIR

Marc teòric

El disseny de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge que posteriorment s'implementen al laboratori s'han elaborat tenint en compte:

- La manera de presentar els continguts curriculars a aprendre, fent que els estudiants sàpiguen què han d'obtenir i què s'espera d'ells per tal que regulin les seves accions a fi d'aconseguir els objectius de l'activitat (Gunstone & Northfield, 1994; Hart, Mulhall, Berry, Loughran, & Gunstone, 2000).
- La manera de promoure la construcció o la reconstrucció de models conceptuals que els permetin interpretar fenòmens i processos observats o bé pensar sobre la informació que se'ls proporciona (Duit & Treagust, 1998).
- La manera de plantejar el treball de laboratori per estudiants de secundària a partir d'un cicle d'aprenentatge basat en la indagació (Pintó, Couso, & Hernández, 2010).
- La manera d'integrar TIC que fomentin la indagació (Hennessy, Wishart, & Whitelock, 2007; Pintó, Couso, & Hernández, 2010) i la interacció entre estudiants.
- La manera de generar entorns dialògics d'aprenentatge dins del laboratori (Hennessy, Deane, & Ruthven, 2006)

Metodologia

Les seqüències d'ensenyament i aprenentatge que s'han elaborat i que actualment s'implementen a través del projecte REVIR no només compten amb un disseny provinent de la pròpia recerca en didàctica de les ciències, sinó que alhora que han viscut un procés de refinament progressiu a mesura que s'han anat implementant i revisant per part del personal del projecte.

A continuació destaquem algunes de les seves principals característiques didàctiques:

A) El disseny de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge

L'elaboració de qualsevol dels guions de pràctiques del REVIR es basa en una seqüència

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, no només es segueix la metodologia d'un cicle d'aprenentatge basat en l'exploració, introducció, estructuració i aplicació del contingut, sinó que s'incorpora la metodologia de treball experimental basat en la predicció, obtenció de resultats i discussió de resultats. D'aquesta forma, el cicle d'aprenentatge que hi ha darrera de qualsevol de les pràctiques és el següent:

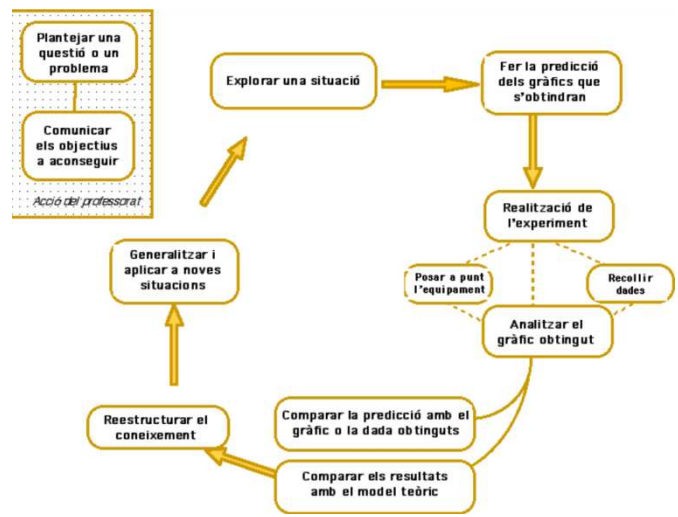


Figura 2: Cicle d'indagació seguit al REVIR

Aplicant aquest cicle d'indagació, les diferents fases que es segueixen en cadascuna de les sessions de treball del REVIR són les següents:

Taula 1: Eines informàtiques utilitzades en les sessions de treball al REVIR	
1. Presentació del treball a fer	Es planteja el treball com un problema a resoldre en un context proper a l'alumnat que guiarà al llarg de la sessió perquè trobi algunes possibles solucions.
2. Comunicació dels objectius de l'experiència	És important que els estudiants sàpiguen què han d'obtenir i què s'espera d'ells per tal que regulin les seves accions a fi d'aconseguir els objectius de l'activitat.
3. De la situació real a l'experimental	S'analitzen el sistema real i el sistema que serveix de model de la situació real, en el qual es reproduïx el mateix fenomen a escala de laboratori (analogia).
4. Familiarització amb el sistema	Abans de fer mesures, convé que els alumnes s'adonin de com funciona el sistema que és objecte d'estudi en el laboratori i en el qual es manifesta el fenomen.
5. Predir l'evolució del sistema objecte d'estudi	Es demana als estudiants que facin per escrit una predicció de com evoluciona o com es comportarà el sistema i de la forma dels gràfics que sortiran a la pantalla de l'ordinador durant la presa de dades.
6. Configuració de l'equipament informàtic	La preparació de l'instrument de mesura i del dispositiu experimental facilitarà als estudiants la possibilitat de tenir un

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

	cert nivell d'autonomia en el desenvolupament de l'experiència i diferenciar entre l'instrument de mesura i els elements que formen part del dispositiu experimental.
7. Recollida de dades i obtenció dels gràfics corresponents	Els experiments en temps real amb equipament informàtic presenten a la pantalla de l'ordinador una representació gràfica del fenomen a mesura que es va fent la presa de dades, permetent a l'estudiant dirigir l'atenció tant cap a l'evolució del fenomen durant la presa de dades com a la representació gràfica que es dibuixa a la pantalla del ordinador a mesura que evoluciona el fenomen.
8. Anàlisi i interpretació dels resultats	Els estudiants han de comparar (qualitativa o quantitativament) les prediccions que es van realitzar durant la presa de dades amb els resultats obtinguts per establir diferències i identificar aspectes del model conceptual que poden haver portat a interpretar incorrectament els fets, i comparar els valors o els gràfics obtinguts experimentalment amb els esperats des del marc teòric corresponent. En alguns casos, poden fer modificacions d'algunes variables i analitzar com es comportarà el sistema. Finalment, se'ls demana que treballin amb els gràfics obtinguts, les variables del fenomen estudiat i les seves relacions.
9. De la situació experimental a la situació real	Les conclusions obtingudes pel sistema experimental s'han de traslladar al sistema real per obtenir la solució del problema inicialment plantejat.
10. Generalització a altres situacions en contextos diferents mitjançant exercicis d'aplicació i consolidació	Les noves situacions en forma d'activitats que es presentin als estudiants han de contenir els mateixos elements que tenia l'anterior, però amb nous components que els obliguin a ampliar el radi d'acció dels seus coneixements.

B) La integració de les TIC

Totes les pràctiques del REVIR fan servir tecnologia informàtica especialment adaptada per a l'educació científica a secundària. Segons l'activitat, les com poden ser:

Taula 2: Eines informàtiques utilitzades en les sessions de treball al REVIR

Eines específiques per a l'ensenyament de les ciències.	Sensors digitals, que permeten mesurar a temps real magnituds com la temperatura, la posició, la força, el voltatge, el pH, la pressió o la intensitat del so.
	Programaris que permeten representar gràficament aquestes dades en pantalla, analitzar-les i tractar-les degudament.
	Programaris per a l'anàlisi de vídeo (<i>Video-based laboratory</i>).
	Simulacions informàtiques i altres tipus de laboratoris virtuals.
	Programes específics per a la modelització i l'estructuració del coneixement.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Altres eines informàtiques	Una pissarra digital per fomentar la interacció entre estudiants.
	Protocols digitalitzats inserits en una plataforma virtual <i>Joomla</i> de fàcil accés per als estudiants.

C) Contingut curricular i contextos d'aplicació

Les diferents sessions de treball experimental que s'ofereixen des del REVIR van adreçades a les matèries de ciències (Física, Química i Biologia), però ho fan presentant el treball experimental a través de diversos temes de rellevància social i científica, i proposant una senzilla pregunta de recerca que els estudiants hauran de resoldre al llarg de la sessió.

Taula 3: Mostra del context d'aplicació i de la pregunta de recerca d'algunes sessions de treball al REVIR			
Disciplina	Temàtica	Context	Pregunta de recerca
Física	Cinemàtica	La seguretat a la carretera	De què depèn que la distància mínima de seguretat entre dos vehicles sigui major o menor?
Física	Acústica	La insonorització de les discoteques	Com podem assajar amb el nostre grup de música sense molestar al veïnat?
Biologia	Biodiversitat	La biodiversitat en un estany	Qui habita en un estany?
Biologia	Termoregulació	Les adaptacions morfològiques dels animals	Com és que els conills tenen aquestes orelles?
Química	Cinètica química	Els airbags	Quines són les millors condicions per inflar ràpidament un airbag?
Química	Equilibri químic	Els oceans	De quina manera contribueixen els peixos a l'equilibri químic dels oceans?

Discussió dels resultats

L'experiència es va iniciar al desembre del 2003 i fins a l'actualitat han passat més de 6000 alumnes, amb un nombre creixent de participants al llarg dels cursos. De fet, només el curs 2012-13 s'han programat 99 visites on participaran més de 2000 estudiants.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

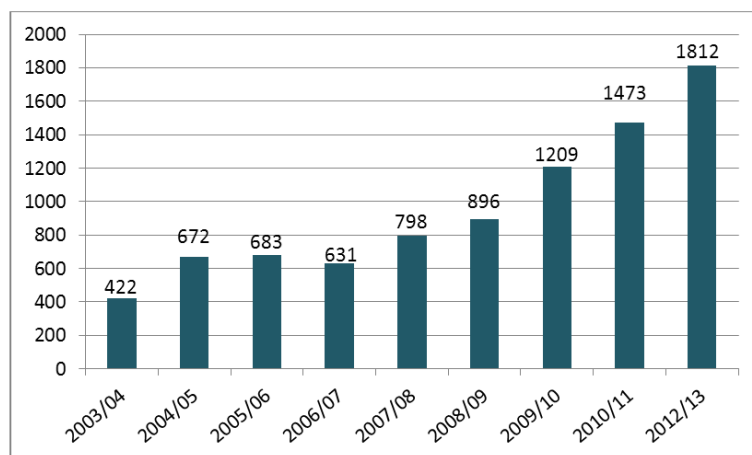


Figura 3: Nombre d'estudiants que han participat cada curs al projecte REVIR

A nivell qualitatiu, les diferents enquestes i entrevistes que s'han fet al llarg d'aquest període han servit per identificar quines són les qualitats que el professorat de secundària valoren més d'aquestes sessions de treball:

- el treball ben plantejat i planificat que es proposa als estudiants,
- el temps de 4 hores del que disposen els estudiants per realitzar les pràctiques (i que contrasta amb el temps limitat del que disposen a l'escola),
- la disponibilitat d'eines informàtiques de les que no disposen al seu centre.

D'altra banda, el REVIR també ha esdevingut un viver de noves recerques entorn de l'aprenentatge de les ciències, obtenint noves dades de recerca que s'han vist plasmades en nombroses publicacions (López & Pintó, 2012; Sáez & Pintó, 2007; Tortosa, 2008).

Finalment, el projecte REVIR ha estat reconegut i guardonat amb diferents premis, finançaments i convenis. El premi "Sinèrgia Educativa de la UAB" va ser concedit al 2010, els cursos 2010-11 i 2011-12 ha obtingut el finançament de l'Obra Social "La Caixa" per engegar la iniciativa REVIR-Inc (en la que es dota d'una ajuda econòmica als centres amb estudiants amb majors dificultats econòmiques per accedir al REVIR) i l'any 2012 s'ha signat un conveni de col·laboració amb l'empresa de material informàtic escolar Vernier, que fabrica els captadors de dades LabQuest2.

Conclusions i significació científica del treball

Al llarg de tot aquest temps, el projecte de transferència REVIR no només ha contribuït al desenvolupament de l'alfabetització científica dels estudiants a través de contextos rellevants, sinó que ha contribuït a la formació del professorat de secundària que també ha participat, així com a la formació dels propis professionals implicats en el projecte. El REVIR és un projecte de transferència científica degut a que, a través del projecte, es recullen i s'implementen diferents resultats de recerca elaborats per la comunitat científica en el camp de l'ús de TIC i en el camp del

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

disseny de materials didàctics per a l'ensenyament de les ciències. Aquests resultats de recerca són utilitzats en el projecte REVIR per al disseny de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge que posteriorment s'implementen al laboratori amb estudiants, dotant aquestes seqüències didàctiques d'una òptima qualitat didàctica des de múltiples punts de vista (el cicle d'aprenentatge, els contextos que s'utilitzen per presentar les seqüències d'aprenentatge, l'ús i la integració de TICs que hi ha, promoció de la interacció dialògica, etc.). A través de totes aquestes qüestions abordades en el disseny i la implementació de seqüències didàctiques per a estudiants de secundària, el projecte REVIR ha generat un conjunt de bones pràctiques educatives que actualment s'ofereixen de forma directa als centres educatius de secundària. Així, l'impacte de la transferència arriba als estudiants de secundària (que són els participants directes del projecte) però també al professorat de secundària, que pot prendre aquestes bones pràctiques com a model pel seu dia a dia, traient profit dels guions de pràctiques i dels plantejaments educatius en què es basen). Per tant, el projecte REVIR és un dels projectes de transferència més importants en el camp de la didàctica de les ciències a Catalunya, tant pels nou anys de vida del projecte com pel seu abast i impacte social, ja que durant aquest període hi ha participat més de 6000 estudiants de secundària.

Bibliografia

- Duit, R., & Treagust, F. (1998). *International Handbook of Science Education*. (B. J. Fraser & K. G. Tobin, Eds.) (pp. 3–25). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Gunstone, R. F., & Northfield, J. R. (1994). Metacognition and learning to teach. *International Journal of Science Education*, 16, 523–537.
- Hart, C., Mulhall, P., Berry, A., Loughran, J., & Gunstone, R. F. (2000). What is the purpose of this experiment? Or can students learn something from doing experiments? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 655–675.
- Hennessy, S., Deane, R., & Ruthven, K. (2006). Situated Expertise in Integrating Use of Multimedia Simulation into Secondary Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 28(7), 701–732. doi:10.1080/09500690500404656
- Hennessy, S., Wishart, J., & Whitelock, D. (2007). Pedagogical approaches for technology-integrated science teaching. *Computers & Education*, 48, 137–152.
- López, V., & Pintó, R. (2012). Hot brakes and energy-related concepts: is energy lost? *Physics Education*, 47(1), 38–43.
- Pintó, R., Couso, D., & Hernández, M. I. (2010). An Inquiry-oriented approach for making the best use of ICT in the classroom. *eLearning Papers*, 20. Retrieved from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media23254.pdf>
- Sáez, M., & Pintó, R. (2007). Dealing with different representations when analysing forces and motion. In M. F. Tasar, G. Cakmakci, & E. Akgul (Eds.), *ESERA*. Malmö.
- Tortosa, M. (2008). La velocitat de reacció. *Revista Ciències*, 11, 8-11.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Obstáculos epistemológicos y alternativas didácticas para el aprendizaje de contenidos de fisiología vegetal. La fotosíntesis como caso de estudio

Laura Fernández

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Eduardo A. Tambussi

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Descriptores: Fotosíntesis, obstáculos epistemológicos, alternativas didácticas

Esta propuesta de intervención se inscribe en el ámbito de la Facultad de Ciencias Naturales (UNLP Argentina), específicamente en las prácticas de enseñanza de Fisiología Vegetal. A partir de observaciones de las clases y experiencias propias de nuestra práctica docente, pudimos identificar problemas en el aprendizaje particularmente en el tema Fotosíntesis. A través de una prueba diagnóstica hemos identificado algunos conceptos y representaciones de los estudiantes que constituyen obstáculos epistemológicos en este campo. Por medio de entrevistas a docentes de materias previas, análisis de programas y producciones de los alumnos profundizaremos el análisis para comprender las causas que contribuyen a la construcción de "su" modelo. Propondremos una estrategia didáctica que les permita un ajuste y reformulación de los saberes.

COMUNICACIÓN:

Esta propuesta de intervención, que está en marcha, se inscribe en el ámbito de la Facultad de Ciencias Naturales (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), específicamente en las prácticas de enseñanza de Fisiología Vegetal, materia anual para estudiantes de las carreras de Licenciatura en Biología. A partir de observaciones de las clases, de situaciones y experiencias propias de nuestra práctica docente desde hace más de veinte años y a través del intercambio con otros colegas de la cátedra, pudimos identificar problemas en el aprendizaje de saberes relacionados con el Metabolismo de las plantas, particularmente en el tema Fotosíntesis.

La Fotosíntesis es un tema complejo para explicar y para comprender ya que en él participa un sofisticado sistema de absorción de energía lumínica, transporte de electrones, sistemas enzimáticos, y metabolitos diversos que implican conocer algunos procesos a nivel fisicoquímico, que hacen que sea fácil perder de vista lo central del proceso. A pesar de que el tema es abordado reiteradamente a lo largo de los distintos niveles de enseñanza de los alumnos desde la escuela primaria, la complejidad de su aprendizaje persiste.

El interés en el análisis de las concepciones alternativas de los alumnos en el tema Fotosíntesis se intensificó a partir de los años '80, pero aún quedan muchos temas por dilucidar.

Objetivos

Este trabajo tiene como finalidad facilitar el aprendizaje de la fotosíntesis para alumnos de cuarto año, a través de la identificación y problematización de concepciones alternativas de los

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

estudiantes, explicaciones persistentes que resultan funcionales y modelos extremadamente simplificados que operan como obstáculos epistemológicos. Nos planteamos los siguientes objetivos:

- Identificar algunos conceptos y representaciones de los estudiantes que constituyen obstáculos epistemológicos en este campo
- Comprender las causas que contribuyen a la construcción de "su" modelo
- Promover la toma de conciencia de sus concepciones erróneas que les permita un ajuste y reformulación de los saberes
- Proponer alguna estrategia didáctica que facilite la construcción de un modelo científico que favorezca un aprendizaje significativo

Marco teórico

En situaciones de enseñanza científica, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, no se parte de cero, sino que los estudiantes disponen de un conocimiento previo construido en su ámbito familiar, escolar, en sus relaciones habituales con otras personas y su ambiente, que se integra a una base de saberes de sentido común que, en ocasiones, pueden operar como obstáculos que interfieren el acceso al conocimiento científico (Pozo, del Puy Perez, Sanz, Limón, 1992; Meinardi, González Galli, Revel Chion & Plaza, 2010).

Hace alrededor de 50 años Bachelard propuso la idea que el conocimiento científico no procedía de una relación de continuidad con el conocimiento cotidiano, y que por lo tanto su construcción requería de un proceso de ruptura. Planteaba que se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o de sentido común. Este autor, con una mirada algo ingenua según André Giordan (2002), sostenía que este conocimiento operaba como obstáculo epistemológico, y se lo debía combatir no reconociendo la potencialidad transformadora que esos errores tienen.

Perspectivas didácticas actuales recuperan los aportes de la epistemología de Bachelard y avanzan en la comprensión del funcionamiento de esos obstáculos en situaciones de enseñanza y en la elaboración de alternativas didácticas superadoras. En lo que sigue, describimos los principales aportes para la construcción de nuestro problema.

Jean P. Astolfi sostiene que los obstáculos son transversales a las representaciones, y que éstas los explican y estabilizan. Las representaciones serían la parte visible de un sistema de pensamiento, siendo los obstáculos la parte más profunda (Astolfi, 1999).

George Canguilhem (citado por Giordan & de Vecchi, 1995) sostiene que el error es el punto de partida para la construcción del conocimiento científico, y que el saber se construye por aproximaciones sucesivas que encuentra resistencias, como son las primeras evidencias, las ideas preconcebidas y las costumbres, que son también obstáculos epistemológicos. Se asume que las representaciones de los estudiantes son importantes por los errores que conllevan y tienen consecuencias pedagógicas que deben tenerse en cuenta al diseñar una intervención (Giordan, 1987; Giordan & de Vecchi, 1995; Martinand, 1989; Meinardi, González Galli, Revel Chion & Plaza, 2010). En los últimos tiempos ha comenzado a prestarse más atención a los procesos que se

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

ponen en juego frente a situaciones de aprendizaje. Han surgido así dos líneas de trabajo fundamentales, una que trata de definir cuáles son las ideas previas de los alumnos, y otra cómo evolucionan las representaciones y la posible existencia de obstáculos en el aprendizaje (Giordan & de Vecchi, 1995).

Además de los obstáculos que derivan del sentido común y del conocimiento cotidiano, hay otro tipo de obstáculos que son post-instruccionales, por ejemplo el concepto de que la respiración es el proceso inverso al de la fotosíntesis, muy difundido entre los alumnos (Meinardi, Galli, Revel Chion & Plaza, 2010). Para poder comparar esos dos procesos, aunque sea de manera errónea, es necesario haber pasado por algún tipo de instrucción.

Un error habitual en el aula es el uso de explicaciones teleológicas o funcionales, de medios-fines, para explicar estructuras, respuestas y procesos de los organismos en la naturaleza (Carretero, 1997). Estas podrían concebirse como un mecanismo de raíz evolutiva a través del cual una persona encuentra una respuesta de sentido común a un fenómeno, que a la vez le servirá como anticipación a fenómenos cotidianos. Es un obstáculo transversal a muchas ideas previas, `en la naturaleza todo sucede *para* algo` (Meinardi, Galli, Revel Chion & Plaza, 2010; González Galli & Meinardi 2005, 2009)

Distintos autores coinciden en que es preferible el uso de concepción alternativa, ya que el término error conlleva una valoración negativa. La concepción alternativa es la manera en la que un alumno se explica a sí mismo un fenómeno (Meinardi, González Galli, Revel Chion & Plaza, 2010).

Es prácticamente imposible que un estudiante por sí solo, descubra cómo operan sus concepciones interfiriendo en el acceso al conocimiento científico (Giordan, 2002). Debemos intentar que construya conocimiento sobre sus concepciones, transformando los obstáculos en nuestro objetivo de enseñanza. Somos conscientes que cambiar ideas del sentido común por otras más científicas no es fácil, y que presentar una visión alternativa, que es contraria a la intuición, no es fácil de aplicar.

Sin embargo, las investigaciones didácticas han demostrado que es posible diseñar situaciones didácticas orientadas a revertir las dificultades detectadas. Las estrategias deben estar dirigidas a identificar y superar los obstáculos intentando que los estudiantes analicen sus propios modelos a través de la metacognición y la metarreflexión.

Metodología

Se aplican las siguientes estrategias metodológicas:

1. Búsqueda de evidencias: en la primera etapa se buscaron evidencias sobre ideas alternativas y explicaciones teleológicas y antropocéntricas en las pruebas, informes y otras actividades escritas en el tema Fotosíntesis por alumnos de años anteriores al curso de Fisiología Vegetal. Se encontraron muchos ejemplos que serán tenidos en cuenta en el diseño de la Actividad de intervención. Por otra parte se están analizando programas identificando el tema en la secuencia de contenidos y otros materiales didácticos de

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

asignaturas previas.

2. Paralelamente realizaremos entrevistas semi-estructuradas a profesores de materias previas afines a los contenidos de nuestro curso, que nos permitan conocer las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la fotosíntesis.
3. Diseño y aplicación de una prueba exploratoria: se plantearon tres consignas antes del inicio del tema con el fin de identificar las ideas previas y los errores concomitantes de los alumnos. A través del análisis de los resultados hemos identificado nudos de dificultad del tema que pueden funcionar como obstáculos. Intentaremos interpretarlos y utilizarlos como objetivos didácticos, y darles el valor que corresponde en la Actividad 4. En la prueba exploratoria se plantearon tres consignas que abordaron tres nudos temáticos fundamentales como son el intercambio gaseoso, la síntesis de biomasa y la absorción de la luz. La prueba fue anónima y se aplicó sobre un total de 22 alumnos. En la primera consigna se planteó el experimento histórico de Van Helmont sobre la formación de biomasa. En la segunda planteamos una situación que suponemos que forma parte del conocimiento vulgar que es que `no se puede dormir con plantas en la habitación porque consumen el oxígeno` (Rumelhard, 1985). La tercera consigna abordó el tema de la absorción de la luz, intentado identificar si los alumnos relacionan conceptos de física con el proceso de fotosíntesis: Si iluminara una planta con luz verde ¿se produciría fotosíntesis?
4. En función de los resultados, se confeccionará una actividad de intervención con la que se intentará que los estudiantes pongan en cuestión los alcances de sus explicaciones y comiencen a reflexionar sobre su pertinencia, coherencia, consistencia y validez. Esta propuesta didáctica se implementará una vez que el curso se haya iniciado, en el desarrollo de la segunda unidad del programa vigente. Se buscará poner a los alumnos en situación de identificar sus errores y confrontarlos con el fin de construir una nueva concepción.

Resultados y/o conclusiones

En un primer análisis se identificaron algunas concepciones alternativas que son comunes a las mencionadas por otros autores en otros niveles de la enseñanza formal (Rumelhard, 1985; Charrier Melillán, Cañal & Rodrigo Vega, 2006). Algunos alumnos confunden el papel de los gases en la fotosíntesis y en la respiración, por ejemplo sosteniendo que las plantas fotosintetizan de día y respiran de noche, la respiración aumenta en ausencia de luz, al cerrarse los estomas de noche disminuye la respiración. En la primera consigna ninguno de los alumnos tuvo en cuenta la importancia del volumen relativo de la planta en un ambiente cerrado.

En el segundo planteo pocos alumnos consideraron a la transpiración en el balance de masas. Es muy llamativo que algunos a pesar de que se refieren a la fotosíntesis en la pregunta 1, no mencionan la fijación de CO₂ en el aumento de biomasa.

En la tercera consigna algunos alumnos sostienen que las plantas sólo pueden crecer con luz solar, sin considerar la posibilidad del cultivo de plantas bajo luz artificial. La mayoría sostiene que las plantas no pueden hacer fotosíntesis con luz verde porque la clorofila no absorbe esa longitud de onda (o sea, consideran al proceso de absorción de luz como todo o nada). Esto remarca la importancia de trabajar con el espectro de acción de la fotosíntesis y contrastarlo con un espectro de absorción de la clorofila (y de los carotenoides). Sólo dos alumnos mencionaron la importancia

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

de los pigmentos accesorios. Sólo un alumno contempla la posibilidad de que haya fotosíntesis con luz verde pero en menor medida respecto de la luz azul y luz roja. Todos los alumnos analizan la pregunta sólo a la escala 'físicoquímica' (i.e. si esa longitud de onda se absorbe o no, nuevamente como un proceso de 'todo o nada'), y en la mayoría de los casos sólo incluyendo a la clorofila en el análisis. Ningún alumno analiza el proceso a una escala distinta (por ejemplo, absorción de fotones en el mesófilo esponjoso, dispersión de luz, etc).

Además se han identificado explicaciones teleológicas y antropocéntricas, como 'la planta tiene abiertos los estomas para el ingreso del CO₂', o haciendo referencia al efecto nocivo del CO₂. Analizaremos los factores que están en el origen de las mismas.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este primer análisis nos ha permitido detectar concepciones alternativas, explicaciones teleológicas y antropocéntricas y modelos simplificados que ponen en evidencia dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este campo disciplinar.

Consideramos que una vez que profundicemos el análisis de la prueba exploratoria, recabemos información en materiales didácticos y producciones de los alumnos y realicemos la entrevista a docentes tendremos un panorama más completo, que nos permitirá adecuar el diseño de la propuesta de intervención.

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1999). *El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos*. Revista Educación y Pedagogía 11 (25): 149-171. Biblioteca IISUE
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Aique Grupo Ed. 246 p
- Charrier Melillán, M., Cañal P. y Rodrigo Vega, M. (2006). Las concepciones de los estudiantes sobre la fotosíntesis y la respiración: una revisión sobre la investigación didáctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la nutrición de las plantas. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(3), 401–410
- Giordan, A. (1987). Los procesos de biología aprendidos en el proceso de aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias*. 5 (2)
- Giordan, A. (2002). Enseñar ciencias por la mirada del mundo que ellas permiten. Entrevista. *Rev. Novedades Educativas*, Buenos Aires (Argentina)-Méjico. Año 14, N°144
- Giordan, A., de Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. 2da Ed. Díada Editora. 261p
- González Galli, L. y Meinardi, E. (2005). *Estudio de las concepciones acerca de la teoría de la Evolución en estudiantes, profesores y licenciados en biología*. Tercer Encuentro de Investigadores en Didáctica de la Biología. ADBIA. Buenos Aires: Argentina.
- González Galli, L. y Meinardi, E. (2009). El pensamiento finalista como obstáculo epistemológico para la enseñanza del modelo darwiniano. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, pp. 1275-1277 <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1275-1277.pdf>
- Martinand, J. L. (1989). *Les sciences de l' education* 2. 23-29
- Meinardi, E., Gonzalez Galli, L., Revel Chion, A., Plaza, M. V. (2010). *Educación en ciencias*. Paidós

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Pozo, J. I., del Puy Perez, M., Sanz, A. y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje* 57: 3- 22.

Rumelhard, G. (1985). Quelques representations a propos de la photosynthese. *Aster* n° 1, 37-66

Ejemplo de diseño y elaboración de un test para determinar el conocimiento conceptual de los estudiantes: el caso de la constante de equilibrio químico

Joan-Josep Solaz-Portolés

Universitat de València

Manel Martínez-Grau

Universitat de València

Descriptores: Test, conocimiento conceptual, validación

En este trabajo se presenta el proceso de elaboración de un test de opción múltiple para determinar el conocimiento conceptual sobre la constante de equilibrio químico. Han participado estudiantes de secundaria (2º de Bachillerato) y universitarios (1º y 2º de Grado). Las fases seguidas han sido: análisis del contenido conceptual relacionado con la constante de equilibrio químico, entrevistas clínicas, prueba piloto, determinación de la validez de contenido de la propuesta de versión final del test, administración de la versión final del test, y cálculo de la fiabilidad del test. Tanto la validez como la fiabilidad del test han resultado ser aceptables. Además, se ha constatado que el conocimiento conceptual sobre la constante de equilibrio químico es bastante bajo.

COMUNICACIÓN:

Introducción

En este trabajo se presentan los pasos que se han seguido para elaborar un instrumento de diagnóstico que permita determinar el conocimiento conceptual de los estudiantes sobre la constante de equilibrio químico de manera fiable. En la actualidad no aparece en la literatura ningún trabajo específico sobre este concepto y, como es bien sabido, es un concepto de extraordinaria importancia en la enseñanza de la química.

Autores de diferentes escuelas psicológicas defienden la particular importancia de las concepciones previas de los estudiantes en el aprendizaje. Cuando los estudiantes empiezan a estudiar el equilibrio químico no tienen ideas preconcebidas sobre él. Sin embargo, se han encontrado numerosos errores conceptuales y obstáculos en el aprendizaje del equilibrio químico que dificultan su comprensión (Mathabatha, 2005). De acuerdo con Weerawaddhana (2006), el origen de las dificultades conceptuales en el equilibrio químico se halla en las representaciones mentales inadecuadas y difusas que construyen los estudiantes. Diversos estudios han puesto en evidencia, de manera colateral, errores y dificultades en relación a la constante de equilibrio químico (Quílez y Sanjosé, 1995, Mathabata 2005; Swanson, 2011).

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Se han utilizado una amplia variedad de métodos para investigar la comprensión de los conceptos por los estudiantes. El test de opción múltiple tiene la ventaja de que permite su administración a un elevado número de estudiantes en un corto período de tiempo, es fácil de calificar, y sus resultados se pueden procesar y analizar con relativa sencillez (Tan y Treagust, 1999). Se destaca la metodología empleada por Treagust (1995) en el diseño y elaboración de tests de opción múltiple, y que ha sido utilizada por él y diversos colaboradores con gran éxito. Solaz-Portolés (2001) ha simplificado esta metodología, utilizando ítems de cinco opciones: una opción correcta, tres distractores y una opción que posibilita al estudiante plantear una alternativa a las otras opciones. Esta metodología es la que ha sido utilizada en este estudio

Metodología

En este apartado se hace una descripción de los sujetos que han intervenido en la investigación y de todos los pasos que se han llevado a cabo en la diseño y elaboración del cuestionario sobre la constante de equilibrio químico. A grandes rasgos éstos han sido: análisis del contenido conceptual relacionado con la constante de equilibrio, entrevistas clínicas a unos pocos estudiantes, prueba piloto, determinación de la validez de contenido de la propuesta de test final, y administración de este último.

Sujetos

En las entrevistas clínicas iniciales han participado 2 estudiantes de 2º de Bachillerato de un centro público (IES Benaguasil, València) y 2 estudiantes de 1º de Grado de Química de la Universitat Jaume I de Castelló. En la prueba piloto han intervenido 22 estudiantes de 2º de Bachillerato de dos centros públicos (IES Benaguasil, València, y IES Broch i Llop, de Vila-real) y 37 estudiantes de 1º del Grado de Química de la UJI de Castelló. El test final ha sido administrado a un total de 196 estudiantes de la UJI : 76 de 2º de grado de química, 67 de 1º de grado de química, y 53 de 1º del grado de ingeniería química y agroalimentaria.

Materiales

Para la realización de las entrevistas clínicas preparamos un guión con cuatro preguntas sobre: a) cómo se determina la constante de equilibrio, b) factores que influyen en la constante de equilibrio, c) unidades de las constantes de equilibrio, y d) qué representa la constante de equilibrio.

Para la prueba piloto se elaboró una primera versión del test, basándonos en la metodología de Treagust (1995), simplificada por Solaz-Portolés (2001), que se basa en: a) los resultados de entrevistas clínicas, b) identificación de todos los conceptos implicados y redacción de las proposiciones que representan el contenido conceptual, c) elaboración de los ítems a partir la información recogida en a) y b). Esta primera versión del cuestionario contuvo 11 ítems con 5 opciones.

La versión final del cuestionario contiene 9 ítems (en el Anexo se muestran los dos primeros ítems). Se eliminaron 2 ítems de la primera versión porque sus puntuaciones proporcionaban

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

coeficientes de correlación con la puntuación media del test que no eran estadísticamente significativos y disminuían considerablemente la fiabilidad del cuestionario (el valor del alfa de Cronbach).

Para la validación del contenido de la versión final se utilizó un cuestionario preparado ex profeso, que utiliza una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta (desde “muy poco de acuerdo”, que tiene valor 1, hasta “muy de acuerdo”, que tiene valor 5), y está basado en el elaborado para el mismo fin por Romero y Salicetti (2011). Consta de 11 ítems en los que se solicita la opinión sobre la propuesta de versión final del test sobre la constante de equilibrio químico; en concreto sobre: el contenido de los ítems, sobre la redacción de los ítems, sobre el formato del test y sobre las opciones de respuesta presentadas.

Procedimiento

Las entrevistas clínicas se efectuaron en los centros educativos señalados anteriormente, fuera del horario escolar, y tuvieron una duración aproximada de unos 15 minutos. Tanto la primera versión del cuestionario (prueba piloto) como la versión definitiva se administraron durante una sesión de clase normal en los respectivos centros, y el tiempo de que dispusieron los estudiantes fue de 50 minutos (suficiente para todos los estudiantes).

Los tests se han calificado mediante la cuantificación de la respuesta en cada ítem como 0 (opción incorrecta) y 1 (opción correcta), y posterior suma de puntuaciones de todos los ítems.

El cuestionario para la validación del contenido de la versión final del test fue cumplimentado por dos profesores universitarios y dos profesores de educación secundaria en sus respectivos centros. Se tomaron el tiempo que necesitaron cada uno de ellos.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados de las respuestas dadas por los cuatro expertos a los ítems del cuestionario para determinar la validez de contenido del test de conocimiento conceptual sobre la constante de equilibrio químico.

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Puntuación media (desviación)	4,7 (0,6)	4,7 (0,6)	5 (0,0)	4,3 (1,2)	4,7 (0,6)	4,3 (1,2)	3,3 (1,5)	4 (1,0)	4,3 (1,2)	4,3 (0,6)	3,7 (1,5)

Tabla 1. Resultados de la aplicación del cuestionario para determinar la validez de contenido del test (con su desviación típica).

En la Tabla 2 aparecen los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre ítems, y entre cada uno de éstos y la puntuación total del test sobre la constante de equilibrio.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
Ítem 1	1								
Ítem 2	0,172*	1							
Ítem 3	0,002	0,024	1						
Ítem 4	0,196* *	0,126	0,274* *	1					
Ítem 5	0,098	0,131	0,204* *	0,174 *	1				
Ítem 6	0,219* *	0,070	0,066	0,225 **	0,256* *	1			
Ítem 7	-0,027	-0,033	0,262* *	-0,018	0,309* *	0,122	1		
Ítem 8	0,256* *	0,011	0,087	-0,059	0,324* *	0,318 **	0,256* *	1	
Ítem 9	0,306* *	0,247 **	0,157* *	0,355 *	0,391* *	0,076	0,224* *	0,068	1
Total	0,512* *	0,389 **	0,402* *	0,505 **	0,642* *	0,554 **	0,422* *	0,492 **	0,622* *

Tabla 2. Matriz de correlaciones producto-momento de Pearson entre puntuaciones de los ítems y la puntuación total. *Estadísticamente significativo en un nivel inferior al 5% **Estadísticamente significativo en un nivel inferior al 1%

Finalmente, en la Tabla 3 se ofrece para cada ítem: la puntuación media en cada ítem del test, con su desviación típica; el índice de dificultad; y el coeficiente de discriminación (coeficiente de correlación producto-momento de Pearson entre la puntuación del ítem y la puntuación total del test). Además, en la última fila aparece el valor del alfa de Cronbrach calculado para el test.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
Puntuación media	0,29	0,80	0,12	0,22	0,29	0,41	0,15	0,18	0,22
Desviación típica	0,46	0,40	0,33	0,42	0,45	0,49	0,36	0,38	0,42

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Índice de Dificultad	0,29	0,80	0,12	0,22	0,29	0,41	0,15	0,18	0,22
Coefficiente de discriminación	0,51	0,39	0,40	0,51	0,64	0,55	0,42	0,49	0,62
Alfa de Cronbach del test 0,63									

Tabla 3. Puntuación media, desviación típica, índice de dificultad y coeficiente de discriminación de cada ítem, y alfa de Cronbach del test.

Conclusiones

En primer lugar, destacar que a tenor de los resultados obtenidos en el cuestionario de validez de contenido del test sobre la constante de equilibrio químico, recogidos en la Tabla 1, se puede considerar que el test propuesto tiene una validez de contenido aceptable (una puntuación media de 4,3 sobre 5). En segundo lugar, el valor obtenido para el alfa de Cronbach del test, 0,63 (Tabla 3), que podemos considerarlo también aceptable teniendo en cuenta que: el test propuesto contiene pocos ítems (sólo 9), el número de estudiantes que lo han realizado es reducido (196) y la muestra es homogénea (todos los estudiantes son de la misma universidad). Y en último lugar, señalar que todos los coeficientes de discriminación de los ítems del test tienen valores iguales o superiores a 0,39 (Tabla 3) que, según Backhoff y Larrazolo (2000) marca el límite a partir del cual comienzan a considerarse de calidad excelente.

Por otro lado, de las puntuaciones medias de los ítems (Tabla 3), donde se observa que sólo uno de ellos supera el 0,5 (el ítem 2 tiene una puntuación media de 0,80, esto es, el 80% de los estudiantes han contestado acertadamente), puede concluirse que el nivel de conocimiento conceptual sobre la constante de equilibrio químico es francamente bajo.

Bibliografía

- Backhoff, E. & Larrazolo, N. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del examen Exhcoba. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 11-29.
- Mathabatha, S. S. (2005). *The effect of laboratory based teaching and traditional based teaching on students' conceptual understanding of chemical equilibrium*. Master's thesis. University of Pretoria.
- Quílez, J. & Sanjosé, V. (1995). Errores conceptuales en el estudio del equilibrio químico: nuevas aportaciones relacionadas con la incorrecta aplicación de Le Chatelier. *Enseñanza de las Ciencias*, 13, 78-80.
- Romero, C. & Salicetti, A. (2011). *Elaboración y validación de un cuestionario para la aplicación de diferentes estrategias metodológicas en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2001, Universidad de Costa Rica.
- Solaz-Portolés, J. J. (2001). Propuesta de un test para detectar concepciones alternativas sobre el vacío. *Revista de Educación*, 326, 261-275.
- Swanson, D.C. (2011). *Improving the understanding of chemical equilibrium in 2nd semester*

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

general chemistry students. Master's thesis. California State University, Sacramento.

Tan, K.-C.D. & Treagust, D. F. (1999). Evaluating students' understanding of chemical bonding. *School Science Review*, 81(294), 75-83.

Treagust, D. F. (1995). Diagnostic assessment of students' science knowledge. In S. M. Glynn & R. Duit. (Eds.), *Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice* (pp. 327-346). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Weerawardhana, A. (2006). *Teaching strategies that support student development of conceptual understanding of chemical equilibrium using visualization software*. Ph. D. thesis. University of Wollongong.

Anexo: Los dos primeros ítems del cuestionario

1.-La constant d'equilibri en funció de les concentracions ha de dur unitats?

- a. No, mai.
- b. Depén de l'estequiometria de la reacció.
- c. Sí, en el cas de tractar-se de la constant d'equilibri termodinàmica
- d. No duu unitats sols en el cas que la suma dels coeficients estequiomètrics de reactius i la suma dels coeficients estequiomètrics dels productes siguin diferents.
- e. Altra resposta. Escriviu-la:

2.-La determinació de la constant d'equilibri d'una reacció química pot fer-se:

- a. Únicament a través d'un procediment experimental
- b. Únicament mitjançant càlculs termodinàmics teòrics
- c. Tant mitjançant un procediment experimental com per càlculs termodinàmics teòrics.
- d. Únicament per procediments cinètics, ja que en l'equilibri s'igualen les velocitats de reacció directa i inversa.
- e. Altra resposta. Escriviu-la:

Estrategias lectoras en ciencias: cualificación a partir de procesos metacognitivos

Julio César Tovar-Gálvez

Universidad Antonio Nariño - Colombia

Descriptor: estrategias lectoras, aprendizaje de las ciencias, metacognición

El proyecto aborda el tema de la formulación, implementación y evaluación de las estrategias lectoras por parte de los mismos estudiantes. Así, se propone la metacognición definida en tres dimensiones: reflexión, administración y evaluación, como procesos que se ejercen sobre los procesos cognitivos. Para este caso, se orienta a los estudiantes de un curso de química a que desarrollen metacognición sobre sus estrategias lectoras. Se miden dos indicadores: diseño de la estrategia lectora, previo a realizar la lectura, y, evaluación del éxito de la estrategia. Se halla que los estudiantes identifican sus limitaciones y cada vez mayores oportunidades para enriquecer sus estrategias lectoras.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

COMUNICACIÓN:

Objetivo

Aportar a la cualificación de las estrategias lectoras en ciencias, en estudiantes de pregrado, a través de procesos metacognitivos.

Marco teórico

La lectura, como proceso cognitivo, es fundamental para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, pues el lenguaje escrito es quizás la principal forma de difusión del conocimiento científico, uno de los más fuertes medios para la constitución de la comunidad científica, así como una característica de la forma en que se ha venido asumiendo la dinámica de la construcción de este tipo conocimiento. Sardà, Márquez y Sanmartí, (2006) consideran que es necesario que la educación en ciencias considere enseñar a leer textos científicos, debido a que es un problema para el estudiante la interpretación de vocabulario especializado, de gráficas, de fórmulas, de imágenes, y muchos otros elementos que son obstáculo para la comprensión; de ahí que las estrategias lectoras, no solo se define por permitir que el sujeto interprete los símbolos que componen el texto, sino que también debe contribuir al desarrollo de habilidades en el lector, ya sean para interpretar, comprender o para comunicarse (Solé, 2007).

Ahora bien, los procesos metacognitivos son entendidos como aquellos a través de los cuales el sujeto toma conciencia y control de sus procesos cognitivos. De esta manera, una persona ya no sólo se dedica a desarrollar una tarea, sino que ahora se cuestiona sobre qué posibilidades tiene para desarrollarla, qué le hace falta, cuál es la mejor forma para alcanzar su logro y cómo identificar si ha conseguido lo esperado. En este sentido, Tovar-Gálvez (2005, 2008 y 2012) define la metacognición como: la *reflexión*, mediante la cual un sujeto reconoce sus esquemas, posibilidades y/o limitaciones cognitivas frente a una tarea; la *administración*, mediante la cual la persona dispone, organiza o articula sus posibilidades cognitivas a través de estrategias para alcanzar su logro; y la *evaluación*, como la forma para regular la ejecución de las estrategias de acción.

Para lograr llevar dicha concepción sobre la metacognición a procesos de aula y poder dar cuenta de ellos, se proponen los *Indicadores de Funcionamiento Metacognitivo*, como una evidencia, muestra o reflejo de esos procesos mentales a los que no tiene acceso la observación directa; los cuales se definen a partir de lo establecido por el concepto metacognición en tres dimensiones.

Metodología

Enfoque investigativo:

La investigación tiene un enfoque cualitativo; por lo que los instrumentos están diseñados para obtener información, la cual es el producto de la reflexión del participante. Los resultados son agrupados por desempeños o grados de satisfacción de una respuesta frente a un ítem o actividad diseñada según los Indicadores de Funcionamiento Metacognitivo. La información es

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

analizada al contrastar los desempeños a través del proceso y teniendo como referente los niveles de desempeño pre-establecidos; en este sentido la investigación es interpretativa

Contexto educativo y población:

El proyecto se desarrolla en un curso semestral de química analítica, en el que participan 30 estudiantes, de los cuales se toma una muestra de 10, tomando como único criterio de selección a aquellos quienes asistieron a todas las sesiones y completaron el portafolio con las actividades y evidencias. Por tradición, el curso es orientado con clases magistrales del profesor, prácticas de laboratorio y con lectura de textos en inglés. Para el caso del proyecto aquí reportado, la administración metacognitiva es promovida y evaluada durante los procesos de lectura de los artículos provistos por el profesor.

Instrumento de evaluación:

Teniendo en cuenta que el objetivo es aportar a la cualificación de las estrategias lectoras de los estudiantes, se diseña un esquema general, el cual orienta la construcción del instrumento de evaluación que se implementa en cada una de las etapas del trabajo con los participantes del curso y así hacer una observación sobre el objeto de estudio. El esquema en mención es como se muestra:

Cuadro 1. Instrumento de evaluación

Momento	Actividad	Indicador (si aplica)
Previo a la lectura	Se le pide que reflexiones sobre los requerimientos y procesos que puede sugerirle la lectura de un título de un texto.	<i>No aplica.</i>
	Se le pide que diseñe una estrategia lectora para abordar el texto que se le va a entregar.	I1: Regula sus recursos cognitivos con el fin de diseñar estrategias lectoras
Durante la lectura	Realiza la lectura y ejecuta la estrategia	<i>No aplica.</i>
Posterior a la lectura	Desarrolla ejercicios relacionados con la lectura	<i>No aplica.</i>
	Se le pide que evalúe qué tanto la estrategia lectora le permitió lograr la comprensión de la lectura	I2: Describe y valora la estructura y ejecución de sus estrategias

Análisis de la información:

La valoración de la variación de los indicadores se hará a través del establecimiento de tres Niveles de Desempeño, que dan cuenta de los resultados de los participantes en cada espacio propiciado:

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Nivel 1. En este nivel se incluyen respuestas o acciones en las que el sujeto: no da respuesta directa a lo preguntado o no hace específicamente alusión a lo que se solicitó, no argumenta sus respuestas, hay incoherencia en los planteamientos, no hay claridad en sus propuestas, no es consciente de su proceso y propuestas, y, no evalúa su trabajo.

Nivel 2. Las respuestas de los aspirantes agrupadas en este nivel se caracterizan porque: da respuesta parcialmente, argumenta de forma muy general, algunos aspectos o propuestas no son claros, algunos argumentos son válidos pero no suficientes, es consciente de su trabajo (proceso, propuestas), pero no lo evalúa.

Nivel 3. Las respuestas agrupadas en este nivel se caracterizan porque: da respuesta a lo indicado, hay respuestas específicas según el caso, hay completa claridad en sus propuestas y respuestas, sus argumentos son claros, coherentes y suficientes, muestra un avance respecto al trabajo anteriormente evidenciado, es consciente de su trabajo (proceso, propuestas) y lo evalúa.

Etapa 1. Prueba inicial:

Antes de iniciar con el curso referido a la química analítica, se presenta a los estudiantes un instrumento diseñado según las partes y actividades ya descritas (cuadro 1), de tal manera que en los momentos previos describa paso a paso la posible estrategia lectora que emplearía frente a la lectura que se le entregaría en unos minutos (de la cual sólo conocen el título). Posteriormente de formular la estrategia, se entrega el artículo; continuamente una serie de preguntas relativas al contenido del texto, y finalmente se solicita que evalúen su estrategia lectora.

Etapa 2. Procesos metacognitivos:

Este momento consiste en la orientación de los estudiantes sobre la forma en que estructuran sus estrategias lectoras y respecto a la necesidad de reconocer sus posibilidades cognitivas frente a una lectura y frente a los requerimientos que la misma le implica; y cómo, al conocer esto, es posible proponer mejores estrategias lectoras. Así mismo se desarrollan de manera consciente actividades resultantes de lo sugerido en el cuadro 1. Esto se trabaja a través de dos guías.

Etapa 3. Auto-evaluación:

Es un proceso centrado en orientar al participante a la evaluación de sus procesos cognitivos durante todo el curso; lo que se traduce en evaluación metacognitiva. La guía consiste en proponer actividades o hacer preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus resultados y evidencias, consignados en el portafolio, en relación a sus estrategias lectoras.

Resultados y análisis

A continuación se presenta de manera resumida el número de personas con desempeños en uno u otro nivel, para cada indicador de funcionamiento en administración metacognitiva, en cada momento de la intervención didáctica:

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Cuadro 2. Resultados

INDICADOR	NÚMERO DE PERSONAS											
	DIAGNÓSTICO			GUÍA 1			GUÍA 2			REPORTE FINAL		
I1		2	8		1	9			10	N A	NA	NA
I2		2	8			10			10	1		9
NIVEL	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Una visión general de los resultados a los ítems que promovieron a los participantes para el trabajo explícito en la administración de recursos y procesos para el diseño, implementación y evaluación de las estrategias permite evidenciar que durante el diagnóstico 2 personas tienen un nivel intermedio en cuanto a la suficiencia y viabilidad de la estrategia formulada previo a la lectura, mientras que en los trabajos realizados con la guía 1 y 2 disminuye; en el reporte final, se especifica que *NA* (no aplica) la medición de dicho indicador, pues se trata de un proceso de evaluación, más no de planeación (que es a lo que alude el indicador). El segundo indicador valorado, desde el cual se diseñó un ítem que pedía a los participantes que evaluaran el éxito de su estrategia, las respuestas de los estudiantes no son totalmente coherentes o claras para 2 casos, mientras que en los trabajos guiados todos presentan claridad en su valoración; en el reporte final, sólo un estudiante no valora el proceso que tuvo con sus estrategias: si las enriqueció, si las adaptó, si le permitían lograr el objetivo, etc.

Otros ítems asociados con la *administración metacognitiva*, muestran que el diseño de estrategias lectoras durante la prueba diagnóstica y durante la guía 1, se centró marcadamente en la riqueza de actividades previas a la lectura, entre lo que se destaca la consulta a fuentes que orientan sobre el tema a abordar y la posibilidad de traducir la lectura (que estaba en idioma inglés); sin embargo, tan sólo para la guía 1 aparece como relevante el diseño de diagramas que apoyen el desarrollo de la lectura, pero en la guía 2 se hace notable la recurrencia a apoyos y fuentes como la consulta al docente, internet y una vez más el diseño de diagramas. En este mismo sentido, en el diagnóstico y la guía 1, se enuncia la importancia de recurrir a actividades posteriores a la lectura, aspecto que se detalla en la guía 2 y el reporte final, en la que claramente se señala repetidamente la necesidad de consultar otras fuentes y referencias sobre el mismo tema.

Durante la guía 2 y el reporte final, los participantes en su mayoría consideran que sus estrategias formuladas fueron claras y pertinentes. En el diagnóstico se valoró lo referido a las estrategias de evaluación para el desarrollo de las estrategias lectoras, encontrando que la mitad o no dan respuesta a cómo lo harían o dan respuestas vagas; sin embargo, en las guías y en el reporte final, se encuentra con mayor finalidad la descripción de recursos durante y después, que pueden asumirse como una forma de evaluar su proceso y comprensión lectora.

Conclusiones

A través de los resultados, y a través de los niveles de desempeño propuestos, es posible identificar la tendencia de aumento en el Funcionamiento Metacognitivo de los participantes.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Para la administración metacognitiva, la disposición de los recursos ya conocidos en la descripción, formulación, implementación y valoración de estrategias para desarrollar una tarea, para este caso una lectura, se muestra como un proceso con ligera tendencia a aumentar el nivel de desempeño, pues durante el diagnóstico, 2 personas se ubican en el nivel intermedio, luego en el trabajo con las guías se pasa a 1 y luego 0 personas en este nivel. Los mejores desempeños de los participantes en la administración de sus recursos, se da en la experiencia vivida durante la orientación con las dos guías. Los testimonios de los estudiantes permiten ver que a través de las guías, tomaban más conciencia de las ventajas y limitaciones de sus estrategias, de que era posible recurrir a más herramientas y/o procesos para enriquecer sus estrategias y de que era necesario evaluar su desempeño ante la lectura.

El aporte de esta investigación está en que al orientar a los estudiantes a través de procesos metacognitivos, van a adentrarse en un mayor funcionamiento reflexivo, administrativo y evaluativo sobre el proceso lector y demás procesos cognitivos. Así, la definición de indicadores en cada dimensión metacognitiva, permite evaluar el desempeño del estudiante, pero al mismo tiempo orientarle a lograr mayor desempeño.

Referencias

- Sardà A.; Márquez C.; Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), pp. 290-303. En: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf
- Solé, I. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), pp. 1-15. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2007/archivos/estrategias.pdf>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2012). *Metacognición y Didáctica de las Ciencias*. Editorial Académica Española. Publicado en Alemania: Berlin-Frankfurt: Schaltungsdienst Lange o.H.G.; Norderstedt: Books on Demand GmbH; Saarbrücken: Reha GmbH.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7). En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2005). Evaluación metacognitiva y el aprendizaje autónomo. *Tecné Episteme y Didaxis TEΔ*, número especial de mayo.

Projecte Prat de la Riba, classes visita de Tecnologia per a l'alumnat de Secundària

Alba Masagué Crespi

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptors: Projecte Prat de la Riba, Secundaria, Tecnologia

El Projecte Prat de la Riba és un projecte que pretén transferir els resultats de recerca en

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

didàctica de les ciències i la tecnologia en el marc d'una col·laboració indústria-escola, a nivell de secundària.

COMUNICACIÓN:

Introducció i objectius

El Projecte Prat de la Riba és un projecte que pretén transferir els resultats de recerca en didàctica de les ciències i la tecnologia en el marc d'una col·laboració indústria-escola, a nivell de secundària.

Els objectius del Projecte Prat de la Riba són:

- (a) Apropar la Indústria a l'Escola, fent que l'alumnat pugui veure els diversos processos que s'hi donen i així tingui contacte directe amb els professionals que hi treballen, coneixent al mateix temps els diversos perfils tècnics.
- (b) Aconseguir que l'alumnat de secundària copsi la importància social i econòmica de la tècnica a Catalunya i percebin les múltiples possibilitats que el món de la Ciència i la Tecnologia pot oferir-los.
- (c) Incentivar als joves a cursar estudis que els preparin per a realitzar tasques lligades a l'enginyeria i a la ciència i a la tècnica en general.

En definitiva, es pretén contribuir a augmentar el nombre de vocacions científicotècniques.

Marc teòric

L'empresa d'avui en dia necessita personal de perfil tècnic que pugui proposar solucions tecnològiques innovadores per tal de fer-la competitiva. Aquesta mà d'obra qualificada s'ha de formar a partir d'estudis superiors que l'alumnat cursarà. La decisió sobre la continuació dels estudis i l'orientació de les carreres a cursar es fa al llarg de l'ensenyament secundari obligatori (ESO). És per això que en aquest nivell educatiu cal orientar un bon nombre d'accions que apropin als joves al món laboral. Cal que els objectius i les tasques del professorat de secundària s'articulin correctament amb els de les empreses tecnològiques (Iredale, 1996). Aquestes organitzacions empresarials estan molt interessades en tenir personal qualificat per a poder ser competitiu. La incomunicació entre el món educatiu i el món empresarial és avui excessiva.

Ja fa molts anys que des de la Comissió Europea s'intenta fomentar l'interès pels estudis de les Ciències i la Tecnologia per tal d'assolir els objectius del Tractat de Lisboa. Des d'aquesta perspectiva durant el 2004, la Direcció General de Recerca de la Comissió Europea va organitzar el Congrés titulat: *Europe needs more scientists* i també durant el període 2003-2005. La Direcció General Educació i Cultura (DGEAC) va organitzar el Grup: *Mathematics, Science and Technology Working Group* i el Subgrup: *Partnership University- School* en els quals va participar molt activament el nostre grup de recerca. Per altra part, una de les àrees temàtiques del programa *Science and Society* tant en el cas del 6^è com del 7^è Programa Marc, va dirigir precisament a: *Young People, Science Education and Careers*.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Moltes recerques s'han portat a terme i el que se'n desprèn dels resultats és la importància de la col·laboració entre la indústria i les escoles (Mann i Oldknow, 2012) i la importància de que els joves coneguin els diversos perfils professionals que s'hi troben a cada empresa en primera persona i de la mà dels mateixos tècnics (Mann i Stanley 2010). Convé mostrar als joves el món dels professionals de la ciència i la tecnologia i ajudar-los a acabar amb els estereotips negatius sobre el món industrial: Cal informar als nostres adolescents sobre l'actualitat i perspectives de futur d'una formació científicotècnica.

Metodologia

El Projecte Prat de la Riba ofereix unes visites a empreses catalanes de diversos sectors a l'alumnat de secundària i al seu professorat de Ciències i de Tecnologies. Però no es tracta només d'una visita, sinó que aquestes van precedides per un treball previ, que posa en context al alumnat, i un treball posterior, que té l'objectiu de l'aplicació dels nous coneixements. Per cadascuna de les empreses que col·laboren amb el projecte s'ha elaborat un material didàctic associat, que és la guia de l'alumnat i el professorat per a conèixer l'empresa, veure quina és la seva activitat, relacionar-ho amb el punt curricular de l'assignatura i plantejar un treball per a l'alumnat.

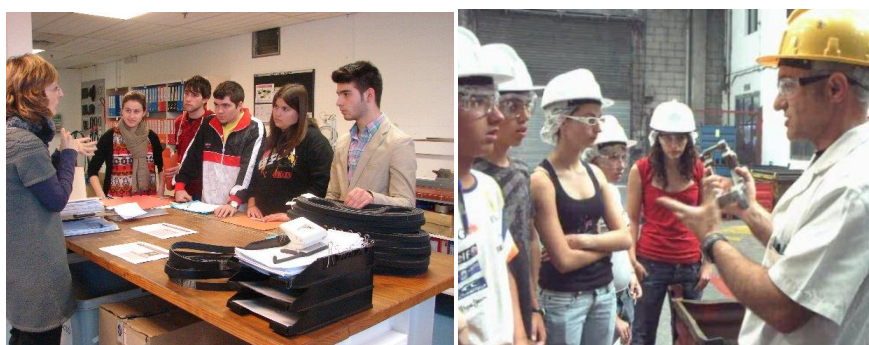


Figura 1: Imatges de les visites de grups d'estudiants a diferents indústries.

La metodologia del Projecte Prat de la Riba està basada en experiències realitzades en altres països de la Unió Europea com per exemple al Regne Unit (Educational Site Visits for Schools, publicat en la CEFIC Education-Industry Partnership publication, 2000) i a Finlàndia (experiències realitzades per la Universitat d'Hèlsinki amb què està en contacte regular el nostre centre de recerca).

Aquesta metodologia de treball tant a l'aula com en la visita a l'indústria pot resumir-se seguint el següent esquema:

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales



Figura 2: Diagrama de sessions en les que s'integra la visita a la indústria.

Per a desenvolupar, estendre i consolidar el projecte Prat de la Riba, prèviament hem hagut de seguir diferents fases de treball:

1. Fase de selecció de les empreses que desitgen i poden d'adherir-se al projecte. Establiment dels acords de col·laboració i signatura de conveni amb la Universitat. Les empreses participants en el projecte són de sectors molt diferenciats però tenen en comú que han estat escollides per tenir un important departament d'innovació. Aquesta faceta de les empreses creiem que l'alumnat ha de conèixer molt bé, ja que resulta l'aspecte més engrescador per la seva decisió per estudis posteriors.

2. Fase d'elaboració dels materials didàctics per l'alumnat i el professorat, concret i específic per a cada empresa participant, per tal que les visites aconseguixin els objectius establerts. Aquests materials contenen les orientacions per a un treball previ a la visita, que es dur a terme en el centres i estan basades en una cerca d'informació del que observaran i treballaran més detingudament durant la visita i la compilació del conjunt de qüestions que volen resoldre al llarg de la visita. En els materials per a la visita també hi trobem les directrius per a un treball posterior de síntesi i aplicació. Aquests materials didàctics estan pensats perquè cobreixin un punt curricular de l'assignatura de Ciències experimentals i de Tecnologies.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales



Figura 3: Imatges de la portada del dossier del professorat i del dossier de l'alumnat vinculats a la visita a l'empresa "Funderia Condals" de Manresa (Bages).

3. Fase de coordinació de les visites a les empreses des dels centres escolars sol·licitants: inscripció dels centres docents interessats a través d'un formulari que es pot trobar a la pàgina web del projecte, logística, provisió del material didàctic, etc.

4. Fase de valoració per tal de conèixer el grau de satisfacció del professorat, l'alumnat i l'empresa envers a la iniciativa: enviament de qüestionaris a les empreses i als centres educatius.

Discussió dels resultats

Actualment el Projecte Prat de la Riba compta amb 24 empreses col·laboradores, i per tant, amb 24 materials didàctics, cadascun específic per una empresa, amb la versió per l'alumnat i pel professorat. Des del setembre del 2009 han passat per les empreses més de 4000 alumnes d'ESO i Batxillerat d'arreu de Catalunya, en el marc d'aquest projecte. Durant el període d'implementació del projecte, hem pogut veure que les imatges de les visites queden molt fixades en la ment dels joves estudiants i que els rols observats els serveixen per identificar-s'hi, a l'hora d'escollir uns estudis per a treballar en un lloc concret.

A més a més, al Juny del 2011 es va celebrar la I Mostra de Treballs de Creació del Projecte Prat de la Riba, en la que es van exposar els treballs fets per l'alumnat participant al projecte. Aquest treball es proposa en la part final dels materials didàctics, que serveixen per a dur a la pràctica allò que han après i que han vist durant la visita.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales



Figura 4: Imatges del treball de creació d'uns alumnes. Aquests alumnes, després de participar en una visita en una indústria d'elaboració de motllos per a peces de cotxe i després d'haver après què es un motllo i com funciona, van elaborar els seus propis motllos amb la figura d'una sargantana.

Aquesta iniciativa va ser guardonada amb el 1r Premi Educaweb d'Orientació Acadèmica i Professional l'any 2010 per a ser una porta d'entrada al món laboral des de les aules de tecnologia de secundària.

Des dels seus inicis i fins ara, el Projecte Prat de la Riba, ha tingut el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el Cesire-Aulatec, la Societat Catalana de Tecnologia, la Cambra de Comerç de Barcelona i de Foment del Treball Nacional. També ha estat patrocinat pel Ministerio de Economía y Competitividad a través del seu programa FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), i també del Departament d'Innovació, Universitats i Empresa de la Generalitat de Catalunya, a la vegada que també hi ha col·laborat les pròpies empreses del projecte.

De cara al futur, des del centre de recerca ens estem plantejant nous formats de relació indústria-escola. Aquests nous formats són la visita d'empresaris, enginyers o tècnics a les aules de secundària perquè aquests expliquin a l'alumnat quines són les seves tasques a l'empresa on treballen i quins reptes són els del seu dia a dia, o bé per a donar suport a l'alumnat en la resolució d'un problema plantejat en el marc de l'empresa de la persona visitant.

Conclusions

Aquest projecte de transferència dels resultats de recerca en didàctica de la ciència i la tecnologia, cada curs arriba a més joves des de 1r d'ESO fins a 2n de Batxillerat, mostrant-los les oportunitats que els pot brindar una formació científicotècnica. Des de la nostra experiència amb el Projecte Prat de la Riba hem pogut veure que les classes-visita són molt motivadores per a l'alumnat, ja que poden conèixer una empresa per dins, les tasques que s'hi duen a terme i amb quins reptes es troben els seus treballadors. Hem vist que, en aquest context, molts joves es projecten en algun dels diversos perfils que veuen a l'empresa. Així hi ha un important foment de les vocacions científicotècniques. La resolució de reptes en un departament de I+D+i també resulta una importat estimulació per a la seva creativitat.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Contribucions i significació científica d'aquest treball

La literatura especialitzada en la relació indústria-escola ha identificat en nombroses ocasions una mancança important: els estudiants veuen les indústries de la seva comarca i del seu entorn immediat com a molt llunyanes, i rarament saben què s'hi fa allà dins. Per aquest motiu, el Projecte Prat de la Riba apropa el món laboral a l'escola, i ajuda als estudiants a descobrir i entendre què és una indústria, què s'hi fa allà dins i quin tipus de problemàtiques resolen. Aquest projecte permet que l'alumnat de secundària pugui conèixer el món industrial en primera persona i des de diversos punt de vista, ajudant-los a visualitzar el seu futur en els diversos llocs de treball que hi poden veure.

Bibliografia

- Gago, J. M. (2004). *Increasing human resources for science and technology in Europe*. Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe, European Commission.
http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/pdf/final_en.pdf
- Mann, A., & Stanley, J. (2010). *What is to be gained through partnership? Exploring the value of education-employer relationships*. UK: Education and Employers Taskforce.
http://www.leics-ebc.org.uk/files/uploads/What_is_to_be_gained_through_partnership_v_2.pdf
- Mann, A., & Oldknow, A. (2012). *School-industry STEM links in the UK: A report commissioned by Futurelab* (pp. 1-32). Retrieved from <http://www.futurelab.org.uk/resources/school-industry-stem-links-uk>
- Iredale, N. (1996) School/Industry Links at the Primary Level: engaging the small business, *Citizenship, Social and Economic Education*, 1(3), 236-249.
<http://dx.doi.org/10.2304/csee.1996.1.3.236>

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el Grado de Educación Primaria

Salvador Vidal Ramèntol

Universitat Internacional de Catalunya

Maria Carme Balaguer Fàbregas

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptors: Didáctica, psicología, estrategias, creatividad, matemáticas recreativas

Relacionar la didáctica de las matemáticas con la psicología del conocimiento y constatar cual es el estado actual de la competencia en didáctica de las matemáticas de nuestro alumnado una vez realizado el primero y segundo curso de didáctica. Esta actividad se llevó a cabo en el tercer curso del Grado de Educación Primaria de la UIC. El objetivo era que el alumno fuese el protagonista de su aprendizaje. Pretendíamos que trabajasen aspectos procedimentales de la aritmética, aspectos conceptuales, aspectos simbólicos y aspectos pragmáticos de la matemática. Para ello los

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

alumnos preparaban y exponían delante de sus compañeros los distintos temas del currículum de matemáticas de sexto de primaria.

COMUNICACIÓN:

Introducción.

La investigación que realizamos pretendía constatar cual es el estado actual de la competencia en didáctica de las matemáticas de nuestro alumnado una vez realizado el primero y segundo curso de didáctica de las matemáticas en el grado de Educación Primaria. Esta actividad se llevo a cabo en el tercer curso del Grado de Educación Primaria de la UIC.

Introducimos distintos modelos didácticos como cuerpos de conocimiento, representaciones simbólicas, partiendo de la realidad educativa que intenta explicar el mundo que nos rodea y preparar distintas guías para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Mata, 2009).

Objetivo.

Nuestro objetivo principal era comprobar cómo se desenvuelve un futuro profesor de matemáticas dando una unidad didáctica del ciclo superior de Primaria, delante de sus compañeros, cual es su grado de competencia.

Marco teórico: Didáctica de la matemática y psicología del conocimiento matemático.

La palabra didáctica deriva del griego *didaktikè* ("enseñar") y se define como la disciplina científica/pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y en el aprendizaje, Medina y Mata (2009). Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de la enseñanza destinados a plasmar en realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Así, la didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predicativos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos). De hecho, aquello que se ve en una escuela son los métodos, porque los métodos son la didáctica.

Trabajamos con tres modelos didácticos: Medina y Mata (2009)

- Activo-situado, caracteriza al estudiante como un ser autónomo y responsable, como el principal protagonista del aprendizaje.
- Comunicativo-interactivo, que hace énfasis en la competencia comunicativa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Colaborativo, considerada la enseñanza como una práctica colegiada, interactiva y en equipo.

Teniendo en cuenta que la didáctica es un instrumento, resulta ser un elemento relativo, contingente y, por tanto, más inestable. Como consecuencia, este elemento es cambiante y per

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

tanto, adaptable. De hecho, es necesariamente renovable ya que constituye una necesidad y no una opción a desarrollar. Por tanto, será el terreno que nos pedirá más sensibilidad, más imaginación, más realismo y más valentía; lo que nos exigirá una puesta a punto constante, una actualización, un reciclaje permanente. En realidad, podemos considerar la didáctica como un arte.

Hay que tener en cuenta que la didáctica tiene que ser fruto de la capacidad creativa de los profesores que formen un equipo. En este sentido, uno de los instrumentos que tenemos que potenciar más en nuestros centros educativos son los departamentos y concretamente el de Matemáticas. El Departamento de Matemáticas debe ser un motor de cambio en nuestros centros escolares, y tenemos de ser conscientes que un buen trabajo en equipo puede ser un instrumento fundamental en el nuestro desarrollo personal.

En el departamento de matemáticas dedicamos la mayor parte del tiempo a mejorar la didáctica de esta materia. Todos tenemos muy claro que es una ciencia que cuantifica la nuestra vida y que es un instrumento muy útil para desarrollar el mundo que nos toca vivir. Debemos dar las herramientas necesarias para que nuestros alumnos puedan adquirir esta competencia y les ayude a tener un razonamiento y un espíritu crítico de los diferentes problemas que se presentan en el mundo actual. La matemática nos resuelve problemas de la vida diaria. Actualmente, la matemática refuerza a otras materias para poderlas interpretar, analizar y valorar. De hecho es una competencia transversal que aparece en las diferentes materias del currículum y que hay que trabajar desde diferentes ámbitos, es por eso que es necesario utilizar una gran cantidad de recursos en el aula para poder ejemplarizar con hechos concretos de la vida diaria la necesidad de aprender y cada vez mejor la competencia matemática.

En concreto, los componentes que actúen en el acto didáctico son los siguientes:

- el docente o profesor
- el discente o alumno
- el contexto social del aprendizaje
- el currículum

En relación con el último componente, el currículum es un sistema que da cuerpo institucional a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Las competencias que potencia el currículum de matemáticas han de ayudar a los alumnos a: establecer razonamientos cuantitativos sobre situaciones de la vida real y sobre el mundo que les toca vivir; organizar el espacio y el plano a base de nombrar y establecer relaciones precisas de comparación, semejanza o equivalencia entre sus elementos, y su identificación en el mundo real; modelar situaciones de la vida real y relacionarlas con otras áreas del conocimiento y adaptar-las a modelos matemáticos, con la finalidad de buscar soluciones con más facilidad y acierto; apreciar estructuras y relaciones abstractas.

Todas estas acciones mentales han estado explicadas por varios autores, en base a diferentes teorías sobre la construcción del pensamiento matemático: Fodor (1986), Karmiloff – Smith (1994), Piaget (1965, 1985) que trató exhaustivamente la construcción del número, entre muchos otros. De todas ellas se ha ido construyendo un enfoque sobre la estructura psicoconceptual del

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

conocimiento matemático que se expresa gráficamente en la figura 1. En ella se puede observar la jerarquización del conocimiento matemático, la complejidad de sus elementos y la importancia fundamental del lenguaje como a pilar de este conocimiento.

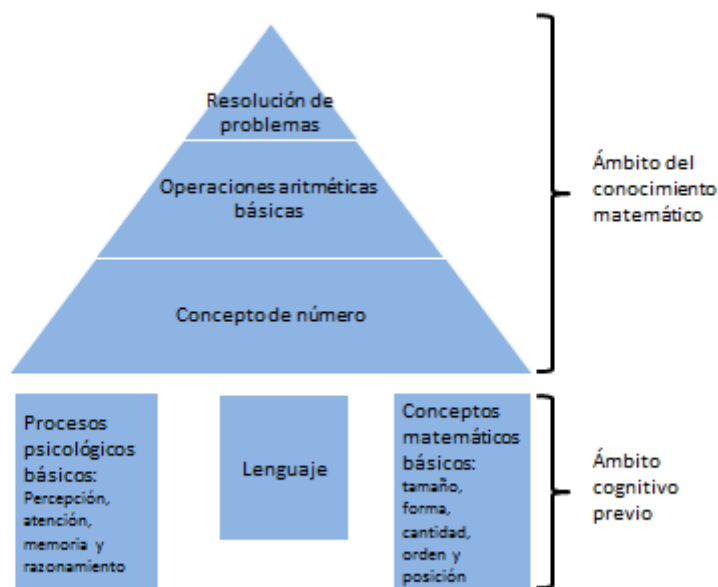


Figura 1. Pirámide que representa el conocimiento matemático.
(Miranda, Fortes y Gil, 2000:71)

Es interesante comprobar que la base de la pirámide determina el ámbito cognitivo previo, cuyos elementos se trabajan prioritariamente en la Educación Infantil. En la mitad y en la cima de la pirámide se hallan las operaciones aritméticas y la resolución de los problemas matemáticos. Interpretando ambos conceptos desde una perspectiva aplicada, distinguimos tres componentes para alcanzar la competencia matemática:

- Aspectos procedimentales de la aritmética o resolución de algoritmos. Los procedimientos para solucionar los algoritmos evolucionan en la medida que mejoran las estrategias cognitivas y metacognitivas del alumnado para operar.
- Aspectos conceptuales de la aritmética: La comprensión verbal de una tarea matemática es el primer condicionante para resolverla con éxito. Briars y Larkin (1984) y Riley, Greeno y Heller (1988) realizaron diferentes investigaciones para demostrar que los niños y niñas resuelven mejor la comprensión de un problema si hacen una representación mental de las transformaciones descritas en el texto del problema. Cuando un problema plantea una situación inicial desconocida, es mucho más difícil de solucionar que el mismo problema, redactado de tal manera que permita al alumno hacerse una representación de lo que describe el texto. Para resolverlo en este segundo caso, será necesaria la influencia educativa del profesorado que deberá guiar el aprendizaje.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

- Aspectos simbólicos de la aritmética. Las cifras que utilizamos son símbolos que representan el concepto de cantidad. Pero las cifras no son el único sistema simbólico que aparece en el lenguaje matemático. Los diferentes tipos de símbolos que utiliza el lenguaje matemático, en sus posibles formulaciones son:
 - a) Logogramas: +, -, x, :, <, =, >, etc.
 - b) Pictogramas: iconos geométricos (ángulo, cuadrado, triángulo, etc.)
 - c) Símbolos de puntuación: extraídos de la ortografía verbal (, () , / , : , []).
 - d) Símbolos alfabéticos extraídos del alfabeto romano o griego (a , x , y , z , α , β , γ , etc.)
 - e) Lenguaje gráfico – geométrico para hacer representaciones bidireccionales (ejes de coordenadas, diagramas de Euler – Venn, etc.)
 - f) Lenguaje verbal natural per formular enunciados de problemas y tareas matemáticas.

Es imprescindible que los niños y niñas aprendan a dar significado a estos símbolos, por lo tanto, el aprendizaje de la matemática tienen que ser básicamente un aprendizaje comprensivo.

- Aspectos pragmáticos de la matemática: conocer la utilidad de los aprendizajes matemáticos en la vida y los espacios cotidianos es un elemento que refuerza su contextualización y por lo tanto el grado de interés que el alumnado pone en ellos.

Según Alcalá (2002), existen cuatro niveles dentro del proceso global de simbolización que es el responsable último de la comprensión de los contenidos matemáticos:

1. 1r nivel de simbolización: Introducción al simbolismo. Ocurre aproximadamente entre 2 y 6 años. En este período los niños y niñas pasan de la comprensión de la cifra oral, como símbolo de primer orden, a la comprensión del símbolo gráfico, elemento simbólico de segundo orden, hasta llegar a la construcción del número.
2. 2º nivel de simbolización: Adquisición de las operaciones aditivas y formación operatoria del número natural. Este procedimiento ocurre aproximadamente entre 5 y 8 años.
3. 3r nivel de simbolización: Las operaciones multiplicativas y los nuevos campos numéricos. El aprendizaje de la multiplicación integra el aprendizaje de la adición y abre el camino para aprender la división.
4. 4º nivel de simbolización: la adquisición del simbolismo de tercer orden permite acceder a los contenidos algebraicos, los números enteros y el razonamiento proporcional (secundaria).

Teniendo como base este marco teórico se describe la experiencia de didáctica de la matemática con los estudiantes de 3r curso de grado de Educación Primaria de la Universitat Internacional de Catalunya.

Metodología

Para llevar a cabo esta experiencia dividimos el grupo de 35 alumnos en 11 grupos para trabajar tres o cuatro personas en cada grupo. Dividimos los contenidos de 6º de primaria en 11 unidades didácticas y cada grupo disponía de cuatro horas semanales para desarrollar su unidad didáctica en el aula, dividida en dos sesiones de dos horas. Tenían que desarrollar el tema y preparar

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

actividades para el aprendizaje de la unidad. Una actividad sería obligatoriamente de TIC.

Los alumnos debían aplicar el mayor número de recursos trabajados en didáctica de las matemáticas uno y dos, en segundo curso del Grado de Educación Primaria:

- Matemáticas recreativas
- Historia de las matemáticas
- Matemáticas y fiestas locales
- Bits
- Estrategias para mejorar la atención y la participación
- Estrategias de motivación
- Distintos modelos de enseñanza
- Juegos materiales
- Juegos interactivos
- Creatividad

En la evaluación se tendría en cuenta:

- Tiempo de presentación
- Forma de presentación
- Contacto visual con la audiencia
- Contenidos
- Forma de explicar
- Comprensión del tema
- Síntesis de las ideas

También elaboramos una tabla de evaluación para tomar nota del trabajo de campo.

Una vez presentado el tema se tenía que elaborar una colección de diez problemas originales, relacionados con los contenidos, para trabajar en el aula, con todo el grupo y constatar que el tema había quedado claro para todos. Hay que tener evidencias claras de que han comprendido los contenidos. Cinco de estos problemas tenían que estar relacionados con la sostenibilidad.

Se valoraba el mantenimiento del orden y la disciplina en la clase. Si el grupo que expone la unidad didáctica no consigue mantener el orden se la penalizara con -0,5 puntos. Si un alumno no cumple con el silencio que se le requiere por parte del grupo expositor se le dará un aviso y al segundo aviso tendrá una penalización de -0,5 puntos.

Cada grupo presentará la unidad didáctica en soporte papel, el resto de grupos tomarán nota. La colección de los diez problemas se dará por escrito a todos para poder trabajar en el aula. De forma individual, cada alumno presentará la colección de problemas resueltos en una hoja aparte.

Al final del cuatrimestre no habrá examen final, todos presentarán un portafolio con todas las unidades didácticas expuestas por los once grupos, junto con la colección de problemas resueltos y una autoevaluación del trabajo realizado.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Discusión de las evidencias y materiales.

Al final de cada sesión se evaluaba, con el equipo expositor, cómo se había desarrollado, cuáles habían sido los defectos y los aciertos e intentar mejorar la segunda sesión. También los alumnos que participaban podían mandarme un mail con los comentarios que les parecieran oportunos y yo se los hacía llegar al grupo expositor. Durante todo el proceso el profesor revisaba e intervenía en los momentos que creía era necesario.

Durante la intervención de los alumnos, el profesor disponía de una tabla de evaluación donde iba anotando las observaciones y tomando nota de los distintos aspectos que se evaluaban:

	Deficiente	Aceptable	Muy bien	Excelente
Recursos didácticos utilizados				
Claridad de exposición y contacto visual				
Creatividad				
Distribución del trabajo entre compañeros de grupo				
Organización y distribución de tiempos				
Contenidos del tema según Currículo				
Capacidad de síntesis y transmisión de ideas claves				
Mantenimiento del orden				

Tabla 1. Evaluación de la exposición de la UD

Conclusión:

Los alumnos se manifestaron muy contentos de tener que espabilarse para ser ellos los protagonistas de las clases. Para la mayoría era la primera vez que tenían que dar clases de matemáticas delante de un grupo tan numeroso y proponer ejercicios y problemas. Al final de la segunda sesión los alumnos que realizaban la sesión, ponían un examen al resto de compañeros sobre el tema que habían desarrollado y que debían realizar durante los últimos minutos de clase y que ellos corregían y devolvían la semana siguiente con las correcciones pertinentes. Una vez terminadas las dos sesiones de intervención se realizaba una entrevista con los alumnos que habían desarrollado la unidad didáctica y se analizaban los puntos fuerte y los débiles y se comentaba la tabla de observación que se había completado durante las sesiones realizadas.

También todos los alumnos tenían que explicitar en el portafolio sus conclusiones sobre la

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

experiencia realizada. Los comentarios del Portafolio fueron muy satisfactorios, un comentario “*Considero que es un buen método el hecho de ponernos en el papel de futuros maestros. Me ha gustado trabajar en equipo i compartir con los otros*” Con todas las evidencias recogidas, entrevistas, tabla de evaluación y comentario del portafolio, podemos constatar el grado de competencia matemática que adquiere el alumno.

Referencias bibliográficas:

- Alcalá, M. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: GRAÓ.
- Alsina, A. i Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea
- Arnal, J.; Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- Bales, E. (1996) *Pirámide de Aprendizaje*. USA: National Training Laboratories.
- Bermejo, V. (1993). Perspectivas innovadoras en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Investigación cognitiva y práctica educativa. A J. Beltrán y otros (1993) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide
- Briars, D.J. i Larkin, J.H. (1984). An integrated model of skill in solving elementary word problems. *Cognition and Instruction*, 1, 245-296.
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a783760913~db=all>. (3-3-2008).
- Carrillo, E; Hernan, F. (1990) *Recursos en el aula de matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Corbalan, F. (1995) *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona: Grao.
- Chamorro, M.C. i Vecino, F. (2008). El tratamiento y la resolución de problemas. A M.C. Chamorro. *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson
- De la Ganderi. A.(1990) *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona: Barcanova.
- Fodor, J.A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata
- Gairin, J. (1990) *Las actitudes en educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gardner, M. (1993) *Miscelania matemàtica*. Barcelona: Salvat (Biblioteca científica).
- Hernández, A (2009) *La investigación acción como método*. Santiago de Cuba: Acuario.
- Karmiloff – Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Medina, A. Mata, F.S.(2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- Miranda, A; Fortes, C i Gil, M.D. (2000). *Dificultades del Aprendizaje de las Matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Málaga: Aljibe.
- Monereo, C. (coord.) (1998) *Estratègies d'aprenentatge*. Barcelona: UOC.
- Mora, T.i altres (2010) *La situació de les matemàtiques a la secundària catalana. Anàlisi de l'estat de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Furtwangen.
- Piaget, J. (1965). *The child's construction of number*. Nova York: Norton.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Riley, M.S., Greeno, J.G i Heller, J.I. (1988). Developmental analysis of understanding language about quantities and solving problems. *Cognition and Instruction*, 5, 49-101.
- Vidal, S. (2011) «Good morning, numbers day». *Australian Primary Mathematics Classroom*. (The Australian Association of Mathematics Teachers Inc). 16 (3), p. 25-28.
- Vidal, S. (2010) «*Talens dag att skapa lust för matematiklärande*». *Nämnamn Tidskrift för matematikundervisning* (Göteborgs Universitet), 173 (1), p. 43-46.
- Vidal, S. (2009) *Estrategia para la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. Barcelona:

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Laertes.

Vidal, S. (2005) *Dia del número, motivació de la matemàtica*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Vidal, S. i altres (2008) *Adaptació dels estudis de Magisteri a l'EEES: el cas de la UIC*. Barcelona, Prohom Edicions.

Vidal, S (2011) «La situació de la didàctica de les matemàtiques a la secundària catalana. Anàlisi de l'estat de l'ensenyament i l'aprenentatge». *Temps d'Educació*, (Universitat de Barcelona), 41, p. 185-199. Vidal, S. Balaguer, C. (2013): «La comunicació de los problemas de matemáticas en la didáctica de los Grados de Educación en la UIC». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, UCM, 19, p. 531-541

Vidal, S. (2013): *El dia del número, motivación de la matemàtica*. Saarbrücken: Publicia.

Vidal, S. Fuertes, M. (2013): «La dinàmica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicació». *Vivat Academia*, UCM, 123, p. 1-12

¿Es suficiente la formación matemática de los maestros de primaria?

Celia Giné de Lera

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptors: Educación matemática, Resolución de problemas, Conocimiento del profesor, Formación del profesorado, Educación primaria

La investigación didáctica establece que para enseñar una materia se requieren conocimientos fundados, tanto sobre la disciplina a que se refiere la materia como sobre su didáctica. En el caso de las matemáticas, los datos de un estudio internacional actual (TEDS-M) han puesto de manifiesto deficiencias relativas a los programas sobre la formación inicial en matemáticas y su didáctica de los futuros maestros en España. Este artículo contrasta estos resultados a partir de una investigación con maestros y estudiantes de maestro de primaria, identificando las dificultades que tienen los estudiantes de maestro en relación a algunos conocimientos necesarios para la enseñanza de las matemáticas entorno a la resolución de problemas, y analizando cuáles de estas dificultades se reducen y cuales permanecen con la experiencia docente.

COMUNICACIÓN:

1. Introducción

Un maestro de matemáticas adquiere sus conocimientos profesionales en su escolarización, en la formación universitaria inicial y en su experiencia docente. Aún así es importante saber los conocimientos que tienen los estudiantes en el momento que se les capacita para acceder a la profesión docente, sobre todo cuando nos referimos al conocimiento de la materia, que se tendría que haber adquirido esencialmente antes de ejercer de docente. Posteriormente, la

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

experiencia dota a los docentes de nuevos conocimientos: resulta interesante para el diseño de la formación del profesorado saber cuáles son estos conocimientos y reflexionar sobre si algunos de ellos se podrían haber adquirido anteriormente.

El trabajo que presentamos forma parte de un estudio más amplio en el cual se caracterizan y comparan los conocimientos y las creencias sobre la resolución de problemas de profesores y estudiantes de profesor de educación primaria y secundaria (Giné, 2012). En concreto, en esta comunicación nos proponemos caracterizar y comparar los conocimientos sobre resolución de problemas de estudiantes de maestro de primaria y de maestros de primaria, para así identificar, por un lado, las dificultades que puedan tener los estudiantes de maestro en relación a algunos conocimientos necesarios para la enseñanza de las matemáticas, y por el otro, cuáles de estas dificultades varían, llegando incluso a desaparecer, con la experiencia docente.

2. Referentes teóricos

La formación de profesores es un campo de creciente interés e inquietud para los responsables y gestores de la política educativa en los últimos años. En esta consideración destaca el alcance y efecto que se atribuye a los conocimientos del profesor sobre la calidad de los aprendizajes escolares. La preocupación generada por los resultados de distintos estudios nacionales e internacionales sobre el rendimiento escolar en matemáticas (Mullis et al., 2007), perceptible en muchos países, ha dirigido la atención de los expertos hacia la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria. De este modo, surge el Estudio Internacional sobre Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas: TEDS-M (Tatto et al., 2008). Este proyecto elabora, a partir de un enfoque comprensivo, un marco para estudiar y entender la formación inicial de profesores, que incluye un estudio sobre el conocimiento matemático que los futuros profesores han adquirido como resultado de su formación. En el estudio participaron 17 países, entre ellos España.

Dado que, *aunque a una escala mucho mayor, el estudio sobre el conocimiento matemático de los profesores del TEDS-M guarda muchos paralelismos con nuestro trabajo, nos hemos basado en su marco teórico para formular el nuestro.* De acuerdo con Ball et al. (2008), en el TEDS-M se considera que el *Mathematical Content Knowledge* (MKT) tiene dos dimensiones: el *Mathematics Content Knowledge* (MCK) y el *Mathematics Pedagogical Content Knowledge* (MPCK), siendo el primero el conocimiento del contenido de la disciplina en sí misma, y el segundo la relación que existe entre saber un conocimiento por uno mismo y ser capaz de hacer que otros lo entiendan. El MCK se subdivide en tres niveles de exigencia cognitiva (conocer, aplicar y razonar), y el MPCK se subdivide en tres dominios: el conocimiento curricular de las matemáticas, el conocimiento de la planificación para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y el conocimiento de la transformación de las matemáticas para su enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología

Nuestra investigación utiliza una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa, con el objetivo de obtener una visión general de los resultados obtenidos a través de los métodos cuantitativos, y, al mismo tiempo, para poder realizar una mirada específica sobre algunos datos que nos parecen relevantes a partir de los métodos cualitativos.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Para la obtención de los datos se ha elaborado un protocolo de problemas que se ha pasado a dos muestras heterogéneas respecto a la experiencia docente: la primera formada por 16 estudiantes de maestro de primaria y la segunda por 10 maestros de primaria en activo.

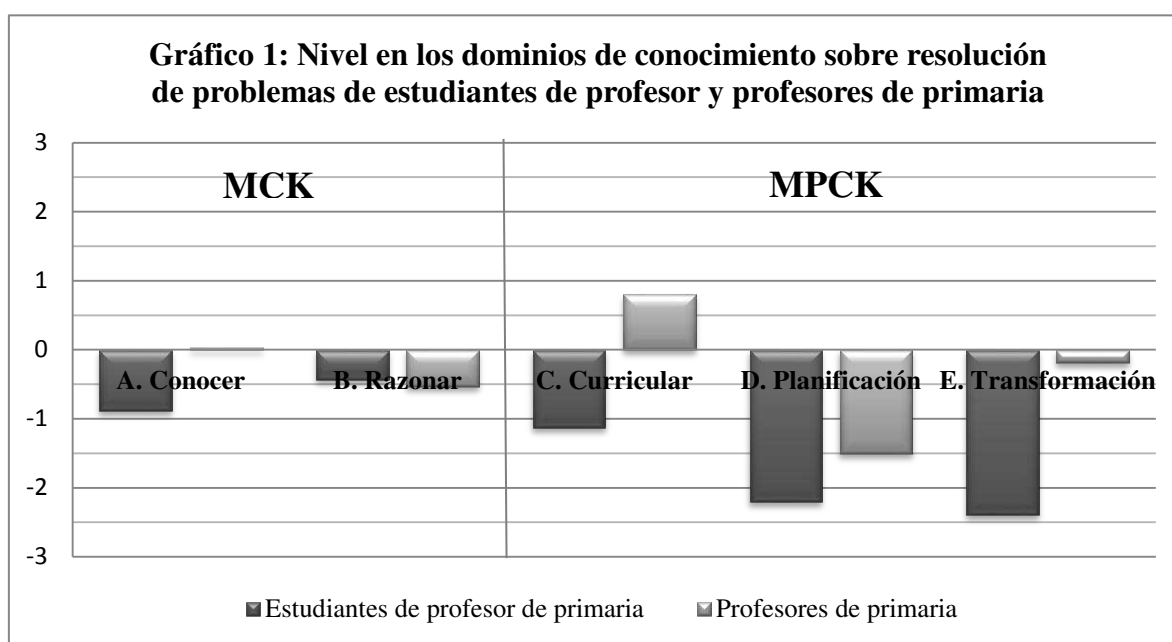
La muestra de los estudiantes de maestro se tomó en el curso 2011-2012, en un grupo clase de la Universidad Autónoma de Barcelona del 3r curso de Educación Primaria (curso en el que ya han cursado todas las asignaturas troncales de matemáticas y de su didáctica de la carrera). Las muestras de maestros han sido tomadas de una forma más heterogénea, y en ella hay maestros de diferentes centros de Cataluña, que han accedido a llenar los protocolos y el cuestionario de forma voluntaria a lo largo del curso 2011-2012.

4. Análisis de datos y resultados

Hemos comparado los niveles de conocimientos de las dos muestras en los cinco dominios de las dimensiones del MKT definidas anteriormente, el MCK i el MPCK.

Se ha asociado cada dominio de conocimiento a un número del rango $[-3, 3]$ según el valor de la media del conjunto de los individuos que constituyen la muestra: considerándolo un nivel bajo $[-3, -1)$, medio $[-1, 1)$ o alto $(1, 3]$.

En el gráfico 1 mostramos las medias del nivel de conocimientos de cada muestra en cada dominio del MCK.



Esta organización de los datos nos da una visión general de las dos muestras que nos permite compararlas y visualizar algunos resultados interesantes:

- El nivel de conocimientos en todos los dominios es medio o bajo (ninguna de las dos muestras tiene un nivel alto de conocimientos en ningún dominio).

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

- En todos los dominios del MKT (menos en razonar donde tienen casi el mismo resultado) los maestros de primaria tienen un nivel superior a los estudiantes de maestro.
- Las dos muestras tienen un nivel medio en los dominios del MCK, siendo claramente superior el nivel de los profesores en conocer y no habiendo prácticamente diferencia en razonar.
- En MPCK los maestros tienen un nivel claramente superior a los estudiantes de maestro: mientras que los estudiantes de maestro tienen un nivel de conocimientos bajo en los tres dominios, el nivel en conocimiento curricular y de transformación de los maestros es medio (el de planificación también es bajo).

Para profundizar en el análisis de algunos datos interesantes, mostraremos ejemplos de las respuestas de los maestros y estudiantes de maestro de primaria para un subdominio del MCK (razonar) y otro del MPCK (curricular).

Razonar

En un listado de problemas de tu curso, te encuentras el siguiente problema:

Imagina que tienes 108 bolas rojas y 180 de verdes. Las quieres repartir, todas, en sacos (sin que sobre ni falte ninguno) de modo que en todos los sacos haya el mismo número de bolas, y que todas las bolas de cada saco sean del mismo color. ¿Cuál es el mínimo número de sacos que necesitas?

¿Cuál es la respuesta correcta?

a) 288; b) 36; c) 18; d) 8; e) 1.

Para resolver el problema es necesario:

- Determinar la relación entre los datos del problema y lo que nos piden.
- Combinar diferentes procedimientos matemáticos para establecer el resultado (por ejemplo MCD y división, aunque otras resoluciones son posibles).

En este caso el análisis del problema resulta clave: el resolutor debe darse cuenta que lo que nos pide el problema no es el número de bolas que habrá en cada saco (que se encuentra haciendo el máximo común divisor de 108 y 180 y da 36) sino el número de sacos necesarios ($108+180=288$ bolas, si ponemos 36 bolas en cada saco hacen falta $288:36=8$ sacos). Por lo tanto, si este análisis no se produce correctamente, es de esperar que el error más frecuente sea elegir la respuesta *b*. Veamos las respuestas de las dos muestras:

- *Estudiantes de maestro de primaria: a: 0, b: 6, c: 3, d: 6, e: 0, NR: 1.* Hay tantos alumnos que han encontrado la respuesta correcta del problema como alumnos que han cometido el error descrito anteriormente (37,8% en cada caso), mientras que 3 alumnos han elegido la respuesta *c* y uno no ha respondido.
- *Maestros de primaria: a: 0, b: 5, c: 1, d: 4, e: 0, NR: 0.* En este caso la mitad de los maestros han cometido el error previsto (*b*), más de los que han acertado la respuesta (*d*). Aún así observamos, por un lado, que la proporción de individuos que han obtenido la respuesta correcta es mayor en los maestros que en los estudiantes (40% - 37,8%), y por

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

el otro, que los estudiantes han cometido diferentes tipos de errores, algunos con raíz incierta, mientras que los maestros tienen se han equivocado todos en lo mismo (el error “esperado”).

Conocimiento curricular

¿Cuáles de los siguientes contenidos del curso son necesarios para resolver el problema? (Marca todos los que creas necesarios)

a) Probabilidad; b) Mínimo común múltiplo; c) Máximo común divisor; d) División de enteros.

Debemos hacer notar que para resolver el problema es útil el cálculo del máximo común divisor, pero no es imprescindible conocer que este procedimiento se llama así ni hace falta saber calcularlo de forma mecánica.

Hemos considerado que lo más correcto es señalar las respuestas *c* y *d*, mientras que sólo marcar la *c* se considera parcialmente correcto, y cualquier otra opción se considera incorrecta. Notemos también que un mismo individuo puede marcar más de una respuesta, por lo tanto la suma de las respuestas analizadas no va a dar el total de individuos de la muestra.

Veamos las respuestas:

- *Estudiantes de maestro de primaria: a: 5, b: 3, c: 6, d: 9.* A parte de la confusión que pueda haber entre mínimo común múltiplo y máximo común divisor, el error más grave es pensar que el problema es de probabilidad (lo han marcado 5 de los 16 estudiantes), hecho motivado por el contexto del problema (sacar bolas de sacos). La respuesta correcta la han marcado menos de la mitad de los estudiantes (6 de 16).
- *Maestros de primaria: a: 0, b: 2, c: 9, d: 3.* Todos menos un maestro de primaria han considerado que se necesitaba el máximo común divisor para resolver el problema, con lo que vemos claramente que su conocimiento curricular es significativamente mayor que el de los estudiantes de maestro de primaria. Nadie ha pensado que se trataba de un problema de probabilidad, y solamente dos maestros ha considerado que se necesitaba el mínimo común múltiplo (de los cuales uno también ha marcado el mínimo común divisor).

5. Conclusiones e implicaciones didácticas

Nuestros resultados muestran que los estudiantes de maestro de primaria tienen dificultades significativas tanto en relación con los conocimientos matemáticos (MCK) como de didáctica de la matemática (MPCK). Sin embargo, muchas de las carencias detectadas en los estudiantes de maestro mejoran o desaparecen en los profesores de primaria. Es el caso de los conocimientos matemáticos: los maestros no presentan grandes dificultades en ningún subdominio de conocer o razonar, aunque sus conocimientos no son altos. De la misma forma, en la mayoría de conocimientos sobre la didáctica de la matemática no tienen dificultades, excepto en planificar problemas adecuados al contenido matemático que se quiere enseñar, tarea en la cual también presentan dificultades significativas.

Estos resultados muestran deficiencias en el conocimiento matemático para la enseñanza de

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

maestros, y sobre todo, de estudiantes de maestro, resultados avalados por investigaciones recientes como el TEDS-M (Tatto et al., 2012), cuyo informe señala insuficiencias y deficiencias en los planes de formación del profesorado de educación primaria. Este hecho preocupa a gestores, expertos, profesores e investigadores en España (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012), y pone de manifiesto la necesidad de hacer, en la formación inicial, un mayor énfasis tanto en el conocimiento sobre didáctica de la matemática como, en especial, en el conocimiento del contenido matemático para la enseñanza, ya que la falta de éste conlleva también deficiencias en el conocimiento didáctico.

Si queremos mejorar los resultados de matemáticas de la mayoría de la población necesitamos maestros altamente competentes, y esto solo se consigue con una formación tanto inicial como permanente de los mismos que incida realmente en una mayor preparación. Este estudio aporta resultados para una mejora de dicha formación.

6. Referencias bibliográficas

BALL, D. L., THAMES, M. H., & PHELPS, G. (2008). Content knowledge for Teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.

GINÉ, C. (2012). *Coneixements i creences sobre la resolució de problemes de professors i estudiants de professor d'educació primària i secundària: un estudi sobre la continuïtat en l'ensenyament de les matemàtiques*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2012). *TEDS-M. Informe español. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MULLIS, I. V., MARTIN, M. O., RUDDOCK, G. J., O'SULLIVAN, C. Y., ARORA, A., & ERBERBER, E. (2007). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

TATTO, M. T., SCHWILLE, J., SENK, S., INGVARSON, L., PECK, R., & ROWLEY, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

TATTO, M. T., SCHWILLE, J., SENK, S. L., INGVARSON, L., ROWLEY, G., PECK, R., ET AL. (2012). *Policy, Practice and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Christchurch, New Zealand: Paula Wagemaker Editorial Services.

Estrategias de resolución de problemas geométricos

Francisco Sanchez Lopez

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptor: Insight, Resolución problemas, aprendizaje

Actualmente, entre otros modelos de aprendizaje, la enseñanza escolar de la geometría se sustenta en un aprendizaje reproductivo (Whertheimer, 1959) que promueve la interiorización de

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

estrategias y habilidades en situaciones problemáticas que guardan cierta similitud. Luis Rico (2006) enfatiza en el informe Pisa 2003, en la resolución de problemas geométricos creativos. Concebimos el insight (Hadamard, 1949; Olhsson, 1984, Liljedahl, 2008) a partir de una nueva reestructuración (Whertheimer, 1959) de los elementos de un problema que nos permite continuar con la resolución. Desde un análisis cualitativo, planteamos un estudio de casos, realizando una descripción e interpretación de las estrategias llevadas a cabo por estudiantes de la educación secundaria escolar en la resolución de dos problemas geométricos potencialmente de insight perceptivo.

COMUNICACIÓN:

1. Marco conceptual

La enseñanza escolar actual y concretamente la enseñanza de la geometría, se orienta preferentemente y de forma cotidiana hacia un aprendizaje reproductivo, que consiste generalmente en que los alumnos tienen que interiorizar una serie de algoritmos, estrategias y destrezas que posteriormente deben ser reproducidas en aquellos problemas que guardan cierta similitud con el contexto inicial de aprendizaje. Esta forma de aprendizaje que fue ya identificada por la Gestalt, -aplicar destrezas o conocimientos adquiridos previamente-, es conocida (Whertheimer, 1959) como *aprendizaje reproductivo*, otros autores como por ejemplo Mayer (1986) la llamaron *memoria mecánica*.

Por otra parte, Rico (2006) en su artículo "*Las competencias matemáticas en el informe PISA 2003: el caso de la geometría*" comenta, dos aspectos especialmente interesantes desde el punto de vista de la resolución de problemas por insight:

a) en primer lugar, la tercera clase de problemas se define como "*Razonamiento, argumentación, intuición y generalización para resolver problemas originales*".

b) y en segundo lugar entre los indicadores para evaluar esta tercera clase de problemas geométricos, figura la creatividad.

Así que en el informe PISA 2003, se pone énfasis en evaluar las capacidades de los estudiantes que pueden ayudarlos a desenvolverse y resolver situaciones problemáticas originales y creativas, o sea que se pone un mayor énfasis en la evaluación de problemas productivos.

Hemos pensado que desde la didáctica de la matemática podemos abordar esta problemática a partir de investigar el pensamiento productivo, estrategias de resolución que se originan de manera espontánea, mediante el análisis, estudio y observación de los estudiantes frente a la resolución de problemas "*de no resolución tipo*" o formal, también conocidos como problemas de insight, que promueven y facilitan la utilización de ideas originales e innovadoras así como las estrategias de resolución creativas.

Existen diferentes modelos teóricos (Hadamard, 1949; Olhsson, 1984; Davidson y Sternberg, 1986) que intentan explicar el concepto de insight. Nosotros concebimos el insight a partir del descubrimiento de una nueva reestructuración de los elementos del problema que permite al estudiante continuar con la resolución.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Concretamente, nos centraremos en el estudio del insight perceptivo a partir de la resolución de problemas. Los problemas geométricos potencialmente de insight perceptivo se caracterizan por requerir en alguna de sus posibles resoluciones, una cierta componente creativa, original e innovadora promovida a partir de habilidades de visualización. Consideramos que la visualización así como la creación de imágenes, diagramas visuales, etc podría estar potencialmente relacionada con el hecho de tener éxito con las estrategias de resolución de este tipo de problemas.

2. Metodología

2.1 Elección de problemas de insight

Estimamos que hemos consultado unos 75 libros (Gardner, 1983, Plasencia, 2000; Grabarchuk, 2009, etc), de los que hemos seleccionado 50 problemas geométricos que se caracterizan por requerir en alguna de sus posibles resoluciones, una cierta componente creativa, original e innovadora contextualizada en un ámbito visual.

Los criterios de selección considerados han sido:

- a. Los problemas deben promover el pensamiento productivo, discontinuo y creativo (Mann, 2005).
- b. Se requiere de habilidades de visualización (Del Grande, 1990) como la identificación visual entre otras.
- c. Inicialmente los problemas deben generar un cierto obstáculo. (Wertheimer, 1959; Hadamard, 1949; Zarya, 2008)
- d. Tenemos presente la categorización de Sternberg (1986) y una adaptación de la taxonomía de Weisberg (1996).

En la clasificación inicial establecimos tres categorías:

- a) *Problemas de reestructuración de áreas y puzzles.*
- b) *Problemas de reestructuración de líneas y puntos.*
- c) *Problemas de representación perceptual y conceptual.*

Estas tres categorías, engloban diferentes problemas que se caracterizan todos ellos porque están enmarcados en ámbitos originales y *al menos una de sus posibles resoluciones* requiere un método visual; son precisamente las estrategias utilizadas en los métodos visuales contextualizados en ámbitos novedosos y creativos las que nos interesa estudiar.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

2.2 Prueba Piloto

La prueba piloto se ha efectuado a 20 estudiantes de tercer curso de ESO de un IES del Vallés (Barcelona) distribuidos en 4 grupos de 5 participantes. La prueba piloto ha estado estructurada en tres fases:

- resolver 5 problemas de insight en 30 minutos*.
- realizar un cuestionario individual de preguntas abiertas
- realizar una entrevista grupal.

2.3 Estrategia de análisis de los problemas

Nuestra estrategia de análisis es próxima a planteamientos cualitativos pudiéndose clasificar como un estudio de casos; nos interesa analizar, comprender y describir los indicios y estrategias geométricas de insight que emplean los estudiantes.

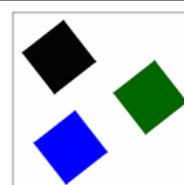
En la estrategia de análisis básicamente hemos empleado herramientas cualitativas: un análisis descriptivo y un análisis interpretativo.

Nos interesa analizar, comprender y describir representaciones, indicios, habilidades visuales y posibles argumentaciones en el proceso de exploración de un problema de insight perceptivo y en general, impresiones que involucren una nueva forma de aproximarnos a una resolución que sea potencialmente significativa.

3. El Problema de Grabarchuk y la solución de Damián

Exponemos ahora una adaptación del problema original de Grabarchuk (2009) realizado en nuestra prueba piloto:

Empleando estos tres cuadrados de cartulina no translúcida que pueden rotarse y superarse, se tienen que formar cuatro cuadrados (no necesariamente del mismo tamaño).
Dibuja como lo consigues.



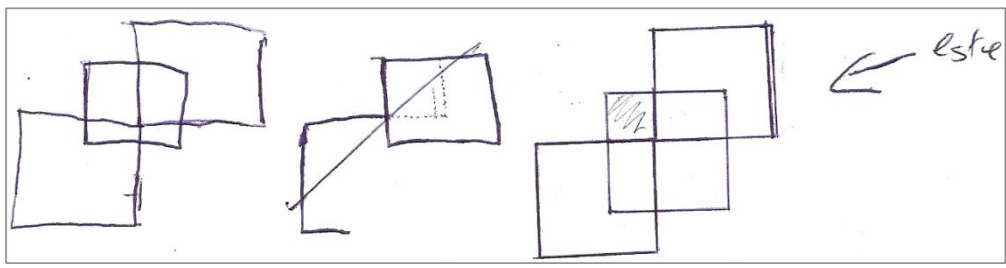
Observamos que este es un problema de insight puro con reestructuración (Weisberg, 1996). Nuevamente volvemos a hacer referencia a las imágenes dinámicas (Presmeg, 1986) en esta estrategia de resolución. Distinguimos dos aspectos necesarios según Davidson y Sternberg (1986), por un lado la fase de codificación selectiva y por otro lado la fase de combinación selectiva.

* Se posibilitaba la utilización de lo que llamamos tarjetas heurísticas (solo una en cada problema) con la intención de ampliar el campo de posibilidades resolutorias.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

3.1 Análisis descriptivo

De los cinco estudiantes de tercer curso de ESO que realizaron este problema, tan sólo dos resolvieron el problema correctamente a partir de una estrategia visual que les permitió “ver” la solución correcta. Ninguno de los estudiantes requirió la estrategia heurística que se ponía a su disposición, señal que estaban concentrados e inmersos en el problema queriendo resolverlo por sí solos. Damián planteó la siguiente solución:



A la pregunta que se le formuló en el cuestionario individual: ¿Qué enunciado te ha costado más comprender? Damián respondió:

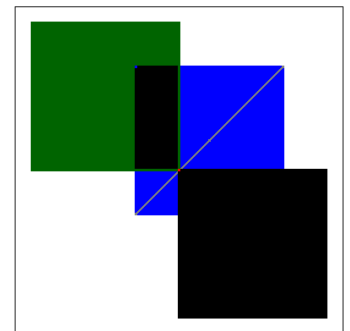
“El de los cuadrados me ha costado un poco hasta entender lo que tenía que hacer”

Observamos que después de un período de preparación donde el alumno discriminó la información que no era relevante pudo llegar a comprender el objetivo del problema:

“Probando diferentes conjuntos hasta encontrarlo”

3.2 Análisis interpretativo

A partir de la resolución “acertada” que explicita Damián, suponemos que probablemente fue en el período de incubación (Guzman, 1991) donde escogió la estrategia de superponer dos cuadrados a un tercero descartando otras configuraciones posibles no acordes con el objetivo del enunciado. Finalmente consiguió el eureka! al visualizar mentalmente las imágenes dinámicas correspondientes (Presmeg, 1986), es decir el movimiento de dos de los cuadrados superponiéndolos a un tercero, en la ubicación adecuada; haciendo coincidir dos de los vértices, con cualquiera de los puntos de la diagonal del tercer cuadrado.



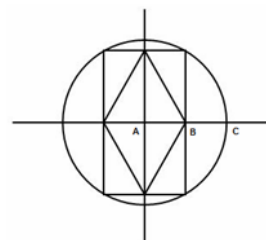
En un primer diagrama visual, parece que aun no acaba de ser consciente de la solución hallada, probablemente por no identificar los cuatro cuadros requeridos en el problema. Nos preguntamos si ¿Ha podido ayudar el tachar la segunda figura como indicación heurística de la diagonal del tercer cuadrado? Finalmente no es hasta la tercera representación visual, cuando Damián se da cuenta (insight perceptivo) que ha encontrado la solución requerida por el enunciado, es decir consigue identificar visualmente los cuatro cuadrados (Del Grande, 1990), aunque solo ha sombreado uno de ellos y ha mantenido transparencias.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

4. El problema de Gardner y la estrategia de Laura

Exponemos una versión adaptada del problema original de Gardner (1983) realizado en nuestra prueba piloto:

En el centro del parque de la villa hay una zona circular, donde juegan los niños. En esta zona circular el ayuntamiento ha diseñado un estanque de forma rómbica. Si sabemos que entre A y B hay 5 metros, y entre B y C hay 4 metros, ¿Cuánto mide el lado del estanque?



Observamos que este es un problema de insight puro sin reestructuración (Weisberg, 1996), por aceptar una única estrategia de resolución basada en dos ideas clave. La primera consiste en enfatizar acerca de que información es realmente relevante en el enunciado, es decir la codificación selectiva que establece Davidson y Stenberg (1986) en la resolución de problemas de insight, identificando visualmente las diferentes figuras que forman parte del diagrama visual que se propone junto con el enunciado del problema. En esta fase del problema es importante reconocer el estanque en forma de rombo con respecto a las otras figuras geométricas que aparecen en el problema.

La segunda idea clave en que se basa la resolución, es la comparación selectiva (Davidson y Stenberg, 1986) que sucede cuando se consigue discernir la relación espacial y de posición que mantiene el estanque de forma rómbica con el resto de figuras geométricas (rectángulo y circunferencia) posibilitada a partir de las habilidades de visualización: reconocimiento de posiciones y relaciones espaciales. Concretamente el insight perceptivo viene facilitado, a partir de triangular que relación espacial mantiene el lado del estanque respecto a tres figuras geométricas: rombo, rectángulo y circunferencia. La identificación y el reconocimiento de posiciones geométricas, guiado por nuestra perspicacia intuitiva, puede facilitarnos la exploración de la representación mental de la imagen patrón (Presmeg, 1986) en la búsqueda de esta relación según la figura geométrica asociada: el lado del rombo, la diagonal del rectángulo, el radio de la circunferencia.

4.1 Análisis descriptivo

Los cinco estudiantes a los que se les presentó este problema, coincidieron en la entrevista grupal en que:

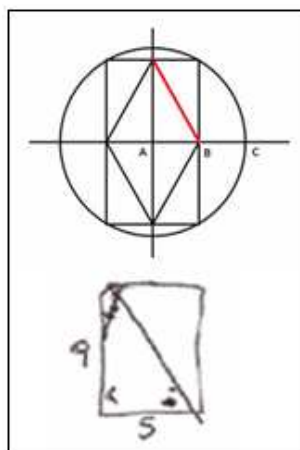
- *“El enunciado no se entendía muy bien.”*
- *“No entendía lo que se tenía que hacer para empezar a hacer el problema.”*
- *“Era muy difícil empezar a hacer el ejercicio.”*

Una característica propia de los problemas de insight perceptivo: es el bloqueo inicial que

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

producen en los esquemas mentales de trabajo de aquellos estudiantes, que no están acostumbrados a este tipo de problemas.

Observamos que aunque los 5 estudiantes realizaron diversos diagramas en sus resoluciones, ninguno de ellos explicitó formalmente la visualización de la relación implícita existente entre el lado del rombo, la mitad de la diagonal el rectángulo y el radio de la circunferencia.



Laura identificó la diagonal del rectángulo con el lado del rombo del estanque, que se pide en el problema. Llegado este punto, prolonga el cateto del triángulo rectángulo o la mitad de la diagonal mayor del rombo, lo que le permite saber cuanto vale y esto le permitió poner en marcha uno de los mecanismos escolares tradicionales cuando se identifica un triángulo rectángulo, la aplicación del teorema de Pitágoras: *“No se si lo he resuelto bien. He pensado en una forma de resolver este tipo de problemas que nos enseñaron en clase”*

4.2 Análisis interpretativo

Somos conscientes de las dudas que transmite Laura en su explicación, hecho que evidencia el no haber realizado las fases de verificación y reflexión (Sequera, 2007) en cuanto a las estrategias que utilizó en la resolución. Una vez más somos testigos de como el aprendizaje reproductivo, las estrategias y metodología escolares si no se aplican eficazmente pueden suponer un obstáculo significativo ante aquellos problemas originales e innovadores que requieren de una cierta perspicacia intuitiva. En nuestro caso cuando Laura identificó el triángulo rectángulo, dejó de buscar otras posibles relaciones espaciales como por ejemplo el lado del estanque con la circunferencia, y este motivo imposibilitó el insight perceptivo, requerido para la solución.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

Preguntas al lector

Preguntas que nos sugieren el análisis de estos problemas:

- a) si un cambio en el estilo de redacción de los enunciados de estos problemas podría facilitar la comprensión de los estudiantes y sus estrategias de resolución?
- b) seguro que habéis intentado resolver los problema, ¿qué tipo de estrategia visual preferente habéis utilizado?



Referencias bibliográficas

- Davidson, J.E.; Sternberg, R.J. (1986). *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University. New York.
- Gardner, M. (1983). *Inspiración (ajá!)*, Labor. Barcelona.
- Grabarchuk, P. (2009). *Juegos de ingenio mensa*, Tutor. Barcelona
- Gutiérrez, A. (1991). Procesos y habilidades en visualización espacial, *Memorias del Tercer Congreso Internacional sobre investigación en educación Matemática*, Valencia.
- Guzmán, M. (1996). *El rincón de la pizarra. Ensayos de visualización en análisis Matemático*, Pirámide. España.
- Guzman, M. (1991). *Para pensar major*. Labor. Barcelona
- Hadamard, J. (1949). *The psychology of invention in the mathematical field*, University Press. Princeton. (Reprinted by Dover Publications, New York, 1954.)
- Liljedahl, P. (2008). Mathematical creativity: in the words of the creators. *En Proceedings of the V International Conference "Creativity and Mathematical Education"*. Israel. University of Canada. pp. 153-159
- Mann, E.L. (2005). *Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students*. Dissertation, University of Connecticut. Colorado
- Mayer, R.E. (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Paidós. Barcelona
- Perelmán, I. Ya (1975) *Problemas y experimentos recreativos*, Mir. Moscu.
- Poniachik, J. (2007) *Inteligencia instantánea*, Ediciones de mente. Barcelona.
- Plasencia, C. I. (2000) *Análisis del papel de las imágenes en la actividad matemática. Un estudio de casos*, Tesis doctoral. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Presmeg, N. C. (1985). *The role of visually mediated processes in high school mathematics: A classroom investigation*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Cambridge.
- Presmeg, N. C. (1986). Visualisation in high school mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 6(3), 42-46.
- Presmeg, N. C. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. En A. Gutiérrez y P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education*, pp. 205–235. Netherlands: Sense Publishers. Rotterdam.

Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales

- Rico, L. (2006). Las competencias matemáticas en el informe PISA 2003: el caso de la geometría. En II Escuela de Educación Matemática Miguel de Guzmán: *En torno a la geometría de Miguel de Guzmán*, pp. 9-12.
- Sequera, E.C. (2007). *Creatividad y desarrollo profesional docente en matemáticas para la educación primaria*, Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Zarya, Y.; Kouropatov, A. (2008). Non-standard problems for gifted mathematics students: heuristic or spontaneous. En *Projects and Ideas, Proceedings of the 5th International Conference on Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, pp.339-341. The Center for Educational Technology. Tel Aviv, Israel.
- Weisberg, R. W. (1996). Prolegomena to theories of insight in problem solving: A taxonomy of problems. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight*, pp. 157-196. MA: MIT Pres. Cambridge.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*, Harper and Brothes. New York.

Responsables

Cati Gómez Lecumberri (UVic)

Sixte Abadia Naudí (URL)

COMUNICACIONES

Més enllà dels estils de natació. El medi aquàtic com espai d'aprenentatge curricular

Gemma Boluda Viñuales

Universitat de Vic

Descriptors: Competències Bàsiques; Medi aquàtic; Desenvolupament curricular

El Decret 142/2007 considera que cal centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements i afavorir que l'alumnat integri els seus aprenentatges. Tal i com afirma Sarramona (2003) la dimensió més important en el treball amb competències és la seva implantació en els processos d'ensenyament – aprenentatge i, per tant, l'elaboració de propostes didàctiques per a la seva consecució en tots els nivells educatius i en cadascun dels alumnes. El què volem és mostrar com utilitzar el medi aquàtic, no com a contingut finalista per l'aprenentatge/ perfeccionament dels estils de natació, sinó com un espai d'aprenentatge pel treball de les diferents competències i elements curriculars en l'etapa de secundària.

COMUNICACIÓN:

Objectius del treball

Els objectius del treball consisteixen en proposar una estructura de treball per tal d'aconseguir que l'espai aquàtic sigui utilitzat com un espai d'aprenentatge pels elements curriculars competencials, i no sols com un medi on es van a practicar els estils de natació.

Així els objectius serien:

1. Identificar les possibilitats educatives que el medi aquàtic ofereix
2. Analitzar i entendre tant el concepte com les diferents competències bàsiques
3. Vincular el medi aquàtic i el context curricular de l'educació secundària, a partir del disseny d'un projecte educatiu tenint en compte l'àrea d'Educació Física, a partir de les diferents competències bàsiques com a eix central del mateix.

Marc teòric

Es comença a apreciar que les competències bàsiques són un fet constatable en el discurs educatiu actual Sánchez (2011:5).

El Decret 142/2007 considera que és imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques (CCBB) per aconseguir integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la

Didáctica de la Educación Física

transversalitat dels coneixements; afavorir que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els distints tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos; i orientar el professorat a identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat. El Decret 142/2007 també incideix en què la finalitat central de cadascuna de les àrees curriculars és el desenvolupament de les CCBB.

El desenvolupament competencial, segons el Decret 142/2007 implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats implicant la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació. Per Pastor i Cuevas (2011:52) les competències bàsiques no es poden ensenyar directament com si d'un contingut es tractés. El seu desenvolupament precisa de l'activitat i l'experimentació de l'alumne i, per tant, la selecció de les estratègies didàctiques adients requereix una importància vital per la seva consecució. Per Zabala i altres (2011:15) l'única manera d'aconseguir que l'alumnat millori les seves CCBB consisteix a programar un treball d'aula notablement complex

Gulías i Gutiérrez (2011:191) consideren que els objectius i les CCBB no són directament observables i per tant no avaluables, pel que cal establir una sèrie de criteris d'avaluació que constitueixen el referent per avaluar el seu grau de consecució. És necessari, doncs, establir indicadors que posin de manifest el seu grau de consecució, que han d'estar vinculats amb la metodologia i procediments d'avaluació adients. Aquests indicadors concretaran els criteris d'avaluació i tindran una doble funció: valorar el grau de consecució de les CCBB i el dels objectius.

Però la feina en relació amb les CCBB no acaba en la seva identificació, identificació dels indicadors i avaluació, sinó que tal i com defensa Sarramona (2003) el més important és la seva implantació en els processos d'ensenyament - aprenentatge i les passes més immediates haurien de ser l'elaboració de propostes didàctiques per a la seva consecució en tots els nivells educatius i en cadascun dels alumnes

Basant-nos en tot això, i seguint la proposta presentada anteriorment a Boluda (2012), a continuació presentarem un disseny per tal de treballar els elements curriculars en el medi aquàtic, centrant-nos en un currículum competencial, i que vol anar més enllà de la simple utilització del medi aquàtic com espai d'aprenentatge dels estils de natació.

Metodologia

El primer pas de cara a l'elaboració de la Unitat de Programació Competencial (UPC) és seleccionar un màxim de dues competències per la mateixa. Dins d'aquestes, el què hem de buscar són els indicadors de les mateixes que ens ajudaran a concretar més què volem assolir dels alumnes en base a aquelles competències. Per Pallarés (2011:52) un indicador educatiu es pot definir com un conjunt de dades o d'informacions descriptives que il·lustren algun aspecte rellevant. Així, per exemple, en la CCBB Social i Ciutadana, dos indicadors possibles serien: Acceptar les regles pel funcionament col·lectiu; i Aprendre a conviure a través de la cooperació.

A continuació, seleccionarem l'objectiu d'etapa, criteris d'avaluació i continguts i els vincularem als indicadors seleccionats. Finalment, descriurem les tasques competencials de forma que s'ajustin i es relacionin amb la resta d'elements.

Didáctica de la Educación Física

Així, per exemple, de la competència d'aprendre a aprendre, la vinculació de la tasca amb els elements curriculars seria la següent:

Indicadors	Vincle amb objectiu d'etapa (subratlla/ destaca)	Vincle amb criteri d'avaluació (subratlla/ destaca)	Tasca concreta exemple
1. Utilitzar habilitats pel treball en equip en diferents activitats aquàtiques i competitives.	1. <u>Mostrar habilitats i actituds de respecte i treball en equip en la participació en activitats i jocs,</u> independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.	1. <u>Mostrar treball en equip i respecte per a la realització d'activitats en el medi aquàtic.</u>	1. Cavaller-Drac-Princesa-Rei El cavaller ha de perseguir al drac, el drac a la princesa, la princesa al rei i el rei al cavaller. Un cop un dels grups ha atrapat a tots els components del grup que ha d'atrapar s'acaba el joc. Els components de cada grup tindran el seu material corresponent, el qual hauran d'utilitzar per desplaçar-se. Qui sigui atrapat haurà d'anar al lloc d'inici (a casa seva) i esperar que un altre del seu equip també sigui atrapat, aleshores agafats de la mà podran tornar a jugar
2. Conèixer les pròpies possibilitats i limitacions en el transcurs de les activitats.	2. <u>Valorar les capacitats individuals, acceptar les diferències individuals</u> i potenciar l'afany de millora personal	2. Conèixer el significat de la condició física i <u>reconèixer les qualitats físiques com a qualitats de millora personal.</u>	2. Reptes aquàtics Es faran reptes entre personatges de diferents grups, amb material o sense, amb la finalitat d'aconseguir el màxim de punts possibles per equip. Els reptes han de respectar les diferents qualitats físiques bàsiques indicades pels professors.

Taula 1. Vinculació dels elements curriculars amb la tasca

Amb aquesta vinculació realment ens estem assegurant que les tasques que presentem serveixen pel correcte i complert compliment del currículum, i que hi ha una relació de contigüïtat entre els

mateixos.

Discussió de les dades, evidències, objectes o materials

Aquesta progressió de la UPC ja va ser realitzada com es va exposar a Boluda (2012), però en aquell cas no es va dur a terme de forma pràctica. Aquest curs els alumnes l'han elaborat i l'han realitzat pràcticament. Els seus companys, a més, han coavaluat i coqualificat de forma exhaustiva les tasques en relació al compliment dels elements curriculars, amb instruments d'avaluació creats expressament per aquesta finalitat.

Els comentaris dels alumns han estat molt positius i han evidenciat una forma diferent de treball en el medi aquàtic. Així, a partir dels diaris reflexius individuals podem extreure conclusions referents al treball competencial i al treball diferencial del medi aquàtic.

Referent al treball competencial, destaquem comentaris com:

- G1a. "El treball d'aquestes competències és molt positiu de cara al futur, ja sigui fora de l'escola, en la feina o en qualsevol altre àmbit o simplement en del dia a dia. Fan millor a les persones, més humanes i honestes i alhora més "competents".
- G1b. "La competència d'autonomia i iniciativa personal, com el seu nom indica, proporciona iniciativa per realitzar les coses, ens fa ser més autònoms i desenvolupa aquell esperit emprenedor que ens fa anar més enllà de les coses i així poder innovar. Totes aquestes característiques son imprescindibles en el nostre futur, en el dia a dia"
- G1d. "La competència d'autonomia i iniciativa personal ajuda als estudiants a complir els objectius vitals de ser autònoms i així poder aplicar criteris propis per realitzar qualsevol tipus d'activitat";
- G1d. "La competència social i ciutadana està lligada a l'aprenentatge significatiu on les interaccions socials que s'estableixen en el procés d'ensenyament - aprenentatge juguen un paper molt important en la construcció de coneixement.";
- G7a. "Pel que fa a la competència d'Aprenere a Aprenere penso que és una de les més importants a treballar, és una competència que implica disposar d'habilitats per a conduir el propi aprenentatge, és a dir, que cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre per arribar a l'objectiu, i això ens porta a conèixer-nos més a nosaltres mateixos. Seguint amb això aquesta competència ens aporta el fet de reconèixer quines són les nostres virtuts i les nostres limitacions, i per tant, ha desenvolupar les primeres i ha intentar, a base de motivació, voluntat i esforç, millorar les segones"

Referent al treball del medi aquàtic com espai d'aprenentatge, destaquem comentaris com:

- G7b: "Finalment dir que aquest treball ens aporta molt més que tant sols algunes activitats que es poden incloure dins del currículum i per a ser treballades al medi aquàtic. Aquest és un dossier en que s'expliquen les dues competències bàsiques per a poder-les comprendre amb profunditat, es concreta i s'aprofundeix en les tasques proposades per poder treballar-les i té en compte la diversitat a les aules, un aspecte cada vegada més comú"

Resultats i/o conclusions

Les conclusions de la comunicació les extraurem a partir de l'anàlisi del objectius:

1. Identificar les possibilitats educatives que el medi aquàtic ofereix. Els alumnes, a partir de la valoració individual un cop finalitzat el procés, han evidenciat el coneixement de les possibilitats educatives del medi aquàtic, a través de comentaris com "treballar continguts de l'àrea d'educació Física a un medi poc conegut per nosaltres, ha potenciat i ha estimulat un nivell de motivació alt al ser un espai que pocs havíem explorat. En conseqüència, ens ha generat nous reptes i ens ha aportat nous coneixements" (G7c).
2. Analitzar i entendre tant el concepte com les diferents competències bàsiques. En el apartat anterior, hem observat que els alumnes han entès en profunditat l'abast de les diferents CCBB i les possibilitats del seu treball. Així els alumnes han manifestat "En relació a treballar per competències en el medi aquàtic, per una banda, implica redefinir part de les pràctiques quotidianes i, per altra banda, executar continguts de l'àrea d'Educació Física en un context nou per nosaltres"(G7c)
3. Vincular el medi aquàtic i el context curricular de l'educació secundària, a partir del disseny d'un projecte educatiu tenint en compte l'àrea d'Educació Física, a partir de les diferents competències bàsiques com a eix central del mateix. Els quadres comparatius amb els diferents elements curriculars, així com l'avaluació en profunditat dels seus elements per part de la resta d'alumnes han permès tenir informació del resultat i el procés.

Contribucions i significació científica d'aquest treball

Aquest treball ha permès a futurs professors d'EF ser conscients del vincle que ha d'haver entre els diferents elements curriculars, així com el condicionament que fa una competència en la construcció de les UP.

Referències

- Boluda, G. (2012). El desenvolupament curricular de les competències: del marc curricular a les UP. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, (382), 22-26.
- Decret 142/200, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. (2007). Retrieved from <https://www.gencat.cat/diari/4915/07176074.htm>
- Gulías, R., & Gutiérrez, D. (2011). La evaluación en un enfoque basado en competencias. In O. Contreras, & R. (.). Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde la Educación Física* (1ª ed., pp. 187-210). Barcelona: Inde.
- Pallarés, S. (2011). Els indicadors de centre: una moda o una nova cultura de gestió basada en el coneixement? *Guix.*, (376-377), 51-56
- Pastor, J. C., & Cuevas, R. (2011). Las competencias básicas en Educación Física: programación y diseño de tareas. In O. Contreras, & R. Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde la Educación Física* (1st ed., pp. 45-62). Barcelona: Inde.
- Sánchez, J.(2011). Sentido y función del enfoque de competencias básicas en educación. *Revista Digital Sociedad De La Información*, (25), 10.
- Sarramona, J. (2003). *L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques*. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003: Congrés de competències bàsiques.

Zabala, A., & Alsina, P. (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària: proposta de desplaçament curricular*. Barcelona: Graó.

SRP: Una proposta metodològica innovadora per a implicar els alumnes en el procés d'aprenentatge de la natació escolar

Eduard Ramírez
Universitat de Vic

Descriptors: canvi de la pròpia pràctica, protagonisme de l'alumnat, competències bàsiques, metodologia mixta.

En base a una perspectiva metodològica mixta, la investigació planteja la influència que els altres exerceixen sobre el propi procés d'aprenentatge a l'aula d'Educació Física. Altres entesos com aquells companys i companyes de classe que, junts, es converteixen en agents educatius establint mecanismes d'influència educativa entre ells. Essent la perspectiva del professor investigador i la voluntat de canvi i millora de la pròpia pràctica el punt de partida de la mateixa investigació, aquesta, dibuixa, aplica i valida el una proposta d'intervenció (SRP[1]) que fa possible el protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge de la natació escolar en base a l'aprenentatge cooperatiu.

COMUNICACIÓN:

La investigació planteja la influència que els altres exerceixen sobre el propi procés d'aprenentatge a l'aula. Altres, entesos com aquells companys i companyes de classe (en edat escolar de primària) que, junts, esdevenen agents educatius tot establint mecanismes d'influència educativa entre ells (Coll, Marchesi, & Palacios, 1990). Partint d'una perspectiva de professor investigador, la innovació en Educació que es resumeix en aquesta comunicació no hauria estat possible si primer no m'hagués plantejat el fet de desaprendre tot allò viscut i construït en relació a llargues i arrelades tradicions sobre aquelles propostes metodològiques aplicades a l'ensenyament de la natació centrades en la còpia i la repetició primer i, tanmateix, si no hagués confiat en les possibilitats d'aprenentatge dels mateixos infants, després. La recerca presenta les bases del canvi i millora de la pròpia pràctica a partir del disseny, aplicació i validació d'una proposta d'intervenció (SRP) orientada cap a l'autonomia i cooperació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Objectius de la investigació

Dissenyar una proposta d'intervenció que em serveixi per modificar i millorar la pròpia pràctica d'acord a la implicació de l'alumnat d'educació primària en el procés d'aprenentatge de la natació en horari escolar.

Comprovar si els objectius que persegueix la proposta d'intervenció (SRP) dissenyada s'assoleixen per part dels alumnes que hi participen.

Utilitzar el nou coneixement creat a l'aula tant per a la formació inicial de mestres i professors

Didáctica de la Educación Física

d'Educació Física com per intervenir de forma directa en el territori d'acord a la millora de les pràctiques aquàtiques educatives en horari escolar.

Perspectivas de la investigació

L'anàlisi i voluntat de millora de la pròpia pràctica em porten a fixar-me en les següents perspectives d'investigació:

- **Investigació-acció:** Identificat en les idees de Kemmis & Mc.Taggart (1988) que entenen *la investigació acció com una forma d'investigació portada a terme pels pràctics sobre les seves pròpies pràctiques*, el procés personal seguit en la investigació respon a la perspectiva procés- producte que, segons Evertson i Brophy (1979:193)¹⁰, es refereix a aquelles *relacions entre allò que els professors fan a l'aula (processos d'ensenyança) i allò que els passa als seus alumnes (productes de l'aprenentatge)*. La investigació, que respon a aquesta orientació suposa que un major coneixement de tals relacions portarà a una millora de la instrucció: perquè un cop descrita la instrucció efectiva, es suposa que es poden dissenyar programes per a promoure aquestes pràctiques més educatives.
- **Models cognitius centrats en l'alumnat:** un dels centres d'interès de la investigació és el propi alumne i el seu protagonisme en el procés d'aprenentatge de la natació. Al mateix temps em guio per la concepció de l'aprenentatge entès com un procés actiu de l'estudiant i no pas com un procés passiu (Wittrock, 1989).

Marc teòric: Fonaments psicològics i pedagògics de la proposta d'intervenció SRP

A) Aprenentatge per descobriment:

D'entrada la investigació s'identifica amb les idees de Shulman & Keislar (1974) que fan una crida a favor dels mestres que estan més preocupats per la forma d'aprendre (context de l'aprenentatge per descobriment) que pel què s'ha d'aprendre i les metodologies que ho han de fer possible.

L'aprenentatge per descobriment possibilita la connexió entre el sistema cognitiu del subjecte i la tasca a realitzar, afavorint així la seva comprensió (Barrón, 1991). Per tant, facilita la integració dels nous aprenentatges a l'estructura cognitiva existent.

També afavoreix a la recerca i creació d'una solució (que no era coneguda) a un problema donat. Per aquest tipus d'estructura anomenada *pensament productiu*, on es crea una organització nova (Mayer, 2004) serà molt important la disposició de l'ambient d'aprenentatge.

B) Els alumnes com a possibles agents educatius

La creació de **Zones de Desenvolupament Proper**, entesa com allò que aporta el professor i fins i tot un alumne perquè un altre alumne pugui avançar, amb la seva ajuda, més enllà d'on seria capaç de fer-ho sense ella (Vygotskii, 2000), em serveix per entendre el concepte d'ensenyança entesa com a ajuda educativa. Per això caldrà establir un clima relacional, afectiu i emocional basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació mútua (Coll, 1993).

Descentralitzar la figura del professor com a únic agent responsable del procés d'E-A en relació a la voluntat de millora de la pròpia pràctica em porta a confiar en els infants i a estimular la creació

¹⁰ A: (Wittrock, 1989).

de mecanismes d'influència educativa entre ells. Per fer-ho, d'entrada cal confiar en les seves possibilitats i fomentar l'aprenentatge a partir de les ajudes que es puguin donar entre ells (Coll, 1993).

En la proposta d'intervenció es destaca la importància del llenguatge (fases S i R) com a factor important a destacar en la creació de ZDP, en tant que esdevé l'instrument a través del qual els participants poden contrastar i modificar els esquemes de coneixement i les seves representacions sobre allò que s'està ensenyant i aprenent. La seva utilització ajuda als alumnes a reestructurar i reorganitzar les seves experiències i coneixements tot buscant espais de reflexió (Coll, 1993).

C) Aprenentatge cooperatiu

Perret (1981) en el marc de les seves investigacions entorn a la connexió entre aprenentatge social i beneficis a nivell cognitiu, apunta al fet d'haver de coordinar les accions i valoracions amb els altres, a la millora en l'estructuració dels resultats des d'un punt de vista cognitiu, més que no pas aquells que s'aconsegueixen de forma individual.

Johnson, Johnson, & Holubec (1999) es refereixen a l'aprenentatge cooperatiu com aquella estratègia didàctica basada en l'organització de grups reduïts en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres. I destaca el concepte **d'interdependència positiva** en l'aprenentatge cooperatiu que consisteix en treballar junts per aconseguir objectius comuns (Johnson, 1999).

D) Les competències bàsiques

Per Zabala & Arnau (2007) la significativitat, la complexitat i el caràcter procedimental resumeixen les característiques de l'ensenyament de les competències bàsiques i que s'identifiquen en la proposta d'intervenció.

Perrenoud (2002) ,envers el canvi d'identitat que el treball per competències ha de suposar als mestres, fa referència al **desordre** com a factor educatiu i estructural en el procés d'aprenentatge. En aquest sentit, acceptar que les situacions complexes i els problemes a resoldre poden ser el mitjà perquè els alumnes organitzin millor el coneixement més enllà de pretendre que aquests dominin uns continguts determinats com a única forma d'organitzar els coneixements.

La proposta d'intervenció SRP

La proposta consta de tres fases. En la primera, la de suport (**S**), es realitzen equips de treball que s'han de responsabilitzar dels seus components i on cadascú haurà d'aportar el seu granet de sorra perquè l'equip assoleixi l'objectiu marcat: que tots i cadascun dels membres de l'equip millori en l'execució de les accions motrius associades als ítems que estan escrits a la pissarra. L'estructura de treball vindrà marcada per l'alternança en el fet de donar els suports als companys davant la seva pràctica dels ítems de la pissarra. Rols que ells mateixos aniran gestionant, sempre amb la guia del tècnic/a, que ha de vetllar per un bon clima de treball.

Aquesta primera fase permet als alumnes analitzar, contrastar i interioritzar l'execució de l'activitat dels companys en relació a la informació inicial de referència que apareix a la pissarra, i també oferir una ajuda activa de suport per tal de construir, si és necessari, l'execució conjunta de l'activitat proposada.

Didáctica de la Educación Física

La segona fase, la de record (**R**), es dóna posteriorment a la de suport. Es tracta de fer reflexionar a l'equip en relació a allò que ha passat a la fase anterior. Caldrà doncs que cada alumne de l'equip recordi l'execució dels seus companys d'acord amb els ítems a tenir en compte que apareixen a la pissarra tot destacant allò que es feia correctament i allò que encara hauria de millorar. Aquesta reflexió contrastada envers la pròpia pràctica afavoreix a la millora de la pròpia actuació en la següent fase. El tècnic/a ha d'afavorir un bon clima de reflexió en grup.

Finalment, la fase de projecció (**P**) consta de projectar en la pròpia pràctica el record d'allò que els companys m'han dit que haig de millorar durant les dues primeres fases. També serà de gran ajuda recordar les execucions dels companys ja que poden aportar informació als alumnes en relació a poder millorar la pròpia pràctica. En aquesta fase, els alumnes treballaran individualment i hauran d'escollir el material que creguin més apropiat per seguir millorant la pròpia pràctica en relació als ítems de la pissarra. D'aquesta manera es potenciarà la capacitat de decisió dels alumnes quan hagin d'escollir el material i també la capacitat de creació en quant al com utilitzar-lo.

Metodologia

Durant la investigació s'han utilitzat diferents metodologies, encara que la mixta és la que defineix el procés de recollida i anàlisi de dades, en base també, a un detallat procés observacional.

En aquest sentit, l'utilització de la **metodologia observacional em serveix** per realitzar una anàlisi de la situació d'interacció dins el grup i classificar-ne objectivament els comportaments en funció de les categories establertes prèviament (Postic i Ketele, 1988; Anguera, 1999).

Tal i com afirmen Cook i Reichardt (1986), l'utilització conjunta de la **metodologia qualitativa i la quantitativa**, d'acord amb el seu interès pel **procés i el resultat**, potencia la vigorització mútua dels dos tipus de procediments, i em facilita la triangulació de dades a través d'operacions convergents d'acord a les diferents parts de la investigació:

En la primera part, **la metodologia qualitativa** em serveix per saber què en pensen els mateixos tècnics sobre la proposta d'intervenció i per confirmar que el procés de disseny i aplicació de la proposta d'int. SRP és correcte; Ja a la segona part de la investigació, **la metodologia quantitativa**, m'ha ajudat a determinar fins a quin punt es donen els objectius de la proposta d'int. SRP. Per fer-ho he quantificat les diferents conductes dels alumnes estructurades prèviament en diferents categories segons els indicadors dels objectius de la mateixa proposta d'intervenció.

Aquest enfocament quantitatiu em serveix per dialogar amb la possibilitat que l'SRP tingui un valor en el llenguatge del número, fet que per mi (i per la influència rebuda del món de l'esport en general) és important.

Conclusions

Pel que fa a les possibilitats d'intervenció en un **context educatiu**, la proposta d'intervenció SRP es presenta com una estratègia d'ensenyança que pot incidir de manera activa perquè els

Didáctica de la Educación Física

alumnes siguin els veritables protagonistes del procés d'aprenentatge.

Com a estratègia, pot i ha de conviure dins el conjunt dels diferents processos d'aprenentatge com un instrument més de **caràcter obert i flexible**.

Respecta la **dinàmica de treball dels alumnes** durant el procés d'aprenentatge, amb la proposta d'intervenció es potencia la seva **autonomia** (tant personal com d'un mateix envers al grup) i la **presa de decisions** en un ambient d'aprenentatge que, contràriament al que sempre s'havia fet als curssets de natació, està basat en estratègies d'aprenentatge **cooperatiu**.

La proposta d'intervenció SRP ofereix als **tècnics i tècniques** la possibilitat de plantejar les dinàmiques de treball dels curssets de natació de diferent manera a com ho havien estat fent fins al moment. L'incorporació de determinats elements o fases de la proposta d'intervenció per part dels diferents tècnics/es en les seves pràctiques relacionades amb la natació educativa, evidencia que s'han difós les idees de la mateixa.

La proposta d'intervenció SRP representa pels **alumnes** la possibilitat de millorar tècnicament en l'aprenentatge de la natació però també l'oportunitat de ser millors persones, tot respectant el ritme i procés d'aprenentatge de cadascun d'ells i situant-los a tots per igual.

Contribucions i significació científica de la investigació

Quant a l'objectiu de la tesi **crear nou coneixement a l'aula per ser retornat tant a la Universitat com en el territori**, la direccionalitat de la investigació, Aula – Universitat – Aula (Cochran-Smith & Lytle, 2002), m'ha permès comprendre i transformar les meves classes tot generant canvis i, tanmateix, revisar i crear nou coneixement educatiu construït a partir de l'evidència, l'experimentació i la intuïció (Imbernón, 2002).

Pel que fa al territori, l'atenta observació de moltes de les activitats aquàtiques educatives escolars que es desenvolupen en els clubs de natació ens ha fet adonar que els models educatius que es posen en joc i els objectius que es plantegen són ben distints tant de la missió específica de l'escola com del mateix currículum escolar. Davant d'aquesta realitat on l'activitat educativa que es desenvolupa a les piscines no es correspon amb allò esperat des de l'escola ni tampoc des de les famílies, aquesta investigació ofereix la possibilitat de desenvolupar assessoraments als tècnics responsables de l'ensenyament de la natació en horari escolar que els permeti obrir algunes portes sobre com enfocar l'atenció en el procés d'aprenentatge dels infants més enllà del peatge que aquests han de pagar per obtenir uns resultats.

Referències

- Barrón, Á. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento: Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Amarú.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coll, C. (1993). El constructivismo en el aula. *Graó Serveis Pedagògics*,
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Didáctica de la Educación Física

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes S.A.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación :Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid etc.: Prentice Hall.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perret, A. (1981). Perspectivas psicológicas del aprendizaje en situación colectiva.16(*Infancia y Aprendizaje*), 29-42.
- Shulman, L. S., & Keislar, E. R. (1974). *Aprendizaje por descubrimiento :Evaluación crítica*. México, D.F.: Trillas.
- Vygotskii, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias.161(*Aula de Innovación Educativa*), 40-46.

El pensament pràctic en la formació inicial en mestres d'educació física

Gemma Torres
Universitat de Vic

Descriptors: Pràctica reflexiva, formació inicial, educació física, pràcticum, didàctica de l'educació física

El context de la formació inicial de mestres es un entorn per iniciar-se en el pensament pràctic com un procés de presa de decisions deliberades prèviament per mitjà de la reflexió. No ens limitem a indagar el context pràctic sinó que cercar l'estudi de la teoria per aconseguir una pràctica veritablement reflexiva i crítica. Es tracta d'una opció formativa que parteix de les pròpies intervencions realitzades, analitzades i valorades per millorar en la tasca docent. Efectivament el propòsit d'aquest estudi és analitzar la pròpia pràctica en l'entorn acadèmic i l'àmbit escolar, reflexionar en i sobre ella i construir conjuntament propostes per a la millora conscient i explícita dels aprenentatges de l'alumnat que no es consideren satisfactoris. Es pretén cercar aquells elements o dimensions que identifiquen a l'estudiant en aquells esquemes bàsics de funcionament reflexiu. Aquest estudi es planteja coma futur projecte de tesi doctoral en què els estudiants de quart grau de mestres de primària en educació física se'ls implica en l'exploració de les possibilitats d'analitzar la seva pràctica tant en l'entorn acadèmic com escolar.

COMUNICACIÓN:

Objectius o propòsits

El propòsit d'aquesta recerca rau en indagar i plantejar les dimensions o característiques que analitzen els estudiants de mestres en educació física per reflexionar sobre el procés de la seva pròpia pràctica. Així, la pregunta de recerca es concreta de la següent manera:

- Pot ser el context de la Didàctica de l'educació física i de les pràctiques espais de relació en el desenvolupament de l'aprenentatge reflexiu en la formació inicial de mestres?

Marc teòric

Entenc l'educació com un problema pràctic, que requereix prendre decisions prèviament, per mitjà de la reflexió. Des d'aquesta perspectiva, no n'hi ha prou en indagar el context pràctic en particular, sinó que també cal cercar l'estudi profund de la teoria, sense la qual l'activitat educativa no aconseguiria ser una pràctica veritablement reflexiva i crítica (Schön, 2008) {{137 Schön, Donald A. 2008}}.

Hi ha la necessitat de convertir la reflexió en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat diària (Domingo Roget, 2008).

Es pretén analitzar la pràctica de l'estudiant en l'entorn acadèmic i escolar, reflexionar en i sobre aquesta, per així construir conjuntament (professora i estudiants) propostes per a la millora d'aquells punts en què l'eficàcia dels aprenentatges de l'alumnat no es considerin prou satisfactoris.

El propòsit d'observació i anàlisi de situacions reals a l'aula d'educació física és per conèixer moltes maneres d'actuar i així posar-les en pràctica. S'han de tenir criteris per saber quan, què i per què alguna cosa és convenient i s'ha de reflexionar sobre tots aquests aspectes de manera sistemàtica. Seguint la línia de (Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk, & Korthagen, 2005) en el projecte Comenius 2.1, aprendre de la pràctica, un plantejament reflexiu, basat en la pràctica, es troba en estreta relació amb la persona en si mateixa i apunta cap a la connexió d'aquesta pràctica amb uns coneixements teòrics. La pràctica esdevé el punt de partida per a l'aprenentatge professional i és, en aquest context, un procediment didàctic adaptat que promou el vincle entre teoria, pràctica a l'aula i personalitat de l'estudiant en formació amb les seves pròpies exigències.

La proposta d'anàlisi dels tres nivells jeràrquics de la reflexió (Van Manen & J., 1997) és un bon punt de partida per aquest estudi.

El primer nivell s'articula amb l'aplicació eficaç, en l'àmbit a l'aula, de les habilitats i coneixements tècnics per part del docent i la reflexió es centra bàsicament en dues necessitats bàsiques entorn a l'acció del docent (selecció i ús adequat de les estratègies didàctiques que s'aniran a utilitzar en l'aula).

En el segon nivell de reflexivitat, el docent reflexiona sobre els supòsits implícits en les pràctiques específiques de l'aula, així com en les conseqüències de l'ús de certes estratègies i recursos com a facilitadors d'aprenentatge.

En aquest nivell els docents s'inicien en l'aplicació de criteris educatius a la pròpia pràctica amb la intenció de prendre decisions individuals i independents sobre els assumptes pedagògics, personalitzant d'aquesta manera la seva tasca docent.

I el tercer nivell de reflexivitat, que es coneix com a reflexió crítica, els docents es qüestionen sobre els criteris morals, ètics i normatius que es troben immersos en la vida de l'aula i en el procés pedagògic.

Tots tres nivells poden correlacionar-se, almenys teòricament, amb el desenvolupament professional del i la mestra des de novell a expert o docent guia. L'estudiant i mestre que es mou

amb aquests tres nivells de reflexivitat es va transformant amb un autèntic professional doncs ell mateix actua amb si mateix com a docent crític del seu propi procés educatiu (Brubacher, Case, & Reagan, 2000) (pp38), articulant-lo cap a la recerca de mitjans per optimitzar no només el propi procés d'aprenentatge, sinó que influenciarà en el seu estil d'ensenyança.

Metodologia

La metodologia d'investigació que em facilitarà respondre a la pregunta plantejada em porta a analitzar la necessitat d'estudiar les dimensions o característiques que l'estudiant es planteja en la seva formació inicial. Considero la necessitat d'estudiar les preses de decisions dels estudiants i com aquests les fan conscient a partir de la perspectiva interpretativa i basada en la reflexió de la pròpia pràctica.

Aquesta té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de forma no lineal, és a dir, la concreció dels objectius, la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes esdevé de forma cíclica i recurrent. A més de comprendre i analitzar el fenomen, em situo en el que (Cochran-Smith, Lytle, & Ferrer i Cervero, 2002) conceptualitzen sota el tema "la investigació del professorat". Comparteixo amb aquestes autores la importància de fer explícit el rol del docent en processos de producció de coneixement a les aules, resoldre discrepàncies entre les intencions i la realitat, investigar les relacions entre la teoria i la pràctica, i de la reflexió sobre el context més immediat. Aspectes tots ells claus per comprendre millor contextos particulars en cada aula. Així doncs, la pròpia investigació em permetrà millorar i transformar les pràctiques d'ensenyança.

L'estudi que plantejo es contextualitza a la Universitat de Vic, a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, en el grau de mestres de primària en menció d'educació física i més concretament a les assignatures de Didàctica de l'educació física i de les pràctiques en les escoles. L'estudi de casos és la metodologia per a respondre les decisions preses en aquest estudi. Parteixo d'un cas, és a dir, un curs de formació inicial de mestres en educació física en el qual hi participen 31 estudiants que cursen l'assignatura de Didàctica de l'educació física i d'aquests, 10 estudiants participen de les pràctiques les quals tutoritzo. Es tracta d'un estudi contextualitzat, particular i que és impossible que es reproduïxi amb les mateixes condicions. Els estudiants de quart curs de mestres de primària en menció d'educació física s'enfronten a diverses situacions teòriques i pràctiques que caldrà reflexionar al voltant dels seus nivells d'aprenentatge.

El focus d'estudi són les sessions i estada el centre de pràctica¹¹ partint d'un enfocament reflexiu de la pràctica dutes a terme durant el curs acadèmic 2012-2013.

(Schön, 2008) {{137 Schön,Donald A. 2008}} apunta la necessitat d'observar i reflexionar sobre les nostres accions per fer-ne coneixement. El professional reflexiu és un investigador de la pràctica, entesa com una pràctica autoreflexiva i canviant amb la finalitat de millorar-la. D'aquesta manera plantejo la meua pràctica docent com un procés autoreflexiu fruit de dades recollides en la pràctica, que analitzo i interpreto per generar noves preguntes i tornar a ser novament qüestionades.

¹¹ Quan es presenta la comunicació només s'ha realitzar una primera part de l'estudi, és a dir, la recollida de dades dels estudiants que han realitzat l'assignatura de Didàctica de l'educació física i els dos períodes de pràctiques de tres dies cadascun d'ells.

Didáctica de la Educación Física

La pràctica educativa esdevé una activitat reflexiva si s'impregna d'una actuació diferent a l'hora d'afrontar i resoldre situacions educatives diverses. (Schön, 1998)

{{171 Schön, Donald A. 1998}} apunta que el pràctic reflexiu és un model professional per abordar problemes relatius a l'educació.

La investigació- acció és la metodologia que situa el meu estudi de professional reflexiu.

Discussió de les dades, evidències, objectes o materials.

Totes les evidències recollides en els dos contextos d'anàlisi i recerca serviran per conèixer quin és el nivell d'aprofundiment de les reflexions que realitzen els estudiants.

Els tres nivells de reflexió presentats i tenint en compte el material que dispo, interpreto que els estudiants es centren en situacions sorgides a l'aula (primer nivell de reflexió) com per exemple:

C.A: "L'organització és bona i variada...promou el treball individual i alhora el grupal per assolir els objectius establert. Per tant, no modificaria cap dels aspectes en relació a l'organització".

J.S: "Els alumnes que estaven lesionats no feien res...El que faria, seria que participessin d'una altra manera perquè no fossin passius... i adaptaria per tal que poguessin participar sense córrer...els diria que ho fessin amb les mans".

Hi ha estudiants que es qüestionen situacions del segon nivell de reflexió, aspectes relacionats amb el context escolar, però les aportacions són poc analitzades:

C.A. "...trobo encertat comentar als alumnes allò que volem aconseguir... ells es senten més partícips...i poden acabar la sessió amb un seguiment propi del seu aprenentatge...crec que hi ha molts aspectes que potser seria bo reflexionar-hi després de la meva estada llarga de pràctiques a l'escola".

C.A. "Monroy (2008) i Trujillo (2010) exposen les principals característiques de l'organització de l'alumnat, i els problemes i solucions per a una organització adequada de l'aula. Intentaria resoldre el problema treballant la cohesió de grup des de totes les àrees i, en especial, des de l'àrea d'educació física (on es permet més interacció entre alumnat)".

Les aportacions que realitzen els estudiants en el tercer nivell de reflexió són molt escasses i poc analitzades:

C.A: "...Crec imprescindible en el món de l'educació fomentar la creativitat, és a dir, donar la possibilitat d'inventar, crear, provar i equivocar-se. D'aquesta manera, estaríem preparant-los per a la vida en societat i per a realitzar projectes individuals atenent a les característiques personals de cadascú".

En el transcurs de l'assignatura de Didàctica de l'educació física, els estudiants porten a terme diverses activitats d'intervenció i reflexió. Concretament:

Didáctica de la Educación Física

- Visualització de diferents casos a partir de gravacions de mestres portan a terme una sessió d'educació física. L'estudiant analitzarà a partir d'un guió¹², primer de manera individual i després ho contrastarà en grups reduïts, les diferents formes d'actuació i futurs plans d'acció.
- Els estudiants posaran en pràctica les pròpies intervencions, analitzant i valorant les pròpies preses de decisions.

Cada una d'aquestes evidències seran avaluades pel propi estudiant a partir d'una rúbrica descriptiva (autoavaluació ivaluació dialogada) (López Pastor, 2009) {{285 López Pastor, Víctor Manuel 2009}}.

Al mateix temps que es porta a terme l'assignatura, els estudiants realitzen dues estades a l'escola de pràctiques de tres dies en cadascuna d'elles. El període de pràctiques comprèn tres espais d'intervenció: Primer període (17,18 i 19 d'octubre de 2012), segon període (3, 4 i 5 de desembre de 2012) i tercer període (9 setmanes, del 21 de gener al 22 de març de 2013). La informació que es recollirà serà dels dos primers períodes de pràctiques¹³:

- A partir de tutories en grups reduïts es presentarà: l'anàlisi i valoració, de forma individual i després compartida, de situacions sorgides en el centre de pràctiques. Aquesta informació es recollirà a partir de gravacions d'àudio i en format escrit.
- L'estudiant de pràctiques descriurà fets succeïts a les sessions d'educació física. Aquestes les analitzarà i n'extraurà futurs plans d'acció.(Van Manen & J., 1997)

Cada una d'aquestes activitats es formulen a partir d'unes preguntes que presento a l'apartat de l'annex.

Resultats/conclusions

Es pretén acompanyar l'assignatura de Didàctica de l'educació física i el Pràcticum curricular dels estudis de mestres de primària en la menció d'educació física a un plantejament d'exploració de les possibilitats d'entrar a l'aula d'educació física amb l'objectiu d'investigar, de ser crítics, d'iniciar un procés de qüestionament, indagació, anàlisi i experimentació, d'introducció a les noves estratègies d'actuació, de reconceptualització i, si és necessari, de qüestionament dels esquemes bàsics de funcionament.

Per tal que l'estudiant prengui consciència i s'iniciï en el pensament pràctic reflexiu cal el coneixement d'instruments conceptuals i metodològics que el guiïn i l'orientin en la labor de reflexió i anàlisi per interpretar la pràctica educativa. Sense aquests elements, la reflexió en i sobre l'acció docent, la formació inicial del mestre pot caure en el terreny de la intuïció. És important conèixer quin tipus de preguntes proposem als estudiants per tal que puguin realitzar les reflexions que esdevenen crítiques i constructives pels seus aprenentatges.

¹² El guió de les diferents informació les presento el final d'aquest treball.

¹³ El tercer període d'estada a l'escola no l'analitzo ja que la presentació de la comunicació es presenta abans que es pugui portar a terme.

Didáctica de la Educación Física

Contribucions i significació científica del treball

Aquesta proposta pretén iniciar un procés de conscienciació dels processos de reflexió en futures intervencions pràctiques i dissenyar quins possibles elements de reflexió plantejarem en els estudiants per tal que en siguin conscients. Els estudiants han d'explicitar totes les preses de decisions durant el procés, sinó es fa així, poden ser obviades i passar desapercibudes per l'estudiant. De manera intencionada i concretant els elements que es volen indagar en el propi aprenentatge serà una de les opcions més adequades en la formació inicial (Van Manen & J., 1997)

Durant aquest procés de recollida d'informació i d'anàlisi de dades, m'ha generat diversos dubtes sobre les qüestions que el professorat, i concretament jo mateixa, plantejarem als estudiants per tal que siguin conscients dels seus aprenentatges. La realitat, però sembla que m'està confirmant que no n'hi ha prou en relacionar teoria i pràctica. Les evidències s'han de fer explícites a partir del tipus de problemes plantejament en els estudiants. (Van Manen & J., 1997)

Bibliografia

- Brubacher, J. W., Case, C. W., i Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L., i Ferrer i Cervero, V. (2002). *Dentrofuera :enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Domingo Roget, À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros /as. Evaluación de un modelo. *Tesis Doctoral Dirigida pel Doctor Albert Arbós Bertrán. Universitat Internacional De Catalunya. Facultat De Educació.*
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior : propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. A. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona etc.: Paidós.
- Schön, D. A. (2008). *La Formación de profesionales reflexivos: :hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona etc.: Paidós.
- Van Manen, & J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.
- Aprender de la práctica. Un proyecto Comenius 2.1, (2005).

Annex

1. Disseny d'activitats vinculades a l'assignatura de Didàctica de l'educació física

La proposta que presento tot seguit és una guia per tal que l'estudiant s'iniciï en l'anàlisi i reflexió de situacions reals d'aula i així activar el procés d'aprenentatge en la reflexió pràctica individual i de grup.

GUIA D'ANÀLISI DELS CASOS
PRIMERA SESSIÓ

1. Fes una descripció breu de la situació (individual)
 - Què hi passa?

Didáctica de la Educación Física

- Quins elements principals hi destacaries?
 - Com resoldríes aquesta situació per implicar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge?
2. Posada en comú de les respostes anteriors (grups de tres)
 - Compartiu les vostres respostes i anoteu quins aspectes esteu d'acord i quins no, referent a les vostres opinions anteriors.
 3. Compartir amb els grups les diferents opinions. Anotar les diferents aportacions dels grups de treball.
 4. Lectura individual d'articles relacionats amb la temàtica.
 5. Proposta d'actuació després d'analitzar la situació de manera individual, compartida i amb la lectura proposada.

SEGONA SESSIÓ

1. Amb els grups de treball contrastar les aportacions individuals i extreure'n propostes futures d'actuació. Revisió de les conclusions provisionals i elaboració de les definitives.
2. Exposar davant de tot el grup les aportacions i propostes dels grups de treball.
3. Anotar els possibles aspectes de millora segons les situacions plantejades. Reelaboració del pla d'intervenció en l'aula.
4. Aspectes de millora personal en relació a les pròpies *teories implícites* i /o pensament pràctic individual.

Taula 1: Elaboració pròpia

2. Disseny d'activitats a realitzar en el primer període de pràctiques proposades en la tutoria de pràctiques. Les activitats que són pròpies de la recerca són les marcades en cursiva.

PRIMERA ESTADA AL CENTRE

DATES: 17 AL 19 D'OCTUBRE

Objectius:

- Conèixer el centre i el context escolar
- *Observar i reflexionar sobre la pràctica docent del mestre d'educació física*

Tasques a realitzar els tres dies:

- Conèixer el centre i el seu RRI
- Conèixer el tutor/a referent i altres referents de l'estada (director/a, cap d'estudis, ...)
- Conèixer el departament d'educació física: espais, materials, ...
- *Observar mínim dues sessions d'educació física*
- *Reflexionar sobre la pràctica docent del mestre d'educació física al centre*

Tasques a lliurar (lliurar al tutor/a de la Uvic en la tutoria que es realitzi la setmana del 22/10) via correu a la tutora i portar-ho el dia de la tutoria:

- Trets distintius de l'escola (1 full màxim). Ha de recollir les característiques més destacades extretes a partir del RRI i de la vivència d'aquests tres dies
- *Trets distintius de la pràctica del mestre d'educació física (1 full). A partir de l'observació de les sessions (metodologies, dinàmiques de les activitats, relació amb els alumnes...).*

Didáctica de la Educación Física

- *Describeix quins aspectes modificaries després de les observacions realitzades (1full).*
- *Quines diferències trobes entre el què t'han explicat a les assignatures de la carrera i la realitat que estàs vivint (1full).*

Aspectes a tenir en compte:

- Demanar nom i cognom del tutor/a, correu electrònic i horari que realitza.
- Demanar la possibilitat de gravar 2-3 sessions d'educació física quan es porti a terme la unitat de programació (anàlisi de la pràctica de l'estudiant).

Taula 2: Elaboració pròpia

GUIA DE LES EXPERIÈNCIES PRÀTIQUES

1. **Fes una descripció breu de la situació (gravació o observació) Reconstrucció completa de la situació** (tria d'una situació concreta que pot ser de les treballades a l'assignatura de Didàctica de l'educació física)
 - Què hi passa?
 - Quins elements principals hi destacaries?
 - Com resoldries aquesta situació per implicar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge?
2. **Recerca bibliogràfica relacionada amb la temàtica, definint indicadors d'observació.**
3. **Amb l'anàlisi i la incorporació de les recerques bibliogràfiques, proposa aspectes de millora de la teva actuació i dissenya un pla d'acció per futures intervencions** (en les tutories en grup hauràs d'exposar i compartir les opinions de la resta de companys i podrà ser altra cop modificat).

Taula 3: Elaboració pròpia

Pauta per a la realització del diari de camp

Descripció de la sessió: (Evidències més rellevants que expliquen el que heu fet en la sessió de classe: Aspectes que has observat, frases literals que vols escriure que ha dit algú, etc.)

Reflexió sobre la sessió: (impressions que has tingut, emocions que has sentit, reflexions que t'has fet de forma subjectiva. Aspectes més rellevants que t'han fet reflexionar sobre la sessió: quines preguntes i qüestions t'han sorgit, com vols continuar, aspectes que poden ser fonamentals en la pràctica reflexiva, etc..)

Taula 4: Elaboració pròpia

Entre o experimento e a experimentação na Educação Física o eterno retorno a uma Didática Originária: uma reflexão

Camilo Cunha

Universidade do Minho

Descriptorios: Educação (Física) não formal; informal; experiência; experimento; modernidade.

A Educação moderna (e a Educação Física) “inclina-se” para o exterior. Na raiz desta afirmação, encontra-se a constatação de que a Educação (Física) parte da necessária aquisição de conhecimento – positivo, da técnica, do experimento e formalidade – para sermos competentes e inovadores. Isto “colide” com o primeiro ideário da boa educação, de essência Grega, assente no primado da educação sinónimo de dedicação ao ser/eu interior (metáfora Socrática), preenchido por emoção, espiritualidade e individuação. A evolução humana consagrou, porém, a racionalidade. A vida cultural, sociopolítica, educativa e desportiva foi paulatinamente “enclausurada” em modelos de experimentos. A experimentação foi preterida e destituída do seu valor. Intentamos mostrar que a Educação Física poderá contribuir para esta dimensão, a experimentação, através de uma intervenção didáctica.

COMUNICACIÓN:

Introdução

A Educação moderna parece estar voltada para o exterior. Na radicalidade desta afirmação, encontramos a constatação de que a educação (física) parte do pressuposto de que precisamos adquirir todo o conhecimento – positivo, da técnica, **do experimento** e formalidade –, para sermos competentes, críticos e inovadores.

Esta constatação parece que “colide” com o primeiro ideário *da boa educação*, cantada pelos Gregos, um ideário assente no primado de que a educação seria um tempo e um espaço livre para o homem se dedicar ao **seu ser (eu) interior** – metáfora Socrática. Conhecer o eu interior onde a razão, a emoção, a sensibilidade, a espiritualidade, a individuação e a **experimentação** habitam seria o caminho a percorrer.

No entanto, por paradoxal que pareça, a evolução humana consagrou (quase em exclusivo) a **racionalidade**.

Desta realidade toda a vida social, cultural, política, educativa e desportiva foi paulatinamente “enclausurada” em **modelos de experimentos** de grande fechamento, rigidez estrutural e funcional. Contrariamente, a ideia de **experimentação** (dado ontológico e antropológico) foi preterida e até destituída da sua grande missão – que pressupunha a construção do **homem-todo**. Ora, se o nosso objetivo é continuar a viver numa sociedade aberta e democrática, num mundo em que cada um de nós possa construir a sua própria experiência e existência, a orientar a sua vida pelo respeito e solidariedade para com os outros (onde a Educação Física tem um papel muito relevante), torna-se necessário tomar consciência desta primeira ideia de educação (física), ou seja e em concreto, da **experimentação** como fundamento da boa educação. Este fato contradiz a ideia (dominante) de **experimento** (o currículo é um experimento!?), típica da

Didáctica de la Educación Física

Educação formal moderna, de grande racionalidade técnica e burocrática.

Na nossa reflexão, tentamos mostrar que a **Educação Física** poderá contribuir para esta dimensão através de uma **intervenção didática no campo da experimentação**. Este fato é ainda mais relevante pela forma como o desenvolvimento técnico e tático se processa na Educação Física. Não esqueçamos que a verdadeira técnica, a evolução da técnica (tática, estética...) dá-se originariamente no campo da experimentação, onde há a possibilidade da abertura, do novo, do espanto...

A presente reflexão organiza-se em três momentos: A constatação das leis da termodinâmica (2ª lei); O tempo das habilidades e o tempo da técnica; A experimentação como o “segredo” que mostra a habilidade e estrutura a técnica.

Desenvolvimento

A constatação das leis da (física) termodinâmica (2ª lei)

Quando olhamos para as leis da termodinâmica (Abbott, & Van Ness, 1992; Dias, 2012), constatamos que a 2ª lei faz referência aos *sistemas fechados e sistemas abertos* e à ideia de **entropia** – que significa desordem das partículas de um sistema.

Nos **sistemas fechados**, existe a ideia de estabilidade, do inviolável, do seguro. Há, assim, uma **não entropia** ou **entropia mínima**, uma desordem mínima. No entanto, por paradoxal que pareça, este fato impossibilita o desenvolvimento. Os materiais, as estruturas, os sistemas fechados, quando abalados, levam a uma desordem radical ou extrema e, com ela, à destruição.

Por seu lado, a existência de um **sistema aberto** (que fundamentará a abordagem sistémica) tem um sentido contrário. É um sistema de **entropia máxima** – desordem de um sistema que, pelo desequilíbrio (flexível), leva ao desenvolvimento.

O Ser humano é um **sistema aberto** pela abertura de si ao meio e, por conseguinte, fazedor de evolução científica, artístico-cultural, linguística, desportiva... O novo, a inovação, o desenvolvimento resultam, assim, de contínua adaptação, de um contínuo **círculo hermenêutico** – equilíbrio/desequilíbrio, equilíbrio/desequilíbrio... –, numa lógica de um *continuum* existencial, que participa da história do homem desde a origem até ao contexto pós-moderno de grande complexidade (Morin, 2001; Camilo Cunha, 2008).

Assim:

Um sistema (ser humano) **fechado** tem apontado a si uma seta de destruição;

Um sistema (ser humano) **aberto** tem apontado a si a seta da construção, da evolução e, em última instância, da excelência.

A **Educação Física** (que tem o Desporto **(1)** como matéria de ensino) está neste envolvimento. A Educação Física integra o património cultural do homem. Criado, transmitido, transformado, recriado e dinâmico, ele é, assim, plural, polimórfico, politécnico, tendo objetivos, práticas, formas de jogar, regras, equipamentos, etc.. A Educação Física constitui-se, assim, como uma metáfora da *vida e do homem* – **um sistema aberto!**

Didáctica de la Educación Física

Uma forma de perceber a *abertura e a evolução*

Entre **Leonel Messi** (alta competição) e **Afonso** (brinca com os amigos e anda na escola – tendo Educação Física)

- **Leonel Messi**

Quando observamos (contemplamos) o jogo de Leonel Messi, constatamos que movimentos como eficácia, fluência, precisão, estética e automatismo se encontram presentes. Quando entra na área adversária com a bola nos pés, quando faz uma finta, quando remata ou quando faz passes milimétricos, vai sofrendo por parte dos adversários pressões, marcações e dobras. Mesmo assim, ele consegue suplantar estas **perturbações** (a ideia de perturbação – de que falamos há pouco na termodinâmica). Se o sistema fosse **fechado**, certamente que muitos erros apareceriam e ele entrava em colapso. Como Messi tem em si um **sistema aberto**, perante essas perturbações, descobrirá sempre outras formas de solucionar o gesto técnico - tático:

- mudança de direção, de velocidade;
- mudança de trajetória;
- mudança de pé;
- alteração do corpo;
- Movimentos antes nunca experienciados (criatividade, imaginação, novo...);
- pressões externas (assistência, adversários).

Assim, o sistema de Messi, como sistema aberto, enfrenta as perturbações de forma sucessiva. Ao conseguir enfrentar essas perturbações, cria-se uma **nova adaptação** - *novos quadros mentais, físicos, técnicos, táticos, de entendimento e prática foram (são) alcançados*. É este constante adaptar às perturbações, ao longo do **treino** e da **competição** (que demora anos), que conduzirá ao rendimento. Esta ideia de **estabilidade** e **instabilidade** levará à **evolução** e à **excelência**. A excelência é, assim, um processo constante de aperfeiçoamento, levado a uma nova ação cada vez mais estética – o bem, o bom e o belo.

- **O Afonso**

Quando o Afonso – criança ainda em idade pré-escolar – joga futebol na rua ou na escola, ele apresenta erros grosseiros. Com muita prática, esforço e dedicação (repetição de movimento), vai-se aperfeiçoando e aproximando da **técnica** – a técnica aqui entendida como movimento eficaz, mas também movimento belo – e, quando esta associação se celebra, estamos no campo da excelência, da poesia.

Há, assim, uma modificação nos padrões de movimento. Se o Afonso dá toques numa bola, ele, numa situação inicial, fará muitos erros, perdas de bola/controla. No entanto, depois de muita repetição, automatizará (estabilização). Em todo o caso, ele não ficará, porém, por aqui. Partirá, de imediato, para novos padrões de movimento. Ele desejará desestabilizar aquilo que, com tanto esforço, estabilizou, não se contentará com o já conhecido ou o já realizado, e vai tentar criar novos mundos motores. Para isso, terá coragem, ousadia e não terá medo de errar. E, assim, dará toques com o pé direito, esquerdo, de calcanhar. Dos passes que, antes, eram desordenados e curtos, ele fará passes ordenados e longos, porque se situa efetivamente na caminhada da excelência, da sua excelência e da sua evolução.

Didáctica de la Educación Física

Ora, este mesmo quadro, num sistema fechado, não deixaria o errado, a criatividade, o tempo com ele, o tempo preciso. *A Educação Física na Escola será um sistema aberto ou fechado? Esta é, em nosso entender, a grande questão.*

O tempo das habilidades e o tempo da técnica – o tempo de Afonsinho e o tempo de Messi

Convém definir, com precisão, dois termos estruturantes: *habilidade e técnica...que dará tática*, para entendermos o como estar e atuar no campo da educação física/desporto na escola.

A **habilidade** é algo interno, algo nosso, só nosso, que muitos defendem como um dom natural que parece estar já trabalhado. Estas habilidades serão depois trabalhadas por tentativa - erro, com esforço (com mais ou menos esforço). Desta experimentação surgirão novas informações, conhecimentos que vão consolidar-se em técnica.

A **técnica** diz o homem, faz parte da evolução do homem, sendo cultural. A evolução (história) do homem pode ver-se pela evolução da técnica – a recolha de vegetais e frutos, depois, sequencialment, a agricultura, a indústria, o comércio e, hoje, neste tempo pós - moderno, o digital. *A técnica (para além de um sentido estético) emerge como um modo de conhecimento de eficácia e produtividade.* A técnica, no campo da Educação Física (desporto), tem este sentido, mas também o da **excelência humana** (Camilo Cunha, 2008)(2).

É neste sentido exato do que é a técnica que poderemos falar **no sentido da tática**. A tática, mais do que uma operacionalização racional, externa, tem um começo interno. **A tática é filha da técnica**. A tática é o resultado da apropriação técnica do indivíduo. O rigor e a disciplina tática são tanto maiores quanto maior for o sentido da técnica. Aliás, será a própria técnica que irá exigir a ação e o rigor tático. Por isso, primeiramente, devemos dar tempo às habilidades (experimentação), depois, à técnica... que dará tática.

Como explicar o aparecimento da técnica no campo da Educação Física/ Desporto?

As habilidades motoras – correr, saltar, lançar, trepar... – vão-se construindo pelo trabalho – tentativa, erro, acerto, mecanização, automatização.

Quando o processo de automatização está conseguido (eficácia), temos a **técnica**. Neste sentido, a técnica pode ter um valor universal (*status quo* técnico). Todavia, a capacidade de ousadia ou de desafio poderá coloca-la em causa. Exemplos paradigmáticos disso são as várias técnicas do salto em altura – **tesoura, ventral, flop...**

Quando o Americano Dick Fosbury, nos Jogos Olímpicos do México de 1968, teve a “ousadia” de saltar de costas, **fez emergir** uma nova técnica – o Fosbury Flop.

Assim, a técnica é temporariamente um ponto de chegada, pois poder-se-á transformar num ponto de partida. Assim, quando ponto de chegada, poderá permitir novas ruturas para novas habilidades que, depois de trabalhadas, darão novas técnicas. Neste sentido, a técnica poder-se-á transformar em habilidade perante o aparecimento de novas e eficazes técnicas.

A experimentação, o “segredo” que mostra a habilidade e estrutura a técnica

Quando nos detemos no ato pedagógico, constatamos (tradição) que a Educação Física/Desporto

Didáctica de la Educación Física

na escola (clube) está estruturada numa lógica de **experimento**. A ideia de **experimento** está voltada para uma pedagogia tradicional (racionalidade técnica), projetada, previsível, desejada, objetiva, quantificável, de expectativa a ser alcançada. É aquela que se encontra na educação física tradicional do currículo. Este fato tem, na sua retaguarda, um sentido político e, com ele, a ideia de ideologia, cultura, organização social, organização preparação do futuro. Tem, efetivamente, um sentido político, de **estado**. O estado contemporâneo só pretende eficácia e produtividade, esquecendo o indivíduo, na sua individuação. Na realidade, controla e manipula o indivíduo na produção – a **exterioridade**.

Contrariamente, a ideia de **experiência** está voltada para uma pedagogia primeira (e por isso ontológica, e não política). A experiência é da ordem do imprevisível, convocando a subjetividade, a liberdade individual, o sentido hermenêutico, fenomenológico (Heidegger (2000, 2003); Merleau-Ponty (1999, 2006)) e existencialista (Sartre, 2002). A existência deste campo está em si mesmo, não havendo medições, nem expectativas.

A experiência tem a **verdade que só ela sabe e diz**. É pela passagem por este estádio que se vai estruturar a ideia de **habilidade** e de indivíduo (individuação). Para que a habilidade seja efetiva, a experiência/experimentação tem que existir. Reveste-se de um sentido político de **nação e só há nação** quando existe indivíduo, emergindo daqui a imaginação, intencionalidade, criatividade, inovação, mola de impulso para se ser mais - individualmente e como povo (desporto) – a **interioridade**.

Em jeito de conclusão

Deixamos esta pequena reflexão, uma reflexão que diríamos de **tomada de consciência** sobre o processo tão complexo que é a educação, em geral, e da educação motora, em particular. A Educação Física, na escola, deve ser, antes de mais, um **locus de habilidades** e, por isso, espaço e tempo para a criatividade, a abertura, a rutura... e, depois, sim, de técnica e tática... A Educação Física, na escola, como tempo e espaço para a técnica, poderá impor-se como um sistema fechado para muitos alunos. Numa perspetiva escolar ou de intervenção didática, esta deverá permitir e estimular a **experimentação, o tempo e o espaço para as habilidades**, pois, assim, concede oportunidade (aberturas e possibilidades) para a experiência primeira, a experiência ontológica, rica, única, de grande potencial humano e motor.

Bibliografia

- Abbott, M. & Van Ness, H. (1992). Termodinâmica. McGraw-Hill.
- Bento, J. (1985). A Criança no Treino e no Desporto de Rendimento. *Kínesis*, V 5, nº1, pp-9-35.
- Bento, J. (2006). Desporto: Matéria de Ensino. Lisboa. Editorial Caminho.
- Bosco, J. (1995). Aprender a Aprender Fazendo: Educação Física, Esporte, Lazer. Londrina: Lido.
- Dias, J. (2012). Química- Física – Uma Introdução. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camilo Cunha, A. (2008). Pós - Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores de Educação Física - para uma nova Reconceptualização. Viseu: Vislis – Editores.
- Freire, J.B. & Scagila, A. (2003). Educação como prática Corporal. São Paulo: Scipione.
- Kunz, E. (2000). Transformação Didático-Pedagógica no Esporte. 3ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Greco, J. & Brenda, R. (1998). Iniciação Desportiva Universal 1: da Aprendizagem Motora ao Treinamento Técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Didáctica de la Educación Física

- Heidegger, M. (2000). Problemas Fundamentais de la Fenomenologia. Madrid: Calesa.
- Heidegger, M. (2003). Caminho da Linguagem. Vozes Editores.
- Merleau-Ponty, M. (1999). Fenomenologia da Percepção. 2ªEd. São Paulo. Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2006). Psicologia e Pedagogia da Criança. São Paulo: Martins Fontes.
- Morin, E. (2001). Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa: Instituto Piaget. 26. 27.
- Ortega & Gasset, J. (1983). Obras Completas - Tomo II. Madrid: Alianza Editorial /Revista de Occidente.
- Sartre, J.P. (2002). O Existencialismo É um Humanismo. São Paulo : Abril Cultural.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C.(2001). A aprendizagem e Performance Motora : Uma Abordagem da Aprendizagem baseada no Problema. Porto Alegre: Artmed.
- Schmidt, R. (1993). A Aprendizagem Motora. São Paulo: Movimento.
- Weineck, J.(1999). O Treinamento Ideal. São Paulo: Monole.

NOTAS

(1) O desporto contemporâneo tem sido um espaço de coabitação de uma multiplicidade de modalidades/atividades de acordo com as diferentes representações sociais, individuais e, até, espaciais (continentais). Neste contexto, têm emergido novas modalidades, novos eventos, que paulatinamente têm feito a “rutura” com a perspetiva tradicional (bipolar) do *desporto – recreação (lazer) e desporto - rendimento*. De facto, assistimos a perspetivas e práticas diferentes de desporto: *desporto como organizações e pessoas/social*: apresenta ingredientes gerais de festa, considerando que se realiza como um rito, esquema, ordem, organização e cultura – desporto como festa social...revolução cultural, política, axiológica...; *desporto – rendimento*: tem como objetivo rendimento, e vivência atlética de alto rendimento e vivência atlética de alto rendimento; *desporto – educação*: com claros objetivos de levar seus praticantes a uma educação para o lazer e o alcance da cidadania; *desporto – saúde*; *desporto – lazer*; *desporto criativo*; *desporto - integração*, *desporto – natureza*; *desporto intercontinental* (veja-se os Jogos Olímpicos, Mundiais...) que traduzem enfoques e vivências diferenciadas; *desporto participação*: destinado ao bem-estar de todos os seres humanos, praticado voluntariamente quer seja como ato educativo, quer seja de aquisição e manutenção de um estado saudável.

(2) *A Técnica como a excelência humana* – “ é a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam golos, não se conseguem cestos e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. A ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos” (Bento, 2006, p.157).

De las familias del deporte escolar municipal de una ciudad

José Juan Barba

EU Magisterio de Segovia - Universidad de Valladolid

Víctor Manuel López Pastor

EU Magisterio de Segovia - Universidad de Valladolid

Descriptorios: Deporte escolar; perspectiva de las familias; participación de los padres en el deporte

escolar; educación en valores

El objeto de estudio es analizar la valoración que las familias de los escolares hacen del modelo de deporte escolar que existe y que querrían tener. El estudio se ha llevado a cabo en una ciudad de pequeño tamaño. Se ha aplicado un cuestionario estructurado y validado a una muestra representativa, aleatoria y estratificada. Se llevan a cabo análisis estadísticos de tipo descriptivo con el programa SPSS 16.0.

Los resultados indican que las familias tienen buen conocimiento de las posibilidades que tienen sus hijos de realizar Actividades Físico-Deportivas (AFD) en el mismo centro educativo. También muestran una mayor aproximación hacia modelos de deporte escolar más participativos y formativos, frente a los modelos tradicionales más competitivos.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

La finalidad de este estudio es analizar la valoración que las familias hacen de la situación anterior del deporte escolar, así como el modelo de deporte escolar con el que más se identifican. El estudio se ha llevado a cabo en una ciudad de pequeño tamaño (60.000 habitantes).

Marco teórico

El deporte escolar en Segovia tiene un antecedente en el Proyecto de Actividad Física Jugada (Fraile (Coord.), 2001), que en la Escuela de Magisterio de Segovia se ofertó como asignaturas optativas a los estudiantes de último curso de la Diplomatura de Magisterio Especialidad en Educación Física. En esta asignatura los y las estudiantes con la ayuda y supervisión del profesorado se hacían responsables de la impartición de actividades extraescolares deportivas en segundo ciclo de primaria. Estos monitores desarrollaban prácticas de deporte centrado en la participación con una programación basada principalmente en juegos modificados (Devís 2001; Devís y Peiró, 1992), en los que lo importante es la comprensión táctica del juego. Esta mayor participación del alumnado es la que proporcionaba el carácter educativo a la propuesta, ya que son las prácticas las que determinan si el deporte es educativo o no (Cruz, 1997; Gutiérrez, 2003; Hernández, 2002; Monjas, 2006; Seirul-lo, 1995).

Tras la desaparición de casi una década de la Actividad Física Jugada, el Excmo. Ayuntamiento de Segovia se planteó la recuperación, a través del convenio con la Universidad de Valladolid, del programa de deporte escolar. El nuevo modelo pretendía transformar el deporte escolar de los niños y niñas, pasando de un deporte competitivo, a claramente educativo (Manrique, López-Pastor, Monjas Barba y Gea, 2011). Esto se ha visto reforzado por otro aspecto clave, que es una mejora en la formación y selección de monitores, (González, Manrique, López-Pastor, 2011; Manrique, Gea, Álvaro, 2012). Esta propuesta se encuentra avalada por diferentes estudios de la comunidad científica que concluyen que las propuestas globales, participativas y educativas evitan los efectos negativos de la competición y mejoran la participación (Álamo, 2001; Fraile, 1996; Fraile et al., 2001; Romero, 1998).

Didáctica de la Educación Física

Pero para conseguir avances en el Programa de Deporte Escolar, uno de los aspectos clave es la valoración de las familias, ya que su actitud influye en la motivación de los niños y niñas participantes (Ruiz, García y Hernández, 2001), además de favorecer su participación (Keegan, Harword, Spray y Lavallo, 2009). Ante esto nos planteamos conocer las perspectivas de las familias respecto al deporte escolar.

Metodología

Este estudio es un informe descriptivo y diagnóstico sobre la valoración que realizan las familias sobre la organización y funcionamiento del deporte escolar municipal en una ciudad de pequeño tamaño, así como el modelo de deporte escolar que prefieren para sus hijos.

Para la obtención de la muestra de padres se seleccionaron 7 centros, de manera aleatoria estratificada, por el tipo de colegio (público o concertado) y por nivel educativo (Primaria y Secundaria). Tras la entrega de las encuestas a todos los padres seleccionados, se recibieron 475 cuestionarios distribuidos según resumimos en la Tabla 1.

Tabla 1.- Tamaño de la muestra de padres y distribución por centros.

	Primaria						Secundaria				Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	
Centro concertado 1	18	15	17	8	13	4	20	17	1	1	114
Centro público de	20	13	18	19	16	-	-	-	-	-	86
Instituto público de	-	-	-	-	-	-	7	15	10	21	53
Centro público de	15	17	-	-	8	18	-	-	-	-	58
Centro público de	-	8	10	9	-	17	-	-	-	-	44
Centro público de	-	-	11	17	-	8	-	-	-	-	36
Centro concertado 2	-	13	-	11	10	-	14	17	10	9	84
Total	53	66	56	64	47	47	41	49	21	31	475

Instrumentos de obtención de datos

El principal instrumento utilizado ha sido un cuestionario validado, denominado “Encuesta de Padres”, que recoge información de las madres y padres de los alumnos sobre diferentes aspectos: nivel de práctica deportiva en la actualidad y en el pasado, conocimiento de las actividades deportivas del colegio, valoración sobre el precio de las actividades, etc. Así como diferentes preguntas referidas a la práctica deportiva de los hijos, actitudes generales hacia el deporte y hacia los profesores y monitores participantes. Para su elaboración se han tenido en cuenta escalas ya construidas con temática parecidas. Tras este análisis bibliográfico, se han elaborado un conjunto de preguntas que fueron el punto de partida para los primeros diseños de las escalas. Todos estos ítems, fueron evaluados por distintos expertos, profesionales de la actividad físico-deportiva. Tras esta revisión, fueron seleccionados los más pertinentes para una escala inicial con la que realizar los primeros pre-test siguiendo las características que, de forma consensuada en la comunidad científica, deben poseer los ítems de una escala de actitudes: *relevancia* (los ítems deben estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y *claridad* (fácilmente comprensibles, usar afirmaciones simples,..). El análisis de la escala inicial dio paso a la

Didáctica de la Educación Física

elaboración de la escala definitiva, con los ítems depurados y asegurando su comprensión. Resumimos el cuestionario para padres y madres en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen del instrumento de medida utilizado.

Nombre	Objetivo	Ejemplo de ítems
Encuesta a padres	Conocer diferentes aspectos de la práctica deportiva de los dos padres, sus gustos deportivos así como un conjunto de escalas actitudinales sobre aspectos diferentes de la práctica físico-deportiva	<p>¿Practican en la actualidad y de manera habitual actividad físico-deportiva?</p> <p>¿Conocen las actividades físico-deportivas que se pueden practicar en el colegio?</p> <p>¿Cómo les parecen los precios que se pagan en el colegio por estas actividades?</p> <p>Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las actividades físico-deportivas que practica su hijo/a en el colegio:</p> <p>+Estamos contentos con que nuestro hijo/a participe en esta actividad</p> <p>+Estamos satisfechos con la actuación del entrenador de esta actividad</p> <p>+En el grupo o equipo todos son igual de importantes</p> <p>+El profesor o monitor trata a todos los niños por igual</p>

Los datos fueron volcados en una hoja Excel y posteriormente analizados con el programa de análisis estadístico SPSS 16.0. Se realiza un análisis estadístico de tipo descriptivo.

Resultados

Cuando se les pregunta a los padres y madres sobre su grado de conocimiento de las Actividades Físico-Deportivas (AFD) que se realizan en el centro educativo de sus hijos e hijas, el 84,1% contesta afirmativamente, aunque se observa un ligero incremento en función del nivel de estudios (de un 70% en el segmento sin estudios a un 90% en el segmento con estudios medios).

Al preguntarles sobre la AFD que más les gusta de la que practica su hijo o hija en el colegio, se encuentra una gran diversidad de respuestas. La AFD que obtiene un porcentaje más alto es el baloncesto (21.1%), seguida del fútbol (13.9%), el fútbol-sala (3.4%) y el atletismo (3.2%).

Respecto al grado de conocimiento y acuerdo con los precios de las AFD que realizan sus hijos en el colegio, sólo el 13.7% les considera caros, un 36.4% que ni caros ni baratos y un 11.6% los consideran baratos. El dato curioso es que un 38.3% afirma desconocer los precios de las AFD. Hemos encontrado diferencias apreciables en el análisis segmentado por realización o no de AFD regular por parte del padre. Los padres que realizan AFD regular muestran un mayor conocimiento de los precios y un mayor acuerdo respecto a los mismos que los padres que no realizan AFD regular.

Didáctica de la Educación Física

Cuando se les pregunta sobre que AFD que no hay en el colegio les gustaría que se ofertara, se vuelve a encontrar una gran diversidad de respuestas. Las AFD que obtienen un porcentaje más alto son la natación y el tenis (8,6% y 8,4%), a cierta distancia el baloncesto (3,8%), el atletismo y el fútbol (las dos en 2,9%), el balonmano (2,3%), baile-danza y voleibol (los dos en 1,7%), la gimnasia y el tenis de mesa (1,3% cada uno). Puede comprobarse que las AFD que se echan de menos son aquellas que necesitan unas instalaciones muy especializadas (piscinas, canchas de tenis) que no existen en ningún colegio de la ciudad.

Al pedir a los padres y madres una valoración sobre la AFD que realizaban sus hijos en el colegio. La gran mayoría de los padres afirma estar contento con las AFD que realizan sus hijos (95,8%). En general, los padres que han realizado con anterioridad AFD muestran más satisfacción con las actividades que realizan sus hijos que los padres que nunca la han realizado. De igual forma, la gran mayoría de los padres afirma estar satisfecho con las prácticas realizadas por los entrenadores de sus hijos (86,6%). Los datos reflejan que los padres que han realizado con anterioridad de manera habitual AFD muestran unos niveles de acuerdo mayores que los que nunca han realizado actividad física (96-100% vs 88,6%).

La mayoría de los padres se muestra de acuerdo con que todos los niños son igual de importantes dentro de su grupo o equipo (91,9%). Así mismo, el 90% de los padres está de acuerdo, bastante y muy de acuerdo con que el monitor o profesor trata a todos los niños por igual, aunque el grado de acuerdo parece estar influido positivamente por el nivel de estudios (96% entre padres universitarios y un 75% en el grupo de padres sin estudios).

La mayoría de los padres opinan que sus hijos continuarán realizando esta actividad durante mucho tiempo (85,3%), frente a un solo 14,7% que opinan lo contrario.

En general, algo más de la mitad de los padres muestran un ligero acuerdo con que sus hijas e hijos realizasen más días a la semana de esta actividad (63,2%).

EL 62,1% de los padres parece considerar que el monitor no le da mucha importancia a ganar a los contrarios. Por otra parte, los padres muestran un ligero grado de acuerdo mayor con que sus hijos e hijas se lo pasan mejor en los entrenamientos que en los partidos (58,5%).

Cuando se les pregunta a los padres si sus hijos no se divierten cuando pierden, la mayor parte de los padres se muestra en desacuerdo con esta afirmación (75%). Por tanto, la mayor parte de los padres parece considera que el hecho de que sus hijos se diviertan realizando AFD está más relacionado con otros motivos que con el ganar o no, aunque una cuarta parte de los padres nos recuerdan que es un factor que si puede influir en la satisfacción de los niños, aunque no de forma predominante.

Discusión y conclusiones

Los resultados indican que las familias parecen tener un conocimiento alto de las posibilidades que tienen sus hijos de realizar AFD en el mismo centro educativo. Además, una amplia mayoría de familias está dispuesta a pagar las cuotas fijadas para que sus hijas e hijos practiquen AFD y no las valoran como actividades especialmente caras.

Didáctica de la Educación Física

Respecto a la forma de enfocar la realización de deporte escolar, los padres parecen pensar que el profesor o monitor no debe realizar discriminaciones entre los componentes de un equipo. Algo más de la mitad de las familias consideran que sus hijas e hijos se lo pasan un poco mejor en los entrenamientos que en los partidos. Aunque hay un porcentaje de padres que consideran que sus hijos e hijas se lo pasan mucho mejor en los entrenamientos que en los partidos. Existen posibles explicaciones a este hecho: el mayor nerviosismo, estrés o tensión que se genera en los niños cuando tienen un encuentro deportivo o el aliciente de enfrentarse a otros niños que no conocen.

Las familias muestran altas expectativas de que la realización de AFD a estas edades les ayude a crear hábitos de práctica de AFD en el futuro. Sobre la posibilidad de que sus hijas e hijos realizasen más días de AFD a la semana, sólo muestran un ligero acuerdo; probablemente se deba a que los niños ya están realizando muchas actividades extraescolares y, por tanto, no disponen de tiempo libre para realizar más AFD.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este estudio puede resultar de interés para investigadores y estudiosos de la temática del deporte en edad escolar, tanto desde el mundo de la actividad física y el deporte como desde la sociología o la psicología del deporte. Posteriormente a este estudio se ha implementado un programa alternativo de deporte escolar para toda la ciudad. Esperamos poder ir aportando datos sobre la evaluación de los resultados obtenidos y la satisfacción de las diferentes poblaciones implicadas al finalizar el mismo.

Referencias bibliográficas

- Álamo, J. M. (2001). *Análisis del Deporte Escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de Deporte Escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Devís, J. (Coord.). (2001). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Devís, J., y Peiró, C. (Coord.). (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde
- Fraile, A. (1996). Una propuesta de Juegos Escolares para la Educación Primaria. La Actividad Física y el Deporte en un contexto democrático. 1976-1996. *Investigación Social y Deporte* (3). Pamplona: AEISAD
- Fraile, A. (Coord.). (2001). *La actividad física jugada*. Alcoy: Marfil.
- Fraile, A. (2001): La competición en el deporte escolar como factor segregador. En *Actas del Congreso de la AEISAD*. Granada.
- González, M., Manrique, J.C., y López-Pastor, V.M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Deporte*, 21, 14-18.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hernández J. L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente entorno a las tareas de enseñanza de la Educación Física. *Tándem. Revista de Didáctica de la Educación Física*, 9, 91-107
- Keegan, R. J., Harword, C. G., Spray, C. M. y Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation

exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372

Manrique, J.C., Gea, J.M., y Garzón, M. (en imprenta) Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia. *Revista Internacional de Medicina Actividad Física y Deporte*.

Manrique, J.C., López-Pastor, V.M., Monjas, R., Barba, J.J., y Gea, J.M (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 115, 72-80. doi 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.09

Monjas, R. (2006) (Coord.) *La iniciación deportiva desde un modelo comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Romero, S. (1998). *El fenómeno de las escuelas deportivas municipales. Nuevos modelos y necesidades de cambio*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Ruiz, J., García, M.E., y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.

Seirul-lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-71). Barcelona: Inde.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: estado de la cuestión y sugerencias en Educación Física escolar

Joel Comino Ruiz

Universitat de Girona

Víctor López Ros

Universitat de Girona

Bernat Llobet Martí

Universitat de Girona

Descriptores: Zona de Desarrollo Próximo; Educación Física; Perspectiva constructivista; Proceso de enseñanza y aprendizaje

La perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar centra su atención en el proceso de construcción del conocimiento y en la influencia educativa para facilitar el mismo. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky), resulta especialmente relevante para entender dicho proceso de ayuda. Se trata de un concepto ampliamente estudiado, aunque no parece haber calado de forma clara en el ámbito de la Educación Física (EF).

La revisión documental pone de relieve su relativamente baja presencia y su escaso impacto en la EF. Entendemos que las aportaciones de la ZDP muestran un gran potencial explicativo que podría ser de gran utilidad para repensar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Los objetivos de esta comunicación son:

1. Revisar algunos aspectos del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y mostrar su relevancia en la práctica docente desde una perspectiva constructivista.
2. Analizar el estado de la cuestión sobre la ZDP en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar en Educación Física (EF).
3. Mostrar diferentes posibilidades de esta noción y su pertinencia en la enseñanza de la EF.

Marco teórico

El currículum escolar español se basa en una perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Serrano & Pons, 2011), y asume aportaciones de la perspectiva sociocultural. Ésta tiene como referencia algunos de los postulados elaborados por Vygotsky y señala la importancia del desarrollo personal como consecuencia de participar en contextos sociales y culturales (Cubero, 2005). Así, resulta relevante entender cómo se ejerce la influencia educativa por parte del enseñante para facilitar el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos independientemente de la naturaleza de los contenidos (Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Vila, 1998).

Un concepto fundamental para entender cómo el profesor ejerce la influencia educativa y ayuda a los alumnos en su aprendizaje es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), descrito por Vygotsky (1979: 133) como: *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*. El mismo autor indica que el aprendizaje que guía al desarrollo es aquel que se ubica en la ZDP y, por consiguiente, los procesos instruccionales eficaces deben realizarse en ese “espacio”.

Diferentes trabajos (Chaiklin, 2003; Daniels, 2003; Newman, Griffin & Cole, 1991) han abordado de qué forma se lleva a cabo la guía del “más capaz” y cómo se va retirando hasta facilitar que el “menos capaz” se convierta en autónomo en la resolución de la tarea. Algunos, a partir de la metáfora del “andamiaje” (Wood, Bruner & Ross, 1976), muestran como el profesor y los alumnos se ven inmersos en un proceso de negociación, alrededor de un contenido, que evoluciona de forma dinámica (p.e. Edwards & Mercer, 1994; Lemke, 1997; Mercer, 1997). Otros señalan que, en realidad, el profesor y los alumnos se hallan en un proceso de interactividad, es decir, de actividad conjunta en la que se ejercen influencias mutuas (p.e. Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Coll & Onrubia, 1999; Frankel, 2012). Profesor, alumno y contenido configuran los vértices de un triángulo interactivo en el que cada uno influencia y se ve influenciado por los otros (Vila, 1998).

Resumidamente, dichos trabajos ponen de relieve: (a) El proceso de guía no está dado de antemano y es, en parte, imprevisible. Así, la ayuda pedagógica requiere de ajuste continuo (p.e. Onrubia, 1996). (b) El proceso de actividad conjunta tiene un carácter dinámico (p.e. Van Geert & Steenbeek, 2005) y no está exento de dificultades. Tampoco es necesariamente lineal ni fluido (p.e. De Gispert & Onrubia, 1997). (c) En el núcleo de dicho proceso se encuentra la negociación conjunta entre enseñante y aprendiz, siendo fundamentales los recursos semióticos empleados

(p.e. Coll, Onrubia & Mauri, 2008). (d) Si bien es una actividad conjunta, el rol en la interacción y negociación es asimétrico y en él las contingencias del enseñante son importantes (p.e. Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011). (e) Las características de las tareas y la organización de las mismas tienen un papel fundamental para facilitar dicho aprendizaje (p.e. Coll & Onrubia, 1999).

En el ámbito de la EF se ha incorporado la perspectiva constructivista más recientemente (p.e. Kirk & MacDonald, 1998; Light, 2008; Rovegno & Dolly, 2006), aunque el concepto de ZDP no parece haber tenido un tratamiento en profundidad. Encontramos, por ejemplo, trabajos que inciden en el triángulo interactivo y en el análisis de la interacción didáctica, aunque se basan en supuestos teóricos y epistemológicos que no remiten a una idea global del proceso de ayuda (p.e. Amade-Escot, 2000).

Metodología

Dado el carácter conceptual y teórico de la comunicación, empleamos el análisis de fuentes documentales como estrategia metodológica básica.

Para una primera revisión de la incidencia del concepto de ZDP en la EF consideramos:

- Revistas de EF incluidas en el JCR en los tres primeros cuartiles: *Journal of Teaching in Physical Education* (período 1995-2013), *European Physical Education Review* (período 1995-2013), *Sport, Society and Education* (período 1995-2013), *Quest* (período 1963-2013).
- Revistas de EF incluidas en el ERIH no incluidas en el JCR: *Physical Education and Sport Pedagogy* (período 2004-2013).
- Otras fuentes documentales específicas (libros, actas de congresos, etc.).

Hemos acotado la búsqueda a las nociones de ZDP y de “scaffolding” (andamiaje), y a nociones directamente derivadas de las mismas.

Puesto que el presente trabajo forma parte de una investigación en desarrollo, no incluimos otras fuentes documentales. El sesgo de las fuentes utilizadas nos ofrece una primera aproximación sobre el impacto real de esta noción en la investigación en EF.

Resultados y discusión sobre las evidencias

En la revisión de artículos de revistas de EF indizadas en JCR y en ERIH hemos encontrado un total de 238 artículos que contienen los términos: *Zone of Proximal Development* (ZDP) y *scaffolding* (andamiaje).

En términos generales, los artículos que incluyen aspectos sobre la ZDP y el andamiaje utilizan estos conceptos como base para remitirse a un objeto de estudio que no es, en sí mismo, el análisis de la influencia educativa del profesor ni de la ayuda del mismo en el aprendizaje del alumno.

Hemos encontrado 5 artículos que aluden a ello de forma más o menos específica y hacen referencia a: el papel del contenido en la EF (Amade-Escot & O’Sullivan, 2007), el uso de preguntas en el proceso de construcción de conocimiento (Wallian & Chang, 2007; Wright & Forrest, 2007) y la formación e intervención del profesorado (d’Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Cadopi & Winnykamen, 2002; Wright, McNeill & Fry, 2009).

Didáctica de la Educación Física

Otros trabajos, aunque toman como marco la perspectiva constructivista, no analizan en profundidad lo que acontece en la ZDP (p.e. Gréhaigne & Godbout, 1995; Kirk & MacDonald, 1998; Kirk & MacPhail, 2002).

Uno de los ámbitos donde la perspectiva constructivista ha tenido mayor incidencia es en la enseñanza comprensiva del deporte (Castejón, 2003, 2010). Dicha perspectiva, desarrollada a partir del Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1992), ha generado diferentes modelos de enseñanza deportiva basados en facilitar la construcción de conocimiento de los aprendices. Algunos ejemplos son el *tactical games approach* (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006), y el *tactical-decision learning model* (Gréhaigne, Wallian & Godbout, 2005).

Si bien éste es un ámbito de trabajo prolífico (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005; Kirk, 2005), son todavía pocos los trabajos que ponen énfasis en atender en profundidad el proceso de ayuda en la ZDP. Algunos centran su atención en el uso de recursos semióticos para facilitar el aprendizaje comprensivo (p.e. Wallian & Chang, 2007; Wright & Forrest, 2007), y en la necesidad de facilitar la integración del conocimiento procedimental y conceptual en dicho aprendizaje (Dodds, Griffin & Placek, 2001). Otros, en la organización del contenido y de las tareas con vistas a facilitar dicho propósito (p.e. Gréhaigne, Wallian & Godbout, 2005). Asimismo, algunos de los trabajos señalan la dificultad de los profesores para facilitar la ayuda en estos procesos de aprendizaje comprensivo (p.e. Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez & Castejón, 2010).

Conclusiones y discusión

Como hemos señalado, el número de trabajos sobre la ZDP y el andamiaje en EF es escaso, lo cual nos sugiere: (a) Que se ha ido incorporando la perspectiva constructivista en el ámbito de la EF pero no ha incluido necesariamente como objeto de estudio nociones básicas de la orientación sociocultural. (b) Que los estudios que analizan las acciones docentes y discentes en EF pueden remitirse, en el fondo, a perspectivas teóricas y epistemológicas diferentes.

Consideramos que la noción de ZDP es relevante para la práctica docente en EF y su investigación, y sugiere nuevos planteamientos relativos a: (a) Cuestionar la perspectiva más tradicional de los estilos de enseñanza. Lo que resulta fundamental no es emplear un estilo u otro de enseñanza sino ajustar adecuadamente la ayuda, y por tanto la acción docente no puede reducirse a un método u otro de enseñanza. (b) Poner énfasis en la necesaria interrelación entre los conocimientos procedimental y conceptual. (c) Cuestionar la orientación clásica del papel de los feedbacks empleados por el profesor y evidenciando el carácter dinámico de la ayuda pedagógica en función de las acciones de los aprendices. (d) Señalar que el nivel de dificultad de las tareas propuestas debe situarse por encima del nivel de desarrollo real de los alumnos. Ello supone una evaluación inicial de qué sabe hacer un alumno antes de formular una tarea de aprendizaje.

El concepto de ZDP ha estado ampliamente estudiado en el aprendizaje de diferentes contenidos, y asimismo ha evolucionado. Diferentes investigadores han cuestionado la noción original incorporando matices para ampliarla y reconstruirla (p.e. Bunce, 2004; Frankel, 2012; Mascolo, 2005; Moll, 1990; Veresov, 2004). Un ejemplo es la Zona de Desarrollo Próximo Colectiva (ZDPC), que aparece dada la dificultad de aplicar la ZDP en situaciones de interacción no diádica (p.e. Lave, 1993). Si bien la idea inicial de Vigotsky responde a relaciones diádicas, la realidad de la enseñanza escolar supone a menudo situaciones interactivas colectivas. Otro ejemplo es la propuesta de

Didáctica de la Educación Física

Valsiner (Daniels, 2003) que diferencia entre la Zona de Movimiento Libre (ZML) y la Zona de Acción Promovida (ZAP), refiriéndose a los “espacios” en los que se dan las limitaciones y las posibilidades respectivamente.

Finalmente, uno de los aspectos clave de la ZDP es la negociación continua entre el enseñante y el aprendiz (Mercer, 1997, 2001; Lemke, 1997; Wertsch, 1984), enfatizando la importancia de los recursos semióticos empleados en el proceso interactivo para facilitar la construcción compartida de significados y, en última instancia, el aprendizaje.

Contribuciones y significación científica del trabajo

Dada la importancia del concepto de ZDP en otros contenidos de aprendizaje (Chaiklin, 2003), parece pertinente explorar su impacto y sus posibilidades en la EF escolar. Ello puede permitir: (a) Avanzar en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos reales. (b) Discutir y mejorar aspectos básicos de la enseñanza de la EF basados en postulados diferentes y que encuentran una alta resistencia en la actividad docente diaria. (c) Plantear consideraciones metodológicas para la formación inicial y permanente del profesorado. No en vano, la función básica del docente en el aula es facilitar y promover el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Conocer en profundidad dicho proceso parece especialmente pertinente y el concepto de ZDP nos puede ofrecer un marco adecuado para ello.

Abordar todas las implicaciones del concepto de ZDP es una tarea que sobrepasa los objetivos de esta comunicación. Pretendemos cubrir una pequeña parte y estimular la reflexión al respecto.

Referencias bibliográficas

- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: “Pedagogical Content Knowledge” and “Didactics of Physical Education”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 78-101.
- Amade-Escot, C. & O’Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 185-203.
- Bunce, G. (2004). Educational implications of Vygotsky’s zone of proximal development on collaborative work in the classroom. *Journal of Developing Expertise in Teaching*.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 40-44.
- Castejón, F.J. (2003) (Coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J. (2010) (Coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller, (Eds.) *Vygotsky’s educational theory in cultural context* (pp. 39-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d’educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60,

189-232.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

D'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners. Motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 105-123.

De Gispert, I. & Onrubia, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socio – culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *C&E Cultura y educación*, 6-7, 105-115.

Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L. & Castejón, F.J. (2010). Teaching Games for Understanding to in-service physical education teachers: rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.

Dodds, P., Griffin, L. & Placek, J. (2001). A selected review of the literature on development of learners' domain specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 301-313.

Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Frankel, K. (2012). Coping with the double bind: Bidirectional learning and development in the zone of proximal development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3-4), 153-166.

Gréhaigne, J. F. & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490-505.

Gréhaigne, J.F., Richard, J.F. & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge

Gréhaigne, J.F. Wallian, N. & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.

Kirk, D. & MacDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.

Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical education*, 21(2), 177-192.

Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. En L.L. Griffin & J.I. Butler (Ed.), *Teaching games for understanding: Theory, research and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL, United States: Human Kinetics.

Lave, J. (1993). The practice of learning. En S. Chaiklin & J. Lave (Ed.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Nueva York: Cambridge University Press.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

Light, R. (2008). Complex Learning Theory – Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.

Mascolo, M. (2005). Change processes in development: The concept of coactive scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Illinois: Human Kinetics.

Moll, L. (1990). *La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Madrid: Visor.

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Morata/M.E.C.

Onrubia, J. (1996). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E.

- Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & Zabala, A. (Ed.). *El constructivismo en el aula* (pp. 107-121). Barcelona: Graó.
- Rovegno, I. & Dolly, J. (2006). Constructivist perspectives on learning. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 242-262). London: SAGE Publications.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Van De Pol, J.; Volman, M. & Beishuizen, J. (2001). Patterns of contingent in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.
- Van Geert, P. & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 115-128.
- Veresov, N. (2004). The Zone of Proximal Development (ZPD): The Hidden Dimension? En Östern, A. & Heila-Ylikallio, R (Ed.), *Language as Culture: Tensions in Time and Space* (pp. 13-30). Vasa: ABO Akademi.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23, 55-98.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallian, N. & Chang, C. (2007). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff & J. Wertsch (Ed.), *New directions for child development* (pp. 7-18). Children's learning in the "zone of proximal development". San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, J. & Forrest, G. (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approaches to teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (3), 273-287.
- Wright, S., McNeill, M. & Fry, J. (2009). The Tactical Approach to Teaching Games from Teaching, Learning and Mentoring Perspectives. *Sport, Education and Society*, 14(2), 223-244.
- Wood, D. J., Bruner, & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Responsable

Carmen Álvarez Álvarez (UniCAN)

COMUNICACIONES

Formación del fracaso escolar y abandono escolar temprano a través de los factores que más influyen en su proceso

Estefanía Martínez Valdivia

Universidad de Granada

Descriptor: Fracaso escolar, abandono escolar temprano, factores influyentes

La comunicación que se presenta corresponde a una revisión teórica sobre los diferentes factores que influyen en el fracaso escolar y el abandono escolar temprano. Mi intención es la de comprender el fenómeno del fracaso escolar en la ESO para posteriormente poder proponer una medidas de prevención. Para ello se considera imprescindible conocer cuáles son los principales factores que se relacionan con este fenómeno o en otras palabras las diferentes interpretaciones que se da al mismo, para saber qué se debe cambiar y cómo. Se comentarán diferentes investigaciones que han tratado esta temática, para posteriormente comentar cuáles son los factores similares entre el fracaso escolar y el abandono escolar temprano y donde se tiene que trabajar.

COMUNICACIÓN:**1.Introducción**

Actualmente ya estamos inmersos en la sociedad del conocimiento y de la información. Las consecuencias de vivir en esta sociedad llevan a que las generaciones más jóvenes sean los mayores implicados, de ahí que la prioridad principal sea la de facilitarle la mejor formación para que se encuentren capacitados a la hora de interactuar en esta sociedad.

Como comenta Vélaz de Medrano Ureta y De Paz Higuera (2010), el desarrollo de la economía del conocimiento depende de la capacidad de las personas de superar a sus competidores, en relación a tus capacidades, destrezas y habilidades, así como el trabajo en equipo, en la resolución de problemas en situaciones de tensión, etc. Por tanto el conocimiento y la formación giran alrededor de nuestro desarrollo personal y social, puesto que será el factor más importante a la hora de determinar nuestra calidad de vida.

En esta línea el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, es un tema que está a la orden del día entre las preocupaciones de los expertos y de las políticas educativas tanto nacionales como internacionales. Puesto que disminuir el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios sin titulación o que no continua estudiando en educación postobligatoria, es de gran importancia ya que el sistema educativo tiene que asegurarse de que el alumnado finaliza la educación obligatoria con las competencias básicas necesarias para ser competentes en la sociedad (Bolívar, 2008; Bolívar y Pereyra, 2006; Bolívar, 2010; Consejos Escolares de las

Comunidades Autónomas y del Estado, 2009; Ministerio de Educación, 2010).

2. Los factores de mayor influencia en los fenómenos del fracaso escolar y en el abandono escolar temprano

A lo largo de los años se ha estudiado el porqué de tales fenómenos, investigando y preguntándonos, si el problema está en el alumno/a, si está en la escuela, en los profesores/as, en la sociedad, en la legislación, etc. (Choque Larrauri, 2009; Martínez-Otero, 2009 y Eckert, 2006). Según Marchesi (2003), hay quienes apoyan la idea de que la problemática está en el ámbito social del alumno/a, hay incluso quién lo reduce al alumno/a concretamente en el sentido de sus capacidades, motivación o su herencia genética, y por otro lado, hay quien cree que parte de este problema está en el sistema educativo. Como sabemos el fracaso y el abandono escolar son unos fenómenos que se van formando a lo largo del tiempo, como un proceso continuo que se va enriqueciendo de diferentes factores y circunstancias normalmente negativas para el alumno/a. Por este motivo ambos términos son multidisciplinares (Navarro Sandoval, 2001), de ahí la necesidad de conocer los diferentes tipos de variables que intervienen en tal proceso en el que normalmente aparece estos fenómenos estrechamente relacionados entre sí, tanto que uno lleva al otro y viceversa (Consejo Escolar del Estado, 2010; Enguita, Mena y Riviere, 2010; Martínez y Álvarez, 2005; Choque Larrauri, 2009). Así por tanto se puede decir que los factores influyentes son comunes debido a su estrecha relación.

2.1 Factores del fracaso escolar

Tras la realización de una búsqueda bibliográfica sobre los principales factores que influyen en este fenómeno se puede decir que van cambiando a la vez que va transcurriendo el tiempo.

En la década de los ochenta y noventa los factores considerados como los más importantes están relacionados con el sistema educativo y sus componentes (López Herrerías, 1990 y Asensio Aguilera, 1994) nombrando de pasada otros factores relacionados con las actividades extraescolares. Señalan las estrategias didácticas, el tipo de aprendizaje, la evaluación (Bircea, 1982), los programas educativos, las prácticas de enseñanza, las tareas que realizan en el aula, las relaciones profesor-alumno/a (Molina García, 1984a; Molina Gracia 1984b), el currículo formal y oculto, la división de grupos, los ritmos de aprendizaje y el trabajo escolar (Perrenoud, 1996), la autoestima e inhibición intelectual, los conflictos psíquicos o la influencia de la familia (Martínez Muñiz, 1981) como los factores más influyentes en el fracaso escolar.

Por consiguiente, en las investigaciones realizadas en la última década se puede señalar que hay un gran consenso por parte de diferentes autores en considerar que al fracaso escolar se le atribuye la influencia de múltiples factores o causas entre los se podrían destacar aquellos relacionados con el ámbito social, personal, familiar y educativo del alumno/a, por lo que a diferencia de los años anteriores se amplían los horizontes de los factores implicados es este proceso.

Hay unos autores que les proporciona más importancia a los factores relacionados con la escuela, pero sin embargo hay otros que apoyan más los factores que tienen que ver con el ámbito socio-cultural y económico del alumno/a.

Tras la realización de una búsqueda bibliográfica que trata esta temática diferentes

Didáctica y Organización Educativa

investigaciones (Marchesi, 2003; Marchesi y Pérez, 2003; Marchesi, 2004; Palacios, 2003; Consejo Económico y Social, 2009; Enguita, Mena y Riviere, 2010; Marchesi y Lucena, 2003; Gabarró Berbegal, 2010; Lozano (2003) Jurado y Olmos (2012), el Informe PISA 2009) coinciden en señalar que tanto factores relacionados con la escuela como aquellos que son socio-culturales, económicos y personales inciden en el rendimiento del alumno/a y por tanto en el fracaso escolar. A continuación se comentará cada uno de ellos determinadamente.

Comenzaré hablando de los factores externos al sistema educativo, que son todos aquellos que tienen relación con el contexto social del alumno/a.

La Familia y el contexto sociocultural y económico del alumno/a es uno de los factores determinantes a la hora de intervenir en el fenómeno de fracaso escolar. Puesto que ésta es la primera fuente a la hora de inculcar valores a sus hijos/as relacionados con la educación. Hablan de la formación de los padres, de la clase social, la ocupación de los mismos. etc. y lo comparan con los valores que les inculcan a sus hijos y el nivel de compromiso que tienen con ellos (Marchesi, 2003; Marchesi y Pérez, 2003; Marchesi, 2004; Palacios, 2003; Consejo Económico y Social, 2009; Enguita, Mena y Riviere, 2010; Marchesi y Lucena, 2003; Gabarró Berbegal, 2010; Ministerio de Educación, 2010; Jurado y Olmos, 2012).

En cuanto a las características del alumno/a , varias investigaciones coinciden en señalar que la motivación, la inteligencia, personalidad, esfuerzo y motivación, el estado emocional (Martínez-Otero Pérez, 2009; Consejo Económico y Social, 2009), las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, la motivación por la lectura (Ministerio de Educación, 2010), la competencia, el interés y la participación (Marchesi, 2003), los hábitos de estudios (Martínez-Otero Pérez, 2009) son aspectos del alumno/a que en función del grado en el que lo desarrollen pueden afectar más o menos en llegar a tener fracaso escolar.

Por otro lado, en relación a los factores internos al sistema educativo tienen bastante influencia pero ésta no es determinante.

Se habla del gasto en educación como uno de los más importantes. Según el Consejo Económico y Social (2009) el gasto anual en educación por alumno/a de España en las enseñanzas no universitarias se encuentra por encima de la media europea. No obstante, existen diferencias entre las comunidades, entre País Vasco, Navarra y Asturias, por un lado, y Andalucía y Murcia, por otro. Si se tienen en cuenta además los resultados educativos de éstas comunidades (buenos respecto a la media nacional los de las tres primeras, y malos los de las dos últimas) cabe pensar que, sin ser determinante, existe cierta relación entre resultados educativos y gasto en educación.

Marchesi (2003), tiene en cuenta dos cuestiones relacionadas con el gasto. Por un lado, considera que no siempre un menor gasto en educación se relaciona con bajos resultados educativos de los alumno/as, y por otro lado, considera que el gasto en educación es importante para la mejora de la misma, pero no es suficiente. Así resalta, la importancia de la colaboración de diferentes instituciones y el compromiso social con la educación.

En cuanto a los centros educativos, el Ministerio de Educación (2010), Martínez-Otero (2009) y Consejo Económico y Social (2009), coinciden en que los factores que influyentes son principalmente el clima escolar/disciplinar y la autonomía de los centros. En cuanto al clima escolar hablan de la importancia que tiene el diálogo, la autonomía, la cohesión, la cooperación y el estilo de dirección docente. En relación a la autonomía de los centros, como la implicación de

las familias en el desarrollo educativo de los centros, así como los procesos de enseñanza por parte de los profesores, la ratio alumno-profesor y sobre todo la detección precoz de determinadas problemáticas y situaciones que afecten a la enseñanza de los alumno/as.

Finalmente el Informe Pisa 2009 defiende que la titularidad de los centros también influye puesto que tienen mejores resultados académicos en los centros privados que los públicos.

2.2 Factores del abandono escolar temprano

A la hora de determinar los factores que influyen en este proceso, no debemos olvidar el que interviene con más intensidad en el abandono escolar temprano, que es el fenómeno del fracaso escolar, puesto que se define como la no obtención del título de la E.S.O, lo que invalida al alumno/a para poder continuar sus estudios en la educación postobligatoria (Consejo Escolar del Estado, 2009), así como también, el absentismo y la repetición (Roca Cobo, 2010).

Enguita, Mena y Riviere (2010) obtuvieron como conclusiones que los factores que afectan al abandono escolar temprano y el fracaso, son el sector familiar, académico, personal y social, conclusiones que coinciden con las de Roca Cobo (2010), Ruíz, Alemany y Ortíz (2011), Navarro Sandoval (2001) Mazanarez Moya (2011) en definitiva son todos los factores que se vienen explicando hasta ahora en relación con el fracaso escolar

No se deben de olvidar las razones sociales y económicas. Así el plan para la reducción del abandono escolar (2008) señala el crecimiento económico de la última década como uno de los principales factores, puesto que tras finalizar la ESO los estudiantes encontraban rápidamente un empleo.

No obstante tras lo comentado pienso que las principales causas para abandonar la educación desde la perspectiva del alumno/a son las propuestas por Enguita, Mena y Riviere (2010: 141):

- *La atracción relativa de la incorporación al empleo*
- *La desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela*
- *Los cambios de centro*
- *El peso de los «malos profesores»*
- *La consideración del abandono como un éxito personal*

3. Conclusiones

En la siguiente tabla se resume los factores más influyentes en el fracaso escolar y en el abandono escolar temprano que son considerados como los más importantes por diferentes autores antes expuestos.

Didáctica y Organización Educativa

FACTORES	
FRACASO ESCOLAR	ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO
INTERNOS Y EXTERNOS	INTERNOS Y EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Gasto en educación • Familias: contexto económico, social y cultural (expectativas) • Titularidad del centro educativo • Personalidad del alumno: inteligencia, factores hereditarios, ambientales, la afectividad (autoestima), motivación, esfuerzo... • Clima disciplinar • Autonomía y gestión de los centros educativos • Implicación de las familias en los centros educativos • Economía del país 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores académicos: relación con el profesorado, problemáticas personales, experiencias negativas en los primeros años de escuela... • Familia: expectativas sobre el hijo/a • Economía del país • Personalidad del alumno: motivación, autoestima, bajo nivel de la lengua oficial • <i>Fracaso escolar</i> • Absentismo • Repetición

Tabla 1. Elaboración propia

Como observamos muchos de los factores que se relacionan con el fracaso escolar y con el abandono escolar temprano son comunes debido a su estrecha relación, por lo que para reducirlos se debe de trabajar en todos estos ámbitos para intentar reducirlo.

Se puede deducir que tanto en la educación básica como en la educación postobligatoria se desarrollan los mismos efectos ante las respuestas de los alumnos/as ante el sistema educativo, por ello prevenir el fracaso escolar en la ESO es muy importante, ya que de esta manera se puede guiar al alumno/a para que continúe sus estudios por otras vías y pueda realizar la educación postobligatoria tan imprescindible hoy en día debido a las características de la sociedad del siglo XXI en la que estamos inmersos.

4. Referencias bibliográficas

- Asensio Aguilera, J.M. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona: Libros Cúpula
- Birzea, C. (1996). *La pedagogía del éxito: un grupo de psicopedagogos propone como eliminar el fracaso escolar en la práctica escolar*. Barcelona: Gedisa
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias clave*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Simona Rychen, D. y Hersh salganik, L. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga Ed. Aljibe
- Choque Larrauri, R. (2009). El ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (4), 1-9
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/08*. Madrid: Ministerio de Educación.

Didáctica y Organización Educativa

- Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2009). *Las competencias educativas básicas*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzaren arguitalpen Zerbitzu Nagusia
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en <http://www.ces.es>
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista Educación*. 341, 35-55
- Enguita, M. Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y Abandono Escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gabarró Berbegal, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Editorial BOIRA
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58 (3), 1-11
- López Herrerías (1990). J.A. (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. Madrid: Eudema
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 1(1), 43-66
- Manzanares Moya, A. (2011). Informe ejecutivo. Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la comunidad de Castilla-la Mancha. Madrid: Secretaría General Técnica
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Fundación Alternativas*. Documento de trabajo nº 11. Disponible en: <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza editorial
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). La representación social del fracaso escolar. *Fundación para la modernización de España*. Instituto de evaluación y asesoramiento jurídico. Disponible en: http://www.ticnologia.es/contenidos/sociologia/T11_1.pdf (1/02/2012)
- Marchesi, A. y Pérez E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coord.). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Pp. 25-57 Madrid: Alianza editorial
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 85, pp. 127-146
- Martínez Muñoz, B. (1981). *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 67-85
- MEPSYD (2008). *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo*. Destinatarios: Conferencia Sectorial de Educación. Madrid: MEPSYD. Secretaría General Técnica
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE Informe Español (2010)*. Secretaría General Técnica.
- Molina García, S. et al. (1984a). *El éxito y el fracaso escolar en EGB*. Barcelona: Laia
- Molina García, S. et al. (1984b). *El éxito y el fracaso escolar en relación con los sistemas de modos de hablar y con las interacciones profesor-alumnos*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza
- Navarro Sandoval, N. L. (2001). Marginación escolar de los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*, 15, 43-50
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi,

- A y Hernández Gil. (Coord.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.73-81). Madrid: Alianza editorial
- Perrenoud, P. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid y A Coruña: Morata / Fundación Paideia.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano en educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 31-62
- Ruíz, G. Alemany, I. y Ortiz, M^a M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9 (3), 1377-1402
- Vélaz de Medrano Ureta, C. y de la Paz Higuera, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, deseo y obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 17-30

La superación de la exclusión social a través de una educación secundaria de calidad

Cristina Petreñas

Universitat de Barcelona

Sandra Girbés

Universitat de Barcelona

Descriptores: Aprendizaje, éxito educativo, secundaria, participación decisoria, exclusión social, calidad educativa

En esta comunicación se presenta el planteamiento de dos tesis doctorales que partiendo de los resultados del proyecto INCLUD-ED, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011) están investigando sobre cómo la aplicación de las actuaciones educativas de éxito identificadas por la comunidad científica internacional posibilitan la superación de la exclusión tanto educativa como social. Estas dos investigaciones confluyen en el análisis del proceso de transformación en diferentes dimensiones de la Comunidad de Aprendizaje La Paz, escuela que desde 2006 ha conseguido revertir tendencias de guetización y abandono escolar. La presente comunicación se centrará en el proceso de implementación de la educación secundaria obligatoria como respuesta a las demandas de la comunidad y como resultado de un proceso dialógico entre familiares, profesorado y administración pública. De este proceso se destacará cómo la aplicación de actuaciones educativas de éxito, entre ellas la participación de la comunidad en la toma de decisiones, ha posibilitado el descenso del abandono escolar y ha mejorado los resultados, posibilitando que alumnado que anteriormente abandonaban en el primer ciclo de la E.S.O. finalice la educación secundaria obligatoria.

COMUNICACIÓN:

Contextualización

La presente comunicación muestra dos investigaciones interconectadas a través de un mismo caso

Didáctica y Organización Educativa

de estudio, el análisis del proceso del Colegio La Paz en su dimensión comunitaria y en la implementación de la educación secundaria. Ambas investigaciones toman como referencia el proyecto INCLUD-ED que analizó el proceso de transformación del colegio y los resultados obtenidos; y pretenden avanzar en el conocimiento acerca de cuáles son aquellas actuaciones socioeducativas y educativas que promueven el éxito en la inclusión de chicos y chicas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. Ambas investigaciones, *Prácticas dialógicas en educación secundaria* y *Democracia dialógica: participación comunitaria para la superación de la exclusión social* se centran en el Colegio La Paz. La primera analiza como gracias a la implementación de actuaciones educativas de éxito y en diálogo con toda la comunidad chicos y chicas que llevaban una trayectoria de fracaso escolar en la escolarización primaria consiguen acabar la educación secundaria con éxito. La segunda investigación incide en el impacto que la transformación ha obtenido en el desarrollo comunitario del barrio en el que se encuentra situado.

Los barrios de la Estrella y la Milagrosa se construyen a finales de los años 70 en la periferia de la ciudad de Albacete, como un plan para erradicar el chabolismo y alojar a una mayoría de familias de etnia gitana y con bajos recursos económicos. Las características de su población reflejan altas tasas de pobreza e ingresos mínimos basados en empleos informales y temporales como la venta de chatarra y un 35% de la población en edad laboral dependen de ayudas sociales (Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, 2008; Padrós, García, de Mello & Molina, 2011). El Colegio San Juan, llegó en 2006 a una situación insostenible a causa del conflicto entre el profesorado y las familias, de la que se hicieron eco los medios de comunicación¹⁴. Para superar esta situación crítica, se decidió implementar las actuaciones educativas de éxito (2006-2011), basándose en el diálogo y la participación de toda la comunidad. Las medidas implementadas no solo consiguieron reducir la situación de conflictividad sino que también se consiguió invertir la tendencia creciente de fracaso, reducción de matrícula y absentismo¹⁵.

En el curso 2008-2009 se implementó por primera vez en el Colegio la Paz la educación secundaria obligatoria. Implementar la secundaria en el mismo centro educativo en el que se daba la educación infantil y primaria fue una petición de las familias, apoyada por la administración educativa y el profesorado. El objetivo de su implementación era abordar el alto índice de abandono prematuro del alumnado en su transición al instituto. Gracias al diálogo igualitario con toda la comunidad esta petición se hizo efectiva y, por primera vez en el barrio, en el curso 2011-2012, todo el alumnado matriculado se graduó en educación secundaria obligatoria.

Objetivos o propósito

El objetivo de esta comunicación es analizar como a través de la participación de las familias en la toma de decisiones se consigue implementar en los barrios de la Estrella y la Milagrosa la educación secundaria obligatoria por primera vez, y los resultados de éxito obtenidos. Ésta ha sido implementada aplicando actuaciones educativas de éxito reconocidas por la Comunidad Científica Internacional, consiguiendo no sólo reducir el abandono escolar del alumnado, sino también que todo el alumnado que inició la secundaria en el curso 2008-2009, la superara con éxito el curso

¹⁴ Noticia en prensa: <http://www.laverdad.es/albacete/20080409/albacete/colegio-quijote-gitano-2008-20080409.html>

¹⁵ Datos facilitados por la inspección educativa del centro

Didáctica y Organización Educativa

2011-2012. El proceso llevado a cabo por el Colegio la Paz muestra como el hecho de que las familias participen en la toma de decisiones es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación de sus hijos e hijas, consiguiendo transformar una trayectoria de fracaso escolar en posibilidades reales de inclusión social.

Las dos investigaciones que aquí se presentan analizan diferentes dimensiones de este proceso: desde la transformación en la trayectoria de los chicos y chicas en su proceso de escolarización gracias a la aplicación de actuaciones educativas de éxito, hasta cómo la participación de las familias y de la comunidad en procesos de diálogo igualitario son clave para el éxito y la inclusión social de estos chicos y chicas.

Marco teórico

En 2010, los índices de pobreza y exclusión social aumentan respecto a años anteriores y 115 millones de europeos vivían en riesgo de pobreza y exclusión social (Eurostar, 2010). Según los datos extraídos de Eurostat en 2011, el riesgo de exclusión de las familias en el que la persona responsable del hogar presenta estudios primarios es del 28,9% frente al 16,9% de aquellas personas que han finalizado la segunda etapa de la educación secundaria o el 10% de las que disponen de titulación universitaria. Por lo tanto, a medida que aumenta el nivel educativo, desciende la tasa de riesgo de pobreza. El aumento de las desigualdades sociales y educativas representa un fuerte impacto social en el fracaso escolar que padecen muchas personas pertenecientes a grupos vulnerables en situación de exclusión social. Algunos autores como Cummins (2002) destacan que *cada abandono de estudios supone para la sociedad el pago de un precio enorme: el potencial de contribuir al bienestar económico y social de estos estudiantes no se da; se incrementan los costes en servicios sociales (...)* (Cummins, 2002:271). Los objetivos estratégicos de la Unión Europea (European Commission, 2009; European Commission, 2010) han fijado llegar a una cifra inferior al 10% de abandonos prematuros de la educación y la formación para el año 2020. Aun así, los datos disponibles en el curso 2006-2007 por el Instituto Nacional de Evaluación muestran que en España aproximadamente un 30% del alumnado no consigue la educación secundaria obligatoria¹⁶. Así como, los estudios PISA 2009¹⁷ sitúan a España en 12 puntos por debajo del promedio de los países de la OCDE.

Ante el riesgo de sufrir pobreza, uno de los instrumentos fundamentales para dar opciones igualitarias será la educación (Nicaise, 2012). Concretamente, la Comisión Europea nos remite a la finalización de la educación secundaria posobligatoria y la participación en la educación superior (European Commission, D.G. Education and Culture., 2001; European Commission., 2006) como elementos de garantía para el acceso igualitario a oportunidades de inclusión en los diferentes ámbitos de la vida social. Según Díez, et. Al. (2011), los centros educativos pueden convertirse en un lugar estratégico para combatir la exclusión desde la primera infancia a través del compromiso comunitario y una participación que permita atenuar las desigualdades.

¹⁶ <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/>

Didáctica y Organización Educativa

No obstante, aunque la literatura científica ha expuesto ampliamente los beneficios que comporta la participación comunitaria en el centro educativo (Hidalgo, et. Al. 2002) también identifica la existencia de barreras que imposibilitan que estos beneficios se lleven a la práctica (Apple, 2000; Macedo, 1994). El proyecto INCLUD-ED (2008) ha contribuido a la superación de estas barreras analizando cómo escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos y con una alta presencia de minorías culturales han conseguido una alta participación de las familias y de la comunidad. Una de las tres modalidades de participación que ha demostrado tener más impacto en la consecución del éxito académico del alumnado y en la mejora de la convivencia es la participación decisoria (INCLUD-ED Consortium, 2009). En esta modalidad los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisiones existentes o en nuevos órganos creados específicamente para fomentar la participación. La apertura de dichos espacios posibilita que las familias, otros miembros de la comunidad y el profesorado tomen decisiones relevantes de forma conjunta, contribuyendo a que se democratice la toma de decisiones a través del diálogo igualitario (Flecha, et. al.; 2009) y al reconocimiento de la inteligencia cultural de todos los miembros de la comunidad (Flecha, 1997).

Metodología

Ambas investigaciones se desarrollan desde una perspectiva comunicativa crítica, haciendo uso de la metodología comunicativa (Gómez et al, 2006; Gómez et al, 2011), reconocida por la Comisión Europea por su utilidad en la investigación social y educativa. Esta metodología apunta a la importancia de incluir las voces de los diferentes agentes implicados en la investigación (Gómez et al, 2006). La investigación establece un diálogo igualitario que implica la construcción del conocimiento basado en la intersubjetividad y en la reflexión compartida.

Las investigaciones incluyen una revisión exhaustiva de bibliografía e investigaciones a nivel internacional, y una investigación en profundidad sobre el estudio de caso. Se utilizarán diferentes técnicas de recogida y de análisis de la información contando con una muestra que incluye a miembros de la comunidad y familiares, jóvenes, profesionales del ámbito educativo y social, voluntariado y responsables de entidades del barrio. En total se llevan a cabo 16 entrevistas semiestructuradas, 14 relatos de vida comunicativos y 6 observaciones comunicativas.

Resultados y/o conclusiones

Hasta el momento se ha realizado una amplia revisión de la literatura científica donde se evidencia como a través de la democratización de los procesos de toma de decisión en los centros educativos se puede transformar el contexto educativo para que éste sea un espacio real de aprendizaje para los chicos y chicas (Gatt, et al. 2011). Por otro lado, el análisis de los datos del Colegio la Paz obtenidos hasta el momento muestra como la implementación de actuaciones educativas de éxito a través de un proceso dialógico con toda la comunidad ha obtenido un impacto positivo recogido por la literatura científica (Aubert, 2011; Padrós, et al. 2011). Algunos de los resultados que se prevén obtener de las dos investigaciones en curso se vinculan a el modo en que este proceso dialógico junto con la implementación de actuaciones educativas de éxito en educación secundaria ha supuesto: la reducción del abandono prematuro de la educación secundaria del alumnado con anteriores trayectorias de fracaso escolar en primaria (considerando el contexto y su historia, el alumnado que finalizaba primaria, no realizaba la transición a secundaria casi en un 100% de los casos); y el aumento de los resultados académicos de todo el

alumnado evidenciado por la graduación de todo el alumnado que inició el proceso en el curso 2008-2009. Actualmente este alumnado tiene posibilidades reales de acceder a la educación postobligatoria y a la educación superior, lo que supone un elemento clave en la superación de la situación de exclusión social de la que partían. A lo largo del trabajo de campo cualitativo-comunicativo se profundizará en el proceso llevado a cabo, identificando aquellos elementos que han contribuido a la transformación, y se valorará su transferibilidad a contextos similares.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

La contribución de esta comunicación se centra en evidenciar en qué grado 1) la aplicación de AEE que incorporan la inteligencia cultural de todas las personas de la comunidad educativa y 2) su participación en los procesos de aprendizaje y toma de decisiones, contribuyen a superar las carencias contextuales de estos chicos y chicas. Así, el aprendizaje instrumental se contempla como una vía de éxito para la generación de oportunidades y para la consecución de la inclusión social.

Las evidencias obtenidas hasta el momento, y los resultados esperados a través del trabajo de campo cualitativo-comunicativo pretenden aportar conocimiento científico acerca del proceso de transformación personal de los chicos y chicas que gracias a las interacciones y el diálogo igualitario con la comunidad (profesorado, administración, familias, vecinos/as), han aumentado las expectativas hacia sus posibilidades de éxito a nivel académico.

Bibliografía

- Apple, M. (2000) *Official Knowledge* (NewYork, Routledge).
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63 – 75
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Díez, J.; Gatt, S.; Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 2, Part I.
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A european strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: COM (2010) 2020.
- European Commission, D.G. Education and Culture. (2001). *European report of the quality of school education. sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2006). *Communication from the commission to the council and to the european parliament. efficiency and equity in european education and training systems*. Brussels: COM.
- European Commission. (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ET 2020 (2009/C 119/02)*.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Gatt, S.; Ojala, M. & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17, 235-245.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Hidalgo, N.; Epstein, J.; & Siu, S. (2002) Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective, in: J.A. BANKS & C.A. BANKS (Eds) Handbook of Research on Multicultural Education (New York, Macmillan).
- Include-ed Consortium (2009) *Actions for Success in Schools in Europe* (Brussels, European Commission).
- Macedo, D. (1994) *Literacies of Power. What Americans are not Allowed to Know* (Boulder, CO, Paradigm).
- Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deporte. (2008). El plan de intervención social de los barrios de la Estrella y la Milagrosa de Albacete obtiene sus primeros resultados <http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?id=13542&fichero=1.1>
- Nicasei, I. (2012). A Smart Social Inclusion Policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2.327.
- Padrós, M., Garcia, R., de Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312.

Del docente presencial al docente virtual

Júlia Roura Masmitjà

Campus Docent Sant Joan de Déu

Descriptores: Virtual vs. presencial

El propósito de esta investigación es valorar las competencias del docente presencial, y determinar cuales serian las competencias que tendrían que tener cuando se convirtiesen en docentes semipresenciales o virtuales, utilizando las TIC en diferentes grados (como soporte, semipresencial o virtual). Después de analizar los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes del ciclo formativo de grado medio técnico en cuidados auxiliares de enfermería, y contrastar con las opiniones de diversos expertos consultados, obtener un resultado y establecer un plan de futuro mediante la propuesta de acciones formativas que nos permita avanzar hacia los objetivos deseados por la institución.

COMUNICACIÓN:

1. Introducción

La investigación que presento trata de estudiar como en una institución se pueden introducir nuevas metodologías en la formación presencial.

Habrà que implementar cambios utilizando el método de la reingeniería de procesos organizativos

Didáctica y Organización Educativa

y de liderazgo para poder situarnos en una visión de futuro inmediato. Por tanto el docente hasta ahora presencial, se habrá de actualizar en nuevas tecnologías y metodologías de manera que pueda dar el paso de docente presencial a docente semipresencial o virtual.

Los futuros docentes, hasta los que ya se han iniciado en la impartición de formación virtual, o semipresencial, necesitan una sólida formación teórica, pedagógica y didáctica muy vinculada al dominio y utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), según Salmon (2004)

2. Objetivos

Objetivo general:

- Proponer cuales serian las competencias que tendrían que desarrollar los docentes virtuales y semipresenciales en nuestro centro y cual será la formación más adecuada para facilitar este proceso.

Objetivos específicos:

- Valorar el perfil competencial de docentes virtuales expertos dentro de nuestro entorno.
- Analizar posibles necesidades de formación de los docentes del centro para llegar a ser unos buenos docentes virtuales.
- Elaborar un modelo de formación para los docentes presenciales que les permita llegar a tener el perfil deseable de un buen docente en línea.

3. Definición previa

La primera consideración a tener en cuenta pasaría por definir que es una competencia, para Escamilla (2008):

“Entendemos por competencia un tipo de dominio, de saber, orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores que se materializará en resolución de tareas; éstas supondrán una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos”.

Podemos señalar como las competencias más importantes que han de desarrollar los docentes según la estructuración de Marcelo (2002):

-Competencia tecnológica: para alcanzar un nivel óptimo de autonomía en el manejo de instrumentos. Dominar habilidades básicas y aplicaciones de internet, tener interés en actualizar los conocimientos y habilidades, y capacidades para simplificar aspectos procedimentales y tecnológicos.

-Competencia didáctica: conocimiento de las teorías del aprendizaje y sus principios, capacidad de adaptación a nuevos formatos, actitud creativa e innovadora para optimizar recursos, habilidades comunicativas, capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje pensados para la autodirección y la autorregulación, capacidad para crear materiales y plantear tareas que sean

relevantes.

-Competencia tutorial: habilidad de comunicación, capacidad de adaptación a las condiciones y características de los diferentes usuarios. La tutoría virtual hace posible un nivel de interacción entre los componentes muy elevado, hasta encontrarse inmerso en un proceso afectado por componentes motivacionales y afectivos.

4. Metodología utilizada

Este trabajo consiste en una investigación cualitativa. Se refiere en su más amplio sentido a una investigación que produce datos descriptivos según Taylor y Bogdan (1984) extraídos de las propias palabras y referidas a opiniones que expresan las personas, así como la conducta que se observa. Los métodos cualitativos no son estándares como los cuantitativos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto a la forma en que intentan conducir sus estudios. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o de una técnica.

El tema del estudio se ha situado dentro de una metodología cualitativa ya que:

- Busca la comprensión y el significado que tiene para las personas objeto de estudio.
- Se basa en un modelo empírico – inductivo.
- Integra la lógica del descubrimiento.
- La posición del investigador es importante, ya que se tendrán que tener en cuenta sus opiniones y emociones, respecto al tema de estudio.
- Se busca reconocer en los entrevistados los comportamientos, los valores y las creencias que mencionan.
- Se incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones.

5. Planificación e implementación del trabajo de campo

Los pasos a seguir han sido los siguientes:

- Definir la muestra, es decir el número de personas que se entrevistarán y las características que tienen en común, sean presenciales o virtuales.
- Recoger en las entrevistas semiestructuradas y con guión que se han hecho a docentes virtuales del entorno de ciencias de la salud, las competencias que ellos desarrollan vinculadas a sus tareas de docencia virtual.
- Comparar en los docentes presenciales que competencias tienen respecto a las de los docentes virtuales entrevistados, para destacar y trabajar mediante la formación los déficits que se detecten, según el modelo de formación que se implemente en el centro.
- Diseñar un cronograma de trabajo que permita visualizar mejor esta planificación y hacer un seguimiento más preciso de las diferentes tareas y fases del proyecto.

6. Conclusiones

En este estudio la metodología utilizada ha sido pues las entrevistas semiestructuradas, Ruiz (2003).

Los docentes presenciales referencian como competencias más destacadas las siguientes:

- Ser experto en la materia que se imparte.
- Habilidades de comunicación.
- Capacidad de gestionar conflictos.
- Ser paciente, empático, cercano, facilitador, buen observador.
- Transmitir confianza, facilitar la reflexión, motivador.
- Crear buen ambiente, capacidad holística.
- Tratar la diversidad del alumnado.

En las entrevistas llevadas a docentes virtuales del centro, destacan como competencias más importantes del docente virtual las siguientes:

- Ser asertivo, experto, facilitador.
- Buen comunicador escrito, dinamizador, motivador.
- Capacidad de organización del tiempo.
- Dominar las TIC.
- Tratar la diversidad del alumnado.

Estas reflexiones permitirán dado que es una prioridad de la institución, poder llevar a término este cambio de rol, y/o compartir los dos roles, el de docente presencial y el de docente virtual.

Garrison y Anderson (2005) nos dicen que “el futuro de la educación está en el e-learning y en una visión basada en una comprensión profunda de su potencial. Las instituciones educativas no se pueden permitir ignorar las tecnologías que están revolucionando la mayoría de los segmentos restantes de la sociedad”. Esta afirmación resume muy bien hacia donde vamos y como se tendrían que posicionar las instituciones.

7. Recomendaciones

Si lo queremos es planificar una experiencia de e-learning de calidad, nos encontraremos que esta tarea puede ser mucho más compleja y exige incluso más tiempo de planificación que una clase tradicional. Por tanto, buena parte del éxito dependerá de que la responsabilidad del docente y de la dirección del centro fomente y vigile los aspectos de diseño y organización de la formación. El docente tendrá que promover en sus alumnos:

- Transmisión de confianza.
- Sensación de pertenecer a una comunidad virtual.
- Cierta percepción de control.
- Sensación de realización personal.
- Deseo de participar en el discurso propuesto.
- Buen tono de conversación.
- Actitud de cierto cuestionamiento.

Martínez (2004) nos comenta como recomendación inicial, que lo más importante sería que antes de ejercer como docente/tutor/profesor/consultor, etc. virtual o semipresencial, fuese imprescindible hacer como mínimo un curso como estudiante virtual. Sin duda la mejor manera de aprender como llevar a término una tarea, es haciéndola.

Paralelamente des de la misma institución habrá que planificar un plan formativo que de manera más global incluya diversas acciones formativas para todos los docentes, los titulares y los colaboradores puntuales, y que contemple al menos:

- Conocimiento de la plataforma que se implemente
- Mejora del dominio de las TIC.
- Instrumentos de comunicación escrita.
- Habilidades como buen moderador, facilitador y asertivo.
- Planificación y gestión del tiempo personal, del docente y del alumno.

Para Marqués (2008) en el momento de innovar y de implementar este plan formativo, incluso si conseguimos la implicación de los docentes como alumnos en alguna actividad virtual, hemos de ser conscientes de que estos cambios exigen del profesorado el PODER (capacidad, medios), SABER HACER (competencias) y el QUERER (tener claro que vale la pena). Por tanto lo que es muy importante es que los docentes vean las ventajas de este cambio, que se sientan capacitados para llevarlo a cabo y recompensados por el tiempo y el esfuerzo inicial que han de invertir.

El reto actual de las instituciones es que no sólo han de aprender los estudiantes, si no que los propios centros también, como nos dicen Silva y Gros (2005). Es fundamental que la formación inicial y continua del profesorado incorpore la capacitación que se requiera en sus profesionales para llevar a término de forma correcta el diseño y la tutorización de los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. (EVEA).

8. Perspectivas de futuro

Según la presentación del foro Tricemur (2008) y en diversos apartados de este trabajo, he hecho referencia al tema del cambio. El mundo cambia, evoluciona, y los que estamos en él también lo hemos de hacer. Las instituciones y sus líderes han de motivar este cambio, y los profesionales

que trabajan en ellas nos tendremos que “subir al carro”, o nos quedaremos desvinculados del mundo actual.

Otra parte también importante es conseguir materiales docentes virtuales con un diseño que garantice la adecuación y la eficacia de la acción

formativa en un sistema de formación virtual, y que pueda ser utilizado por los docentes/tutores de formación semipresencial o virtual, sin que ellos tengan que ser los autores, como nos sugieren Duart y Sangrà (2005). Esto puede facilitar la incorporación de profesores colaboradores profesionales del ámbito de la salud motivados por la formación, pero que su disponibilidad horaria es solo a tiempo parcial.

Finalmente creo que sería importante repetir este estudio de forma que lo que hasta ahora se ha analizado se considere como una muestra, y que en el siguiente se amplíe el número de entrevistas, de forma que nos permita confirmar o refutar los resultados obtenidos en el primero.

9. Bibliografía

- Bautista, G., Borges, F. i Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Duart, J.M. y Sangrà, A. (compiladores) (2005). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Escanilla, A. (2008) *Aprender competencias para enseñar competencias. Las competencias del docente*. http://www.lengua.profes.net/especiales2asp?id_contenido=56870. (Descargado junio de 2009).
- Evia, A. i Pech, S. J. (2007). *Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea*.
<http://usual.es/teoriaeducacion>
- Gallego, M.J. (2007.) *Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario*.
<http://usual.es/teoriaeducacion>
- Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Llorente, C.(2005). *La tutoría virtual: Técnicas, herramientas y estrategias*.
<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tutoriavirtual.pdf>
- Marcelo, C. y otros (2002). *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Marqués, P. (2008). *La escuela del 2015. Las competencias TIC del docente*.
<http://peremarques.blogspot.com.es/2008/05/la-escuela-del-2015-competencias-tic.html>
- Marquina, R. (2008). *Diseño y Gestión de cursos en Moodle. Tutor virtual. Nuevos entornos formativos. Roles y funciones*.
<http://www.slideshare.net/raymarq/tutor-virtual-140711>
- Martínez, J. (2004) *El papel del tutor en el aprendizaje virtual. UOC*.
<http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>
- Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes* (2004).
<http://www.oei.es/tic/normas-tic-directrices-aplicacion.pdf>
- Ortega, I.(2007). *El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje*.
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf
- Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmon, G. (2004). *El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.

Silva, J. y Gros, B. (2007). *Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes*.

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_silva_gros.pdf

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tricemur (2008). *III Jornadas Nacionales "Tic y Educación"*. <http://www.cprlorca.info/tricemur/>

Urdaneta, M. (2007). *Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia*.

<http://www.gestiopolis.com/otro/perfil-de-competencias-del-docente-en-la-educacion-a-distancia.htm>

Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

El aprendizaje organizativo de las instituciones educativas. Revisión y tendencias

Mireia Tintoré

Universitat Internacional de Catalunya

Elena Fontcuberta

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptorios: Organizational learning, learning organizations, organizational learning in education, community of practice, knowledge management, educational leadership

Esta comunicación aspira a revisar el estado de la cuestión del aprendizaje organizativo en las organizaciones de educación, poniendo especial énfasis en la bibliografía en español, que – por su menor volumen- ha recibido menos atención. La metodología es cualitativa y específicamente relacionada con la descripción del estado del arte. Se ha revisado sistemáticamente la bibliografía especialmente a partir del año 2000, describiendo el estado en que se hallan los diferentes grupos de investigación a nivel mundial. Se han identificado las grandes tendencias en la literatura anglosajona y de habla hispana. También se señalan las diferencias entre ambos contextos y los temas en los que todavía hay que profundizar. En el contexto anglosajón el aprendizaje organizativo educacional se relaciona mayoritariamente con el liderazgo transformador y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. En el caso de la bibliografía de España y países iberoamericanos, comprobamos un aumento de los grupos de investigación en torno al aprendizaje organizativo y se aprecia que, además de los temas ya señalados, existe mayor inclinación hacia cuestiones relacionadas con la gestión del conocimiento. Pensamos que sería bueno crear sinergias entre temas y grupos de cara a investigaciones futuras y para mejorar el aprendizaje de las instituciones educativas. También sugerimos seguir estudiando empíricamente la relación entre aprendizaje organizativo y aprendizaje de los alumnos.

COMUNICACIÓN:

Introducción y Objetivos

Las publicaciones referidas al aprendizaje organizativo a nivel general no han cesado de aumentar desde sus orígenes en torno a los años 60 del siglo pasado. La misma tendencia se advierte cuando

Didáctica y Organización Educativa

nos referimos al campo más particular del aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, aunque en este caso la cantidad de publicaciones es mucho más reducida. En ambos contextos, la bibliografía corresponde ampliamente al ámbito anglosajón si bien comprobamos un aumento de grupos de investigación en el entorno de habla castellana.

El objeto de este estudio es revisar el estado de la cuestión del aprendizaje organizativo en las organizaciones de educación, poniendo especial énfasis en la bibliografía en español. El análisis nos permitirá señalar las tendencias que ha experimentado y está experimentando este campo de conocimiento y sus implicaciones para la práctica educativa y la investigación.

Metodología

La metodología utilizada en la investigación es cualitativa, específicamente relacionada con la descripción del estado del arte. Los instrumentos utilizados han sido la revisión sistemática de la bibliografía y la descripción narrativa de la misma, siguiendo las tres etapas básicas de detección, obtención y estudio de la literatura.

Para que la revisión sea objetiva, completa y rigurosa, y también para minimizar las desviaciones y evitar la omisión de estudios relevantes se ha establecido una estrategia de búsqueda sistemática que sigue los parámetros exigidos por la comunidad académica internacional y que se ha caracterizado por los siguientes elementos: planificación realista (amplitud y tiempo de la investigación); objetivos claros; búsqueda de información en las principales bases de datos electrónicas, centrándonos en las publicaciones más recientes aparecidas en la ISI Web of Knowledge y en los directorios Redalyc y Dialnet (especialmente a partir del año 2000); términos de búsqueda muy claros y específicos.

La bibliografía ha sido objeto de un trabajo comprensivo e interpretativo para llegar a determinar el estado de la cuestión, y la situación particular del aprendizaje organizativo a nivel de instituciones de educación.

Marco Teórico

Los autores que estudian el aprendizaje organizativo a nivel educativo, se sitúan preferentemente en el ámbito anglosajón, a uno y otro lado del Atlántico y en la zona australiana.

El marco cronológico va desde 1983 hasta la actualidad, con una intensificación de las publicaciones desde 1993 y muy especialmente a partir del cambio de milenio.

Efectivamente, Dalin & Rust se preguntan en 1983 si las escuelas pueden aprender (*Can schools learn?*). Con posterioridad, Dalin & Rolff (1993) desarrollaron el trabajo iniciado en la década anterior. Al mismo tiempo, Fullan (1993) estudia el aprendizaje organizacional que genera el profesorado y Hargreaves (1996), trata el tema de la reestructuración escolar como forma de aprendizaje organizativo.

Sin embargo, el grupo que destaca desde el principio, es el constituido por Kenneth Leithwood en Canadá (Leithwood, 1992, 1994, 2000, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000a y 2000b, 2002, 2005; Leithwood, Leonard & Sharrat, 1998; Leithwood & Maskall, 2008; Leithwood, Maskall & Strauss, 2009; Leithwood & Riehl, 2003).

Didáctica y Organización Educativa

Otro equipo muy potente se encuentra en Australia y Tasmania en torno a Mulford y siguiendo líneas de investigación muy similares a las de Leithwood (i.e. Silins & Mulford, 2002; Mulford, Silins & Leithwood, 2004). Un tercer grupo es el de K.S. Louis quien ha publicado individualmente (2006, 2008), y también ha realizado investigaciones con el grupo de Leithwood (Leithwood & Louis, 1998; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Este grupo, centra su investigación en las comunidades profesionales de aprendizaje y en el profesorado (i.e. Marks & Louis, 1999).

También destacan los trabajos de Martin (1999) en Melbourne, quien aborda estudios relacionados con las universidades que aprenden. Y el trabajo de Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine (1999), sobre las comunidades de aprendizaje, uno de los artículos más citados de la ISI Web of Knowledge.

A partir del año 2000 se multiplican las investigaciones empíricas en torno al aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, especialmente en el ámbito escolar y en relación con el liderazgo.

En el año 2000 se editan dos grandes obras colectivas, una a cargo de Leithwood (*Understanding Schools as Intelligent Systems*), y otra editada por Senge (*Schools that Learn*), quien también escribe ese mismo año un trabajo individual sobre la academia como comunidad de aprendizaje.

Desde una perspectiva más crítica, encontramos el estudio de Creemers en 2001. Ese mismo año Mitchell & Sackney proponen la evolución desde las instituciones como organizaciones de aprendizaje a las escuelas como “comunidades de aprendizaje”. La misma tendencia se advierte en los trabajos de Collinson & Cook (2006)

Constantin Bratianu (2007), de la universidad de Bucarest, y la ya citada Vivienne Collinson (2008), de la Universidad de Michigan, abordan el tema de las universidades como empresas de aprendizaje.

Últimamente, los artículos más citados se centran en el liderazgo o en la cultura organizacional, junto a otro conjunto de publicaciones que se relacionan con la corriente socio-cultural del aprendizaje (Gallucci, 2008; Honig, 2008). Las investigaciones empíricas intentan relacionar el aprendizaje de las organizaciones educativas con los resultados y compromiso de los alumnos, sin que por el momento se haya llegado a ningún resultado concluyente (Leithwood & Jantzi, 1999, 2000 a y b, 2002; Leithwood et al., 2004; Mulford et al., 2004; Leithwood & Mascall, 2008).

Intentando sintetizar brevemente las principales aportaciones en el mundo anglosajón, podríamos decir que – a partir de Fullan (1993)- se observa una relación cada vez más estrecha entre organizaciones educativas que aprenden y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, de manera que el avance hacia una influye en la otra, y viceversa.

También resulta significativo el impulso al aprendizaje organizacional en instituciones educativas como instrumento para el cambio en dichas instituciones (i.e. Leithwood, 1994; Martin, 1999; Dibbon, 2000).

Por último, la aportación más relevante y multigrupal es la que se produce en torno a la relación entre aprendizaje organizativo y liderazgo educativo. A partir de 1991 el grupo canadiense de Leithwood advierte relaciones significativas entre liderazgo transformacional en las escuelas y aprendizaje de las mismas. En 1994, Leithwood y su equipo identifican seis factores que

Didáctica y Organización Educativa

caracterizan el liderazgo transformacional en las organizaciones educativas y al mismo tiempo caracterizan a una “organización educativa que aprende”. Más adelante, con aportaciones desde Oceanía, la relación es ampliada hasta ocho factores y se muestran las cuatro prácticas necesarias para que se produzca aprendizaje organizativo (Mulford, Silins & Leithwood, 2004). También Bratianu (2007), desde Europa del Este, concluye que el liderazgo distribuido y transformador tiene un gran impacto en la generación de aprendizaje organizativo.

En el ámbito español e hispanoamericano las publicaciones han seguido una evolución similar aunque con algunos años de retraso. Salvo excepciones, hasta finales del milenio, el tema del aprendizaje organizativo no tuvo ningún hueco en la investigación educativa en España. Sin embargo, a consecuencia de varios encuentros con directivos de España y Latinoamérica durante los años 1999 y 2000, se plantea que el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” son temas que se deben desarrollar, (Gairín 2000b).

En España han tratado el tema Bolívar, Cantón Mayo, Gairín, López Yáñez, Lorenzo Delgado, Santos Guerra, Villa y Yániz, fundamentalmente.

El año 2000 es especialmente rico en publicaciones pues se editan el libro de Bolívar, y el de Santos Guerra, sobre escuelas que aprenden. Ese mismo año, Gairín publica su artículo “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”, con base en sus trabajos anteriores (1998, 1999, 2000^a) y en su modelo de tres estadios. En la misma revista publica Martín Bris un trabajo titulado “Clima de trabajo y organizaciones que aprenden”. Asimismo, la Universidad de Deusto centra su III Congreso Internacional en Dirección de centros educativos sobre el tema “Liderazgo y Organizaciones que aprenden” y agrupa a especialistas españoles y extranjeros.

Al año siguiente, la revista de “Organización y gestión educativa” dedica un monográfico a las escuelas como “organizaciones que aprenden”. También Bolívar ahonda en sus estudios sobre la escuela como “organización que aprende” y presenta un modelo de la misma.

En el año 2003, Julián López Yáñez (2003^a), publica un artículo de revisión sobre el aprendizaje organizativo de las organizaciones educativas. Sus argumentos son críticos con las “organizaciones que aprenden” y particularmente con Senge. Sin embargo, reconoce la contribución de esta disciplina como factor de innovación y para el desarrollo de las instituciones de enseñanza.

En los años sucesivos, López Yáñez (2003b, 2004; López Yáñez, Sánchez Moreno & Altopiedi, 2011) se centra en la investigación de los factores que intervienen en el aprendizaje organizativo y evoluciona hacia la defensa de las comunidades profesionales de práctica basadas en la “cultura del cuidado”, y el liderazgo distribuido.

En su estudio de 2004 sobre el estado de la investigación en Organización escolar en España, Antonio Bolívar cita las escuelas que aprenden como uno de los ámbitos privilegiados de investigación en esa disciplina.

Ese mismo año, Cantón Mayo sugiere una nueva definición de organización que aprende. Se trata de la “organización que es capaz de integrar los saberes de sus miembros a fin de construir un conocimiento común más rico y amplio que la suma de los conocimientos individuales que le permite implementar innovaciones para afianzarse y crecer en contextos cambiantes” (2004, p. 329).

Didáctica y Organización Educativa

Además, el profesor de la UAM, Agustín de la Herrán aboga por un estadio superior al de las “organizaciones que aprenden”, el de las “organizaciones que maduran” ahondando en sus raíces hacia “la progresiva disolución de egocentrismo individual y colectivo” (2004, p. 99).

También el 2004, Gairín amplía su modelo de 3 estadios de aprendizaje con un cuarto estadio, “la organización que genera conocimiento”, con lo cual se aproxima a los modelos de gestión del conocimiento.

Por las mismas fechas hemos localizado algunos estudios empíricos sobre aprendizaje organizativo. Destaca el trabajo de Víctor Jesús García Morales (2005), sobre barreras al aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. El trabajo de García Morales, López Martín y Llamas-Sánchez (2006) sobre el mismo tema, se encuentra entre las más citadas en la ISI Web of Science y es el único artículo de un grupo español en esa web, según los criterios de búsqueda que hemos seguido. También hay que señalar el trabajo de Rodríguez Antón y Trujillo Reyes sobre el aprendizaje organizativo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UAM (2007). Trabajos similares a éste son, en Venezuela los de Mayorca, Ramírez y Viloría (2008).

En trabajos más recientes (Gairín & Rodríguez Gómez, 2007; Gairín, Muñoz Moreno & Rodríguez Gómez, 2009) seguimos observando el desplazamiento hacia los procesos de creación y gestión del conocimiento y un avance hacia las comunidades profesionales de aprendizaje (Gairín, 2010).

En el área hispanoamericana la evolución ha seguido un camino más tardío. La producción se intensifica en especial a partir del año 2005. En la base de datos Redalyc, existen a nivel educativo nueve artículos sobre aprendizaje organizativo correspondientes a esta área geográfica. Se han localizado también autores que, desde el campo de la psicología y la empresa, abordan el aprendizaje organizativo en relación con la gestión del conocimiento y las comunidades de práctica (Castañeda, 2002a y b, 2004), o estudian el aprendizaje organizativo con relación al aprendizaje individual y la cultura (Alcid, 2008).

La investigación en Hispanoamérica se centra sobre todo en analizar los factores que contribuyen a que haya aprendizaje organizativo (Mayorca et al. 2007, 2008), estudiando especialmente la estructura (Morillo, 2005; Simonetta, 2010), los facilitadores tecnológicos (Fernández Nieto, 2009; de la Riestra, 2011) la cultura y el liderazgo (Fernández de Morgado & Alvarez, 2007).

Los trabajos hacen referencia al aprendizaje organizativo de las universidades y de las escuelas en proporciones más o menos iguales – en el caso español hay un predominio importante hacia el estudio del aprendizaje organizativo de las escuelas – y la influencia de las teorías de acción de Argyris y Schön (1978, 1996) y del pensamiento sistémico de Senge (1990) es abrumadora en la mayoría de las publicaciones (Peñaloza, 2005, y Rangel, 2007, en Venezuela; Santizo Rodall, 2009, en México).

En definitiva, podemos decir que la producción científica en el ámbito de habla española no es comparable a la producción anglosajona pero tampoco resulta en absoluto desdeñable. Las investigaciones evolucionan hacia el tema del liderazgo educativo en su versión transformacional y hacia la creación de comunidades de aprendizaje. La diferencia más notable es que en esta área geográfica, las referencias a la gestión del conocimiento son mucho más abundantes que en el mundo educativo anglosajón.

Resultados

Los estudios sobre aprendizaje organizativo en las instituciones de educación nos indican que, aunque la cantidad de trabajos publicados es escasa comparada con los trabajos que hacen referencia a otro tipo de empresas, las publicaciones no ha cesado de aumentar a nivel global.

En el apartado de lo que todavía no sabemos, queda por comprobar empíricamente la relación entre organizaciones educativas que aprenden y mejora en los resultados y compromiso del alumnado. Por el contrario, ha habido grandes avances en el conocimiento de lo que es una organización educativa que aprende y otros factores relacionados que la hacen posible. En general los estudios muestran una relación cada vez mayor con temas referidos al liderazgo organizacional, las comunidades de aprendizaje y – en el ámbito español – la gestión del conocimiento.

Tratándose de temas tan próximos y con finalidades tan similares, sugerimos se sumen sinergias entre las diferentes ramas que estudian el aprendizaje organizativo, las “organizaciones que aprenden”, la gestión del conocimiento y las comunidades de aprendizaje buscando lo que une y no lo que separa, y aprovechando todos los avances que se produzcan en la investigación. En particular, dado que liderazgo transformacional y comunidades profesionales de aprendizaje son los dos grandes temas en los que coinciden todos los equipos que estudian el aprendizaje organizativo a nivel mundial, sería una buena iniciativa crear sinergias internacionales en torno a estos dos grandes ejes.

Contribuciones

El análisis del estado de la cuestión en la presente comunicación permite situar dónde estamos y realizar un llamamiento para que se refuerce la investigación en el ámbito del aprendizaje organizativo.

Dos son las principales aportaciones de esta comunicación. Por una parte, la revisión sistemática de la bibliografía a nivel mundial, incorporando el ámbito menos estudiado del mundo de habla hispana.

Por otra parte, la reflexión en el sentido de que el estudio de la evolución experimentada por esta disciplina ha de movernos a encontrar sinergias con otros campos de conocimiento, como son la gestión del conocimiento y las comunidades de aprendizaje, todo ello en un entorno de liderazgo distribuido y transformacional, y una cultura de colaboración.

Referencias

- Alcid, J. (2008). Estado del Arte del Aprendizaje Organizacional con relación al Aprendizaje Individual y la Cultura. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Bogotá. Trabajo de grado.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning. 2. Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y*

realidades. Madrid: Editorial La Muralla.

Bolívar, A. (2004). *La salud de la investigación en organización escolar*. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-22.

Bratianu, C. (2007). The learning paradox and the university. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2 (4), 375-386.

Cantón Mayo, I. (2004). *La comunidad educativa innovadora basada en el aprendizaje organizativo en un contexto de calidad*. Comunicación presentada en el VIII CIOIE Simposium: La Escuela Como Comunidad Profesional y La Comunidad Educativa, Sevilla. 328-335.

Castañeda, D. (2002a). Capacitación y Aprendizaje Organizacional. *Legis*. Recuperado de <http://www.GestiónHumana.com>.

Castañeda, D. (2002b). Variables del Capital Humano Asociadas a la Gestión del Conocimiento: El Papel de la Percepción. *Asociación Internacional Para la Gestión del Conocimiento*, Artículos Marzo.

Castañeda, D. (2004). Estado del arte en Aprendizaje Organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en facultades de psicología, ingeniería industrial y administración de empresas, en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 23-33.

Collinson, V. (2008). Leading by learning: New directions in the XXI century. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 443-460.

Collinson, V., & Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.

Creemers, B. P. M. (2001). Las organizaciones que aprenden: Mejora para conseguir eficacia. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 8-12.

Dalin, P., & Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.

Dalin, P., & Rust, V. D. (1983). *Can schools learn?* Berkshire, Inglaterra: NFER-Nelson.

De la Herrán, A. (2004). Teoría de los sistemas evolucionados. Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71-109.

De la Riestra, M.R. (2011). Dispositivos hipermediales como posibilitadores del Aprendizaje organizacional. Síntesis Conceptual y aportes para su implantación en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1159-1175.

Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning in schools. En Leithwood, K.A.(ed). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford (CO): Jai Press.

Fernández de Margado, N. & Álvarez, G. (2007). ¿Cómo se encuentran las instituciones de Educación superior venezolana con relación al resto del mundo en cuanto a Aprendizaje Organizacional se refiere? *REICE*, 5 (3), 190-209.

Fernández Nieto, G.M. (2009). *Knowledge portal that promotes the organizational learning in the University and in the company*. Proceedings of the 4th International Conference on E-learning, 109-113.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.

Gairín Sallán, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*, 1, 125-154.

Gairín Sallán, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En Martín Bris, M. (ed.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gairín Sallán, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.

Gairín Sallán, J. (2000b). *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. Comunicación publicada en Anais VI Congresso Interuniversitário de Organização de Instituições

Educativas, 865-906.

Gairín Sallán, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En: Aurelio Villa (ed.). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto – Mensajero, 77-128

Gairín Sallán, J. (2010). Formarse y aprender en comunidad. En: Gairín, J. (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2007). *La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión de conocimiento*. Comunicación publicada en Actas Del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, ICE Universidad de Barcelona. 226-239.

Gairín Sallán, J., Muñoz, J.L. & Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15, (4), 620-634.

Gallucci, C. (2008). Districtwide instructional reform: using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*, 114 (4), 541-581.

García Morales, V. J. (2005). Análisis de las barreras del aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 46-63.

García Morales, V.J., López Martín, F.J., & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and teacher education*, 22, (4), 478-502.

Hargreaves, L. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Honing, M.I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrator's participation in teaching and learning improving efforts. *American Journal of education*, 114 (4), 627-664.

Leithwood, K. A. (1992). Transforming leadership. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.

Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31-60.

Leithwood, K. A. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press.

Leithwood, K. A. (2004). A review of the research. Educational leadership. *The Laboratory of Student Success*, 1-30.

Leithwood, K.A., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Reino Unido: NCSL. Org.

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher leadership on student engagement in school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (Supplemental), 679-706.

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformation leadership on student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

Leithwood, K.A., & Jantzi, D. (2000b). Principal and teacher leader effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 415-434.,

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 31-43.

Leithwood, K.A., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.

Leithwood, K. A., & Louis, K. S. (1998). From organizational learning to professional learning

Didáctica y Organización Educativa

- communities. En Leithwood K.A. (ed.) *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets and Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Executive summary. How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project, the Wallace Foundation*.
- Leithwood, K.A. & Mascal, B. (2008). Collective leadership: Effects on student achievement. *Education Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561.
- Leithwood, K.A., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. N. York: Routledge.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- López Yáñez, J. (2003a). Aprendizaje organizativo: Un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Yáñez, J. (2003b). Abriendo la caja negra: una perspectiva sistemática sobre el camino de las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5, 139-155.
- López Yáñez, J. (2004). *Procesos y estructura que intervienen en la generación de Aprendizaje Organizativo*. Comunicación presentada en 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Reproducida en Murillo, J. López Yáñez, J. & Sánchez Moreno, M. (coord.), *Cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad*. Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, 72-78.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 35, sept-dic 2011, 109-131.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 123-211.
- Louis, K. S. (2006a). *Organizing for school change*. Londres y Nueva York: Taylor and Francis.
- Louis, K. S. (2006b). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. En Coles, R. & Blankenstein, A. (eds.), *Sustaining learning communities*. Thousand Oaks: Sage.
- Marks, H. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Martin, E. (1999). *Changing academic work: Developing the learning university*. Londres: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Mayorca, R.L., Ramírez, J.J., Vilorio, O.H. & Campos, J. (2007). Evaluación de un cuestionario sobre Organizaciones que Aprenden: adaptación, validez y confiabilidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XIII, 2, julio-dic., 149-164.
- Mayorca, R.L., Ramírez, J.J. & Vilorio, O.H. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las Organizaciones que Aprenden a un contexto universitario venezolano. *Laurus*, 14 (28), sept-nov., 54-69.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19, 394-398.
- Morillo, R. (2005). Estrategias alternativas para el desarrollo de procesos de Aprendizaje Organizativo en una organización escolar descentralizada. *Omnia*, 11(2), mayo-agosto, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, 7-28.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K.A. (2004). Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes. En Kluwer Academic Publishers (ed.), *Studies in*

Educational Leadership Volume 3, Dordrecht (Holanda): Springer.

Peñaloza, A. (2005). Aproximación a los patrones de comportamiento y Aprendizaje Organizacional en el decanato de estudios de postgrado de la Universidad de Santa María. *Investigación y Postgrado*, 20 (2), 63-122.

Rangel, G. (2007). Modelo de Aprendizaje Organizativo para el fortalecimiento del proceso de investigación en los estudios de postgrado, *Investigación y Postgrado*, 22 (2), 115-146.

Rodríguez Antón, J. M., & Trujillo Reyes, J. C. (2007). Las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente? *Universia Business Review*, 15, 100-119.

Santizo Rodall, C. (2009). Las mejores prácticas de gestión en educación básica: Elementos para el Aprendizaje Organizacional. *Reencuentro*, 55, 64-69.

Santos Guerra, M. A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H. & Valentine, J. W. (1999). Creating communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.

Senge, P.M. (1990). The fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. Nueva York: Doubleday.

Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future. *Leading Academic Change*. 275-300.

Senge, P. M., Kleiner, A., Smith, B., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Dutton, J. (2000). *Schools that learn*. Nueva York: Doubleday.

Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and School Results. En *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers, pp. 561-612.

Simonetta, D. (2010). La estructura escolar inhibidora del Aprendizaje Organizacional: experiencia derivada de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1, enero-abril 2010, 1-21.

Villa, A., & Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1.

La gestión curricular en los sistemas de gestión de calidad: un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia

Julián Alberto Uribe García

Universitat Autònoma de Barcelona

Edisson Cuervo

Universitat de València

Descriptor: Organización escolar, currículum, sistemas de gestión, teoría crítica, calidad educativa

El presente texto busca visibilizar la relevancia de que exista un currículum crítico y de diseño deliberativo en los esquemas de organización escolar basados en sistemas de gestión de calidad, inspirados en normas internacionales, que, de suyo, llevan circunscritos amplios sesgos

Didáctica y Organización Educativa

ideológicos capitalistas y requerimientos del mercado global. Subyace a su elaboración, como objeto de estudio, una institución educativa de naturaleza privada y confesionalmente católica, en la ciudad de Medellín-Colombia, que tiene integrada en su cotidianeidad administrativo-educativa la Norma ISO 9001: 2008 y en la cual los sujetos que la constituyen, buscan aportar y participar democráticamente en los diseños y reconfiguraciones curriculares, en concordancia con tradicionales intereses humanistas del centro educativo.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

Objetivo general

- Visibilizar la relevancia de la existencia de un currículum crítico y deliberativo en los esquemas de organización escolar, basados en sistemas de gestión de calidad, en el caso estudiado.

Objetivos específicos

- Identificar las formas organizativas que se diseñan e implementan en un centro educativo suramericano, que adopta los S.G.C. basados en normas internacionales de calidad.
- Precisar los principios y estrategias que coadyuvan, en el caso estudiado, a que los modelos deliberativos y críticos no estén subordinados a los técnicos.
- Develar la importancia de la noción de currículum crítico, como elemento fundamental de las organizaciones escolares, que se estructuran administrativamente desde ideas que emanan de los S.G.C.

Marco teórico

Plantear una discusión sobre la preponderancia que debe tener el concepto de currículum crítico en los actuales S.G.C., aplicados en la ciudad de Medellín, nos implica realizar una revisión teórica sobre conceptos como: calidad, currículum, sistema de gestión, currículum crítico, democratización curricular, justicia curricular, entre otros.

Es claro que actualmente, el discurso sobre la calidad educativa ha cobrado suma relevancia, debido, entre otros aspectos, a la valoración de la educación como sector estratégico para el desarrollo de las sociedades, al aumento de la competitividad, la pregunta por la correspondencia entre la efectividad de los procesos educativos y la alta asignación de recursos públicos. Pese al acuerdo social que hay en torno a la necesidad de promover una educación de calidad, no existe univocidad en su conceptualización. Es así como, grosso modo, podemos identificar, siguiendo a Gairín (2003, 31-34), tres enfoques que se han erigido a la hora de intentar explicarla. El primero es el técnico, el cual concibe la calidad educativa en términos de correspondencia entre los factores institucionales y una serie de patrones definidos previamente, merced a investigaciones que se enfocan en el descubrimiento de los rasgos presentes en los centros educativos que obtienen un buen producto (aprendizajes) o una optimización de los recursos. Las normas ISO y modelos como el EFQM son propuestas operativas de este enfoque. Si bien, los avances en el conocimiento y la conciencia en la complejidad de los procesos educativos han permitido trascender las orientaciones lineales y mecanicistas de esta éste, el sustrato sobre el cual se apoya, esto es, “la identificación de unos estándares válidos para todas las situaciones” (Gairín,

Didáctica y Organización Educativa

2003, 32), pervive. El segundo enfoque es el interpretativo simbólico, el cual afirma que la calidad es una construcción cultural de quienes son parte activa y fundamental de las organizaciones. Finalmente, el crítico, cuya concepción de calidad pivota sobre la convicción de que los centros escolares deben cumplir con los cometidos que la sociedad demanda de ellos.

El enfoque técnico ha cobrado un gran auge, en los últimos años, para la gestión de los centros educativos en dicha ciudad, bajo las figuras de la certificación y la acreditación. Si bien cuenta con aspectos positivos como la definición de principios y objetivos de calidad y el compromiso con la mejora continua, no se pueden desconocer las precauciones a la hora de implantarlo en la educación. Una de ellas es que, al estandarizar los procesos educativos, podría marginar la multidimensionalidad de la calidad, la cual exige, no desatender, entre otras, las dimensiones contextual, especificidades culturales del centro, y biográfica, esto es, existencial de quienes lo habitan (González & Escudero, 1987; Tejada, 1998; Pérez Gómez, 2004, pp. 147-170).

Es así como vemos la posibilidad de reafirmar la actualidad de posturas teóricas como las de Gimeno (1988, 2010), Stenhouse (1984), Freire (1990), Giroux (1993), Contreras (2001) y Perrenoud (2007), quienes en su defensa por la construcción de una escuela que eduque ciudadanos críticos, democráticos y libres, optan no por una visión burocrática y tecnocrática de la educación, sino por otra en la que, especialmente, el profesorado pueda desplegar su profesionalidad, a través de su capacidad reflexiva e innovadora y de su función investigadora para adaptar, en vez de sólo adoptar, y, ante todo, para generar y movilizar un currículo, concebido como un “proyecto tangible de educación” (Gimeno, 2005, p. 136) que tienda a la transformación social.

Metodología

Dentro del campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) y siguiendo la metodología del estudio de caso (Galeano, 2004; Simons, 2011 y Stake, 1994), se realizó un acercamiento a distintos miembros de la administración de una institución educativa de naturaleza privada y confesionalmente católica, en la ciudad de Medellín-Colombia, seleccionando para el estudio y por el método de referencia, una población de cuatro (4) directivos y seis (6) miembros del cuerpo docente; diseñándose así mismo, algunos instrumentos para la recolección de información, como lo fueron: guías de entrevista y un formato de revisión documental; además, se tuvo de presente los registros personales de los investigadores, fundamentados en un ejercicio de experiencia autobiográfica y narrativa (Ventura, 2010).

Todo ello nos permitió conocer, bajo el esquema de A.C.D. Análisis cualitativo de datos (Gibbs, 2012; Simons, 2011), cómo es que funciona el diseño curricular (Bolívar, 1999), en las dinámicas de su particular *sistema de gestión*, y las reconfiguraciones del mismo, identificando las formas organizativas que tienen e implementan, entendiendo claro está, que el currículo como contenedor ideológico (Apple, 1984, 1987, 1997; Bourdieu y Passeron, 1977; Tadeu, 2001) está mediado por una serie de intereses externos e internos que de suyo tienen como finalidad formar un tipo específico de ciudadano.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Gracias al hábito de sistematización que existe en la institución estudiada, se contó con la

Didáctica y Organización Educativa

posibilidad de revisar una multiplicidad de documentos que permitieron conocer en detalle, las formas organizativas que posee. Uno de ellos fue el Proyecto Educativo de Centro. En él, pone de manifiesto que asume los lineamientos de la Norma ISO 9001:2008 como herramienta administrativa que le permite gestionar la vida institucional. En consecuencia, establece una gestión procesal, la cual gira en torno a la convicción de que el S.G.C. es un “un medio con el cual los fines educativos y pastorales pueden cualificar sus procesos” (D.I. 1, 2004, 12)*, no un fin en sí mismo. Más que fruto de una adopción acrítica e irreflexiva, es consecuencia de un intenso diálogo con los principios educativos, emanados de la visión educativa de Fray Saturnino Gutiérrez y Madre Gabriela de San Martín, fundadores de la Congregación (D.I. 1, 14), lo cual más que la mera implantación del sistema, exige un proceso decidido, sistemático, proactivo, reflexivo y sinérgico que permita discernir los principales retos con los que se enfrenta la institución y dirigir sus acciones para darles respuesta, de acuerdo con su horizonte educativo y con los requerimientos sociales (D. I. 2, 2004, 8).

En consecuencia con lo anterior, promueve una cultura de mejoramiento continuo, a partir de la evaluación y la toma de decisiones y “la calidad de las personas”, esto es el desarrollo personal y colectivo que permite caminar en pos de lo dicho. De aquí que la formación permanente sea un factor clave en todo el proceso (D. I. 1, 11-14).

Por otra parte, desde las propias vivencias y la escritura autobiográfica, fue posible reconstruir narrativamente las experiencias de directivos y maestros, quienes reconocieron el esfuerzo conjunto que se realiza en la institución para que dichos principios cobren vida en las labores cotidianas. Éstos especificaron como estrategias para alcanzar lo anterior las siguientes:

- Determinación y socialización, por parte del equipo directivo, de unos parámetros generales de trabajo. Éstos se elaboran a partir de la filosofía institucional y de la evaluación que semestralmente se realiza en el centro, cuyos agentes son: docentes, padres de familia y estudiantes.
- Creación de un buen clima de trabajo, a través de la promoción de los valores institucionales, la escucha, el buen trato, la comprensión, el estímulo y el reconocimiento. Gusta al personal que la rectoría y demás instancias directivas sean de puertas abiertas.
- Promoción del trabajo colaborativo por medio de reuniones generales, de área, de grados y de otros estamentos de participación como los comités de convivencia, pastoral y pedagógico. En éstas se tiene la posibilidad de expresar puntos de vista sobre el estado institucional, analizar el desempeño de estudiantes, tomar algunas decisiones colegiadas, plantear propuestas para el diseño curricular, incidir en el segundo nivel de concreción curricular del centro, esto es en el “documento técnico-pedagógico elaborado por los profesores, que explicita el qué, cómo y cuándo se debe enseñar a los alumnos, a la vez que establece los criterios sobre qué, cómo y cuándo evaluar sus adquisiciones” (Gairín, 1997, 19).
- Desarrollo de algunas reuniones para estudiar la filosofía institucional, el componente curricular y la norma ISO 9001:2008, en aras a su análisis, profundización y, ante todo, diálogo y confrontación permanente, con la plena convicción de que ésta última es una herramienta administrativa que ha de subordinarse a los dos primeros aspectos.

Sin embargo, el personal directivo y docente también es crítico y manifiesta sus resistencias a la hora en que se entabla el diálogo entre el ser y quehacer de la institución y los requisitos que

* D.I. 1 y 2 aluden a algunos de los documentos institucionales estudiados en el centro educativo.

Didáctica y Organización Educativa

emanan de la Norma ISO 9001:2008, pues perciben que no siempre se generan las condiciones organizativas, especialmente a nivel de tiempos y de asignación académica, para establecer una adecuada articulación entre ellas. Si bien son conscientes de que la Norma es una herramienta administrativa, no dejan de desconocer sus connotaciones mercantilistas y la presión social que generan los procesos de certificación, lo que conlleva como consecuencias el volcarse en demasía a satisfacer las necesidades de los padres de familia y estudiantes, y la despersonalización de la educación, en cuanto alienta la supresión o decrecimiento de la reflexión, la innovación, la investigación, el diálogo, las interrelaciones, y, en algunos casos, la vida familiar y social, en parte, por el diligenciamiento excesivo de formatos.

Resultados y/o conclusiones

Más allá de la implementación de los S.G.C. en la institución educativa objeto de estudio, desde hace ya aproximadamente 6 años, se pudo observar y concluir que:

- ✓ Desde el diseño y puesta en marcha de distintas estrategias, la institución recoge el sentir y conocimiento profesional del cuerpo docente y los deseos y expectativas de estudiantes y padres de familia.
- ✓ Las formas organizativas encontradas en el centro, facilitan un ejercicio de administración participativa, fomentan la participación de la comunidad educativa como fuente de pertenencia, solidaridad y de construcción comunitaria.
- ✓ Al existir esquemas de construcción de un currículo deliberativo, se promueve a su vez el respeto por las personas: el valor de éstas sirve para discernir otros valores y estrategias organizacionales. Además, se comprenden las acciones de la gestión al servicio de la comunidad de personas que interactúan en la institución educativa y por fuera de ella.
- ✓ Existe un trabajo en equipo que promueve metodologías colaborativas que favorecen la interdependencia, el conocimiento de los procesos y su mejora, en un ambiente de respeto y de valoración de la diversidad.
- ✓ Coexisten en la institución estudiada formas de resistencia a las directrices administrativas, que reconocen los peligros del sustrato ideológico que está circunscrito a las Normas ISO y se manifiestan de múltiples formas que incluso coadyuvan al mejoramiento del quehacer cotidiano de la enseñanza.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Es claro que la principal contribución del presente trabajo, estriba en la visibilización y reconocimiento de que la existencia de un currículo crítico y deliberativo en los esquemas de organización escolar basados en sistemas de gestión de calidad, es de alta relevancia para las mismas organizaciones, toda vez que devuelve a ella misma el sentido democrático de la educación en términos generales y asegura que los procesos tanto administrativos como formativos, que se llevan a cabo en la misma organización, cumplan con un proceso de humanización más adecuado. Por lo tanto, más allá de la existencia de criterios técnico-administrativos en una organización, se debe asegurar la preponderancia y prerrogativa un currículo crítico y deliberativo que debe imperar en todo centro escolar, bien sea público o privado.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, Michael. (1984). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- APPLE, Michael. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- APPLE, Michael. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- BOLÍVAR, Antonio. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En: Escudero, Juan. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- CONTRERAS DOMINGO, José. (2001). *La autonomía del profesorado* (3a. ed.). Madrid: Morata.
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Trad. Cecilia Pavón. Barcelona: Gedisa.
- GAIRÍN, Joaquín. (1997). *Estrategias para la gestión del proyecto curricular de centro educativo*. Madrid: Síntesis.
- GAIRÍN, Joaquín (2003). Calidad: un discurso y prácticas contradictorias. En: Gairín, J. & Casas, Montserrat (Eds), *La calidad en educación* (pp. 25-71). España: Praxis.
- GALEANO, María Eumelia. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- GIBBS, Graham. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIROUX, Henry. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, M. T. & ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. (2005). *Guía Técnica Colombiana (GTC-200)*. Bogotá: ICONTEC.
- INTERNACIONAL STANDAR ORGANIZATION. (2008). *Norma ISO 9001*. Ginebra: Secretaría central ISO.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4a. ed.) Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3a. ed.). Barcelona: Graó.
- SIMONS, Helen. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, Robert. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TADEU, Tomaz. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- TEJADA, José. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- VENTURA, Montse. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

La evaluación del trabajo docente en la universidad: una mirada desde la perspectiva de los actores

Verónica Soledad Walker

Universidad de Granada

Descriptor: Evaluación, trabajo docente, universidad

En el campo de la educación superior, desde las últimas décadas del siglo XX, los profesores han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad universitaria. En esta comunicación se recuperan las percepciones del profesorado de una universidad española respecto de los procesos de evaluación de su trabajo docente. Se indaga el sentido que para ellos tienen dichas prácticas evaluativas y los efectos que tienen sobre su quehacer cotidiano. Además de advertirse efectos diferenciales según área disciplinar de pertenencia, categoría y dedicación docente; la evaluación parece convertirse en una suerte de 'guía para la acción' que orienta las prácticas en función de lo que se valora positivamente en las distintas evaluaciones.

COMUNICACIÓN:**Introducción**

Durante las últimas décadas del siglo XX, en el marco de nuevas relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación Superior la evaluación de la docencia universitaria ha constituido un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. En el marco del ascenso del Estado Evaluador (Neave, 1988), la calidad -no siempre explícitamente definida- se convirtió en criterio orientador de políticas y prácticas de evaluación. El creciente interés por garantizarla y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyó a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario. Se trata de tendencias de carácter transnacional, promovidas por empresas corporativas y los organismos supranacionales, en el marco de la dinámica de la globalización y de la hegemonía de discursos y políticas neoliberales (Schugurensky y Torres, 2001).

En este contexto, los docentes han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad universitaria, convirtiéndose en una de las principales 'variables' para 'medir' la calidad educativa. Consecuentemente, la mayoría de los países se han visto abocados a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por los académicos.

En el caso de la evaluación de la docencia universitaria pueden distinguirse diferentes tipos de procesos evaluativos. Uno de ellos, que se podría llamar 'evaluación de la enseñanza', tiene que ver con las actividades de evaluación cotidiana integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que están orientadas a la mejora. El segundo, que podría denominarse 'evaluación de la función docente' y que se da a nivel de las instituciones, comprende la evaluación de la docencia como un elemento más de las evaluaciones institucionales. Por último se encuentra aquella evaluación que, a nivel de los sujetos, toma como objeto al profesorado ya sea para su acceso, permanencia y promoción a puestos docentes, para el otorgamiento de incentivos

económicos o para la valoración de su desempeño como parte de un plan de mejora. A este tipo de evaluación se la podría llamar 'evaluación de la docencia' o, como se prefiere en este caso, 'evaluación del trabajo docente'. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, el cual se centra en la tercer tipo de evaluación, el trabajo docente en la universidad constituye una práctica social que excede las tareas de enseñanza y que involucra una multiplicidad de actividades no prescritas que forman parte del quehacer cotidiano del profesorado.

Si bien en los últimos años la literatura referida a la evaluación de la docencia ha sido prolífica, lo cierto es que en general la atención está puesta en la búsqueda de los mejores instrumentos para evaluar omitiéndose interrogantes que tienen que ver con el sentido mismo de la evaluación: ¿Qué sentido tiene para el profesorado universitario la evaluación de su trabajo docente? ¿Lo consideran legítimo? ¿Consideran necesaria dicha evaluación? ¿Quiénes creen que deben evaluar su trabajo docente? ¿Cómo viven dichas evaluaciones? ¿Qué efectos tienen en su trabajo cotidiano? Colocar el foco de atención sobre estos interrogantes, tal como se hace en esta comunicación, responde a un interés por recuperar la perspectiva de los sujetos involucrados en los procesos de evaluación así como con una manera particular de entender la evaluación, en tanto política pública. El objetivo de este trabajo es, por tanto, indagar las percepciones del profesorado universitario sobre el sentido y los efectos que los procesos de evaluación de su trabajo docente tienen en su labor cotidiana.

Perspectiva teórico-metodológica

El abordaje del tema que se realiza en esta comunicación responde a determinada perspectiva teórica acerca de la universidad, la evaluación como política pública y el trabajo docente. En primer lugar, se parte de reconocer la necesidad de profundizar en una mirada 'internalista' (Clark, 1983) de la universidad que permita comprender la singularidad y complejidad de una institución que ha permanecido en la penumbra durante siglos y que tradicionalmente ha sido abordada desde perspectivas filosófico-jurídicas. Como señala Bourdieu (2008), *"analizar científicamente el mundo universitario es tomar como objeto una institución que es reconocida socialmente como una institución basada en operar una objetivación que aspira a la objetividad y a la universalidad"* (p. 291). En segundo lugar, la evaluación de la docencia universitaria es entendida como una política de regulación del trabajo docente. En tanto política pública, constituye un constructo social (Muller, 2002), producto de negociaciones entre grupos con intereses diferentes. Lejos de considerarlas como decisiones exclusivas de las élites estatales (perspectiva estado-céntrica), es necesario destacar el carácter interactivo, negociado y constructivo de las políticas públicas (Krotsch, 2005). En tercer lugar, concebir la docencia como trabajo supone reconocer aquello que se despliega en el día a día, en el hacer cotidiano, lo que *"se nos escapa y se convierte a la vez en un enigma a descifrar"* (Tello, A. M. et al, 2009: 255). La docencia universitaria, como trabajo, es un fenómeno complejo y dicha complejidad *"sólo se advierte cuando lo vivido a diario se problematiza o se interpela"* (Martínez et al, 2009: 137) permitiendo reconocer su multi-dimensionalidad. Un aporte significativo en el abordaje de la complejidad y peculiaridad de la docencia universitaria es considerar las dimensiones prescripta y real del trabajo (Dejours, 1998). Además, entender la actividad del docente como trabajo remite a las condiciones laborales y de producción en que la misma tiene lugar (Martínez Bonafé, 1999).

En cuanto a la metodología empleada, desde una perspectiva interpretativa de las políticas públicas (Shore, 2010), se tomó como estudio de caso (Stake, 2005) una universidad española. A

partir del análisis e interpretación de treinta y cinco entrevistas semi-estructuradas, realizadas a profesores de diferentes áreas disciplinares y categoría docente, se indagó en las percepciones sobre los procesos de evaluación del trabajo docente en la universidad.

La evaluación del trabajo docente desde la perspectiva de los actores

La evaluación del trabajo docente en la universidad constituye, para los docentes entrevistados, una práctica necesaria. Los distintos argumentos dados para justificarla varían entre aquellos que señalan el carácter público de la actividad y de los recursos y financiamiento implicados, de allí la necesidad de rendir cuentas a la sociedad; el derecho de los 'usuarios' a evaluar el 'servicio' recibido. Se considera también necesaria para 'controlar' que los profesores cumplan con sus responsabilidades. En este sentido, un profesor titular del área de Ciencias Exactas y Naturales, con 10 años de antigüedad pone el énfasis en la necesidad de que sea *"una evaluación con consecuencias positivas o negativas para el profesorado"*. Un catedrático de la misma área sostiene: *"Yo creo que todo hay que valorarlo. No podemos dormirnos en los laureles"*. Un profesor titular del área de Ingeniería con 15 años de antigüedad afirma que: *"yo creo que los gestores, los jefes deben evaluar a sus subalternos en todos los ámbitos de la vida. Y en la universidad como cualquier institución, ya sea pública o privada yo creo que hay que hacer mecanismos de control porque desgraciadamente hay gente que si no ponen mecanismos de control, hace dejación de funciones"*. Muy pocos docentes ligaron la evaluación del trabajo docente como un proceso necesario para su mejora. Sin embargo, los docentes no dejan de manifestar que no les gusta o no les parece adecuada la manera en que se lleva adelante la evaluación. *"Yo creo que sí, que es necesario, muy necesario pero cambiando los patrones y las formas"* sostiene una profesora contratada doctora del área de ciencias sociales y humanidades, con 10 años de antigüedad docente.

Con respecto a quiénes deben evaluar su trabajo docente, las discusiones se generaron más que a nivel de los sujetos que consideran legítimos (estudiantes, pares, autoridades, etc.) al carácter interno o externo de los mismos. Para algunos, la evaluación interna sería una posibilidad de valorar las prácticas de una manera más 'real', 'comprensiva', como un modo en que los propios sujetos implicados en la docencia -y por tanto, concedores de sus peculiaridades- puedan valorar, reflexionar e intentar mejorarla. Sin embargo, dichos docentes advierten las dificultades que ello implica en términos de pujas de poder, intereses en juegos, tradiciones endogámicas y 'jerarquías mal entendidas' que atraviesan la vida universitaria. En este sentido, muchos abogan convencidos por evaluaciones externas, por considerarlas neutrales y objetivas. Son menos los que las proponen reconociendo la imposibilidad de objetividad en evaluación y las limitaciones que este tipo de evaluación conlleva.

En cuanto a cómo son vividas las evaluaciones, es llamativo que las mayores referencias a las *'exigencias desproporcionadas'*, la *'carrera de locos'* y la *'espiral perversa'* que supone; el sentirse *'exhausto'*, *'rebentado'*, *'deshecha'*, el vivir las evaluaciones como una *'presión'*, vivirlas con *'estrés'* provengan del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Si se tiene en cuenta que la historia de la evaluación -así como la historia de las ciencias- está signada por la hegemonía del paradigma positivista, puede entenderse que no sean precisamente las especificidades de las ciencias del hombre y la sociedad las que sirvan de referente a los modelos de evaluación universalizados. En el área de las Ciencias Exactas y Naturales, para el cual las evaluaciones emplean modelos que les son más cercanos, las referencias al vivir las evaluaciones con *'estrés'*, el *"sentir que nunca nada es*

Didáctica y Organización Educativa

suficiente” y el reconocer que “*la vida personal se resiente*” provienen solamente de una profesora ayudante doctora que, aunque con más años en la universidad, tiene 3 de antigüedad docente.

La insistencia en señalar las categorías docentes y la antigüedad del profesorado, reside en que surgen como una variable importante a la hora de analizar los efectos de las evaluaciones en el trabajo cotidiano. Son diferentes los modos de vivir la evaluación y experimentar sus efectos día a día para un docente que recién comienza que para un catedrático en el que ya no está en juego ni su permanencia ni su promoción en la universidad. La inestabilidad en el trabajo y en las asignaturas se presenta como una dificultad para los que recién comienzan en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias de la Salud. En Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales no constituye un problema.

Por último, en cuanto a los efectos de la evaluación, si bien una profesora titular del área de Ingeniería con 21 años de antigüedad, sostiene “*Seguramente que soy bastante inconsciente. Quiero decir que yo creo no haber hecho nada pensando en la posterior evaluación*”, aquellos docentes que están comenzando su carrera plantean cuestiones diferentes. Sostienen que mucha de las actividades que realizan las hacen porque saben que se las van a pedir, que son bien valoradas por la ANECA, que las necesitan para acreditarse, más que porque les sean significativas o supongan un aporte a su formación. A lo largo de las entrevistas, los docentes han hecho referencia al ‘*efecto ANECA*’, al ‘*negocio de los congresos*’, a la ‘*manía de las publicaciones*’, etc. Cuestiones éstas que dan cuenta de los efectos perversos de la evaluación en el trabajo docente del profesorado universitario, fundamentalmente en aquellos que se están iniciando.

Reflexiones finales

La evaluación del trabajo docente en la universidad constituye un mecanismo de regulación (Popkewitz, 1994) que orienta las prácticas, encauza el trabajo académico y tiene efectos diferenciales sobre él en función del área disciplinar y la categoría y dedicación docente. Resulta interesante profundizar en los efectos diferenciales según el género.

Desnaturalizar dicha práctica evaluativa se presenta como un reto y una necesidad de cuestionarla entendiéndola como una construcción social y, por tanto, sujeta a determinados intereses que no siempre se encuentran explicitados. En este sentido, ante el reiterado argumento de que evaluar la docencia universitaria es una manera de informar a la sociedad sobre el ejercicio de una actividad pública, cabe preguntarse a quienes se incluye bajo el concepto de sociedad. También es preciso preguntarse en cuánto colaboran dichas evaluaciones con la mejora educativa, en qué medida dicha evaluación constituye una posibilidad para detener la mirada en la propia institución, recabar información relevante y tomar decisiones que contribuyan al desarrollo de una universidad comprometida con la formación de sujetos críticos y con la transformación social.

Referencias

- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Krotsch, P. (2005) La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En Vries, W. (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.
- Martínez, D., Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., Vai, D. (2009). Subjetividad y trabajo docente en la Universidad. En *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 20, Núm. II, pp. 135-160.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. En *European Journal of Education, Research, development and policies*, vol. 23, Nº 1 y 2, pp. 7-23.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Editorial Morata.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. En *Revista Antípoda* Nº 10, pp. 21-49.
- Schugurensky, D. y Torres, C. A. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. En *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXIII, número 092, pp. 6-31.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H., Silvage, C., Romero, M., Jofré, J. y Berraondo Marcos, M. (2009). Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. En *Fundamentos en Humanidades*, Año X, Núm. II (20), pp. 241-264.

Autoevaluación con e-rúbrica

José Antonio Arjona Muñoz

Universidad de Málaga

Descriptor: Autoevaluación, e-Rúbrica, Máster Profesorado Educación Secundaria

El Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria incluye la realización del practicum y el Trabajo Fin de Máster (TFM). Las dos actividades requieren de la figura del tutor universitario que guíe la realización del TFM e intermedie en la realización del practicum. El alumnado participa con el tutor en el aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje, tanto en su asistencia a los Centros de enseñanza secundaria como en la elaboración de TFM. Tras la realización de las dos actividades se propone al alumnado que valore, a través de una e-Rúbrica la consecución de determinadas competencias propuestas desde la normativa que regula dicho período formativo.

COMUNICACIÓN:

Justificación teórica de la investigación

Una de las tareas más difíciles con la que nos encontramos los docentes todos los cursos es la de

Didáctica y Organización Educativa

calificar el trabajo del alumnado. El sistema nos obliga a decidir un número comprendido entre el 1 y el 10 (o desde el cero y el 10) para valorar el trabajo realizado por el alumnado, con las consecuencias académicas, e infinitas en el tiempo, que tiene cada una de esas decisiones. ¿Quién no recuerda una nota que le puso un profesor y no se ajustó al trabajo realizado, la mayoría de las veces por debajo de nuestra apreciación?

La mayor parte del profesorado entiende que la calificación es una parte de la evaluación. Es más, se emplean como sinónimos (Díaz Alcaraz, F. y García García J. J. 2004: 27) cuando establecemos criterios de evaluación y en realidad queremos decir criterios de calificación. Cada año, al diseñar los programas de las asignaturas hay que dejarle claro al alumnado cuáles son los criterios que vamos a utilizar para valorar su trabajo, qué tareas le vamos a pedir y cuánto vale cada una de ellas (Álvarez Méndez J.M. 2001: 3). Estos criterios se denominan “criterios de evaluación”, cuando en realidad son criterios de calificación.

Por otra parte, la mayoría del profesorado que ha vivido, en su etapa como alumnado, un sistema similar en el que evaluación y calificación se confunden, le cuesta pensar en otra forma de calificar que no sea la establecida por la tradición y ello por varios motivos, desde la comodidad hasta la inseguridad de otro sistema que contemple otras formas de abordar dicha función y ello hace que año tras año se vayan repitiendo esquemas y el sistema “bancario”, como algún autor lo ha llamado (López Pastor 2004: 224), se repita.

Desde el punto de vista teórico, tanto el criterio de evaluación como el de calificación son dos procesos diferentes dentro del macroproceso de la enseñanza (Díaz Alcaraz, F. et al. 2004: 27). Sin embargo, el proceso de evaluación debería servirnos para clarificar y juzgar en qué medida se cumplen las expectativas, tanto del alumnado como de la comunidad educativa del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que la calificación es la valoración que del trabajo hace el profesorado.

De cómo se aborde el proceso de calificación va a depender gran parte del desarrollo diario en el aula y la implicación del alumnado en las tareas propuestas por el profesorado y por este motivo, una forma de acercar al alumnado a las tareas formativas es hacerles partícipes del proceso calificadorio, es decir, que su apreciación sobre los objetivos conseguidos y las competencias alcanzadas van a formar parte del proceso sumativo que terminará en un dígito con los efectos que ya hemos mencionado.

La experiencia se realizó con el alumnado del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (MPESO) en la tutorización de su período de *practicum* y en la realización del Trabajo Fin de Máster.

Objeto del trabajo

Tras lo expuesto en el punto anterior nos preguntamos: ¿la tarea que vamos a realizar con el alumnado es autoevaluación o autocalificación? Nos inclinamos más por lo primero que por lo segundo, porque la evaluación conlleva criterios y valoraciones desde diferentes perspectivas con la finalidad de conocer el proceso seguido. Este proceso desde luego se acerca más a la evaluación que el que se desprende de los programas de las asignaturas establecidos en los planes de estudio y que hemos constatado que solo plantean una fórmula más o menos compleja para determinar

un dígito al final del curso para cada alumno/a.

En esta situación nos proponemos que el alumnado realice una autoevaluación de las competencias alcanzadas tras cursar el MPESO conforme a lo que la Institución nos pide y que convenientemente hemos adaptado a la e-rúbrica que hemos utilizado. Hay que tener en cuenta que nuestro trabajo ha consistido en supervisar las prácticas de enseñanza y colaborar y ser guía del alumnado en la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM) de la Universidad de Málaga durante el curso 2011/2012.

Es necesario señalar que la calificación final tanto de las prácticas de enseñanza como del TFM no dependía de nosotros. Las prácticas de enseñanza las califica el Tutor del IES donde se realizan y el TFM lo califica un tribunal formado por profesorado designado por la coordinación del Máster de la Facultad, por lo que esa tarea ingrata no nos ha correspondido, utilizando la autoevaluación como termómetro de en qué lugar creía el alumnado que estaba respecto de su formación como docentes de secundaria tomando como referencia los ítems propuestos por nosotros en la e-Rúbrica y adaptados de lo que propone la Institución.

Como nuestra tarea ha sido supervisar las prácticas de enseñanza y guiar la realización del TFM, es decir, estar en contacto con el tutor del Centro de Enseñanza Secundaria y con el alumnado para guiar el TFM, hemos tenido que:

- Asumir la responsabilidad de coordinar el Practicum del alumnado asignado.
- Contactar con el profesorado tutor en los IES para hacerles llegar la información proporcionada por la Coordinación de la Facultad.
- Coordinar al profesorado de prácticas haciéndoles llegar la función para ellos establecida por la Coordinación.
- Realizar reuniones previas al inicio del período de prácticas e informar sobre las actividades a realizar en los IES.
- Realizar reuniones de información, guía y seguimiento del trabajo que pone fin a sus estudios iniciales como profesores de enseñanza secundaria.
- Plantear los criterios sobre los que se les iba a calificar en su presentación del TFM con la finalidad de mejorarlos en su trabajo final y en su exposición ante el tribunal calificador.
- Corregir los distintos borradores que han ido presentando de forma que se adaptaran a lo exigido por la normativa del TFM.

Objetivos

Teniendo en cuenta nuestra posición como supervisores de las prácticas de enseñanza ya relatada, desde el momento en que tuvimos contacto con el alumnado, al finalizar los módulos teóricos, le comunicamos la actividad que debíamos realizar como supervisores del practicum y coordinadores del TFM. En la experiencia que hemos realizado nos propusimos los siguientes objetivos:

- a.- Implicar al alumnado en el proceso educativo que quedaba por realizar, desde la entrada al Centro de prácticas de enseñanza hasta la entrega y defensa del TFM y que terminaría con la calificación, tanto del practicum como del TFM.
- b.- Valorar conjuntamente, los llamados criterios de evaluación del curso que están realizando.
- c.- Participar en la elaboración de la e-rubrica para autovalorar, autoevaluar y autocalificar las

Didáctica y Organización Educativa

competencias alcanzadas.

d.- Elaborar un diario donde se recojan todas las vivencias de la práctica docente. Cada día, a modo de reflexión se recogerá todo lo acontecido en un documento de Google docs.

f.- Mantener el contacto de supervisión del practicum a través de compartir el diario (El documento de Google Docs.)

Metodología

Para llevar a cabo la experiencia mantuvimos una reunión informativa acerca del proceso de trabajo sobre la supervisión del *Practicum* y la guía del TFM. La tarea más importante que nos propusimos fue que el alumnado tomara conciencia de su situación como docente en prácticas y valorara cada acción formativa del MPESO y su repercusión en su formación como docente. La elaboración de la e-Rúbrica incluyó los ítems que la organización del Máster propone para la evaluación. Leímos cada uno de ellos y cada alumno lo fue relacionando con su formación.

La e-Rúbrica se construyó del siguiente modo:

Se seleccionaron cuatro competencias:

1.- **Competencias de planificación.** Se elaboraron cinco ítems. Cada uno de ellos supone el 20% del total de esta competencia.

2.- **Competencias en la enseñanza y evaluación.** Se elaboraron 9 ítems. Cada uno supone el 11,11% del total de esta competencia.

3.- **Competencias en la innovación y reflexión sobre la práctica.** Se elaboraron 3 ítems, correspondiéndole a cada uno de ellos el 33,33% del valor del total de esta competencia.

4.- **Competencias para la integración en el centro y para el trabajo cooperativo.** Se elaboraron cuatro ítems, por lo que a cada uno de ellos le corresponde el 25% del valor total de la competencia.

Cada una de las competencias comprende el 25% de la puntuación total.

La valoración que cada alumno debía hacer de cada ítem comprendía cinco posibilidades:

1.- No consigue en absoluto la competencia,

2.- Consigue algo de la competencia.

3.- Consigue parcialmente la competencia.

4.- Consigue la competencia casi plena.

5.- Consigue plenamente la competencia.

De este modo, si un alumno, por ejemplo valora todos los ítems de las competencias en la enseñanza y evaluación (9 ítems) con el 50%, el valor total de esta competencia sería la mitad del 25% asignado a cada bloque de competencias, es decir, el 12,5% sobre el total de la e-Rúbrica.

Resultados de la investigación

El resultado global de la evaluación-calificación se recoge en la siguiente tabla:

(25.00%) Competencias de planificación	98.75%
(25.00%) Competencias en la enseñanza y evaluación	96.53%
(25.00%) Competencias en la innovación y reflexión sobre la práctica	100.00%
(25.00%) Competencias para la integración en el centro y para el trabajo cooperativo	98.44%
TOTAL	98,43%

Didáctica y Organización Educativa

Como podemos comprobar, de las cuatro competencias sometidas a valoración del alumnado, la tercera ha obtenido el 100%, por lo que podemos inferir que el alumnado cree haber conseguido las tres competencias de que consta la innovación y reflexión sobre la práctica (ver la e-Rúbrica en http://webpersonal.uma.es/~jaarjona/rubrica_MPES.pdf). De las otras tres competencias, el alumnado considera que no se han conseguido al límite de sus posibilidades y que por tanto habría que mejorar en algunos aspectos el trabajo realizado para su consecución.

Conclusiones

Tras la experiencia realizada y contando con que no tenemos que poner una calificación al trabajo del alumnado, hemos verificado la satisfacción del alumnado con las competencias adquiridas. Cuestión diferente sería si tuviéramos que calificar y si a la autoevaluación se le da carácter vinculante.

La cuestión que ahora se nos plantea es las **consecuencias** de la valoración del alumnado cuando ellos consideran que han alcanzado o no los objetivos propuestos. Una reflexión que hemos hecho tras la experiencia, es la contaminación de los resultados y nos surge la siguiente pregunta: ¿No habrán hecho esta autovaloración pensando que si valoraban a la baja se podían enfrentar a la valoración que hiciera el profesorado? ¿No sería reconocer que no habían trabajado todo lo que habrían podido? Por otra parte ¿Quién debe valorar la consecución de las competencias para ejercer una profesión, en este caso la de docente de secundaria? Estas reflexiones, que se salen de esta experiencia, pero que nos las suscitan, deberían ser estudiadas y cuestionadas, pues la profesión como docente de la enseñanza secundaria es compleja y merece la pena que sea estudiada en más profundidad para mejorarla desde el ámbito universitario, que es el que nos afecta.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ J.M. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir" Edit. Morata Madrid
 DÍAZ ALCARAZ, F. Y GARCÍA GARCÍA J. J. (2004) "Evaluación criterial del área de matemáticas: un modelo para educación primaria" Edt. Praxis Barcelona
 LÓPEZ PASTOR V.M. (2004). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 51 (volumen 18-3) (221-232). Zaragoza. AUFOP

Estudio preliminar sobre las expectativas de formación inicial del alumnado del Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Granada

José Antonio Marín Marín

Universidad de Granada

Marina García Carmona

Universidad de Granada

Descriptores: Expectativas, Formación Inicial, Máster de Educación Secundaria, Educación Superior

Didáctica y Organización Educativa

El presente trabajo es un estudio preliminar que pretende conocer las expectativas depositadas por los futuros profesores de Educación Secundaria en su formación inicial. Para el estudio se seleccionó una muestra de 199 estudiantes del Máster de Educación Secundaria (el 44,92%) durante el curso académico 2012/2013 en la Universidad de Granada. Como instrumento de recogida de información se elaboró un cuestionario ad hoc partiendo del estudio de Zagalaz-Sánchez y otros (2011). La validación del instrumento queda justificada por el proceso de validación que describen estos mismos autores. La fiabilidad del mismo se obtiene mediante el alfa de Cronbach obteniendo una puntuación de 0.834. Se presenta un avance de los resultados descriptivos del análisis de los cuestionarios al tratarse de un estudio que no ha finalizado aún.

COMUNICACIÓN:

Introducción

Desde el curso 2009/2010, el Máster oficial de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, sustituyó al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) como estructura organizativa y pedagógica que proporciona la formación inicial del futuro profesorado de secundaria. Las características propias de este Máster, más la situación social y laboral actual, plantean una serie de interrogantes que no pueden pasar desapercibidos. La vocación, el mercado laboral, la indecisión ante qué hacer después de licenciarse o diplomarse, son algunos de los motivos que aducen los futuros profesores para embarcarse en el mundo de la docencia.

En este trabajo pretendemos abordar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde las expectativas que deposita el alumnado en el Máster. De alguna manera, la formación que reciban en este postgrado va a determinar, en muchos casos, su dedicación posterior a la enseñanza o no.

Objetivos

Para este trabajo de investigación, los objetivos que se han planteado han sido: 1) conocer las expectativas depositadas por el alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Granada en su formación inicial; 2) realizar un análisis descriptivo de las principales variables medidas por el cuestionario.

Marco Teórico

Características del Máster Oficial de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Granada.

Siguiendo la normativa vigente de aplicación para la verificación de títulos oficiales de postgrado, la Universidad de Granada creó la Escuela Internacional de Posgrado en noviembre de 2008, con el objeto de gestionar y coordinar los títulos de posgrado, tanto propios como oficiales, así como de los procesos conducentes a la obtención del doctorado; optimizando los distintos recursos con los que cuenta ésta universidad, garantizando la difusión de la información relativa a las mismas y promover su internacionalización. Desde este órgano, se diseñó el plan de estudios de las diferentes especialidades e itinerarios de este Máster, quedando verificado por la Agencia

Didáctica y Organización Educativa

Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a mediados de 2009.

Entre las particularidades de este diseño, se pueden destacar, entre otras, la inclusión en las competencias que los estudiantes deben adquirir a lo largo del proceso formativo del máster, (recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas) de dos más a iniciativa de la Comisión del plan de estudios, siendo las competencias que los alumnos y alumnas deben adquirir las siguientes:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

Didáctica y Organización Educativa

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.
12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.
13. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

Tabla 1: Competencias que los estudiantes deben adquirir durante el Máster de Secundaria en la Universidad de Granada.

Otra de las particularidades son las condiciones de acceso al mismo que, además de exigir la posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización, los alumnos y alumnas, han de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Escuela Internacional de Posgrado, 2009).

Por otro lado, al ser un máster presencial, para la permanencia en el mismo, se exige, como requisito de presencialidad, al menos, un 90% de los créditos totales del Máster (el 10% restante deben ser justificadas).

Respecto a la oferta formativa, hay que puntualizar que, debido a que el conjunto de especialidades de los cuerpos docentes establecido en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, es muy amplio, la Comisión Delegada de las Universidades Andaluzas (CDUA) para el diseño de este máster elaboró una clasificación de tales especialidades docentes en función de las especialidades del máster que se pueden cursar en las diferentes universidades andaluzas. Atendiendo a esta clasificación, las especialidades que se ofertan desde este plan de estudios son 15:

1. Biología y Geología.
2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
3. Dibujo, Imagen y Artes Plásticas.
4. Economía, Empresa y Comercio.
5. Educación Física.
6. Física y Química.
7. Formación y Orientación Laboral.
8. Hostelería y Turismo.
9. Lengua Extranjera.
10. Lengua, Literatura, Latín y Griego.
11. Matemáticas.
12. Música.
13. Orientación Educativa.
14. Procesos sanitarios.
15. Tecnología, Informática y Procesos Industriales.

Didáctica y Organización Educativa

En algunas especialidades, con el objetivo de concretar y centrarse más en algunos contenidos y adaptarse a las necesidades y demandas actuales, se han diferenciado en itinerarios. Concretamente, existen 6 especialidades que tienen itinerarios diferidos:

Especialidad	Itinerario 1	Itinerario 2
Biología y Geología	Biología	Geología
Formación y Orientación Laboral.	Formación y Orientación Laboral	Servicios a la Comunidad
Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	Filosofía	Geografía e Historia
Lengua Extranjera.	Inglés	Francés
Lengua, Literatura, Latín y Griego.	Lengua y Literatura	Latín y Griego
Tecnología, Informática y Procesos Industriales.	Informática	Tecnología General

Tabla 2: Itinerarios específicos. Fuente: Escuela Internacional de Posgrado, 2009.

A lo largo de este corto periodo de tiempo de implantación del Máster de Secundaria, la evolución de alumnado matriculado en el mismo ha registrado las siguientes cifras: curso 2009/2010: 798, curso 2010/2011: 465, curso 2011/2012: 517 y curso 2012/2013: 443. Hay que señalar que en el primer año de implantación del Máster, no fue condición de acceso acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aunque sí para la obtención del título. Por este motivo, la matriculación en el mismo es superior a los años posteriores.

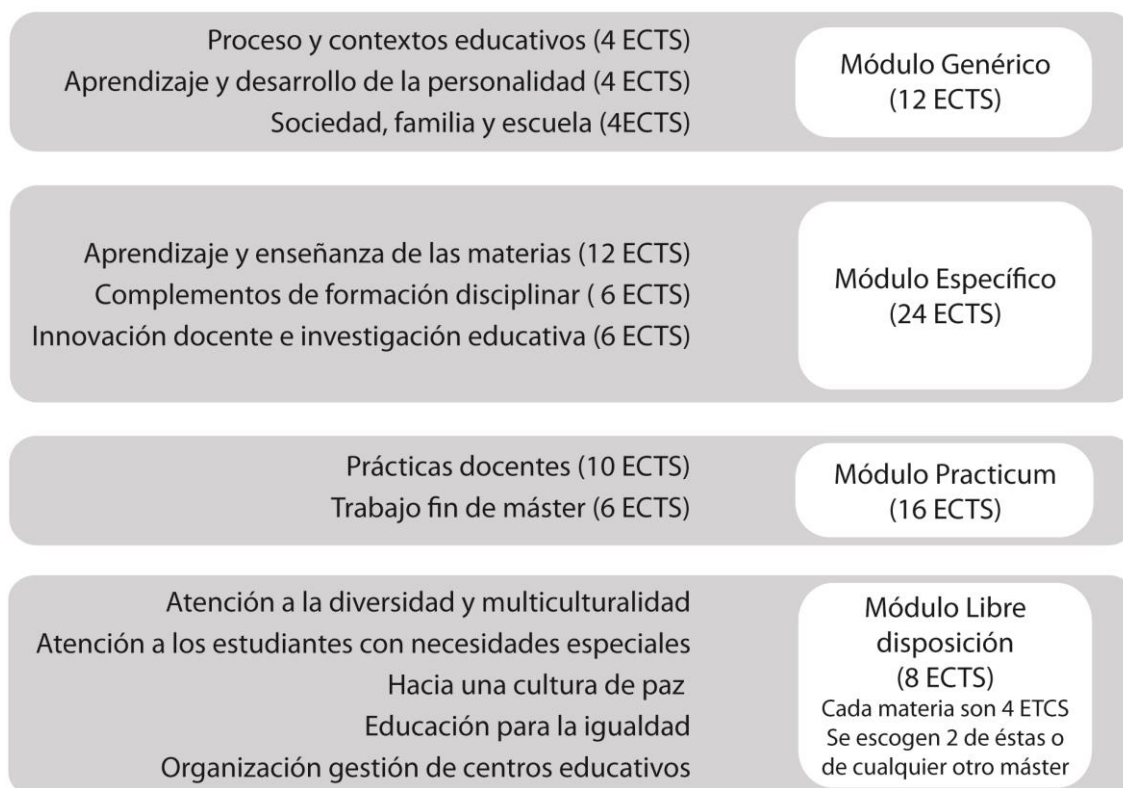
Estructura organizativa y funcional del Máster

De manera esquemática se presenta un análisis de la estructura organizativa y funcional del Máster del Profesorado de Educación Secundaria, así como, la temporalización del mismo a lo largo del curso académico.

Didáctica y Organización Educativa

Todas las especialidades

(hasta el curso 2012/2013)



Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007 y la EDU/3498/2011 y el plan de estudios propio del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada

Gráfico 1: Plan de Estudios del Máster Oficial de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007.



Gráfico 2: Cronograma de docencia del Máster. Fuente: elaboración propia a partir de la temporalización del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Granada.

Metodología

Para valorar las expectativas que los estudiantes del Máster de Educación Secundaria han depositado en su formación inicial, se elaboró un cuestionario *ad hoc* recogiendo las aportaciones de Zagalaz-Sánchez y otros (2011). El instrumento elaborado para el estudio consta de 46 ítems de

Didáctica y Organización Educativa

escala de 1 a 5 puntos cada cuestión agrupados en 9 categorías, aparte de ítems específicos de tipo nominal que permiten describir la población estudiada. La validez del mismo está avalada por el estudio elaborado por los investigadores anteriormente citados. La fiabilidad del cuestionario ha sido estimada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, obteniéndose un valor de $\alpha=0.834$ para el total del cuestionario.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,834	46

La metodología utilizada es cuantitativa de carácter descriptivo, combinándola con estudios de relación, a través del cálculo de diversos análisis de varianza.

La administración de los cuestionarios al alumnado se realizó durante el mes de noviembre de 2012, justamente cuando finalizaba la docencia de las materias que componen el módulo genérico. La población total constaba de 443 sujetos de los cuales se le aplicó a una muestra de 199 (44,92% del total).

Discusión de los datos

Sexo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	76	38,2	38,2	38,2
	Femenino	123	61,8	61,8	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

Tabla 3: Distribución por sexo del alumnado participante en el estudio

Casi las dos terceras partes del alumnado encuestado son mujeres y el 38,2 % son hombres.

Didáctica y Organización Educativa

Especialidad del Máster

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS	14	7,0	7,0	7,0
	ECONOMÍA, EMPRESA Y COMERCIO	20	10,1	10,1	17,1
	EDUCACIÓN FÍSICA	38	19,1	19,1	36,2
	FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	6	3,0	3,0	39,2
	HOSTELERÍA Y TURISMO	5	2,5	2,5	41,7
	LENGUA EXTRANJERA	73	36,7	36,7	78,4
	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	13	6,5	6,5	84,9
	PROCESOS SANITARIOS	9	4,5	4,5	89,4
	TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA Y PROCESOS INDUSTRIALES	21	10,6	10,6	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

Tabla 4: Especialidades del Máster a las que se les ha pasado el cuestionario.

El cuestionario fue administrado a 199 alumnos correspondientes a 9 especialidades. La especialidad más numerosa es Lengua Extranjera con el 36,7% seguida por la especialidad de Educación Física (19,1%).

Didáctica y Organización Educativa

Titulación por la que accede al Máster

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Arquitectura Técnica	9	4,5	4,5	4,5
Ingeniería de Edificación	1	,5	,5	5,0
Ingeniería Informática	6	3,0	3,0	8,0
Bellas Artes	10	5,0	5,0	13,1
Publicidad y Relaciones Públicas	1	,5	,5	13,6
Arquitectura	4	2,0	2,0	15,6
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	2	1,0	1,0	16,6
Ingeniería Industrial	1	,5	,5	17,1
Ingeniero Obras Públicas	1	,5	,5	17,6
LADE	9	4,5	4,5	22,1
Nutrición Humana y Dietética	2	1,0	1,0	23,1
Odontología	2	1,0	1,0	24,1
Economía	11	5,5	5,5	29,6
Derecho	4	2,0	2,0	31,7
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1	,5	,5	32,2
Turismo	5	2,5	2,5	34,7
Empresariales	1	,5	,5	35,2
Farmacia	1	,5	,5	35,7
Enfermería	3	1,5	1,5	37,2
Actividad Física y Deporte	38	19,1	19,1	56,3
Psicología	6	3,0	3,0	59,3
Pedagogía	4	2,0	2,0	61,3
Psicopedagogía	2	1,0	1,0	62,3
Trabajo Social	1	,5	,5	62,8
Magisterio	1	,5	,5	63,3
Filología Francesa	8	4,0	4,0	67,3
Traducción e Interpretación	23	11,6	11,6	78,9
Filología Inglesa	41	20,6	20,6	99,5
Filología Románica	1	,5	,5	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Tabla 5: Titulaciones por las que acceden al Máster de Secundaria

De la muestra utilizada para el estudio, las titulaciones más representativas por las que se accede al Máster de Secundaria son: Filología inglesa con el 20,6% seguida por la Actividad Física y Deporte con el 19,1%. En tercer lugar se encuentran aquellos que cursaron Traducción e

Didáctica y Organización Educativa

Interpretación con el 11,6%.

¿Qué fue determinante para matricularte en este Máster?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vocación	83	41,7	41,7	41,7
	El mercado laboral	82	41,2	41,2	82,9
	Mi familia	23	11,6	11,6	94,5
	El plan de estudios del Máster	9	4,5	4,5	99,0
	Los amigos/as	2	1,0	1,0	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

Tabla 6: Qué fue determinante para matricularse en este Máster

Un dato muy interesante lo encontramos ante la pregunta ¿Qué fue determinante para matricularse en este Máster? Las opiniones están claramente divididas y a la vez en igualdad. El 41% opina que lo hace por vocación y en ese mismo porcentaje lo hace por el mercado laboral. El siguiente factor sería la familia con el 11,6%.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente.	199	4,23	1,170
Para tener una formación psicopedagógica complementaria a su formación académica.	199	3,61	1,047
Para obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro.	199	3,38	1,346
Porque en este momento estoy en desempleo.	199	2,43	1,440
N válido (según lista)	199		

Tabla 7: Los motivos por los que cursa el Máster de Educación Secundaria.

En esta tabla nos fijaremos en el dato significativo de que hay alumnado que cursa el Máster de Educación Secundaria porque en este momento está desempleado aunque es baja la media, la desviación típica es la más alta de los ítems pertenecientes a este bloque reflejando los extremos de las respuestas dadas.

Didáctica y Organización Educativa

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
44. Prácticas en centros docentes.	199	4,80	,522
42. Aprendizaje y enseñanza de la materia.	199	4,21	,830
39. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	199	4,13	,849
43. Innovación docente e investigación educativa	199	3,97	,961
40. Sociedad, Familia y Educación.	199	3,89	,920
41. Complementos para la formación disciplinar.	199	3,81	,843
38. Procesos y Contextos Educativos.	199	3,61	1,028
45. Trabajo Fin de Máster.	199	3,60	1,073
N válido (según lista)	199		

Tabla 8: En qué medida cree que les serán útiles como futuros docentes las distintas materias del Máster.

Existe casi unanimidad a la hora de valorar qué materia es la que más le va a aportar como futuros docentes: las Prácticas en centros docentes con una media de 4,8 (sobre 5) y con una desviación típica del 0.522 (muy pequeña). En el lado contrario se encuentra el Trabajo Fin de Máster con una valoración media de 3,6 (sobre 5) y la mayor desviación típica de todos estos ítems.

De manera global, en qué medida se están cubriendo las expectativas depositadas en el Máster

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco acuerdo	15	7,5	7,5	7,5
Algo de acuerdo	63	31,7	31,7	39,2
Bastante de acuerdo	106	53,3	53,3	92,5
Totalmente de acuerdo	15	7,5	7,5	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Tabla 9: De manera global, ¿en qué medida se están cubriendo las expectativas depositadas en el Máster?

Más de la mitad del alumnado encuestado afirma que están bastante de acuerdo con las expectativas depositadas en el Master. Aunque hay que hacer constar que el 39,2% está algo o poco de acuerdo. Solo el 7,5% está totalmente de acuerdo.

Los resultados

Aunque en este trabajo se presentan unos resultados preliminares y extraídos del estudio general, son más que interesantes las apreciaciones que podemos observar. A continuación, y por la imposibilidad de extendernos, enumeramos los resultados de las tablas anteriores:

1. Casi los dos tercios del alumnado de la muestra son mujeres mientras que el 38,2% son hombres.
2. Existe igualdad de pareceres entre los que decidieron matricularse en el Máster por vocación (41,7%) y los que lo hicieron por el mercado laboral (41,2%).
3. Las materias del máster que el alumnado piensa que les va a ser más útiles como futuros docentes son: las Prácticas en los centros docentes (M=4,80), Aprendizaje y Enseñanza de la Materia (M=4,21), Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (M=4,13).
4. Para el 53,3% del alumnado encuestado las expectativas depositadas en el Máster se están cubriendo bastante, seguido de aquellos que opinan que están algo de acuerdo (31,7%).
5. Entre los motivos por los que cursan el Máster, con el que están más de acuerdo es: para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente.

Bibliografía

- Escuela Internacional de Posgrado (2009): *Diseño del Máster de Secundaria*. Disponible en: http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/acceso-y-matricula/normativa/diseño_master_secundaria/ Consultado: 05/11/2012.
- Escuela Internacional de Posgrado (2012): *Especialidad de Orientación Educativa. Propuesta de modificación de las materias genéricas, Específicas y Prácticum del Máster Oficial universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. (Adaptaciones a la Orden EDU/3498/2011, BOE 26-12-2011)*. Disponible en: <https://oficinavirtual.ugr.es/csirc/html/masters/MMAES.pdf> Consultado: 03/11/2012.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Resolución Rectoral, de 18 de julio de 2008, por la que se establecen normas de organización y de formalización de matrícula del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, año académico 2008-2009, en la Universidad de Granada.
- Zagalaz- Sánchez, M. L., Molero López-Barajas, D., Campoy-Aranda, T. J. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (2), 19-34.

Las prácticas de la asignatura de didáctica general en el contexto del Grado de Educación Primaria

Rosario Navarro Hinojosa

Universidad de Cantabria

Descriptor: Docencia universitaria; Formación inicial de Maestros; Educación Primaria; Didáctica General.

Al integrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2010-2011 se implantaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla los nuevos planes de estudios de los diferentes grados, entre ellos los de Maestro en Educación Primaria, que amplían a cuatro años la formación inicial de este profesorado, al tiempo que introduce cambios importantes en su currículum. La asignatura en la que se ha llevado a cabo esta investigación es Didáctica General, una de las denominadas de Formación Básica. Consta de seis créditos, y se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso en cinco horas semanales de las cuales dos son teóricas y tres, prácticas. El objetivo es dar a conocer las prácticas realizadas por el alumnado de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria durante el presente curso 2012-13 y cómo han sido valoradas por ellos. El marco teórico lo integra el contenido teórico-práctico de la asignatura de Didáctica General, básica en la formación del profesorado, porque trata de resolver los problemas fundamentales del Sistema Educativo, y porque sirve de base a las Didácticas Específicas. Desde la Didáctica, queremos contribuir a la formación de profesores, desarrollando en ellos las competencias necesarias para formar a sus alumnos y resolver el reto de una sociedad cambiante, compleja y en continua transición. La Metodología es descriptiva, cuantitativa y cualitativa, ya que hemos utilizado un cuestionario de 21 ítems, de los cuales 20 se corresponden con el número de actividades realizadas, y otro en el que se les pregunta acerca de qué otras actividades les hubiera gustado realizar para mejorar su formación didáctica. El procedimiento seguido ha sido aplicar el cuestionario y analizar las respuestas mediante el programa estadístico SPSS.20. La muestra la integran 100 alumnos y entre las conclusiones hay que destacar que de las veinte actividades realizadas, doce han sido valoradas positivamente por más del 50% de la muestra; y entre ellas ocho, por más del 80 %. Finalmente, entre las actividades que les hubiera gustado hacer destacan las llevadas a cabo en situaciones reales de aula.

COMUNICACIÓN:

Al integrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2010-2011 se implantaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla los nuevos planes de estudios de los diferentes grados, entre ellos los de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, que amplían a cuatro años la formación inicial de este profesorado, al tiempo que introduce cambios importantes en su currículum, integrado por asignaturas denominadas de Formación Básica, Obligatorias y Optativas, además del Prácticum.

La asignatura en la que se ha llevado a cabo esta investigación es Didáctica General, una de las denominadas de Formación Básica. Consta de seis créditos, forma parte del currículum del primer curso de la carrera y se imparte en el primer cuatrimestre en cinco horas semanales, de las cuales dos son teóricas y tres prácticas. Las clases teóricas son para todo el grupo, mientras que en

Didáctica y Organización Educativa

las prácticas el grupo se divide en dos y se llevan a cabo en clases de hora y media, en las que el alumnado realiza las actividades correspondientes a los diferentes temas del programa.

1. **Objetivos**

- Dar a conocer las prácticas realizadas por el alumnado de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria durante el presente curso 2012-13.
- Analizar las respuestas dadas por ellos a cada una de las prácticas realizadas.
- Conocer el grado de contribución de las actividades realizadas a su formación didáctica.
- Contribuir a la mejora de la formación práctica en esta asignatura de Didáctica General.

2. **Marco teórico**

La Didáctica General, primera de las Ciencias de la Educación, es una de las asignaturas básicas en la formación del profesorado de todos los niveles. Primero, porque trata de resolver los problemas fundamentales del Sistema Educativo y, en segundo lugar, porque sirve de base a las demás Didácticas Específicas.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) reconoce en su preámbulo que la educación es el medio adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológica. Por ello, la educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI, y lograr que esa educación sea para todos es el propósito de cualquier reforma educativa, que ha de entenderse dentro de un proceso relativamente continuado de revisión, ajuste y mejora.

Por otra parte, observamos que en la relación de principios de calidad, que han elaborado las diferentes legislaciones educativas, figura el profesorado como uno de los fundamentales. En efecto, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 indicaba seis amplios factores de calidad, encontrándose en primer lugar, por su importancia, la cualificación y formación del profesorado, y, actualmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 en su artículo 100 regula la formación inicial del profesorado, mediante la capacitación adecuada, y adapta las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas, siguiendo el sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior

A esta formación, tanto inicial como continua, hay que prestarle cada vez más atención en virtud de los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad. De todos ellos, los que más afectan al ejercicio de la actividad docente son la extensión imparable de la sociedad de la información y la configuración de una sociedad multicultural (Marchesi, A: 2008).

La sociedad de la información y de la globalización promovida por el desarrollo de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) provoca unas pautas de aprendizaje en los alumnos, tales como obtener información rápida y sin esfuerzo a través de formatos multimedia, opuestas a los objetivos de integración de saberes y profundidad de conocimientos, que exige la propia sociedad y el Sistema Educativo.

Didáctica y Organización Educativa

Además, la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes en la sociedad y, en consecuencia, en los centros educativos, exige un mayor esfuerzo a los profesores para que aquéllos aprendan de forma satisfactoria y se integren eficazmente, reconociendo y cultivando las diferencias individuales y, sobre todo, culturales, surgiendo el multiculturalismo en educación, que promueve la conservación de las distintas culturas (Bolívar: 2000).

En el informe Delors (1996) aparecen las competencias de los alumnos que van a ser imprescindibles a lo largo de su vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Marchesi (2008: 73 y ss) propone que los docentes deben ser competentes en favorecer el deseo de saber de los alumnos, velar por su desarrollo, por su autonomía moral, desarrollar una educación multicultural, trabajar en equipo y colaborar con las familias.

Desde la Didáctica, asignatura en la que se enmarca nuestra investigación, queremos contribuir a la formación de profesores, desarrollando en ellos esas competencias y que tengan como reto el desafío de una sociedad cambiante, compleja y en continúa transición. Para ello pretendemos dar a los futuros docentes una formación teórica y práctica en una materia, que se erige en base de todas las demás.

La parte teórica la integran diez temas, elaborados con las aportaciones, entre otros, de los principales didactas españoles, a los cuáles damos un carácter sistémico. Cada tema se inicia con un sumario en el que se incluyen los contenidos a tratar, comenzando por una introducción que tiene por finalidad justificar y exponer los objetivos del tema, además de servir de enlace entre unos temas y otros, tratando de evitar que cada uno de ellos sea un compartimento estanco, y conseguir una estructura de continuidad y complementariedad entre los mismos. Cada tema finaliza con unas actividades, que son el contenido de los créditos prácticos de la asignatura. Se realizan en las clases prácticas en grupos cooperativos, y tienen por finalidad reforzar, completar e, incluso, ampliar la teoría en un feed-back continuo. Sobre ellas hemos llevado a cabo nuestra investigación, a fin de conocer en qué medida han contribuido a la formación didáctica del alumnado.

3. Metodología

Didáctica y Organización Educativa

La metodología es descriptiva, cuantitativa y cualitativa, ya que hemos utilizado un cuestionario que lleva por título *Las actividades que aparecen a continuación son las que has realizado en las clases prácticas de Didáctica General. Valóralas según su aportación a tu formación en esta materia*. Lo integran 21 items, de los cuales 20 se corresponden con el número de actividades realizadas y otro en el que se les pregunta acerca de *qué otras actividades les hubiera gustado realizar para mejorar su formación didáctica*. Cada item lleva el nombre de la actividad y tres alternativas de respuesta: Si; Regular y No, según consideren que ha influido positivamente, de manera regular o negativamente en su formación. Cada una de estas respuestas hay que justificarlas, lo que nos ha llevado a la elaboración de categorías para el análisis cualitativo de las mismas. El procedimiento que hemos seguido ha sido aplicar el cuestionario al alumnado en la última clase de prácticas, explicándole la finalidad del mismo; después hemos analizado las respuestas mediante el programa estadístico SPSS.20.

La muestra la integran cien alumnos seleccionados al azar entre los grupos a los que les hemos impartido clase y han realizado las actividades de esta materia, los cuales suman 194, que vienen a constituir la población de la investigación por lo que el porcentaje de la muestra alcanza el 51,54 %; de ellos, el 34 % son mujeres y el 17,54 % hombres, como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra de la investigación

Género	Población	Muestra	Porcentaje
Mujer	131	66	34
Hombre	63	34	17,54
Total	194	100	51,54

4. Discusión de los datos

El análisis de los resultados nos ha llevado a conocer cómo han valorado los alumnos y alumnas de la muestra las actividades que han realizado, si bien la limitación de este trabajo nos impide desarrollarlo en su totalidad. Sirva de ejemplo los datos obtenidos con la primera actividad propuesta, referida a la conceptualización de la Didáctica en los siguientes términos: *Elabora tu propia definición de Didáctica, haciendo referencia a las estructuras sintáctica, semántica y organizativa*. Previamente, se les entregaba una relación de definiciones de distintos autores (Benedito, Fernández Huerta, Fernández Pérez, Ferrández, Gervilla, Mattos, Medina, Rodríguez Diéguez, Rosales, Sevillano, Zabalza...) y tenían que realizar un análisis de contenidos de las mismas, tomando como categorías las tres estructuras referidas. Los resultados pueden verse en la tabla 2

Didáctica y Organización Educativa

Tabla 2. Elabora tu propia definición de Didáctica

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	79	79
Regular	18	18
No	3	3
Total	100	100

Al analizar las respuestas a este ítem, puede comprobarse que el 79 % de la muestra valora positivamente la realización de esta actividad, cuya justificación más frecuente ha sido *La consideramos primordial para obtener una noción del concepto de Didáctica*, seguida de *Al crear mi propia definición he profundizado en el concepto* y *Nos sirve para conocer la asignatura y lo que abarca*, y otras de menor frecuencia, como puede verse en la tabla 3

Tabla 3. ¿Por qué ha influido positivamente en tu formación?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Actividad primordial para obtener una noción del concepto de Didáctica	32	32
Al crear mi propia definición he profundizado en el concepto	16	16
Nos sirve para conocer la asignatura y lo que abarca	13	13
Buena para saber si hemos entendido el concepto de Didáctica	10	10
Te hace ver las diferentes opiniones de lo que es Didáctica	4	4
NS/NC	5	5
Total	80	80
Perdidos en el Sistema	20	20
Total	100	100

Entre los 18 sujetos que han respondido que esta actividad ha influido de forma regular en su formación, la respuesta más frecuente -el 6%- ha sido *No me parece tan necesario saber la definición*. En realidad de lo que se trataba era que consiguieran entender qué clase de ciencia es la Didáctica, cuál es su objeto y contenido y qué lugar ocupa dentro de las Ciencias, y evitar el aprendizaje memorístico de alguna definición.

A continuación presentamos en la tabla 4 un resumen de los resultados valorativos que han dado los alumnos/as a las diferentes actividades por orden cronológico de realización.

Tabla 4. Valoración de las actividades realizadas de Didáctica General

Actividades	Valoración			
	Sí	Reg.	No	NS/NC
1. Elabora tu propia definición de Didáctica	79	18	3	-
2. Comenta el texto de J.A. Marina: "Cartografía de los rumbos sociales" de su	45	44	7	3

Didáctica y Organización Educativa

obra <i>Crónicas de ultramodernidad</i>				
3. La finalidad de la didáctica es la formación educativa de los alumnos. Explica qué ámbitos y qué valores debemos trabajar para conseguirla	94	4	1	1
4. Elabora tu propia jerarquía de valores y qué valores crees que necesita la sociedad actual	82	16	2	-
5. Siguiendo las fases de una investigación científica y basándonos en algunos de los estudios de investigación sobre el aula, elabora un proyecto de investigación sobre el aula (en grupo, fuera de clase y voluntaria)	33	19	26	22
6. Basándoos en vuestra experiencia como alumnos/as ¿cuándo habéis recibido una buena enseñanza y por qué esa enseñanza os pareció buena?	87	12	1	--
7. Teniendo como objetivo la mejora de la práctica docente, elabora un modelo de enseñanza con las aportaciones del tema que te hayan parecido más relevantes	88	8	3	1
8. Compara los principios de calidad de la LOGSE (1990) de la Ley de Calidad de la Educación (2002) y de la actual Ley Orgánica de Educación (2006), a fin de comprobar las aportaciones de cada una de ellas (voluntaria)	28	17	29	26
9. Ordena de mayor a menor importancia los factores del alumno que influyen en su aprendizaje y qué estrategias didácticas utilizarías para desarrollarlo	88	12		
10. ¿Qué principios de las teorías del aprendizaje incorporarías a tus estrategias de enseñanza?	64	30	3	3
11. ¿Qué características tenía el profesor/a con el/la que más has aprendido?	81	14	5	--
12. ¿Qué tácticas o estrategias han empleado tus profesores/as para despertar tu atención y tu interés por aprender?	82	15	2	1
13. Elabora un tipo de cuestionario o interrogatorio entre los establecidos por Mattos, utilizando cuestiones para desarrollar todas las capacidades (el cuestionario se hará sobre uno o varios temas de la asignatura)	31	25	26	18
14. Busca información acerca del sociograma y aplícalo en un aula, analizando y valorando los resultados	41	22	19	18
15. Basándote en la información dada en el tema, elabora un instrumento para observar el clima de un aula	48	10	17	24
16. Valora el estilo de enseñanza de un profesor/analizando el tipo de comunicación verbal y no verbal que tiene en el aula, analizando sus resultados	71	13	4	12
17. ¿Cuál es tu opinión acerca de que el maestro/a de Educación Primaria utilice los premios y castigos?	83	13	1	3

Didáctica y Organización Educativa

18. Comenta, tomando como referencia lo explicado en las clases teóricas, la película <i>Ser o Tener</i>	49	28	12	11
19. Realiza una programación globalizada de una unidad didáctica para 1º o 2º ciclo de la Educación Primaria.	77	18	3	2
20. Selecciona y comenta artículos de prensa referidos directa o indirectamente a la educación (voluntaria)	23	15	32	30

Al analizar la tabla que antecede, observamos que las actividades que han sido más formativas para más del 80 % del alumnado son: 3, 7, 9, 6, 17, 4, 12 y 11, y las menos valoradas la 20 y la 8, ambas por menos del 30% de la muestra.

La actividad más valorada por los alumnos/as, según su aportación a su formación didáctica ha sido **La finalidad de la Didáctica es la formación educativa de los alumnos. Explica qué ámbitos y qué valores debemos trabajar para conseguirla.** El 94% de los alumnos que la han realizado manifiestan que ha influido positivamente en su formación, especificando que *Nos sirve para reflexionar sobre qué valores y ámbitos enseñar para una buena formación* (32 %); *Actividad fundamental en Didáctica* (16 %); *Te hace ver el valor y la finalidad de la Didáctica* (14 %); *Nos hace ver la importancia de formar a los alumnos en todas sus dimensiones* (14 %), entre otras justificaciones de menor frecuencia.

Las siguientes actividades han recibido la misma valoración (88 %) en cuanto a su influencia en la formación didáctica de los alumnos/as: **Teniendo como objetivo la mejora de la práctica docente, elabora un modelo de enseñanza con las aportaciones del tema que te hayan parecido más relevantes, y Ordena de mayor a menor importancia los factores del alumno que influyen en su aprendizaje y qué estrategias didácticas utilizarías para desarrollarlo.** La primera corresponde al tema de la Enseñanza y tenía por finalidad que, una vez comprendidos los modelos de enseñanza explicados en las clases teóricas, elaboraran uno propio con los elementos que les parecieran más importantes de los aprendidos. Los alumnos justifican su importancia con las siguientes expresiones: *Actividad básica por ser útil para nuestro futuro* (30 %), *Sirve para conocer los diferentes modelos de enseñanza y su aplicación* (20 %); *Sirve para prepararnos como docentes* (18 %). Otras justificaciones tienen menor frecuencia.

La segunda actividad corresponde al tema del Aprendizaje y los alumnos han argumentado su importancia alegando: *Es útil para saber todo lo que influye en el aprendizaje* (24 %); *Nos sirve para aprender estrategias para llevar a cabo una enseñanza formativa* (19 %); *Es determinante en nuestra profesión* (15 %); *Es relevante porque nos ayuda a optimizar el aprendizaje* (12 %), etc.

La siguiente actividad, valorada por el 87% de la muestra, tuvo por finalidad que los alumnos/as utilizaran como fuente de aprendizaje sus propias experiencias en los siguientes términos: **Basándoos en vuestra experiencia como alumnos/as, ¿cuándo habéis recibido una buena enseñanza y por qué esa enseñanza os pareció buena?** Los alumnos/as justifican la importancia de esta actividad para su formación con las siguientes expresiones: *Te permite reflexionar sobre la enseñanza recibida y aprender de ella* (39 %); *Es interesante aprender las buenas enseñanzas de mis profesores* (15 %); *Me ha servido para identificar los puntos clave de una buena*

Didáctica y Organización Educativa

enseñanza (12 %); *Nos hace darnos cuenta de qué tipo de docentes queremos ser* (10 %). Las demás justificaciones son menos relevantes.

También ha influido positivamente en la formación didáctica de los alumnos la actividad referida a la ley del efecto, formulada así: **¿Cuál es tu opinión acerca de que el maestro o maestra de Educación Primaria utilice los premios y castigos?** El 83 % de la muestra valoró positivamente la realización de esta actividad justificando sus respuestas en las siguientes expresiones: *Aprender el uso correcto de los premios y castigos es importante para el futuro* (21 %); *Nos hace reflexionar acerca de la importancia de los premios y castigos y sus limitaciones* (19 %); *Para pensar y aprender acerca de las consecuencias de la utilización de los premios y castigos en el aula* (17 %). Otras justificaciones han alcanzado porcentajes menores.

Elabora tu propia jerarquía de valores y qué valores crees que necesita la sociedad actual es una actividad considerada por el 80 % del alumnado como muy importante para su formación en los siguientes términos: *Es interesante reflexionar acerca de los valores que necesita la sociedad actual* (27 %); *Me ha servido para ordenar mis valores y conocer los del grupo* (19 %); *Es útil reflexionar acerca de los valores que queremos inculcar en nuestros alumnos* (19 %). Otras manifestaciones han obtenido una frecuencia poco significativa.

¿Qué tácticas o estrategias han empleado tus profesores/as para despertar tu atención y tu interés por aprender? La atención y el interés son dos factores fundamentales en el aprendizaje, y con esta actividad hemos pretendido que el alumnado vuelva a utilizar sus experiencias para aprender de las mismas, lo cual ha sido valorado positivamente por el 82 % de la muestra, expresando lo siguiente: *Nos ayuda a incorporar estrategias que en nuestra etapa de discentes nos gustaron* (37 %) y *Te da ideas de cómo podemos despertar el interés y la atención* (19 %).

¿Qué características tenía el profesor/a con el/la que más has aprendido? Estamos ante otra actividad en la que se pide al alumnado aprender de su experiencia y de nuevo un elevado porcentaje de alumnos/as —el 81%— la han visto positiva para su formación, siendo las justificaciones más frecuentes: *Nos hace reflexionar y escoger aquello que nos gustó* (26 %); *Muy interesante para ver si los rasgos de un buen profesor/a cambian con el tiempo* (25 %); *Buena actividad para saber qué clase de profesor/a queremos ser* (19 %).

No queremos terminar el comentario a la tabla 4 sin hacer referencia a las actividades menos valoradas por los alumnos/as, que han sido las siguientes: **Selecciona y comenta artículos de prensa referidos directa o indirectamente a la educación y Compara los principios de calidad de la Logse (1990) de la Ley de Calidad de la Educación (2002) y de la actual Ley Orgánica de Educación (2006), a fin de comprobar las aportaciones de cada una de ellas.** La primera ha sido valorada positivamente sólo por el 23 % de la muestra y la otra, por el 28 %. La causa fundamental de esta baja valoración se debe a que fueron actividades voluntarias y la mayoría no las hicieron.

5. Conclusiones

Este trabajo tenía por finalidad dar a conocer las actividades realizadas por el alumnado en las clases prácticas de Didáctica General y cuáles son las que más han influido en su formación didáctica, y concluimos diciendo que de las veinte actividades realizadas, doce han sido valoradas positivamente por más del 50% de la muestra. Por otra parte, diez han obtenido una valoración positiva por más del 75%.

Didáctica y Organización Educativa

Las más valoradas, por encima del 80%, son las que han tenido por objeto reflexionar acerca de:

- La formación educativa de los alumnos como finalidad de la Didáctica (94 %).
- Los diferentes modelos que hay de enseñar para elaborar uno propio con las aportaciones más relevantes de cada uno de ellos (88 %).
- Los factores de los alumnos que influyen en su aprendizaje y las estrategias para desarrollarlos (88 %).
- Sus experiencias como alumnos, haciéndoles recordar la calidad de las enseñanzas recibidas y sus características (87 %).
- La importancia de los premios y castigos en el aula (83 %).
- Las estrategias que utilizaban sus profesores para despertar la atención y el interés (82 %).
- Sobre su jerarquía de valores y los que necesita la sociedad actual (82 %) y
- Sobre las características que tenía el profesor con el que más habían aprendido (81 %)

6. Contribuciones

En el último ítem del cuestionario les preguntamos qué otra actividad les hubiera gustado realizar para mejorar su formación didáctica. El 54% ha respondido a este ítem y el resto no sabían qué contestar. Entre los primeros destacan los que han respondido *las que se hubieran llevado a cabo en situaciones reales de aula* (14 %), *Con las realizadas se han alcanzado los objetivos de la asignatura* (11 %) y *Algunas más referidas a la programación de Unidades Didácticas* (8 %). Las demás propuestas de actividades alcanzaron porcentajes poco relevantes

Cabe señalar que con este trabajo pretendemos contribuir a la mejora de los contenidos prácticos de la asignatura de Didáctica General y, en consecuencia, a la mejor formación de los futuros graduados en Educación Primaria. Nos parece que es fundamental dar a conocer lo que piensan los alumnos y alumnas acerca de la formación que reciben y nuestra práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDITO, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BOLIVAR, A. (2000). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En A. ESTEBARANZ (coord.) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Serv. Public. Universidad.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ESCUADERO, J.M. (ed.) (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1979). *Didáctica I*. Madrid: UNED.
- FERRÁNDEZ, A. (1984). La Didáctica contemporánea. En A. Sanvicens y otros *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J., TARÍN, L. (1990). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.

Didáctica y Organización Educativa

- GERVILLA CASTILLO, A. (2000). *Didáctica y Formación del profesorado. Hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Dykinson.
- MARCHESI, A. (2008) *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍN MOLERO, F. (1999). *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- MATTOS, A. de (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MEDINA, A. y MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M^a L. (1990) (coords.). *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED.
- MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE 106, 3-V-2006, 17.158-17.207.
- NAVARRO, R. y otras (2011) *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1973). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROSALES, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990). Funciones docentes. En M.WITTROCK (ed.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- SEVILLANO, M^a L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw Hill.
- TORRE, S. de la (1995). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- ZABALZA, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M^a L. (coords.) *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED.

Didáctica de la Expresión Plástica

Responsables

María Dolores Sánchez Arjona (UMA)
Manuel Fernando Mancera Martínez (US)

COMUNICACIONES

Educació estètica a través dels àlbums il·lustrats: el cas de la il·lustració infantil valenciana

Clara Berenguer
Universitat de València

Descriptors: il·lustració, sensibilització artística, alfabetització visual, opinió estètica.

Els anys vuitanta del segle XX són una època de canvi pel que fa a la il·lustració de llibres infantils al País Valencià. Els esdeveniments polítics i educatius comporten l'aparició d'un grup de il·lustradors amb una forta personalitat artística i un afany de renovació del llibre infantil il·lustrat. De llavors ençà, la producció infantil en català es normalitza i ofereix una densitat suficientment àmplia i variada que podem fer servir a l'escola com una eina educativa eficaç per al desenvolupament de la sensibilitat artística i l'opinió estètica.

COMUNICACIÓN:

La il·lustració de llibres infantils s'entén com un mitjà d'expressió artístic capaç de provocar una comunicació gràcies al vincle que estableix entre la paraula i la imatge. Aquesta simbiosi perfecta entre els dos llenguatges aconseguix una gran efectivitat expressiva i aporta singularitat al llibre infantil. D'aquesta manera, a banda del gradual accés al domini de la lectura, els àlbums il·lustrats es constitueixen com un camí òptim cap a la sensibilització artística del lector.

En aquest sentit, les il·lustracions infantils presenten tota una varietat de components formals amb els quals s'intenta provocar una impressió estètica degut al contacte que proporcionen amb els diferents tipus d'estètiques i estils. Cal considerar, a més, que els il·lustradors infantils obtenen la inspiració tant en les fonts de la història de la pintura com en els llenguatges visuals més moderns, com ara el cine, la publicitat i en qualsevol de les manifestacions del temps en què viuen i que, consegüentment, transfereixen als seus treballs.

Les conclusions a què arriben Isabel Shon i Sarah Corona sobre aquest tema són molt interessants. Per a aquestes autores el llibre infantil seria la porta principal per la qual els més menuts accedeixen al món de l'art. A més, afegeixen que l'objectiu principal d'una bona il·lustració és erigir-se com una aportació autònoma que, juntament amb el text, configura el conjunt de l'obra. Des d'aquesta perspectiva, l'il·lustrador passaria a ocupar el lloc de coautor del llibre perquè ja des de la portada s'anuncia el seu estil i en l'interior es descobreix una continuïtat que aporta una unitat a la història.

Continuant amb aquest argument, Teresa Colomer defineix la il·lustració infantil com una representació plàstica mitjançant la qual es pot aprendre a apreciar les imatges des d'un punt de vista artístic. La nostra mirada, per tant, ha d'anar adequant-se als paràmetres que conformen el codi visual d'aquest tipus d'expressió com ara el format, el traç, la tonalitat, la textura, el color, la composició, el volum, etc.

Didáctica de la Expresión Plástica

D'altra banda, Martin Salisbury sosté que hem assistit a una autèntica revolució en l'art d'il·lustrar per al públic infantil. Per tal d'explicar aquest fet, l'autor fa servir l'expressió "alfabetització visual" amb la qual fa referència a la relació que els xiquets presenten amb les il·lustracions. Salisbury explica que si l'alfabetització és l'habilitat de llegir, escriure i comprendre, sembla lògic que es faça servir de "l'alfabetització visual" per a suggerir la destresa de veure i formular una opinió estètica, més que a la capacitat de descodificar les imatges en paraules-significats, alhora que recalca la idea de permetre als més menuts un accés fàcil a un art de qualitat. Així, segons Salisbury, la primera introducció a les arts visuals es faria mitjançant la propietat d'una col·lecció d'art personal i privada formada per tot un seguit d'àlbums il·lustrats que es revisen tantes vegades com es desitge.

Ateses aquestes opinions, l'actitud cap a la conveniència o no de les il·lustracions és molt variada. Aquestes imatges encara solen considerar-se rellevants sols per als xiquets entre tres i set anys i, sovint, es contempla l'àlbum il·lustrat sols com un recurs educatiu cap a la lectura de manera que, una vegada aconseguida l'alfabetització bàsica, la imatge esdevé supèrflua.

No obstant això, aquesta disciplina, destinada en un principi al públic infantil, ha començat a ser acceptada en el món de les arts i, consegüentment, és susceptible de ser utilitzada com un mitjà educatiu amb un contingut estètic que pot influir en la ment dels més joves. Més encara, l'àlbum il·lustrat és un element clau dins de la producció cultural de qualsevol societat de manera que, a banda del seu valor artístic, cal tenir-lo en compte com un important agent cultural que analitza i interpreta la realitat social del moment en què és creat de la mateixa forma que els diferents artistes han fet al llarg de tota la història de l'art. Aquesta conjunció entre el valor estètic i el funcional de la il·lustració infantil es particularitza en la producció infantil valenciana a la darrerria del segle XX.

Així, el desenvolupament de la il·lustració infantil a partir de la dècada de 1980 a València és especialment significatiu. Durant aquests anys s'intensifica la producció en català en tots els seus processos editorials. És dins d'aquest ambient de impuls i renovació on es descobreixen els primers testimonis plàstics d'un grup de valors nous que aporten la seua visió artística i que es configuren com a referents importants dins del panorama de la il·lustració infantil valenciana, com també positivament en la resta d'àmbit lingüístic català i d'alguna manera en la resta d'Estat.

Aquestes obres, sorgirien paral·lelament a la necessitat, per part dels docents, de disposar d'uns textos adequats per ensenyar i educar en la llengua autòctona. Es tracta d'un fenomen que, mentre que a altres països d'Europa amb una consolidació política, cultural i econòmica més forta tingué lloc a partir del segle XVIII, al País Valencià no es donà pràcticament fins a la segona dècada del segle XX i no es generalitzarà fins als anys vuitanta del segle passat.

Empar de Lanuza i Francesc Pérez Moragón van publicar l'any 1982, en la revista *L'Espill*, l'article "La literatura infantil al País Valencià (1930-1982)" on exposaven aquest redreçament de la cultura valenciana. Les seues idees són recollides posteriorment, el 2007, per Gemma Lluch i Jesús Huguet que amplien les seues reflexions fins a pràcticament l'actualitat i presten una atenció especial al que va passar a partir dels anys vuitanta i al naixement de les noves editorials. Però, ¿què passa amb les il·lustracions que acompanyen aquests llibres? Els autors que hem comentat a penes anomenen alguns il·lustradors, el seu objectiu es centra principalment en l'estudi d'aquesta literatura específica. Aquell va ser un moment amb una gran activitat artística que a partir d'ara hem de tenir molt en compte.

Didáctica de la Expresión Plástica

Així, amb el suport de les institucions democràtiques i l'aparició d'uns pocs editors animats pel marc legal que comportava l'Estatut d'Autonomia (1982) i la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983) començà gairebé de zero la revitalització de la producció de llibres per a infants en català al País Valencià. Un fet pioner aleshores és la creació de la Federació d'Entitats Culturals del País Valencià que va ser la responsable d'iniciatives com la publicació de la primera col·lecció de literatura per a infants «Joanot» l'any 1982. Amb el nom, lògicament, és pretén fer una reivindicació del cèlebre autor del *Tirant lo Blanch*. Aquest conjunt de llibres va ser molt important en l'època ja que els més menuts que començaven a llegir no tenien pràcticament cap material en la llengua dels valencians; les publicacions anteriors, escasses i disperses, no es trobaven a l'abast ni es valoraven com a materials bàsics vàlids. Entre els il·lustradors cal destacar a Manel Granell amb títols com ara *Ui, ui, ui quins ulls* de Rosa Serrano i *Els números accidentats* d'Empar de Lanuza, Carles Ortín amb *la Bola*, escrit per Enric Larreula i Josep Ferrer i Xelo Garrigós que es van encarregar de il·lustrar *Xe quins peus* de Maria Dolors Pellicer. Tots ells, a més de presentar-se en el format ja descrit s'insereixen en una estètica pop, amb tints planes, i amb l'elecció d'una gamma cromàtica i una aparença força moderna. Paco Giménez és un altre dels il·lustradors que sorgeix en aquest moment de renovació i que col·laborarà amb els seus treballs amb la Federació.

Cal tenir present que, Manuel Boix i Miguel Calatayud, són dos dels il·lustradors valencians més reconeguts, tant al nostre territori valencià com internacionalment. Les seues creacions comparteixen el gust per l'exploració de camins d'expressió nous així com la presència del pop art com a referent artístic del moment. Aquesta nova concepció artística dona com a resultat unes obres fortament marcades per les tints i les perspectives planes i la simplicitat conceptual, elements que són fàcilment constatables en algunes de les obres d'aquests artistes com ara *La serp i el riu* de Boix o *El cavallet de cartó* de Miguel Calatayud. Juntament amb aquests, no podem deixar de banda altres noms com ara Enric Solbes, que al voltant del 1982 comença la seua tasca com il·lustrador amb *El misteri de l'aigua*, i Felip Baldó, que es donà a conèixer amb l'editorial Gregal il·lustrant les rondalles d'Enric Valor.

Aquesta és sintèticament una introducció a l'esclat creatiu —i professional— que es va originar a aquella època però amb la qual vull posar de relleu que totes aquestes il·lustracions ens donen a conèixer un material que es pot fer servir com un recurs pedagògic amb un contingut estètic notori. En efecte, tota aquesta producció infantil, és un testimoni visual innegable de les circumstàncies històriques en que es va desenvolupar i una mostra dels codis artístics del moment, per tant, és susceptible de ser utilitzat per treballar la percepció visual i afavorir l'estimulació de la imaginació. Aquesta exploració dels elements propis del llenguatge plàstic i visual a partir de l'exemple de les il·lustracions d'aquest període facilita el procés de indagació, interpretació i anàlisi d'una realitat concreta per ampliar progressivament els espais de coneixement alhora que permet posar en funcionament la creativitat i l'esperit crític.

En aquest sentit, aquest model artístic, exemplificat ara en la producció infantil valenciana, es converteix en un objecte de coneixement vàlid que incideix de forma positiva en el desenvolupament de la capacitat estètica, necessària per a la formació d'una personalitat completa i equilibrada, i defineix l'educació com un vertader procés de maduració humana, d'estimulació i descoberta.

Bibliografia

COLOMER, T. (dir)(2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Didáctica de la Expresión Plástica

- COLOMER, T. (ed.), (2002): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- BARÓ, M.; COLOMER, T.; MAÑÀ, T. (coord.), (2007): «El llibre per a infants i adolescents. Dels orígens a la desfeta», en *El patrimoni de la imaginació: llibres d'ahir per a lectors d'avui*, Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004): *Formas y colores. La ilustración infantil en España*, Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LANUZA, E.; PÉREZ MORAGÓN, F. (1982): «*Literatura Infantil al País Valencià (1930-1982)*», en *L'Espill*, num. 16, València: Eliseu Climent, pàgs. 45-56.
- LLUCH, G.; HUGUET, J. (2007): «Una panoràmica de la literatura per a infants i joves al País Valencià per entendre l'actualitat», en *Estudis sobre la creació i edició infantil i juvenil*, núm. 4, Palma de Mallorca: Estudis Baleàrics.
- MARTÍNEZ MORO, J. (2004): *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*, Gijón: Trea.
- SCHON, I.; CORONA BERKIN, S. (1996): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Newark (DE): International Reading Association.
- SALISBURY, M. (2004): *Ilustración de libros infantiles. Cómo crear imágenes para su publicación*, Barcelona: Acanto.
- (2007), *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*: Barcelona: Gustavo Gili.
- NEL, P.; PAUL, L. (ed.) (2011): *Keywords for children's literature*, United States: New York University Press.
- HELLIGE, H.; KLANTEN, R. (ed.) (2012): *Little big books illustrations for children's picture books*, Berlín: Gestalten.

Baile Urbano Comunitario Con Menores En Riesgo En La Ciudad De León

Héctor Alonso Martínez
 Universidad de Barcelona

Descriptores: Lenguajes Artísticos, Baile Urbano, Break Dance, Trabajo Comunitario, Promoción Social y Transformación Social.

La presente comunicación se enraza en una tesis doctoral y en un proceso de mejora en el programa "Construyendo Mi futuro" en la Ciudad de León. Ese proceso se denominó "Espacio Mestizo" y probó a través de la Metodología Comunicativa Crítica que los lenguajes artísticos, en este caso, el Baile Urbano, tienen una relación positiva en el incremento de la autoestima, de la relación vincular con el educador y en la promoción social de menores en riesgo. Se comprueba también que generar espacios de empoderamiento y de protagonismo adolescentes asegura la motivación, el compromiso y un alto grado de creatividad y de técnica en los adolescentes. Los adolescentes se convirtieron en profesores llevando a cabo talleres comunitarios con población infantil.

COMUNICACIÓN:

1.- Introducción y Objetivos.

Este proyecto de investigación tuvo dos claras vertientes, una profesionalizadora, llevada a cabo a través de un proceso de mejora en el Proyecto CMF¹⁸; y otra parte de investigación sobre lenguajes artísticos, menores en riesgo e intervención comunitaria. Para realizar la primera parte se creó “Espacio Mestizo” Espacio Juvenil de Creación libre en la comunidad” y se aportará sus objetivos y sus conclusiones. En la segunda vertiente se relatarán las hipótesis y su corroboración. Poseen estas dos partes un núcleo común, el marco teórico y la discusión de datos. “Espacio Mestizo” empezó en la primavera de 2010 y aquí se relata la experiencia en su segundo año: de ahora en adelante “Espacio Mestizo 2”. En este segundo año los adolescentes eligieron el Break Dance como lenguaje artístico principal, con la intención de fusionar con este todo el trabajo de Circo Contemporáneo, y el Tektonik¹⁹.

Uno de los elementos que queríamos añadir este año es que el profesor fuera adolescente. Procurábamos que hubiera una cercanía total entre los destinatarios y el profesor, buscando un doble efecto: uno, promocionar a un adolescente en riesgo a través de una remuneración pactada y, dos, que los destinatarios vieran en este espejo la posibilidad de proyección.

Los **Objetivos** de “Espacio Mestizo 2” más importantes fueron: Generar un espacio de expresión y de comunicación en base a la creación libre, la imaginación y la innovación; Ser un motor de cohesión social y cultural dentro de la ciudad de León; Impulsar expectativas de futuro y sentido de la vida a través de la creación libre; Trabajar los conceptos del esfuerzo, la espera, la reducción de la frustración, la confianza con el mismo y con el educador, la escucha; Realizar una prospección real sobre los lenguajes artísticos más atractivos para los adolescentes; Generar un modelo de ciudadanía ante los adolescentes y de conexión con el contexto comunitario.

La **hipótesis** de trabajo fue: La educación artística urbana o en medio abierto (a) aumenta el desarrollo de la autoestima del chico o chica en situación de riesgo, a la vez (b) incrementa el vínculo afectivo con el educador y (c) desarrolla un proceso positivo de promoción social.

¹⁸ CMF son las siglas de Construyendo Mi Futuro, proyecto desde el cual se trabaja “Espacio Mestizo”.

¹⁹ Tecktonik (abreviado TCK) es una marca comercial francesa registrada en el año [2002](#) cuyo logo es una águila heráldica. La marca Tecktonik comercia ropa e incluso bebidas energéticas, sus diseños con colores neon, pantalones ajustados y tenis llamativos han sido adoptados por la cultura [Electro Dance](#) como parte de su indumentaria. Esta moda dio lugar a numerosos errores; en efecto, tecktonik no designa un estilo de música electrónica sino que designa ciertas batallas del club Metropolis, el baile que es practicado allí era electro dance, las compilaciones producidas teniendo como base estas batallas, una marca de ropa, una bebida, y el fenómeno de popularización de todo lo que precede por el rodeo de alianzas en la calle y de vídeos disponibles para internet.

Didáctica de la Expresión Plástica

2.- Marco teórico.

Entresaco aquí, solo, las contribuciones claves de la literatura revisada. Con dos grandes temáticas, una más global sobre cultura, democracia y participación juvenil y otra más cercana al mundo de los lenguajes artísticos.

La primera contribución es de fundamento ideológico. La cultura debe ser democratizada. Las grandes corporaciones mundiales culturales amenazan justamente ese libre acceso. El reto es que el conjunto de la población tenga garantizado el pleno acceso y goce del gran patrimonio cultural que continúa vigente y es deseable, ya que sin una verdadera democracia cultural, en la que la población tenga igualdad de capacidades y oportunidades de participar en la vida cultural de la sociedad, no puede existir una auténtica democracia política. (Holden, 2008).

La segunda idea clave fue la de crear un modelo donde la cultura sea concebida como el cuarto pilar para sostener el progreso de nuestra sociedad. Hoy el mundo no se halla exclusivamente ante desafíos de naturaleza económica, social o medioambiental. La creatividad, el conocimiento, la diversidad, la belleza son presupuestos imprescindibles para el diálogo por la paz y el progreso, pues están intrínsecamente relacionados con el desarrollo humano y la libertad. (Hawkes, 2001).

La tercera contribución fue la idea del Hip Hop brasileño como un movimiento artístico urbano comunitario y como medio educativo para la captación de adolescentes en riesgo, el incremento de su autoestima y como motor de su promoción social. (Pardue, 2007). Se observa claramente como el Hip Hop es un generador de un nuevo concepto de ciudadanía así como de generación de modelos nuevos de ciudadanía donde el intercambio de la cultura popular y el Estado brasileño vino vertebrado por movimientos como el Hip Hop.

Otra clave de éxito es la transformación como una *acción no dirigida y no controlada por la institución.* (Trabajo de campo: EP1)²⁰. Para que el lenguaje artístico una transformación social y comunitaria en la persona es conveniente que se autogestione por los protagonistas del proceso, que sea de creación libre, que se postule en función de las ideologías vivas que habitan el proyecto, que haya espacio para libertad total y que defina los parámetros de pertenencia.

Y por último una de los grandes peligros y con una clara dimensión excluyente de la *utilización del Hip Hop es su comercialización del HIP HOP y la identidad con ideologías capitalistas.* (Newman, 2005). El HIP HOP comercial es peligroso en su mensaje de acumulación capitalista, de masculinidad exagerada, de desprecio a la mujer, de violencia gratuita, de apología del consumo de drogas, del enaltecimiento de la pornografía machista..., valores destructivos, nocivos y que hacen que la adolescencia sea objetivo de estos sectores que pervierten el buen Hip Hop. Hay que prestar especial interés en que el HIP HOP no se convierta en "este" HIP HOP, totalmente dañino y destructivo para el menor. (Pardue, 2011)

²⁰ EP1. (Entrevista en Profundidad 1). Granollers. Barcelona. 07/04/2011. Senén Roy i Català. Tècnic d'Acció Sociocultural. Ajuntament de Granollers. Experto en aplicación de lenguajes artísticos urbanos en con adolescentes en riesgo. Entrevista Héctor Alonso. 1h 35 min.

Didáctica de la Expresión Plástica

3.- Metodología Comunicativa Crítica.

Una de los momentos cruciales en el desarrollo del proyecto fue el de la elección metodológica. Elegí la Comunicativa Crítica, ya que uno de los grandes fines de dicha propuesta es la transformación. La Metodología Comunicativa Crítica (Gómez et al, 2006) marca unas diferencias significativas en las tres dimensiones clave que definen un método:

Ontológicamente; la realidad social es una construcción humana con la que sus significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas;

Epistemológicamente; los enunciados científicos son producto del diálogo;

Metodológicamente; facilita que las personas investigadas participen en la investigación en plano de igualdad con las investigadoras, que promueva que los significados dependan de las interacciones, y que se centre en procesos donde se prima el diálogo igualitario y la transformación de los contextos, alimentando unas relaciones dialógicas basadas en la reflexión y el autorreflexión (crítica), y en la intersubjetividad (comunicativa).

Se realizaron dos entrevistas en profundidad al profesor del taller y siete entrevistas cortas a los adolescentes, un grupo de discusión comunicativo, un relato de vida y un diario de observación comunicativa.

Me interesaba toda la parte de la búsqueda de la transformación social en función a la distinción de las dimensiones: transformadora y exclusora, y cruzando dichos conceptos con las particularidades del estudio, en este caso, los agentes del Sistema y los contextos del mundo de la vida. Todo ello se proyectó en la siguiente tabla de categorías:

	Sistema			Mundo de la Vida			
	Educadores CMF (Construyendo Mi Futuro)	Instituciones Culturales Municipales	CEAS (Centro de Acción Social)	Familia	Grupo de Iguales	Barrio	Tiempo Libre y/o deporte
				Origen étnico (a)			
Dimensión Exclusora	1	2	3	4	5	6	7
Dimensión Transformadora	8	9	10	11	12	13	14

Tabla 1: Tabla de categoría del estudio

En las filas se divide la información exclusora y transformadora. Es decir, lo que excluye son las barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social, y lo que transforma son aquellas que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos a prácticas o beneficios sociales. (Gómez et al, 2006).

En las columnas hay dos grandes apartados, el Sistema y el Mundo de la Vida. El sistema a su vez está dividido en: Educadores CMF, esto es educadores del proyecto de "Construyendo Mi Futuro", y nos resumirá todo que puede transformar o excluir en función a

Didáctica de la Expresión Plástica

la relación entre los destinatarios y los educadores, y así con las dos otras subcolumnas, Instituciones Culturales Municipales y CEAS (centros de acción social). El Mundo de la Vida está dividido por Familia, Amigos o Grupo de Iguales, Barrio y Actividades de tiempo libre y/o deportivas; previendo que es en estos contextos donde se resumen las acciones educativas informales. Por ejemplo: en la casilla 4, estaré hablando de aquellas interacciones, con su familia, que no dejan al adolescente acceder o participar de los beneficios del sistema y que por lo tanto pueden provocar la perpetuación, desde la familia, de su condición de riesgo o de exclusión

4.- Discusión de datos y resultados.

En función de los indicadores que se construyeron desde los objetivos se observaron los siguientes resultados: generamos un espacio real de expresión y creación en base al break, el circo y el tektonik, realizando cuatro actuaciones públicas y dos talleres dirigidos a niños y niñas de la ciudad. Se verificó a través de las técnicas que los destinatarios se han sentido protagonistas e incluso responsables de "Espacio Mestizo 2". Este es el gran reto clave, no solo protagonistas también corresponsables. Se creó un grupo que aunó tres barrios tradicionalmente populares y periféricos de la ciudad de León. Los destinatarios exteriorizaron como muy positiva la experiencia de conocer adolescentes de otros barrios. Cinco de los adolescentes nos plantean que quieren seguir entrenando para poder llegar a ser profesionales aunque compatibilizándolo con estudios, salvo uno de ellos que expresa la idea de dedicarse enteramente al baile, queriendo entrar en una escuela de baile contemporáneo. Los destinatarios han identificado como la primera fase como la que más les ha costado; dicha fase se basaba en el entrenamiento de los movimientos básicos donde todo se centra en las repeticiones. Algunos de ellos han dejado el proceso en este momento. Han valorado el saber esperar como el mejor éxito del proceso, pues cuando después han podido empezar a expresar mediante el baile, han comprendido que sin esta fase más "aburrida" no se podría haber llegado a fases posteriores más creativas. Ha sido crucial aquí la confianza tanto con los educadores como con el profesor. Se constató a través de un cuestionario que es el Hip Hop y el mundo audiovisual como los lenguajes más cercanos y atractivos a los chicos de CMF. A través de las acciones comunitarias que experimentamos comprobamos cómo ellos se sentían más ciudadanos, y no solo eso, si no, que se formulaban como ciudadanos y ciudadanas críticos y reflexivos.

5.- Conclusiones.

Los tres niveles de la hipótesis se corroboran. En el Nivel Individual la hipótesis **se valida desde una certeza relevante**, en todas las técnicas aplicadas hay una mención a la relación positiva y directamente proporcional entre los lenguajes artísticos y el aumento de la autoestima. En el Nivel Interpersonal la hipótesis **también se valida**. Hay una clara detección en el análisis de datos que refiere al incremento de la relación vincular entre el educador y el adolescente. Y en el nivel comunitario o promocional la hipótesis **se corrobora**, aunque cabe decir que ha sido una validación bastante sorpresiva, ya que, desde el principio creí que no iba disponer de datos suficientes por la complejidad del término y porque la promoción no deja de ser un proceso.

Didáctica de la Expresión Plástica

6.- Contribuciones de este trabajo.

Uno de los momentos más transformadoras del proceso fue cuando los adolescentes eran conscientes de que eran corresponsables de "Espacio Mestizo 2", que en ellos recaía la responsabilidad de ser buenos formadores (cuando llevaban algún taller), de actuar bien o no (cuando representaban a un grupo), de acudir o no a los ensayos (siendo conscientes de que si no venían había partes que no se podía ensayar)... Una de las más grandes contribuciones sería la de conseguir que aparte de protagonista del proceso pasen a ser corresponsables del espacio.

BIBLIOGRAFÍA.

- ❖ Birchfield, D., Louisa West, M., Savenye, G., Rikakis, T. (2006). *IEEE Signal Processing Magazine*.1053-5888/06.
- ❖ Boal, A. (2004). "El arco iris del deseo". *Del Teatro experimental a la Terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- ❖ Boal, A. (2009). *El teatro del Oprimido*. Barcelona: ALBA EDITORIAL.
- ❖ Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem*. Los Angeles: Nash Publishing.
- ❖ Campagno A. (2005) *Arte y pobreza: Integración social a través de movimientos culturales*. Betsy McCormick. SIT Southern Cone. Buenos Aires.
- ❖ Casas, P. (2006). *Música... ¡Cuanto antes, mejor! El artista*, 3, 170-179.
- ❖ Díez Gutiérrez, E.J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- ❖ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- ❖ Gómez, J., La Torre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (2007) *Metodología Comunicativa Crítica*. Esplugues de Llobregat: El roure.
- ❖ Hawkes, J. (2001). *The Fourth Pillar of sustainability. Culture's essential role in public planning*. Victoria. Cultural Development Network
- ❖ Holden, J. (2008). *Cultura democrática, obrir les arts a tothom*. Londres. Demos
- ❖ Hromatko, I. (2008). Stigma – teatar kao mjesto prevladavanja stigmatizacije. *UDK* 316.6:792.
- ❖ Llanos Alonso, M. (2010). "El corazón bajo la cama". *Arteterapia con una niña superviviente de abusos. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, ISSN 1886-6190, Nº. 5, págs. 125-135*.
- ❖ Morin, F. (2000). The Quiet in the Land: Everyday Life, *Contemporary Art, and Projeto Axé. Art Journal*, Vol. 59, No. 3, 4-17.
- ❖ Newman, M. (2005). *Rap as literacy: A genre analysis of Hip-Hop ciphers*.
- ❖ Pardue, D. (2011). "Hip Hop Occupations" In Brazilian Music and Popular Citizenship, orgs. Christopher Dunn and Idelber Avelar, *Duke University Press*, pp.205-222.
- ❖ Pardue, D. (2011). Taking Stock of the State: Hip-Hoppers' Evaluation of the "Cultural Points" Program in Brazil. *Latin American Perspectives*.
- ❖ Pardue, D. (2010). Making Territorial Claims: Brazilian hip Hop and Socio-Geographical Dynamics of Periferia (2010) *City and Society* 22(1): 48-71
- ❖ Pardue, D. (2007). Hip Hop as Pedagogy: A Look into "Heaven" and "Soul" in São Paulo, Brazil. *Anthropological Quarterly*, Volume 80, Number 3, 673-709.

Didáctica de la Expresión Plástica

- ❖ Pardue, D. (1999-2002). Writing in the Margins": Brazilian Hip-Hop as an Educational Project. *Anthropology & Education Quarterly* Volume 35, Number 4, 411 - 432
- ❖ Petchauer, E. (2009). Framing and Reviewing Hip-Hop Educational Research. *Review of Educational Research*; 79, 2; Research Library Core. 946 – 978.
- ❖ Williams, O., M. Noble, J. (2008). Children Living in a High-Risk Community 'Hip-Hop' Stroke: A Stroke Educational Program for Elementary School. *Stroke* 2008; 39; 2809-2816.

Desarrollo sensorial del niño a través de los elementos plásticos del álbum ilustrado.

Ejemplos de la primera década del siglo XXI

Marta Ramírez Cores

Marta C. Barandiarán Landín

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Descriptor: ilustración, desarrollo, sensorial, segunda, infancia, literatura infantil, educación infantil

El álbum ilustrado es un tipo de publicación en la que convergen la literatura y las artes plásticas. Se trata de un diálogo entre texto e imagen, donde ambos códigos se complementan recíprocamente. En esta investigación el álbum ha sido analizado desde su naturaleza multisensorial, donde, teniendo en cuenta la heterogeneidad de sus manifestaciones, ha sido estudiado en relación al desarrollo sensorial del niño/a, para explorar cómo este tipo de libros pueden potenciar dicho desarrollo durante la segunda infancia. Este estudio se ha llevado a cabo con grupos de Educación Infantil a través de una unidad didáctica basada en la lectura del álbum ilustrado y en los diferentes estímulos que sus variaciones plásticas pueden aportar al desarrollo sensorial del niño/a.

COMUNICACIÓN:

El álbum ilustrado es un tipo de publicación en la que convergen la literatura y las artes plásticas. Se trata de un diálogo entre texto e imagen, donde ambos códigos se complementan recíprocamente. En esta investigación el álbum ha sido analizado desde su naturaleza multisensorial, donde, teniendo en cuenta la heterogeneidad de sus manifestaciones, ha sido estudiado en relación al desarrollo sensorial del niño/a, para explorar cómo este tipo de libros pueden potenciar dicho desarrollo durante la segunda infancia. Este estudio se ha llevado a cabo con grupos de Educación Infantil a través de una unidad didáctica basada en la lectura del álbum ilustrado y en los diferentes estímulos que sus variaciones plásticas pueden aportar al desarrollo sensorial del niño/a.

El álbum ilustrado es un tipo obra literaria dirigida a toda clase de lectores, en la que imagen y texto se compenentran para narrar y proponer significados. Las imágenes son imprescindibles para su comprensión, pudiendo existir o no texto. No obstante al menos existe un título que interacciona con éstas (Silva-Díaz, 2012).

Didáctica de la Expresión Plástica

En la investigación que se expone a continuación se ha partido de la hipótesis de que un contacto reiterado con el álbum ilustrado, en conjunción con la práctica plástico creativa, ayudará al niño/a a construir la percepción de su entorno dentro de la segunda infancia, etapa que coincide con la adquisición de una gran parte del conocimiento a través del desarrollo sensoriomotor, y durante la cual comienza a ser capaz de asimilar conceptos más complejos formulando sus propias conclusiones, no solo a través de la experiencia sensorial sino también a través de la verbal (Flavell, 1984).

Como objetivo principal se ha tratado de identificar cómo las características plásticas de los álbumes ilustrados pueden apoyar el desarrollo de las capacidades sensoriales del niño/a a través de su uso, teniendo en cuenta que la percepción personal del mundo es un proceso que evoluciona a lo largo de toda la vida, experimentando un especial desarrollo en los primeros años de existencia, la infancia.

Como objetivo secundario se ha propuesto valorar el álbum ilustrado desde la temática y el concepto, en función de la relevancia que el relato tiene para los/as niños/as, siempre teniendo en cuenta que no se tratará de un código aislado, sino que formará parte de un todo dentro de su análisis.

Así mismo se parte del concepto de álbum como un producto editorial que abarca una gran diversidad de libros, como pueden ser las narraciones visuales, los libros de listas o los pop-ups, entre otros (Silva-Díaz, 2006), punto de partida que, en conjunción con la multisensorialidad de las formas, constituirá la base de la clasificación tipológica de los álbumes. Esta tipologización parte de la idea de álbum como un objeto de experiencias, donde sus características plásticas y su construcción, definirán su naturaleza como elemento sensorial. De este modo las tipologías creadas han sido: narración visual, desplegable, pop-up, troquelado, texturas y libro-juego, y cada una ha sido analizada y representada por dos obras publicadas en la primera década del siglo XXI, época que da muestra de una gran variedad de publicaciones y un panorama muy diverso de nuevas soluciones creativas.

Para comprender el concepto de álbum ilustrado existe un ejemplo que Uri Shulevitz expuso en su artículo *“¿Qué es un libro álbum?”*: *“no es posible leerles a los niños un álbum a través de la radio porque no sería comprendido”*. En él, el autor explica la naturaleza del álbum a partir del estrecho vínculo que se crea entre texto e imagen. Describe la lectura del álbum como una experiencia sensorial para el niño que, desde su posición de “espectador”, tendrá que observar las imágenes y escuchar las palabras que el adulto lee (Shulevitz, 2005:13).

El álbum ilustrado se revela como un objeto del presente, un tipo de creación en plena evolución y continua redefinición. Se trata de una publicación que puede situarse entre las artes plásticas y la literatura, ambas fusionadas en un mismo objeto, e incluso, en algunos casos, sería posible hablar de la presencia de una frontera muy ambigua con respecto al libro de artista.

Los inicios del álbum, tal y como lo conocemos hoy, se remontan a mediados del siglo XX, época que coincide con el comienzo de la postmodernidad, concretamente en torno a los años 70. Muarice Sendak, Eric Carle o Richard Scarry fueron algunos de los representantes de la época en la que se comenzó a entender un concepto diferente de libro ilustrado en el que la

Didáctica de la Expresión Plástica

imagen y el texto se aunaban en un mismo espacio para interactuar entre sí (Artium, 2012). Coincidiendo con el momento, diferentes profesionales provenientes del ámbito del diseño gráfico iniciaron una serie de propuestas que, en cierto modo, revolucionaron el panorama de la literatura infantil (Kalandraka, 2012), en las que se recapacitaba sobre la percepción visual y sensorial de los/as niños/as. Autores como Bruno Munari, Iela Mari o Leo Lionni fueron algunos de los pioneros en dar un nuevo giro al concepto de álbum ilustrado infantil (Durán, 2009). En la actualidad, cada vez son más los autores que guían su trabajo hacia líneas más relacionadas con este tipo de planteamientos.

La investigación sobre el álbum ilustrado constituye un campo muy reciente que se inicia en la época en la que nace este concepto (Ricart, 2007), y ha tomado, a lo largo de su corta vida, diferentes caminos, siempre entrelazados en la conjunción de un todo, que es él mismo. Actualmente expertas en el tema como Cecilia Silva-Díaz o Teresa Colomer han centrado parte de su trabajo en la narrativa de las historias, profundizando en la relación existente entre texto e imagen y las tendencias temáticas y conceptuales de este tipo de publicaciones. Teresa Durán, en cambio, ha enfocado sus últimas investigaciones hacia la influencia de la lectura visual, cuestión en la que se centran otros expertos como Perry Nodelman y Gunther Kress, dando gran relevancia al poder de este código comunicativo (Ricart, 2007).

La presente investigación se ha iniciado con un periodo de observación y documentación, a través de la recopilación de revistas, artículos, monográficos, tesis doctorales, videos, noticias, ponencias etc., complementándose con la asistencia a diversos eventos realizados tanto a nivel nacional como internacional en relación a la literatura infantil, la ilustración y la educación, que la han acercado al conocimiento de los propios ilustradores, editores y críticos en literatura infantil.

Tanto la documentación, como la creación de las mencionadas tipologías, así como el análisis de las obras, han servido de base al pilar fundamental de esta investigación: la creación de una propuesta de unidad didáctica basada en el uso del álbum ilustrado como medio de conocimiento y promoción del desarrollo sensorial del niño/a, vinculado a las diferentes actividades planteadas desde el ámbito plástico creativo que complementen el desarrollo sensorial y cognitivo. Dicha unidad didáctica se ha basado en la multisensorialidad de las formas del álbum ilustrado, distribuyendo las actividades en relación al aspecto sensorial característico de cada uno de los libros, como pueden ser, aquellos que trabajan a través de la textura, desde la tridimensionalidad, desde el juego, etc. Esta unidad didáctica ha sido llevada a cabo en el C.P. Baudilio Arce, con una diversidad de grupos de diferentes edades, siempre pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

La unidad didáctica ha funcionado como campo de observación de la actitud del niño/a durante la lectura de diferentes álbumes, por medio del análisis de las necesidades y opiniones que expone ante estos libros, qué carencias se detectan y qué aspectos llaman su atención. Gran parte de los resultados han surgido principalmente en la práctica real, al llevar a cabo la unidad didáctica con los/as niños/as.

Los datos obtenidos tras la realización de la unidad didáctica han sido los siguientes:

Se ha observado cómo, para todos los grupos de Educación Infantil, el relato o la historia contada es un aspecto de gran importancia, ya sea en referencia a libros con o sin texto.

Didáctica de la Expresión Plástica

Dentro de este punto se ha comprobado además como en general el/la niño/a tiene necesidad de guía tanto en las imágenes como en los textos.

Atendiendo a la identidad del niño/a se ha observado la necesidad que tiene de ser reconocido como persona capaz de comunicar, y que, a través de las imágenes mostradas y los relatos contados, siente el impulso de intervenir para contar su propia experiencia, y, ya entre los grupos de mayor edad, los de 5 años, dar una opinión personal. Además se advierte gran necesidad de ser él/ella mismo/a quien experimente con los materiales y los objetos, incluyendo en este caso los álbumes utilizados.

En relación a la etapa con la que se ha estado trabajando, la segunda infancia, el/la niño/a comienza a realizar esquemas generales de conceptos, siendo capaz de asociar un elemento desde diferentes representaciones y características. Estos conceptos nacen de manera concreta en su entorno cercano, siendo poco a poco capaz de crear una "imagen canónica" del mismo (Arnheim, 1993). La asimilación de nuevos conceptos viene obtenida en numerosas ocasiones a través de la repetición, lo que se ha apreciado al observar cómo, al finalizar una actividad o lectura, el/la niño/a muestra especial interés por repetirla, y de este modo, en cada repetición obtiene mayor información y por tanto esquemas más precisos que cimentan el conocimiento a esa experiencia (Obiols, 2004).

En correspondencia a las imágenes y su relación con la educación visual se ha advertido que ambos elementos son en muchos casos presentados de manera estereotipada, adoctrinando en cierto modo la cultura visual del niño/a. Una vez más en relación a las imágenes, pero desde otro punto de vista, se ha apreciado cómo retiene y da especial atención a los elementos estéticos y poéticos que componen las formas y conceptos de los libros. De este modo, se ha visto cómo es capaz de apreciar y percibir diversos aspectos de las artes visuales que estimulan su mente y sus sentidos, pudiendo hablar de la fascinación como medio para atrapar la atención del niño/a, vía que debe ser aprovechada para transmitir conocimiento y no únicamente para seducir.

Durante la puesta en práctica de la unidad didáctica se ha advertido la importancia de un contacto directo entre el/la niño/a y el material presentado, por lo que es de vital importancia para continuar una investigación de este tipo, llevar a cabo las actividades tanto en grupos de gran tamaño como en grupos reducidos e incluso de forma individualizada, manera en la que será más sencillo captar impresiones.

A partir de estos resultados se han alcanzado las siguientes conclusiones:

La creación de las diversas tipologías y su consiguiente aplicación a la unidad didáctica han ayudado a contextualizar la práctica sensitiva, llegándose a la conclusión de que dentro de la multisensorialidad de algunos álbumes es preciso trabajar focalizando el ejercicio que aporta cada tipología, ya sea desde la vista, el tacto etc.

Los resultados obtenidos de la unidad didáctica han estado principalmente basados en el registro verbal, dejando en un segundo plano el análisis y reconocimiento de la comunicación no verbal, por lo que se considera que el estudio de la gestualidad y las reacciones físicas del niño/a ante las actividades y álbumes presentados debe tomar mayor relevancia, ya que se debe tener en cuenta que la infancia es una etapa en la que las reacciones físicas ante los estímulos se exteriorizan con mayor ímpetu, con respecto a etapas posteriores.

Didáctica de la Expresión Plástica

Además, se concluye que la historia tiene para el/la niño/a gran relevancia, no tanto como relato narrativo sino para dar una razón a las imágenes que tiene ante sus ojos.

Para finalizar, se debe señalar que esta unidad didáctica no solo se plantea como una vía de investigación sino también como una posible propuesta educativa que pueda ser vinculada a las actividades habituales del aula.

Este primer estudio se encuadra dentro de la tesis doctoral "Desarrollo sensorial del niño a través de los elementos plásticos del álbum ilustrado. Ejemplos en la primera década del siglo XXI". Los resultados obtenidos serán completados a lo largo de la investigación, donde los álbumes ilustrados publicados en la primera década del siglo XXI se enlazarán con aquellas obras de creación personal que basan su proyección en las observaciones obtenidas durante las diversas experiencias de campo.

Además, dichos resultados, serán tomados como punto de partida para proponer nuevos planteamientos de creación relacionados con el álbum ilustrado y el desarrollo sensorial del niño/a, obteniendo a través de estas creaciones nuevas conclusiones que desembocarán una vez más en caminos novedosos para la creación de álbumes ilustrados dirigidos al público infantil.

Referencias bibliográficas

LIBROS

ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. 1ª edición 1989
The Getty Center for Education in the Arts. Barcelona: Paidós Estética 22

DURÁN, T. (2009) *Álbumes y otras lecturas. Análisis de libros infantiles*. Barcelona:
Ediciones Octaedro, Colección Rosa Sensat nº13

FLAVELL, JHON H. (1984) *El desarrollo cognitivo*. 1ª edición 1977. Madrid: Visor
Libros Aprendizaje Visor

OBIOLS, N. (2004) *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la
Literatura infantil*. Barcelona: Leartes Psicopedagogía

ARTÍCULOS DE REVISTAS

RICART, M. (2007) Avances en la investigación sobre el álbum. *Revista CLIJ*.
Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Diciembre, 210:58-60

SHULEVITZ, U. (2005) ¿Qué es un libro álbum?. *Parapara Clave*. Banco del Libro,
1:8-13

SILVA-DÍAZ, C. (2006) La función de la imagen en el álbum. *Revista Peonza*. Abril,
75/76: 23-33

OTRAS FUENTES DE INTERNET

ARTIUM, Catálogo (2012). El nacimiento del álbum ilustrado [en línea: Texto]
Recuperado el (28 de junio de 2012), de:
<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-imaginados-el-arte-de-la-ilustracion-infantil-en-construccion/historia/el-nacimi>

KALANDRAKA, Editorial (2012) El globito rojo/Un globo vermelho [en línea: Texto].
Recuperado el (5 de julio de 2012), de:
<http://www.kalandraka.com/blog/2011/01/25/el-globito-rojo-un-globo-vermello/>

Didáctica de la Expresión Plástica

SILVA-DÍAZ, C. (2012) Cecilia Silva-Díaz: “El libro-álbum es un terreno propicio para experimentar”. Entrevista realizada por Natalia González de la Llana. Revista de Letras [en línea: Texto]. Recuperado el (14 de agosto de 2012), de:

<http://www.revistadeletras.net/cecilia-silva-diaz-el-libro-album-es-un-terreno-propicio-para-experimentar/>

Projectes multidisciplinaris des de la contemporaneïtat

Núria Batlle Rull

Reina Capdevila Solà

Carmina Folch Dàvila

FPCEE Blanquerna

Descriptors: Art, contemporaneïtat, projectes multidisciplinaris

Les autores es proposen fer una recerca sobre els canvis produïts en la metodologia docent del professorat del modul Projecte artístic multidisciplinari: Música, expressió plàstica i corporal, de tercer de Grau en Educació Infantil.

COMUNICACIÓN:

En presencia de varios niveles de Realidad, el espacio entre las disciplinas y más allá de las disciplinas está lleno, como el vacío cuántico está lleno de todas las potencialidades: desde la partícula cuántica a las galaxias, del cuarzo a los elementos pesados que preparan la aparición de la vida en el Universo.

La transdisciplinariedad. Manifest de Basarab Nicolescu

Objectius o propòsits

Professorat:

- 1 Conèixer els canvis que s'han produït en el professorat implicat en la docència del mòdul *Projecte artístic interdisciplinari: música, expressió plàstica i corporal* de 3r de Grau en Educació Infantil.
- 2 Investigar la interacció de les tres àrees a partir de les produccions creatives de l'alumnat i el retorn que aporta al mateix professorat.

Marc teòric

Les matèries artístiques han estat presents, de manera històrica, en els estudis de Magisteri però, tot i les vinculacions existents entre elles, mai no havien trobat un espai comú de confluència a la nostra facultat.

Didáctica de la Expresión Plástica

A partir dels nous plans d'estudi es va programar, a 3r de Grau en Educació Infantil, un mòdul multidisciplinari on les tres àrees de coneixement es fusionen.

El *Projecte artístic interdisciplinari: música, expressió plàstica i corporal* és un mòdul en què l'alumnat és generador d'una experiència artística única que l'ajuda a comprendre l'art contemporani i el seu caràcter intrínsecament interdisciplinari. El professorat de les tres àrees implicades (música, educació visual i plàstica, educació física) dona els referents artístics que possibiliten la posterior recerca i procés creatiu. Aquest procés creatiu es desenvolupa en equips de treball en què són imprescindibles la implicació, la coordinació, la capacitat de diàleg i l'acceptació de les idees dels altres. Aquestes habilitats socials permetran arribar a una formalització utilitzant els tres llenguatges artístics del mòdul.

El professorat implicat en la docència del mòdul prové de formacions diferents i de punts de vista diversos sobre el mateix acte creatiu. Desde sempre han buscat la manera d'interaccionar i oferir experiències globals, però no ha estat fins a la construcció d'aquest mòdul que s'ha pogut fer realitat.

L'experiència va començar el curs passat i des del principi es va fer un seguiment del procés de construcció del mòdul per part dels docents amb reunions periòdiques per avaluar la feina feta i projectar la continuïtat d'acord amb el pla docent previst. Alhora s'anava valorant el procés dels estudiants a partir de diferents instruments d'avaluació: diaris, quaderns, performances, propostes didàctiques...

L'any passat el mòdul va ser cursat per quatre grups de seixanta estudiants amb tres professors a cada grup, tres dels quals eren docents en dos grups, el que va possibilitar un transvessament de recursos entre un grup i altre.

El mòdul preveu la possibilitat que cada grup organitzi les sessions de treball de manera flexible. En la primera part del mòdul s'alternaven sessions en què cada professor treballava la seva matèria amb d'altres sessions compartides en què tots tres professors alhora plantejaven una proposta multidisciplinària a tot el grup d'alumnes. En la segona part, en què es tutoritzaven les propostes creatives dels estudiants, el professorat de les tres àrees compartia totes les sessions. Posteriorment es va valorar molt positivament aquesta interacció entre el professorat en què cadascú aportava la seva experiència tot creant un espai de discussió que facilita la percepció en l'alumnat del caràcter multidisciplinari del mòdul.

A partir de l'experiència viscuda pels professors i conscients dels canvis soferts en la seva metodologia docent ens ha semblat del tot pertinent obrir una recerca on es pugui avaluar de manera científica l'enriquiment que ha suposat tant per als docents com per als discents. En la recerca es fusionen rols molt propers i alhora distants com els de docent, artista i investigador.

En aquesta recerca tindrem en compte la informació recollida durant el període de dos anys d'implementació del mòdul (curs 2011-12, 2012-13)

Metodologia

La metodologia de recerca està basada en una investigació-acció.

Didáctica de la Expresión Plástica

Es crearà un grup de discussió en què, a partir d'unes preguntes concretes, s'obrirà un debat que serà enregistrat i posteriorment buidat i analitzat. Alhora cada professor farà una avaluació de la seva tasca i una reflexió dels canvis viscuts en un document obert que serà recollit pels investigadors .

Discussió de les dades, evidències, objectes o materials

Es farà el buidatge dels enregistraments del grup de discussió i se n'avaluaran els resultats. S'analitzaran els documents personals lliurats pels professors del mòdul. S'analitzaran les produccions artístiques de l'alumnat.

Resultats i / o conclusions

Els resultats i conclusions seran redactats el mes de juny a partir de la informació analitzada i recollida durant el curs i es presentaran en el sí del congrés.

Contribucions i significació científica d'aquest treball

Creiem que aquesta recerca contribueix a explicar els canvis ocorreguts en els docents que analitzen la seva pròpia acció educativa.

El fet de partir d'un mòdul que té característiques molt novadores en el seu planteig ens ha de donar l'oportunitat de superar antics models arrelats a les universitats, com és el binomi professor-assignatura, i encarar noves maneres de fer avaluació col·legiada, docència compartida, interacció de continguts...

Esperem que amb la recerca aportarem evidències de com la visió holística de les arts enriqueix les propostes educatives.

Bibliografia

- Deleuze, G., et al (1997). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The new production of knowledge*. Sage Publications, Londres.
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory and practice*. Detroit: Ed. Wayne State University.
- Klein, J.T. (1996). *Crossing Boundaries. Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*. Charlottesville, U. Press of Virginia.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (2007). *La transdisciplinariedad una nueva visión del mundo*. International Center for Transdisciplinary Research. Marzo. [En línia] Disponible a: <<http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>>.
- Otero, L.M. (1991). *El laberinto*. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Zabala, L. (2010). *Transdisciplinariedad. Principios generales*. Méjico: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zabala, A. (2008). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo*. Editorial: Irif SI- Edit. Graó.

El tratamiento digital de la imagen aplicado a la cultura visual

Ana Márquez Ibáñez

Universidad de la Laguna. Tenerife.

Descriptor: Tratamiento digital de la imagen, Fotografía, Cultura Visual, Didáctica de las Artes.

El Tratamiento Digital de la Imagen se vincula a diferentes contextos artísticos como: la fotografía, la publicidad, el diseño y la comunicación para introducir la materia en una experiencia profesional, formando un pensamiento crítico en cuanto a la cultura visual. La propuesta se basa en el conocimiento de conceptos básicos, el equipo y los programas específicos para su realización, así como el uso de las herramientas y técnicas que facilitan la optimización de fotografías. La creación artística que se propone es sobre el tratamiento de la imagen digital y su utilización de forma creativa mediante los recursos tecnológicos de los lenguajes digitales, el conocimiento de la técnica y el proceso creativo, así como la poética, la inspiración y el estilo de la imagen fotográfica. Se investiga sobre el retoque fotográfico y el fotomontaje así como la producción de obras artísticas con tecnologías innovadoras. Finalmente se propone la realización de un portafolio de fotografía de autor para iniciar la divulgación profesional, se realiza un análisis y exposición de las creaciones y su posterior inclusión en la red. Se expondrán las obras realizadas por los alumnos de la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra de la Universidad de Vigo.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

- Desarrollar las posibilidades tecnológico – expresivas de los lenguajes digitales, analizando tanto la técnica como el proceso creativo.
- Realizar fotografías en relación a diversas áreas como: reciclaje y medio ambiente, educación en valores, educación en la diversidad, creación de nuevos enfoques en la fotografía y elaborar de un nuevo discurso crítico en torno a la imagen generada y su posterior proceso de manipulación a través de la edición digital.
- Mostrar una visión amplia de la fotografía y fomentar un análisis crítico de la imagen de la fotografía creativa, relacionado con las imágenes propias de la Cultura Visual.
- Dar a conocer mediante el análisis cómo se presentan, crean, interactúan y documentan, las imágenes en medios digitales a través de su divulgación en la red.
- Configurar un pensamiento crítico de la imagen a lo largo de su historia en relación a la cultura visual contemporánea, contribuyendo a desarrollar un estilo artístico propio.
- Generar una actividad docente innovadora a través de la concepción y diseño de nuevas poéticas visuales, el desarrollo de una visión creativa, investigando sobre el tratamiento de la fotografía tradicional a su posterior desarrollo en la imagen digital.

Marco teórico**Imagen digital**

Las diversas formas de la información (imagen, audio, video y texto) se han transformado con los procesos de digitalización. Las imágenes que se manifiestan en el arte en diferentes disciplinas como: la fotografía, el cine, la televisión, el diseño gráfico o el diseño industrial producen imágenes digitales, que son almacenadas en un soporte físico, enviadas por un medio de transmisión electrónico y presentadas en una pantalla, impresas en papel o en algún dispositivo.

La imagen digital es una representación en formato bidimensional de una imagen que parte de una matriz numérica y dependiendo de la resolución de la imagen puede ser estática o dinámica, es decir imagen matricial (o mapa de bits) o de un gráfico vectorial.

El mapa de bits es el formato más utilizado, aunque los gráficos vectoriales son escalables y no pierden calidad, son más utilizados en autoedición y artes gráficas.

Se pueden modificar mediante filtros, añadir o suprimir elementos, modificar su tamaño, resolución, almacenarse en un dispositivo de grabación de datos por un disco duro extraíble, pendrive o discos duros virtuales.

Tipos de imágenes

La imagen digital se constituye por unas matrices numéricas de ceros y unos que se conservan en un archivo y que determinan las propiedades de una fotografía, la imagen es interpretada y los ordenadores la transforman en una imagen visible en la pantalla e imprimible.

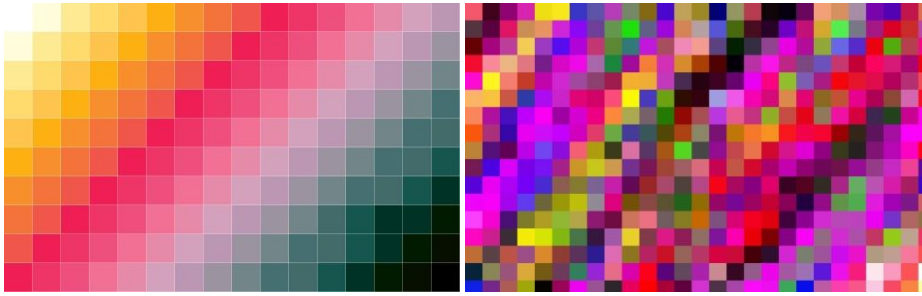
Las imágenes digitales responden a diversos tipos: *icónicas* (distintos niveles de realismo) o *aicónicas* (abstractas, sintéticas), tridimensionales y planas, fijas o móviles. Al crear una imagen digital se debe tener en cuenta aspectos esenciales como la calidad de la imagen y el tamaño del archivo.

Las imágenes vectoriales están compuestas por estructuras geométricas simples: segmentos y polígonos. Estas propiedades permiten cambiar de escala, sin que la imagen pierda calidad. Proporcionan imágenes de colores planos con contornos limpios, son útiles para cartelería, diseño de envases, imagen corporativa, logotipos etc.

Las imágenes de mapa de bits están construidas mediante píxeles y cada uno de éstos está relleno de un color uniforme, pero el resultado integra las variaciones de color y luminosidad. No permiten el cambio de escala, pues al hacer zoom los píxeles son visibles y la representación es irreal.

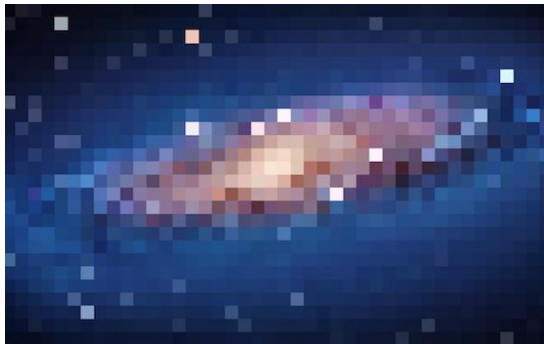
La imagen digital: *vectorial* o *bitmap* tiene unas aplicaciones y producción diversas.

Didáctica de la Expresión Plástica



Texturas pixeladas.

Las imágenes *bitmap*, se utilizan para reproducir objetos sutilmente iluminados y escenas con gran variación de tonos, se utilizan para la fotografía y el cine y la calidad depende de la cantidad de píxeles utilizados.



Versión Pixel Art de la Galaxia Andromeda

Interdisciplinariedad de la imagen digital en otros ámbitos

W3C

Para un diseñador gráfico o de páginas web es fundamental el conocimiento del Consorcio de la World Wide Web (W3C), comunidad internacional que desarrollan estándares Web, proporcionan protocolos y directrices que aseguran el crecimiento en la web. Esta herramienta facilita las relaciones para vincular la construcción de la página web con la imagen digital, desarrollando la accesibilidad, seguridad, navegadores de voz o web semántica.

Software libre

En el software libre los usuarios pueden manipular, copiar, estudiar, modificar el software y compartir los aspectos transformados.

No es lo mismo "software libre" que "software gratuito" (freeware), aunque manteniendo su carácter libre, puede ser suministrado comercialmente.

Didáctica de la Expresión Plástica

En el software de dominio público no se precisa licencia, sus derechos de uso son para todos, siempre que sea con fines legales y manifestando la autoría original.

Introducción a programas específicos de software libre como GIMP en el caso de imágenes *bitmap*. Programa de diseño y edición de imágenes a través de: creación de gráficos y logos, cambio de tamaño y recorte de fotografías, combinación de imágenes usando capas, eliminación de elementos no deseados, conversión de los formatos y creación de animaciones sencillas.

En el caso de imágenes vectoriales el editor utilizado es *Inkscape* de código abierto.

Software privativo

El software no libre o privativo hace referencia a los programas en los que los usuarios encuentran limitadas la capacidad de uso, modificación o redistribución, o el código fuente no está disponible y su acceso es restringido. En el caso de la edición de la imagen digital se utilizará el Photoshop para imágenes *bitmap* e *Illustrator* para imágenes vectoriales.

Arte digital y Net Art

Antecedentes, revisión histórica y análisis de la imagen contemporánea a través de la visualización de obras de artistas en relación al arte digital y Net Art.

Recursos online - offline de la imagen digital

Conocimiento de los recursos online y offline a través de Webs, blogs y diaporamas. Portafolios, galerías y museos digitales.

Conexiones entre la imagen digital y tipografía

Interacción entre texto e imagen, organización formal del texto en relación con la imagen y experimentación de nuevas formas compositivas a través de programas específicos como *Indesign* (software privativo) o *Scribus*: Programa de maquetación de textos sencillo, moderno y con alta usabilidad (software libre).

Metodología

La metodología es un trabajo en base a proyectos vinculados a la creación artística y ligados a la actividad profesional que se inicia en el conocimiento de las posibilidades y limitaciones de la tecnología.

Los proyectos realizados deben ser fotografías propias con un enfoque creativo, valorando las diferentes luces: natural y artificial, los planos en la imagen, y su composición.

Posteriormente se les aplicaba con herramientas de programas de edición digitales de la imagen, transformaciones respecto a la original. Se investigó sobre las posibles modificaciones de la imagen fija, y se trabajó con el procesamiento de diferentes imágenes para aplicarles un cambio a

Didáctica de la Expresión Plástica

través de una acción o la realización de animaciones.

Finalizadas las imágenes tras su proceso de postproducción digital, se analizan su relación con el Arte y la Cultura Visual.

El aprendizaje y adquisición de habilidades en el uso de programas de edición de imagen se complementa con la visualización de obras de fotógrafos profesionales de prestigio en el ámbito de la imagen que ofrecen al alumno la oportunidad de conocer y afianzar su identidad artística con el conocimiento de otros creadores.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Aunque los alumnos son nativos digitales y traen un buen nivel de formación en el manejo de los programas, existen multitud de posibilidades que mejoran su capacidad, además la continua incorporación de nuevos recursos y el intercambio de experiencias del grupo fomentan que alguna actividad se realice en tarea múltiple.

La actividad propuesta motiva la creación y el trabajo colaborativo. La difusión en la red supone un atractivo especial al tomar conciencia los alumnos de la importancia de la calidad para la difusión de su obra.

Se exponen las propuestas presentadas a los alumnos para los ejercicios, los materiales utilizados y los proyectos realizados.

Resultados y/o conclusiones

Cualquier experiencia innovadora motiva especialmente a los alumnos, si además se utilizan tecnologías digitales, la facilidad de crear se ve potenciada por la ampliación de los conocimientos sobre los recursos técnicos disponibles. En Educación artística, es importante tratar a los alumnos como creadores, no solo como posibles profesores, para que en un futuro sepan conciliar su actividad docente con la creación.

La ciencia ha puesto a disposición del arte unos recursos técnicos que son protagonistas para su difusión y de la cultura visual actual, así como facilitan la divulgación del arte y la creación de nuevos formatos.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

La imagen digital en el arte contemporáneo se desarrolla a través de la hibridación de diferentes ámbitos para generar la propuesta artística. Por eso es fundamental que las nuevas tecnologías puedan ampliar los proyectos de un modo interdisciplinar, a continuación veremos diferentes herramientas que pueden ser utilizadas para el uso de la imagen digital en los procesos creativos.

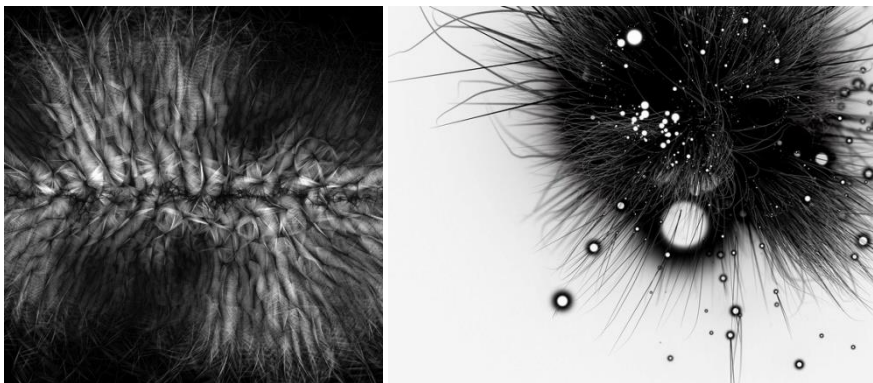
Facilitar los recursos para la representación de la imagen a través de medios bi y tridimensionales,

Didáctica de la Expresión Plástica

con herramientas de dibujo, edición, transformación y salida de datos. A través de herramientas de dibujo específicas como (*Photoshop / Gimp* para imágenes *bitmap*) o (*Illustrator / Inkscape* para imágenes vectoriales), hay otros para editar la imagen tridimensional como (*Maya / 3D Studio Max* (3ds Max): programa de modelado, animación y renderización 3D con software privativo) o (*Blender*: programa de edición 3D de software libre).

Ofrecer las bases del arte sonoro para la creación de ambientes sonoros, conociendo las obras de artistas que han investigado en este ámbito, como la figura de *John Cage* y el grupo *Fluxus* que sirvan como referencia para experimentar en el desarrollo de la obra creativa.

Utilizar el *Processing* que es un lenguaje de programación y entorno de desarrollo integrado de código abierto basado en Java, que sirve como medio para la enseñanza y producción de proyectos multimedia e interactivos de diseño digital. *Processing* es desarrollado por artistas y diseñadores como una herramienta alternativa al software privativo.



Process Compendium 2004-2010 Tinta Magnética, 2007. Robert Hodgkin
Casey Reas, co-fundador de Processing

Uso del Arduino que es una plataforma de hardware libre, basada en una placa con un microcontrolador y un entorno de desarrollo, diseñada para facilitar el uso de la electrónica en proyectos multidisciplinarios artísticos.

Referencias bibliográficas.

- Burke, Peter (2008) *Cómo interrogar a los testimonios visuales*. En: *La historia Imaginada construcciones visuales del pasado en la edad moderna*, dirigido por Joan Palos y Diana Carrió. Barcelona: Centro de estudios de Europa Hispánica.
- Brea, J. L. (2010.) *Las 3 eras de la imagen. Imagen-materia, film, e-image*. Madrid: Akal
- Freeman, Michael. (2011). *Fotografía digital nocturna y con poca luz*. Barcelona: Blume
- Freeman, John (2008). *Manual de Fotografía digital S.L.R.* Barcelona: Blume.
- Gill, Martha. (2000). E-zines. *Diseño de revistas digitales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lidwell, William (2005). *Principios universales del diseño*. Barcelona: Blume.
- Schaub, George (2008). *Fotografía digital*. Madrid: Tutor.
- Wands, Bruce. (2007). *Art of the digital age*. New York: Thames & Hudson.

Enlaces web

<http://www.printeresting.org/>
<http://www.tate.org.uk/intermediaart/>
<http://www.virtualart.at/>
<http://www.technekai.com/open/index.html>
<http://www.arduino.cc/>
<http://processingjs.org/>

Inteligencia emocional y educación artística: sinergias en el aula

María Fuset Llin

Josep Soler Ferragud

María Navarro Sánchez

Universitat de València

Descriptores: Expresión artística, inteligencia emocional, creatividad, sinergia educativa

En este texto hablamos de unas prácticas educativas realizadas con el objetivo de “Humanizar la educación”. Se plantean diversas actividades, donde se desarrolla la inteligencia emocional a través de la expresión artística. Mediante un método que tenga en consideración el juego, los procesos performáticos, el respeto y el diálogo igualitario como herramientas de trabajo. La educación en valores ha de trabajarse desde la expresión individual hacia la expresión colectiva. Proponemos un cambio en las prácticas del aula para conseguir una educación democrática y que por tanto, tenga en cuenta el contexto del alumnado y el profesorado.

COMUNICACIÓN:

Introducción

Este trabajo surge de las sinergias educativas llevadas a cabo por tres docentes en el aula en distintos contextos educativos con alumnado de educación pública secundaria. Cada uno ha realizado unas experiencias propias que más tarde se han puesto en común. Con ello, se crea un **programa de actividades que trata tanto la expresión artística como la inteligencia emocional.**

Las prácticas realizadas tienen como objetivo principal “Humanizar la educación”, utilizando la autocreación como camino y modelo de aprendizaje. Es necesario entender la educación como motor de cambio social. La educación artística debe comprometerse y reconceptualizarse. No es posible una educación en valores si no desarrollamos la expresión del alumnado mediante una premisa fundamental: el trabajo introspectivo y el desarrollo personal.

Por ello, esta propuesta didáctica se basa en la educación artística como estrategia de aprendizaje, ya que entendemos la creatividad no como una capacidad, sino como una conciencia del ser y estar en contexto que debe ser potenciado en la educación.

Didáctica de la Expresión Plástica

Objetivos o propósitos

- Humanizar la educación.
- Empoderar al alumnado en las capacidades individuales y grupales a través del proceso creativo.
- Establecer conexiones entre la conducta y nuestro cuerpo mediante la creación artística.
- Utilizar las conexiones ilógicas como herramienta de reflexión.
- Desarrollar el trabajo introspectivo y el desarrollo personal mediante la expresión artística.
- Potenciar el conocimiento, autocontrol y la confianza en sí mismos.
- Mejorar sus habilidades sociales y la comprensión de los demás.

Marco teórico

La palabra Inteligencia proviene del latín, *intellegentiā*, que proviene de *intellegere*, termino compuesto de *inter* 'entre' y *legere* 'leer, escoger', por lo que, etimológicamente, inteligente es quien sabe escoger. La inteligencia permite elegir las mejores opciones para resolver una cuestión. Por otra parte Emoción, proviene del latín *emotio*, *-ōnis*, que significa "el impulso que induce la acción". La Inteligencia emocional, pues, permite escoger entre nuestros impulsos para realizar una acción.

Las teorías emocionales tienen su origen en la filosofía y la literatura pero las evidencias empíricas no se hacen visibles hasta finales del siglo XIX. Es un término reciente estudiado por diversos científicos y psicólogos entre los que cabe destacar: Binet, Spearman, Thurstone, Guildorf, Salovey y Mayer, Sternberg, Gardner, Goleman, Mestre Navas y Fernández Berrocal. Entre las definiciones de Inteligencia Emocional destacamos la siguiente: "la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción" (Salovey y Mayer, 1990).

Es fundamental el desarrollo de la personalidad y las capacidades tanto cognitivas como emocionales. Actualmente la educación está enfocada a los resultados académicos. Este hecho conlleva: la creación de individuos propiamente académicos y la recreación del academicismo. En el lado opuesto, personas que son apartadas, rechazadas del mundo académico (fracaso escolar). Se trata de crear un planteamiento en el cual las personas estén envueltas en la misma acción educativa, que todo el alumnado y profesorado se vea partícipe de la escuela, pudiendo crecer y desarrollar sus capacidades.

Tenemos la necesidad de "vivir con los otros", tal y como recoge el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para este siglo, presidida por J. Delors (1996). Preparado por personas del mundo de la educación, entrega una visión más realista de qué debe ser la educación. Desde la escuela debemos adaptarnos y cambiar el enfoque educativo, basándonos en las siguientes premisas: aprender a ser, aprender a conocer, comprender el mundo, aprender a hacer, y aprender vivir juntos. La educación del ser humano ha de ser global o integral, incorporando todas las dimensiones que definen a la persona (cognitiva, emotiva, artística, física, ética, sociopolítica, etc.).

Krishnamurti define la inteligencia como la fuente de conocimiento, la que nos permite pensar con claridad. La misión fundamental de la educación es "despertar la inteligencia". Plantea una visión

Didáctica de la Expresión Plástica

holística; es decir, la importancia de la relación del individuo con la sociedad. Una “mente educada” es aquella que “piensa, es activa, está viva; es una mente que mira, observa, escucha y siente” (Krishnamurti, 1993: 76). Es necesario que desde la educación se le dé importancia no únicamente a los contenidos sino a las competencias que permitan a los individuos poder convivir con ellos mismos y con la pluralidad que les rodea en la sociedad.

METODOLOGÍA

Esta propuesta se basa en dos estrategias principales: el juego como dinamizador y motivador de actividades dentro del aula, y los procesos performáticos como herramienta de introspección. Además, la fotografía nos ha servido como lenguaje creativo y narrativo a partir de la cual reflexionar sobre impresiones y sensaciones que surgen de la propia experiencia.

Si somos capaces de entender que el aprendizaje ocurre de manera natural, no nos costará entonces comprender, que lo que ocurre en el aula ha de serlo también. El juego nos habla de esta “naturalidad”. Estimula la creación, la vivencia de la experiencia, lo absurdo, el azar, la conciencia y subconciencia. Como estrategia de la memoria cultural, nos da la oportunidad de hablar y crear un imaginario social a partir de las experiencias sensoriales y la cotidianidad, que ha de implantarse como estrategia de aprendizaje.

Hemos utilizado un paradigma de investigación-acción mediante un método de propuestas abiertas y modificables. Desde esta postura, esbozamos unas actividades que contengan por orden las siguientes cuestiones: 1) yo, 2) yo y los demás, 3) el todo.

Además, se estableció mostrar las obras que se iban realizando. Cuestionarse lo que se está viendo y reflexionar sobre lo que realizamos, es una práctica que hace consciente el proceso, remarcando la importancia de la capacidad creadora para expresarse tanto a nivel individual como a nivel grupal.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS, EVIDENCIAS, OBJETOS O MATERIALES

Proponemos una sucesión de 6 prácticas educativas para desarrollar estas cuestiones:

1) Presentación audiovisual.

La presentación audiovisual se realiza desde la libertad a elegir qué quieren mostrar para presentarse. No se dan indicaciones, únicamente decir su nombre. Esta actividad se realiza los primeros días del aula. La importancia de esta actividad se da en la visualización una vez acabado el proceso de grabación. Es aquí donde el alumno es capaz de verse frente a la cámara a la vez que los demás también lo hacen. Es destacable la sorpresa de aceptar que yo plasmo, que yo expreso. Potencia el conocimiento personal y habilidades de comunicación no verbal.

Didáctica de la Expresión Plástica

2) Puntos grupales

La actividad consiste en el desarrollo de una obra grupal a partir de una individual. Se les entrega una hoja de DIN A3, donde cada alumno dibuja un punto y un símbolo personal que le identifique. Con esta consigna se realiza la actividad. El papel va pasando por todos los participantes y cada uno realiza dibujos a partir del creado anteriormente. El dibujo va evolucionando y llega al creador del símbolo. Una vez lo tiene observa la obra creada desde la colectividad y decide si



quiere quedarse con la obra completa o con alguna parte de la misma. Es importante esta actividad para observar e intervenir en los posibles conflictos grupales de convivencia así como dificultades individuales y grupales que puedan surgir.

3) Objeto personal - contexto social:

En esta actividad se realiza una fotografía en la que un objeto con cierto aprecio personal, se sitúa en un entorno del pueblo donde viven. Esta actividad desarrolla un sentimiento positivo acerca de aquello que les gusta, y de aquello que ven agradable de su entorno. En palabras de una alumna "me hizo pensar en lo que representa para mi mi pueblo y lo que para mi es importante". Se trata de hacer una visualización de conjunto, creando un nuevo espacio donde el yo se envuelve en un contexto social, una nueva imagen en la memoria que genera la conexión entre la individualidad y la sociedad.

Didáctica de la Expresión Plástica



4) Descontextualización de objetos para trabajar la relación objeto-cuerpo.

Se coloca un objeto en medio del aula y cada persona ha de realizar una acción no usual con él, otorgándole una nueva función con una acción no habitual. Cuando no encontremos más significados, se elige un objeto nuevo, y vuelve a empezar el juego.

Los objetos tienen significado por su relación en la memoria visual, social, histórica y vivencial. Con



la memoria se crean afectos y vínculos con las cosas y las acciones entorno a ellas. Con esta actividad, ampliamos la memoria sobre los objetos, dejándonos un poco más libres y concibiendo nuevas relaciones entre objetos y comportamientos.

5) Acción performática:

Realizar una acción individual o colectiva. La *performance*, como reflejo del ser social en movimiento, o el *happening* como desarrollador de la facultad ética del comportamiento en la

Didáctica de la Expresión Plástica

expresión artística, nos permiten abordar distintos comportamientos ilógicos, a partir de los cuales surgen reflexiones personales como: amistad, soledad, enfrentamiento... emociones comunes en estas edades.

Es destacable de esta actividad que desde una acción individual, extraemos sensaciones no sólo de lo que vemos, sino que lo relacionamos con aquel que lo hace. Intentamos entenderlo y extraer reflexiones personales y colectivas. La empatía es compleja de tratar, pero cuando se hace desde la individualidad, el juego cambia y es expresivo.



Todas estas actividades tienen en común la reflexión que se realizaba una vez terminada la parte práctica. Este punto es esencial para desarrollar sus competencias emocionales, algunas veces no conscientes durante el proceso de introspección que supone cada una de sus creaciones.

Resultados y/o conclusiones

En las sinergias nos encontramos con una propuesta que genera unas experiencias concretas enfocadas hacia el desarrollo de la práctica artística, así como la capacidad para desarrollar los componentes de la inteligencia emocional.

Los resultados en el aula han sido muy fructíferos, y con un planteamiento conjunto ésta idea cobra más fuerza. La motivación en las actividades así como el acercamiento entre el docente y el alumnado se hacen patentes. Se desvelan las personalidades en el aula y las capacidades de cada participante en las actividades y se produce un empoderamiento del alumnado al ser partícipe activo del proceso creador.

Al promover al mismo tiempo emoción y cognición se generan aprendizajes holísticos, dando más solidez y significado al trabajo en el aula. Abriendo nuevos planteamientos hacia la dirección que se pretende seguir: una escuela más humana y humanizadora, donde se trabaje desde la curiosidad innata, la expresión libre, el respeto y el aprendizaje natural.

Didáctica de la Expresión Plástica

La imagen es un gran motor de emociones, aún más si lo que hace es unir unas personas con otras, unos puntos de vista con otros. La imagen rememora, puede sorprender y contiene una fuerza diferente a la que tiene el sonido o la palabra. La imagen emociona y sugiere, va más allá de los lenguajes para crear el suyo propio.

Pensemos en el arte como una forma de obtener libertad.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Con este trabajo se refleja la capacidad de la educación artística y el desarrollo emocional en el aula. Podemos destacar unas cuantas contribuciones significativas:

- Democratización del proceso de aprendizaje y empoderamiento del alumnado.
- Importancia de la práctica de la autocreación como camino y modelo de aprendizaje.
- Desarrollo de la individualidad y del trabajo personal para poder potenciar nuestras destrezas sociales mediante una pedagogía que desarrolle la conciencia. Para obtener significación es necesaria la inteligencia colectiva y el desarrollo conjunto de conocimiento y de saberes a partir de la experiencia individual.
- Trabajar la expresión y la competencia emocional en el ámbito educativo es vital para desarrollar ciudadanos capaces de conocerse a ellos mismos y de convivir con los demás.
- La propuesta se basa en la creación de experiencias en el aula, pues a partir de ella y la reflexión que conllevan, se genera el aprendizaje: **Experimentamos porque es la única forma de comportamiento humano.**

Bibliografía

- **Atkinson, D.** (2012). "Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth". *International Journal of Art and Design Education*, vol.31, nº1, 1-5.
- **Aznar, S.** (2006). El arte de acción. San Sebastián, Nerea.
- **Delors, J y otros.** (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana. 318 pp.
- **Duncan, N.** (2007) "Trabajar con emociones". *Arteterapia*, Vol. 2, Madrid, UCM pp: 39-49.
- **Díaz, J.** (2002). "Poner el juego en juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico". *Arte, Individuo y Sociedad*, 289-293.
- **Duncum, P.** (2002). "Visual Culture Art Education: Why, What and How". *International Journal of Art & Design Education*, vol. 21, 14-23.
- **Eisner, E.** (2002). "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales". *Arte, Individuo y Sociedad*, 47-55.
- **Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.** (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado 1/10/12: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- **Fernandez Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N.** (2005) "La Inteligencia Emocional para convivir en la diversidad y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey". *Revista*

Didáctica de la Expresión Plástica

Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19, 63-93.

- **Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N.** (2002). "La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- **Ferrando, B.** (2009). *El Arte de la Performance. Elementos de Creación*. Madrid, Mahali.
- **Freire, P.** (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México, CREFAL.
- **Freire, P.** (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- **Gardner, H.** (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós.
- **Mestre Navas, M y Fernández Berrocal, P.** (coords.) (2007). *Manual de inteligencia Emocional*. Madrid, Pirámide.
- **Goleman, D.** (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós
- **Krishnamurti, J.** (2009). *Sobre la educación*. Barcelona, Kairós.
- **López Cao, M. A.** (2008). "Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte" en *Pulso nº 31*. Madrid, Universidad Cardenal Cisneros, pp. 221-232.
- **Rosenberg, M. B.** (2006). *Comunicación no violenta*. Buenos Aires, Gran Aldea.
- **Segura, M y Arcas M.** (2005). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid, Arcas.
- **Suess, A.** (2007). "Arte, terapia y transformación social en la intersección entre el postestructuralismo y teoría crítica". *Arteterapia, Vol. 2*. Madrid, UCM, pp. 27-37.
- **Torres, V.** (2007). *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*. Huesca, Diputación Provincial de Huesca.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Responsables

Lars Bonell García (La Salle - UAM)

Alejandro Martínez González (La Salle - UAM)

COMUNICACIONES

Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes en tres institutos de la provincia de Barcelona

Berta Palou Julián

Universitat de Barcelona

María Paz Sandín Esteban

Universitat de Barcelona

Descriptorios: Redes personales y sociales, Éxito escolar, Transición académica, Persistencia académica, Alumnado de origen inmigrante

Pese a factores de vulnerabilidad

académica para la transición de la educación obligatoria a la post-obligatoria del alumnado de procedencia extranjera, algunos/as mantienen trayectorias de éxito escolar. Presentamos el diseño, instrumentación y desarrollo de un estudio longitudinal (2011-2014) que analiza su evolución en el sistema académico en dichas etapas. Desde la Teoría de Redes y el Capital Social se profundiza en su entramado relacional, tipos de apoyo social y su percepción cultural que modelan trayectorias educativas de persistencia académica. Primeros resultados muestran un abandono entre etapa obligatoria y no obligatoria de un 20%, un entramado relacional menos denso y con tendencia a la homogeneidad de relación circunscrita a familia y amistades.

COMUNICACIÓN:

Planteamiento general de la investigación y propósitos

Los resultados de investigaciones recientes muestran la problemática sobre el **fracaso escolar** en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los **hijos e hijas de familias migrantes** (Serra, 2005) así como su dificultad para transitar de forma positiva a los estudios postobligatorios (PO)²¹. En términos generales, se ha constatado que el porcentaje de abandonos en cuarto curso de la ESO y primero de postobligatoria es muy elevado, siendo el doble entre la población inmigrante (Serra y Paludàrias, 2009).

La **paradoja de altas expectativas académicas y baja consecución** (Aparicio y Tornos, 2006; Palou, 2011), por un lado, y la constatación de que algunos de estos jóvenes **a pesar de las circunstancias** de desventaja académica o vulnerabilidad social presentan trayectorias

²¹ De cada 1000 alumnos que cursan las enseñanzas postobligatorias no universitarias, tan sólo 7,2 son extranjeros, mientras que en los niveles obligatorios, constituyen el 45,1 por mil y el 29,6 por mil en primaria y ESO respectivamente (Ministerio de Educación, 2009:73).

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

continuistas y de **éxito escolar**, nos lleva a proponer que es necesario indagar en esta diferenciación educativa y explorar los **resortes** que la promueven²². La hipótesis de partida que sustenta el estudio es que las **redes personales y sociales** del alumnado inmigrante (composición, estructura y funcionalidad) empoderan (pueden constituir un factor promotor/protector) sus trayectorias académicas incidiendo en su **persistencia y éxito escolar**.

A partir de este planteamiento, los objetivos generales de la investigación quedan recogidos en la siguiente tabla:

OBJETIVOS GENERALES	
1.	Identificar los recursos educativos de los centros de Educación Secundaria orientados a la atención del alumnado de procedencia extranjera.
2.	Caracterización inicial de la cohorte en 4º curso de ESO y seguimiento a lo largo de la Educación Post-obligatoria.
3.	Identificar la estructura, composición y funcionalidad de las redes personales y sociales del alumnado de procedencia extranjera.
4.	Estudiar la percepción cultural del apoyo social.
5.	Analizar cómo operan y cuáles son las dinámicas de evolución de los sistemas relacionales del alumnado.
6.	Proporcionar una integración de las actuales conceptualizaciones del capital social y el apoyo social desde los enfoques de redes en su relación con la persistencia y el éxito académico.
7.	Elaborar un modelo comprensivo y diseñar una propuesta de actuación educativa para la prevención del abandono escolar y la promoción de trayectorias continuistas del alumnado de procedencia extranjera.

Tabla 1: *Objetivos generales del proyecto en el que se inscribe la comunicación*

Marco teórico

El apoyo social y el tejido relacional en la población inmigrante

Desde el momento en que una persona inicia un proceso migratorio, las **redes sociales** juegan un papel importante, tanto en el lugar de partida como en el contexto de llegada. Ese **entramado relacional** es fundamental en el **análisis y comprensión** de la evolución de los procesos de integración que comportarán cierto nivel de reestructuración de sus relaciones y entornos. Las redes personales son una expresión de procesos de integración, convivencia, tolerancia y una

²² La comunicación que se presenta se enmarca en el proyecto I+D+i titulado "Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes", actualmente en curso.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

oportunidad para la participación social (Sandín y Pavón, 2011).

Desde esta perspectiva no son las coordenadas geográficas las que marcan la posición dentro de las comunidades, sino las coordenadas relacionales. Las prácticas cotidianas como el trabajo, la escolarización, la familia, las amistades, son relacionales, y es importante analizarlas bajo ese prisma. El **“sistema de apoyo social”** es un eje temático alrededor del cual se articulan cada vez más estudios en este ámbito al considerarse uno de los factores que se relaciona con el éxito del proyecto migratorio y con la integración.

Desde un enfoque transcultural se hace imprescindible profundizar en el sentido atribuido a las **vivencias** de apoyo social, personal o académico puesto que la literatura sugiere que el ajuste entre la necesidad de apoyo, el tipo de apoyo y la fuente del mismo puede estar **mediada culturalmente** (García Ramírez, Martínez García y Albar, 2002).

El enfoque de redes (ARS) en el estudio del capital social relacional

Las redes, como conjunto de relaciones interpersonales y como sistema a través del cual circulan una serie de bienes, puede considerarse como una forma de **capital social relacional** (Massey *et al.*, 1987). La investigación social interesada en esta orientación ha acudido en gran medida al Análisis de Redes Sociales (ARS) como sustento teórico, metodológico e instrumental de los estudios.

El ARS avanza desde una visión atributiva de los fenómenos (la persona es “una suma” de variables”: edad, género, grupo cultural, etc.) a una concepción más compleja en la que lo esencial es el estudio de la **estructura y funcionalidad de los vínculos** que las personas tejen con otros individuos, colectivos, asociaciones, etc. Constituye un enfoque intelectual amplio (Molina, 2001) que ha desarrollado unos procesos metodológicos y de creación de instrumentación propios para la medición, análisis y descripción de las estructuras, patrones y formas de interacción que emergen de los vínculos entre actores sociales diversos (personas, organizaciones, naciones, etc.).

El **concepto de “red”** es esencial en estos trabajos donde suele definirse como *“un conjunto de relaciones entre una serie definida de elementos (nodos), donde cada relación o lazo equivale a una red diferente* (Lozares, 1996). El enfoque de redes se utiliza desde tres **marcos teóricos** fundamentales que se centran en diferentes propiedades de la red: la *teoría de la fortaleza de los vínculos débiles* (Granovetter, 1973), la *teoría de los agujeros estructurales* (Burt, 1992) y la *teoría de los recursos sociales* (Lin, 1999).

Metodología

De acuerdo con los objetivos del proyecto, y teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno que se aborda se ha considerado realizar un **estudio longitudinal de casos** porque constituye un proceso de indagación comprensivo, sistemático y en profundidad de las trayectorias de transición del alumnado inmigrante en la Educación Secundaria.

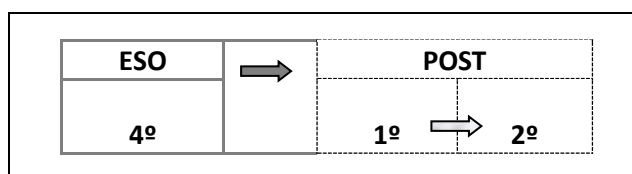


Gráfico 1. Diseño longitudinal de la investigación

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

El método responde a la modalidad de “estudio de casos de tipo instrumental”; se considera la estrategia metodológica más pertinente dado que el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría (Stake, 1998). Los enfoques de redes constituyen la mirada teórico-conceptual y metodológica desde la que se explorará el abandono escolar del alumnado y la emergencia de trayectorias de éxito. Se combina la **visión atributiva** de los fenómenos analizados con una **visión relacional** de los mismos sobre los aportes del ARS. Se utiliza el *enfoque sociocéntrico* en el estudio de los grupos clase globales, que permite descubrir y contrastar los patrones de interacción y vinculación del alumnado inmigrante con y en relación al resto de iguales y el *enfoque egocéntrico* para explorar el sistema de relaciones, estructura, composición y funcionalidad de los vínculos personales de cada estudiante en su entorno social amplio.

En cuanto a las **técnicas de recogida de información**, se complementan los instrumentos (cuestionarios, escalas, etc.) con estrategias como el análisis documental o los grupos de discusión y las entrevistas individuales que permiten un acercamiento más personal, detallado y vivencial a las percepciones y experiencias de alumnado y profesorado. El número de **centros participantes** en la investigación es de tres, de dos o más líneas y de titularidad pública. La totalidad del alumnado de procedencia extranjera que cursaba Cuarto curso de ESO en 2011-2012 ha conformado la cohorte inicial de seguimiento del proyecto (n=86).

Discusión de los datos, evidencias y resultados

Implementación metodológica

En esta comunicación presentaremos, en primer lugar, el **diseño** que está permitiendo desarrollar un estudio longitudinal de las características comentadas, los objetivos señalados y el enfoque conceptual que lo orienta. La selección y elaboración de las técnicas específicas y su aplicación estratégicamente ubicada a lo largo del estudio garantizan la rigurosidad y los avances necesarios.

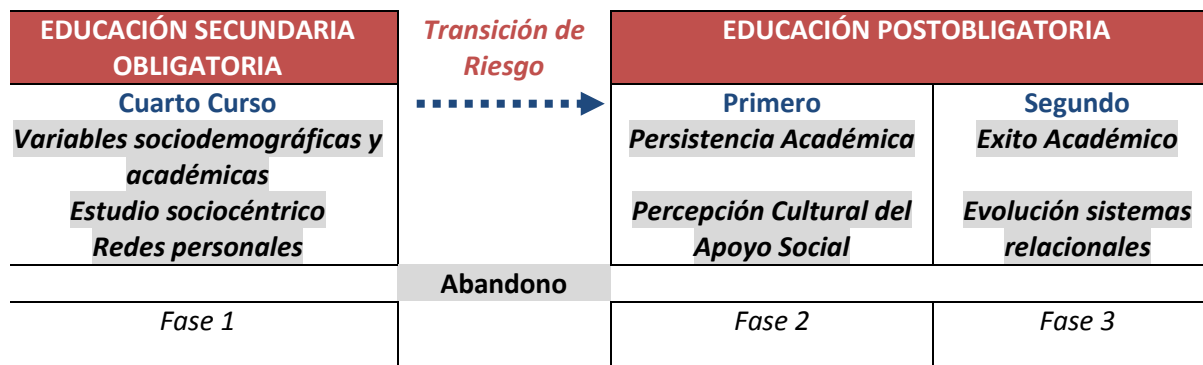


Gráfico 2. Focos del estudio e instrumentación a lo largo del proyecto

Avance de resultados

En segundo lugar, **una discusión sobre los datos** obtenidos en las primeras fases del estudio longitudinal y que hacen referencia a las siguientes evidencias y resultados, respectivamente que

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

aquí se resumen:

- **Caracterización de los estudiantes y Transición de riesgo ESO-PO:** En general los datos de seguimiento, se corresponden con la tendencia de un abandono entre etapa obligatoria y no obligatoria de un 20% aproximadamente. Los resultados obtenidos, entre otros, en las variables relacionadas con la autopercepción académica ofrecen claves educativas para orientar la acción tutorial y la promoción del alumnado (ver gráfico 3).
- **Análisis sociocéntrico de los sistemas de aula:** En los grupos de iguales a nivel de clase, los y las estudiantes de procedencia extranjera mantienen un entramado relacional menos denso, con tendencia a una mayor relación con el propio grupo cultural y periférica. El tipo de centro (tamaño, percepción de la diversidad cultural, acciones emprendidas para su integración en el Instituto y la Comunidad, etc.) podría estar incidiendo en las dinámicas relacionales de aula: en algunas aulas se rompe la tendencia antes comentada apreciándose un entramado relacional más culturalmente heterogéneo e integrador.

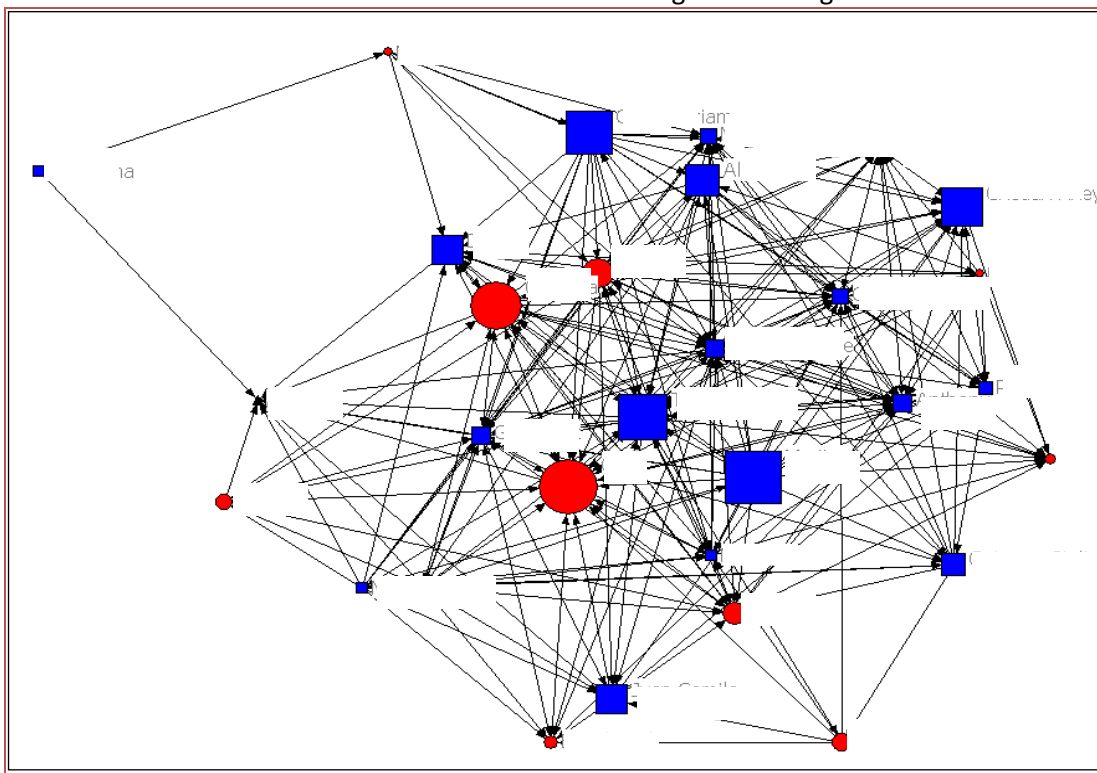







Gráfico 3. Ejemplo de Análisis Sociocéntrico de una aula

COLOR NODO		FORMA NODO	
	Percepción ser un estudiante regular		Procedencia extranjera
	Percepción ser un buen estudiante		Autóctono
	Percepción ser un muy buen estudiante		
TAMAÑO NODO: indica "Betweenness"			

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

- **Configuración de las redes personales del alumnado inmigrante:** Por lo general, sus relaciones se circunscriben a familiares y amistades. El grado de apoyo informativo, instrumental, académico o emocional de las personas que componen la red son indicadores de la robustez o vitalidad de los sistemas relacionales de estos jóvenes. Sorprenden redes de apoyo mínimas con referencia a menos de 10 personas referentes como garantes de apoyo, en especial de estudiantes de origen marroquí.

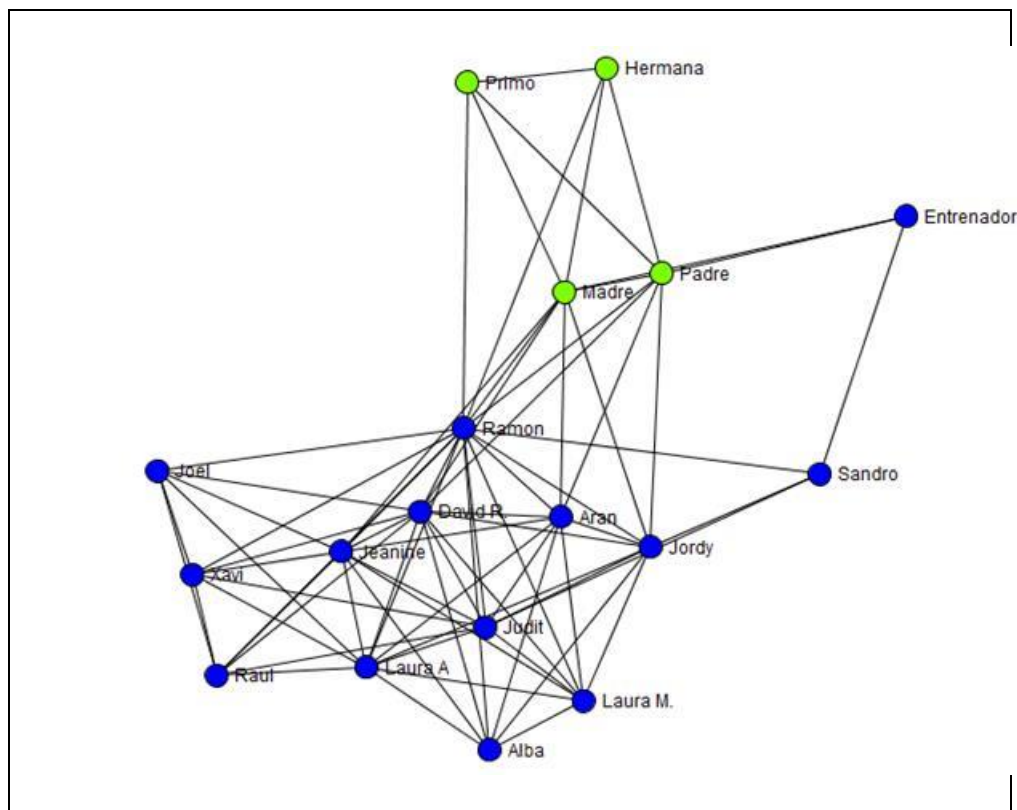


Gráfico 4. Ejemplo de Red Personal. Joven procedencia marroquí, nacido en Catalunya.

Variable que se muestra en la red: Procedencia de los/as alters

Español-Cataluña	
Igual al de la persona entrevistada	
Diferente a España-Cataluña y al país ...	

Contribuciones y significación científicas

En atención al objeto de estudio de nuestra propuesta investigadora y a la metodología que la sustenta consideramos que sus resultados globales aportarán un **avance significativo y relevante**

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

en educación intercultural sobre un tema hasta ahora poco estudiado en el contexto español: comprender los factores asociados a una transición exitosa de la enseñanza secundaria obligatoria a la no obligatoria y de la persistencia en ésta hasta su finalización en una población de reconocida vulnerabilidad académica como es el alumnado de procedencia extranjera a partir de la **exploración de sus redes personales y sociales**. Señalar también la importancia que representa un estudio sobre la **percepción cultural del apoyo social** que puede **orientar acciones de mejora** de la práctica educativa desde la comprensión en profundidad, transcultural y de forma longitudinal de las trayectorias de escolarización del alumnado inmigrante.

El **progreso científico** vendrá dado, por una parte, por la **comprensión de la realidad del abandono y la persistencia** académica de este alumnado en el sistema formal de la Enseñanza Secundaria; de otra, por profundizar en la importancia **que juega el capital social relacional del alumnado** en su transición académica; por último, al elaborar una propuesta de un **modelo de análisis dinámico e integrador** que considere los elementos significativos asociados a la transición desde una perspectiva compleja y dinámica.

Otra contribución científica relevante será la elaboración y **aporte de distintos instrumentos confiables y válidos** para la recogida de datos y relativos a los componentes del modelo. Éstos facilitarán **investigaciones posteriores** que, por ejemplo, podrían profundizar en colectivos específicos, y constituirán una aportación para profesionales en forma de **herramientas diagnósticas** que orientarán su intervención.

Finalmente, consideramos que esta es una **contribución original por la carencia de estudios al respecto**, a la vez que relevante en nuestra sociedad que requiere políticas y acciones encaminadas a favorecer la permanencia del alumnado en la enseñanza secundaria para su posterior promoción a la universidad. Además, desde el punto de vista de **responsabilidad social de la investigación**, contribuirá a **visibilizar trayectorias de éxito de estos colectivos**.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Burt, R.S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- García Ramírez, M., Martínez García, M.F., y Albar, M.J. (2002). La elección de fuentes de apoyo social entre inmigrantes. *Psicothema*, 14 (2), 369-374.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1880.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22 (1), 28-51.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Massey, D.S.; Alarcon, R.; Durand, J. y González, H. (1987). *Return to Aztlan: the social process of international migration from Western Mexico*. Berkley, University of California Press.
- Molina, J.L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 181-195
- Sandín, M.P. y Pavón, M.A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. En W. Wiater y D. Manschke (Eds.), *Tolerance and Education in a multicultural society*

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

(pp. 125-140). Frankfurt: Peter Lang.

Serra, C. (coord.) (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Informe. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Serra, C. y Palaudàrias, J.M. (2009). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Universitat de Girona. Investigación promovida y financiada por la Fundació Jaume Bofill.

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

La mirada de profesoras negras y blancas en relación a la constitución de la identidad negra en el contexto de la educación brasilera

Francisca de Lima Constantino

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Roseli Rodrigues de Mello

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Descriptor: Identidad, negro, educación

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones en relación a la constitución de la identidad negra en el ambiente escolar. A pesar de que Brasil es considerado un país multicultural, muchas veces mantiene en práctica la historia de una única cultura y un racismo cruel que niega la historia y cultura del pueblo negro, indígena y oriental. En ese sentido, presentamos algunas contribuciones para la discusión de una de las negaciones culturales y raciales: la cuestión negra. Por lo tanto, el trabajo está dedicado al dialogo con profesoras negras y blancas para así pensar prácticas igualitarias en el contexto escolar.

COMUNICACIÓN:

A pesar del discurso de mestizaje y país multicultural, de diversos colores y caras, Brasil, muchas veces, mantiene en práctica la historia de una única cultura y la sutileza de un preconceito racial cruel y desigualitario que se arrastra a lo largo de su historia, reproduciendo discriminación y estereotipos de relación al pueblo negro e indígena.

Aunque tengamos una nación formada por diversos pueblos, la historia y la cultura que predominan en los bancos escolares y en los medios, como la más bien realizada y bella es la Europa (blanca), para la cual, desde el siglo XVI fueron creadas artimañas para justificar la dominación y la esclavización, con notable predominancia sobre los pueblos africanos a partir de los siglos siguientes, se volvieron pueblos sin historia, sin identidad y sumidos en el bestialismo (MUNANGA; GOMES, 2006).

Los primeros portugueses, cuando llegaron a Brasil, en 1500, por medio de la que denominaran de

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Misión Civilizadora, ocuparon el territorio brasileño y recurrieron al proceso de esclavización para dominar los pueblos que encuentren. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Segundo Munanga y Gomes (2006), la resistencia de los pueblos indígenas al proceso de esclavización tuvo dos consecuencias: primero la casi exterminación de los indígenas y segundo la búsqueda de los pueblos africanos que fueron traídos para Brasil, o que significó la apertura del tráfico de negros.

Conforme Ianni (2004), desde el inicio del tráfico en el siglo XVI hasta su término en el siglo XIX, fueron traídos desde el continente africano para América, cerca de 9.500.000 de negros, siendo la mayor parte de los negros destinados para Brasil. Martins (2003) apunta que Brasil fue la segunda mayor nación esclavizada de la era moderna y el último país en el mundo occidental en abolir la esclavitud.

Según Ianni (2004), el fin del régimen esclavista ganó fuerza en contra de las contradicciones y nuevos intereses económicos, políticos y sociales que surgieron en el nuevo contexto de la sociedad brasileña a mediados del siglo XIX. Siendo así, el esclavo fue convertido en un elemento de poca eficiencia, a medida que la economía de mercados se desarrolló internamente.

El 13 de mayo de 1888 fue declarada la abolición de la esclavitud en Brasil, con todo este acto es refutado por autores como Cunha Jr. (2008) e Maciel (1985), apuntando que mismo después de declarado el fin de la esclavización, muchos negros, durante décadas, fueron mantenidos en condiciones de esclavos, fuera en las prácticas o en el pensamiento de la sociedad brasileña, lo que generó para la población negra la marginalización, el prejuicio y el racismo, fuertemente difundido por una política de blanqueamiento.

El mito de la democracia racial fue la forma más contundente que la clase blanca dominante encontró para disimular el racismo en Brasil, el cual se extiende hasta hoy la idea de una convivencia armoniosa entre blancos y negros, pero que representa una ideología que trae beneficios solo a los blancos. Como explica Ianni (2004),

En la sociedad brasileña tiende a prevalecer el mito de la igualdad étnica y racial. En todos los círculos de las relaciones sociales en que el blanco es predominante constante y está presente el mito de que la sociedad es una democracia racial. Por otra parte, ese mito es tan arraigado y difundido, que todos los grupos son fuertemente influenciados por él. Nadie puede comprender la ideología racial del negro y del mulato sin tomar en cuenta ese elemento esencial de la ideología racial del blanco (p.266).

En esa perspectiva, la construcción de identidad negra en Brasil es pasada por un enredo de relaciones que implican sentimientos de negación y afirmación todo el tiempo. Siendo así, pensar en la constitución de la identidad de los diferentes sujetos implica considerar aspectos sociales, psicológicos, antropológicos y filosóficos. El constituirse como mujer y hombre de una cierta sociedad no dice respecto al conjunto de características propias del sujeto como nombre, edad, sexo y filiación. Implica otros elementos, como cultura, religión, vivencia y escuelas.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Freire (1996) indica que él gente está en la relación que establecemos con el mundo, de las tensión que existe entre el que heredamos genéticamente y el que hederamos de la sociedad, de la cultura y de la historia y que son esos elementos que tenemos que ver con el que somos.

Por lo tanto, el medio en el cual vivimos influencia el nuestro modo de ser, pensar y vivir, pero eso no significa que determina quienes somos. Con base en Giddens (2004), la socióloga comprende el concepto de identidad como multifacético, pudiendo ser abordado de diversas maneras. Para Giddens (2004), “la identidad está relacionada con los entendimientos que las personas tienen acerca de quiénes son y de lo que es importantes para ellas” (p.29).

Siendo así, pensar sobre la constitución de los diferentes sujetos, blancos, negros, asiáticos, arables, gitanos, o indígenas requiere mirar para el contexto en el cual son formados, desde el micro al macro ambiente en el cual están insertados. En el caso de los negros e indígenas brasileiros, necesitamos tener una mirada más atenta, una vez que en el macro espacio social estas personas están más vulnerables a situaciones discriminatorias e imágenes negativas de su yo.

En esta perspectiva, Silva (2005) apunta que la construcción de la identidad no tiene una única mano, ni tampoco es un fenómeno mecánico. Debido al alto grado de dependencia que el ser humano tiene de las otras personas y de los grupos los cuales ellos imaginan pertenecer, o de hecho hacen partes, el fortalecimiento del sentimiento de identidad solo puede ser desarrollado en el mundo social, específicamente en la relación con el otro (p.40).

En este sentido, Gomes (2003), argumenta que “construir una identidad negra positiva en una sociedad que, históricamente, enseña al negro, desde muy temprano, que para ser aceptado es preciso negarse, es un desafío enfrentado por los negros brasileños” (p.171). De esa forma, la constitución de la identidad negra está impregnada por un enmarañado de elementos históricos y sociales que crean una red de conflictos, tensiones y una línea tenue en las relaciones raciales que muchas veces se mezclan en una confusión de discursos sobre igualdades.

Siendo así, es preciso romper el silencio sobre el ser negro, mirara para el pasado y pensar maneras de superación del preconcepto y racismo para un futuro igualitario, en el cual las personas, independientemente de su origen, etnia y raza (raza entendida como categoría social y no biológica), tengan igual derecho de ser y tener sus elecciones.

Metodología: Caminos pre-corridos en la investigación

Este texto pretende exponer los resultados parciales de la investigación de doctorado en desarrollo desde 2010, cuyo objetivo central es identificar, a partir de las conversaciones de profesoras negras y blancas, conversaciones realizadas en el contexto escolar potencializando la identidad negra y elaborar otras prácticas que fortalezcan la identidad de los niños negros en el ámbito escolar.

En esa perspectiva, la investigación, de carácter cualitativo, está pauta en la metodología comunicativa desarrollada desde las década de 1990, por el Centro Especial de Teoría y Práctica Superadora de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona. Ella está basada

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

principalmente en la teoría de acción comunicativa de Jürgen Habermas y en la dialogicidad de Paulo Freire. Considera las actuaciones contextualizadas de los diferentes sujetos sociales y interacciones que se producen, entendidas como generadoras de conocimiento. Diferentemente de otras metodologías de investigación, la voz y interpretación de las personas participantes en la investigación están presentes en la construcción de el conocimiento y no representan comentarios o reflexión de las personas interpretadas por el/la investigador/a (CREA, 1995-1998).

En este sentido, buscamos dialogar con profesoras negras y blancas respecto de la contribución de la identidad de los diferentes sujetos y de prácticas que potencializan o niegan el fortalecimiento de la identidad negra. La investigación se realizó junto a un grupo de profesora de enseñanza básica de dos escuelas públicas municipales, de la ciudad de São Carlos, Brasil.

Para la colecta de datos, utilizamos *grupos comunicativos de discusión*- técnica que busca reunir diversas personas pertenecientes a un grupo “natural”, con el objetivo de confrontar la subjetividad individual con la grupal. A partir de esta técnica y basada en el dialogo igualitario, observamos la potencialidades del dialogo y la reflexión acerca de las desigualdades al hablarnos sobre diferencias.

Se conformaron seis grupos de discusión comunicativos, en los tres primeros, reflexionamos sobre la constitución de la identidad en el ámbito social y escolar. En seguida, discutimos sobre las prácticas de las profesoras en la sala de clases que fortalecen la identidad negra, también hablamos sobre las dificultades que serán superadas. En el último grupo realizamos la descentralización de los datos, momento importante para consensuarnos la interpretación de la investigadoras como el que los participantes piensan.

Resultados

Presentamos aquí, una síntesis de los resultados de los tres primeros grupos de discusión ya analizados, que dicen respecto a las reflexiones y cuestionamientos de las profesoras en relación al papel de la escuela frente a una educación antirracista. Os datos están organizados en el cuadro síntesis que muestra los elementos excluyentes y los elementos transformadores en relación a la temática escolar es el fortalecimiento de la identidad negra.

Escuela y el fortalecimiento de la identidad negra

Elementos transformadores	Elementos excluyentes
<ul style="list-style-type: none"> - profesora presenta para los niños blancos una realidad opuesta al padrón que están acostumbrados. - profesora reflexiona sobre sus prácticas en relación al tema de la diversidad frente a una elite blanca. - profesora reflexiona frente a los padrones sociales establecidos en nuestra sociedad y las desigualdades raciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre el negro en una sala de clase aun causa tensiones y vergüenza en las niñas negras que son apuntadas. - El cómo tratar las relaciones raciales en la sala de clases aun é un obstáculo a ser superado. - Profesora no siente participe a todo el cuerpo docente en relación al tema de la diversidad racial.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de tertulia dialógica potencializa la reflexión sobre diversidad y desigualdades raciales. - Profesoras piensan formar para la participación de los familiares en la escuela. - Profesora preocupada con el respeto a la diversidad y fortalecimiento de las identidades de los niños negros, indígenas y blancos. - Escuela puede contribuir para el fortalecimiento de las identidades. - La escuela puede ser un espacio transformador. - Las prácticas desarrolladas por la docente pueden potencializar el fortalecimiento de las identidades. - Estudiantes pueden aprender muchas cosas en la escuela. - Comunidades de Aprendizaje fomenta la participación de los familiares. - Comunidades de aprendizaje dan el espacio para la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión y coordinación también no tienen una participación con el tema. - Escuela no trabaja con la diversidad. - La participación de los familiares limita las reuniones. - Los familiares no tienen diferentes momentos para estar en la escuela. - La organización de la escuela inviabiliza una mayor participación de los familiares. - Hay apenas el discurso de participación de familiares. - Grupo escolar no trabaja colectivamente. - Trabajo solitario. - Falta de apoyo. - Radicalismo y imposición por parte de la Secretaría de Educación. - Se dudan las prácticas docentes contribuyen para el fortalecimiento de la identidad negra. - Sensación que las acciones hechas en la escuela apenas dicen para los niños que no tienen problemas de ser negros. - Las escuelas no trabajan efectivamente para el fortalecimiento de la identidad negra. - Planear no es elaborado en la integración de los/as profesores/as. - No es dada la debida atención al planeamiento de las clases. - Falta revisión de los contenidos y material utilizado. - Falta trabajo colectivo. - Cuestión de cómo envolver el grupo escolar para el trabajo en la temática racial. - Las veces el planeamiento no contempla el contenido de las relaciones étnicas y raciales. - Pérdida de sentido en el planeamiento y horario de trabajo colectivo. - No hay garantía de la ejecución del plano de clases tal cual está en el papel.
12 elementos, 6 menciones	24 elementos, 13 menciones

Elementos dicen respecto a los contenidos presentes en cada relato y mencionan la calidad del diálogo presente en los cuadros temáticos.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Si observamos el cuadro síntesis perseveremos que el número que aparece como obstáculos para que pensemos en una educación igualitaria y interracial se sobrepone a los elementos transformadores, con todo vale destacar las altas expectativas que las profesoras tienen en relación al respecto de las diferencias y la valorización de la diversidad. Otro elemento que vale resaltar como transformador es la participación de los familiares en la escuela, este elemento es visto por las profesoras como potencializados para el fortalecimiento de la identidad de las niñas negras y destacan también que la participación de otras personas promueve el aprendizaje y la convivencia respetuosa entre todas y todos.

Con respecto a los elementos exclusores, muchos están relacionados a la cuestión histórica y social en la cual las relaciones raciales fueron establecidas en Brasil y resultado como consecuencia, hay cierta indiferencia en la relación a la valorización de la identidad negra en el contexto escolar. En ese caso, aparecen elementos que dicen respecto a la falta de interés de los profesionales de la educación frente a la temática, bien como al propio desconocimiento en relación al tema y a la falta de apoyo y trabajo colectivo en el planeamiento de los contenidos relacionados a la historia y cultura africana, indígena, asiática y otras que componen el contexto histórico y social de el país.

Algunas consideraciones

Con base en artículos analizados en periódicos localizados en la base SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica en Línea) en la última década (2000-2011), es notable, en Brasil, el número creciente de trabajos que tratan sobre la diversidad. Con todo esto, voltear nuestra mirada específicamente para el tema de las relaciones étnicas y raciales, e identidad negra en la educación básica, el número de artículos es reducido.

Analizamos 55 artículos de 11 periódicos, considerandos Qualis A, en el período de 2000 al 2012, percibimos que a mayoría de los trabajos trata la discusión sobre el negro en diferentes perspectivas- social, política y educacional- pueden, en el ámbito de la educación, pocos discursos son realizados directamente sobre la enseñanza básica, o los niños negros. La discusión sobre las acciones afirmativas y cuotas aparecen de forma más directa. Otros artículos tratan sobre el pasado histórico de los negros en Brasil.

En líneas generales, los artículos analizados traen algunos elementos que nos ayudan a pensar en la identidad negra, pero poco se dedican a trata de la escuela como espacio social llave para las transformaciones personales y sociales en la superación y la prevención del racismo. Así, la presente investigación tiene relevancia social y relevancia académica importantes en la búsqueda de caminos para la superación de las desigualdades raciales en el contexto escolar y social, bien como desarrollar cada vez más el conocimiento que traten sobre el tema en la educación básica de forma a subsidiar el profesorado y fortalecer los niños negros, indígenas, asiáticos, gitanos o árabes en la construcción de un mundo mejor.

Referências

Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica* – 27. *Síntese de indicadores*

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010. IBGE – Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf

Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (crea/ub). (1995-1998). *Habilidades Comunicativas*. Material elaborado pelo CREA/Espanha.

Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea/Ub). (2004). *Metodologia Comunicativo-crítica de la investigación em ciencias sociales. Metodologia Comunicativa de la investigación social*. Material elaborado pelo CREA/Espanha.

Cunha Jr. (2008, outubro). *Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes*. Revista Espaço Acadêmico, nº 89. <http://www.espacoacademico.com.br>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura).

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Tradução – Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 233 p.

Gómez, J et al. (2006). *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.

Gomes, N. L. (2002, Set/Out/Nov/Dez). *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação. Nº 21, p.40-51.

Gomes, N. L. (2003, jan/jun). *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educ. Pesqui. 29(1).167-182.

Ianni, O. (2004). *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

Maciel, C. S. (1985). *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926) alguns aspectos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP.

Martins, R. B. (2003). *Desigualdades Raciais no Brasil*. Disponível em:

<http://www.midiaindependente.org>

Munanga, K.; Gomes N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global. - (Coleção para entender).

Silva, M. P. (2005). *Identidade Racial Brasileira*. In: SANTOS, G. G.; SILVA, M. P. *Racismo no Brasil – Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. Editora: Fundação Perseu Abramo em coedição com a Fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung.

Autodeterminación e historias de vida: construcciones personales de una competencia compleja

Eduardo Felipe Gimeno

Universidad de Zaragoza

Descriptorios: Autodeterminación, Competencia, Historias de vida, Ancianos

Partiendo de un paradigma etnográfico, se pretende realizar una construcción de la autodeterminación mediante el uso de historias de vida y contemplando, en todo momento, la autodeterminación como una competencia a desarrollar a lo largo de la vida. En esta investigación

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

en concreto, se seleccionaron dos ancianos que viven en una residencia asistida de Calatayud. El análisis se realizó tomando como referencia la teoría fundamentada en los hechos. Se focalizó en tres puntos claves: la autodeterminación como competencia, la evolución de esta competencia y la funcionalidad de la misma. La emergencia fenoménica permitió la aparición de un cuarto punto: la dimensión religiosa asociada a los procesos de construcción de la autodeterminación.

COMUNICACIÓN:

Finalidad y objetivos

A la hora de elaborar esta investigación existe una finalidad clara:

Aproximarse a la autodeterminación como competencia compleja que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona viendo los referentes y contextos que inciden en su desarrollo desde una perspectiva más interpretativa mediante el uso de historias de vida.

La finalidad de este estudio es la de una aproximación al constructo mediante historias de vida. La autodeterminación como competencia implica una gran complejidad ya que está mediada por el desarrollo de cuatro subcompetencias (autonomía, autorrealización, autorregulación y empowement) y la interacción entre las mismas a lo largo del ciclo vital. Esta aproximación se realizará mediante el uso de historias de vida para ver la construcción que hacen las personas de esta competencia. Se parte desde la interpretación, desde la persona como núcleo, para comprender el fenómeno.

Los objetivos marcados a raíz de esta finalidad son los siguientes:

- a. Conocer las construcciones de personas ancianas mediante el uso de narrativas.
- b. Realizar un acercamiento a la vida de una persona para ver el desarrollo de la autodeterminación y las aportaciones a la vida del individuo.
- c. Estudiar la relación entre los cuatro ejes propuestos (autonomía, autorrealización, capacitación psicológica y autorregulación) y la interacción entre los mismos.
- d. Indagar cómo los contextos y sus expectativas condicionan el grado de autodeterminación de esas personas.

Marco teórico

La autodeterminación es un concepto con un largo recorrido histórico. Surge asociado a las Ciencias Políticas como un derecho (Lacasta Zabalza, 2000). Después la Psicología lo tomará desde referentes motivacionales (Deci y Ryan, 1985). En la educación, la autodeterminación retomará esa idea de derecho pero desde la teoría motivacional (Wehmeyer, 2001). Estos tres claros referentes harán que la operativización del concepto sea muy distinta. (Tabla 1)

Tabla 1

La evolución del concepto de autodeterminación.	
Ciencias políticas	<ul style="list-style-type: none"> - La autodeterminación es entendida como un derecho. - Autodeterminarse es la búsqueda por mantener una idiosincrasia propia de cada país, significa autodeterminarse contra el otro. - La autodeterminación resalta las diferencias de cada país como

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

	seña de identidad.
Psicología.	<ul style="list-style-type: none"> - La autodeterminación se entiende desde las teorías motivacionales y es considerada como aquella conducta libre de reforzadores o presiones externas. - La conducta autodeterminada descansa en cuatro pilares: la autonomía, la autorrealización, la capacitación psicológica y la autorregulación.
La educación	<ul style="list-style-type: none"> - Se toma el concepto de autodeterminación desde las teorías motivacionales y se fundamenta desde la perspectiva política. - La autodeterminación es un derecho que todas las personas, con discapacidad o sin ella, tienen derecho a disfrutar.

Una vez contextualizado el término y la evolución del mismo, se concreta el constructo desde el referente competencial. Las investigaciones, dentro del ámbito educativo, que giran en torno al constructo de autodeterminación desde su referente competencial, se centran numerosamente en la educación especial y el modelo de elección de carrera. Una línea que subyace en muchos de ellos es la adquisición de la autodeterminación como una forma de adquirir una serie de herramientas y estrategias para ser dueño de uno mismo, tomar el control de su propia vida (Fullerton, 1994; Ward y Meyer, 1999; Withman, 1990)

Para la adquisición de esta competencia, existen cuatro subcompetencias que permiten un posible acercamiento a la conducta autodeterminada y al concepto de autodeterminación desde el referente educativo. La conducta autodeterminada se compone de cuatro ejes clave: autonomía, autorregulación, autorrealización y empowerment (Wehmeyer, 2001; Angyal, 1941; Ato, González, Salinas y Carranza, 2004; Marcos, 2012; Montorio, Fernández, Colodrón y Losada, 2002) (Figura 1)

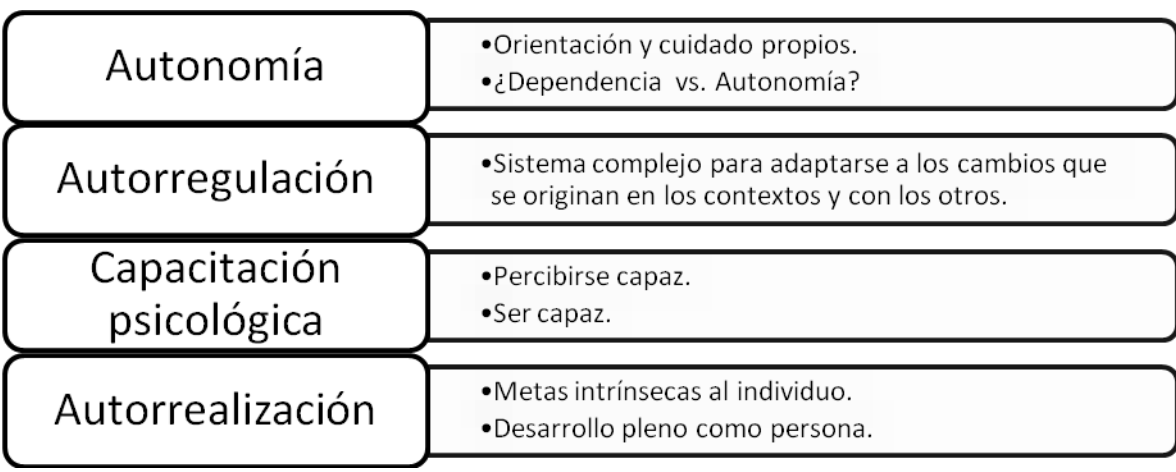


Figura 1

El concepto de autonomía es uno de los más difusos por su amplitud, teniendo un significado diferente dependiendo del campo de referencia. Dentro del campo de las Ciencias de la Educación, la autonomía se entiende como: *“Una conducta es autónoma si el individuo actúa según sus propias preferencias, intereses y/o habilidades, libres de influencia o interferencia externa excesiva.”* (Wehmeyer 2001) Esto no quiere decir que la autonomía sea antitética al concepto de dependencia, que funciona como un complemento a la misma. (Marcos Martínez, 2012).

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

El segundo de los ejes, o la segunda subcompetencia, es la relativa a la autorregulación, a la capacidad que tiene el sujeto de adecuarse, de examinar sus entornos y responder mediante la toma de decisiones. La autorregulación no implica una exención de influencias sino el ejercicio de la autoinfluencia para conseguir los resultados deseados. La autorregulación se ve mediada también por unas variables externas a la misma. Ato Lozano y otros (2004) tratan una serie de factores que se asocian a la autorregulación, en el caso de su estudio, autorregulación emocional. Como factores endógenos destacan la maduración de las redes atencionales y como factores exógenos, el contexto familiar donde también entrarían los cuidadores.

La autorrealización implica un conocimiento comprensivo y razonablemente preciso del individuo y de sus cualidades teniendo en cuenta todas aquellas metas y objetivos intrínsecos a la persona. La autorrealización conlleva metas valiosas y significativas para el sujeto. (Maslow, 2005) La autorrealización permite la construcción propia de la vida, que las metas marcadas respondan al sujeto, que tengan una motivación y sean significantes para el mismo.

El empowerment es la última de las cuatro subcompetencias que componen la conducta autodeterminada. Conlleva la percepción del sentirse capaz y tener control sobre uno mismo y una serie de creencias, atribuciones, que hacen los individuos sobre su propia conducta. (Wehmeyer, 2001)

Metodología

El propósito del siguiente epígrafe es el de contextualizar el diseño utilizado y la aplicación y desarrollo del mismo.

El diseño escogido es un diseño narrativo con historias de vida de relato paralelo (Arraiz y Sabirón, 2011). Se busca la historia de vida de varios informantes, en este caso de dos, de una forma longitudinal (se abarca la vida completa de la persona). Esta investigación contempló las tres primeras fases de un estudio etnográfico (Tabla 2)

Tabla 2

Fase Descriptiva	I:	<ul style="list-style-type: none"> - Se vincula con la descripción densa; es decir, en profundidad, teniendo en cuenta todos los elementos posibles, sin excluir la cosmovisión del investigador. Permite una interpretación contextualizada de los datos en la fase II. Se utilizan entrevistas en profundidad para el acercamiento y posterior interpretación de la vida de los informantes. - El acceso al campo pasó por varias fases. El portero fue una de las auxiliares que trabajan en la residencia. Es una de las trabajadoras más antiguas y tiene una gran influencia tanto con los ancianos como con sus superiores. Ella me permitió el acceso al campo. Me puso en contacto con un anciano y, posteriormente, con una monja. Se les explicó el objetivo de la entrevista y la intención de la investigación. Ahí, pasé a convertirme en un miembro provisional. La realización de las entrevistas me permitió formar parte del campo pero desde una cierta lejanía. - Las entrevistas pasan por un primer acercamiento a la vida de estas
------------------	----	--

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

		<p>personas, una segunda entrevista incidiendo en su vida y conectando con el estudio y una tercera entrevista consistente en la restitución al campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La primera entrevista se realizó durante el período del 15 de diciembre hasta principios de enero de 2011. El participante 1 se mostró colaborador y su primera entrevista constó de dos grabaciones. Una primera de 17 minutos y una segunda que duró más de una hora. La segunda grabación se realizó desde el referente temporal para sacar puntos inconclusos y obtener más datos. La participante 2 se mostró algo más reservada en su primera entrevista. La segunda entrevista para ambos se realizó en la primera quincena de junio de 2012. La tercera entrevista, en la segunda quincena de junio, consistió en una restitución al campo mediante la entrega de un documento de síntesis adaptado para ver si la interpretación del estudio se correspondía con su propia historia de vida. - A lo largo de las entrevistas, ambos participantes trajeron material gráfico para reforzar sus historias de vida. Este material fue utilizado y considerado en el análisis de los datos.
Fase Interpretativa.	II:	<ul style="list-style-type: none"> - La búsqueda del sentido, de la comprensión. Se pasa de unos núcleos de interés a unas precategorias para terminar con unas categorías definitivas.
Fase Evaluativa.	III:	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que velar por la corrección del diseño dándose una discusión metodológica, en este caso en torno a las narrativas personales. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discusiones sobre las condiciones metodológicas de las narrativas. ✓ Discusión de los criterios de científicidad.

El muestreo utilizado es un muestreo teórico. Se pretende acceder a una determinada realidad, que los informantes sean relevantes dentro del fenómeno y puedan aportar conocimiento sobre el objeto de estudio. Al tratar la autodeterminación como competencia a lo largo del ciclo vital, se pensó en ancianos ya que la construcción de una vida que ha pasado por múltiples estadios permitiría un acercamiento al concepto teniendo en cuenta su desarrollo y evolución. La selección de los informantes se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios: la edad (se han buscado ancianos desde un principio), una capacidad cognitiva poco afectada y una disponibilidad por parte del centro. Se realizó también una trayectoria vital de los mismos (Tabla 3)

Tabla 3

PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2
CRITERIOS DE SELECCIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • 83 años. • Residente en una residencia de ancianos. • Capacidad cognitiva no afectada. • Disponibilidad: total, aparecen incluso sesgos de disponibilidad y cooptación. 	<ul style="list-style-type: none"> • 82 años. • Cuidadora en una residencia de ancianos. • Capacidad cognitiva no afectada. • Disponibilidad: parcial, el realizar la grabación la pone muy nerviosa
TRAYECTORIA VITAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Infancia: gran relevancia del 	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia /Adolescencia: descubre su

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

- | | |
|---|---|
| <p>ambiente rural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adolescencia: desapego del campo, búsqueda de otras vías para conseguir trabajo. • Estudios (de los 20 a los 22 años): electricidad del automóvil. • Migración: búsqueda de un trabajo mejor. • Creación de una vida conjunta con su mujer. • Pérdida de un hijo. • Trabajo en Mallorca. • Retiro y vuelta a su ciudad de origen. • Muerte de su mujer. • Entrada voluntaria en la residencia de ancianos. | <p>vocación de ser monja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada en el convento / Primer destino • Varios destinos: destaca dos en concreto por haber sido “muy feliz” • Último destino: lleva 22 años. Remarca la vocación y lo feliz que le hace el cuidado de ancianos. |
|---|---|

Los instrumentos, a nivel de trabajo de campo, consistieron fundamentalmente en entrevistas a nuestros informantes claves. Se parte desde una construcción libre hasta unas entrevistas más dirigidas. Finalmente se hace una restitución al campo.

En la fase III, se realizó una reflexión en torno a los criterios de científicidad y las técnicas aplicadas en el estudio para la consecución de los mismos (Tabla 3).

Tabla 3 (Adaptada de Sabirón 2006)

Criterio	Técnicas aplicadas
Credibilidad: grado de confianza en la verdad y verosimilitud de los datos e informaciones.	Se realiza una triangulación entre fuentes (existen varias entrevistas y se escogió a dos participantes, informantes claves, como una forma de triangular la información)
Transferencia: condición de transferible de procesos y resultados.	En el momento actual de la investigación, es el criterio que menos se persigue. La transferencia se realizará a posteriori por el propio investigador en otros contextos o por otros investigadores, si estuvieran interesados en el tema o en la propia investigación.
Dependencia: valor que entiende para establecer relaciones entre las distintas categorías.	Tipología de relaciones entre categorías: las relaciones se crearon mediante el programa Atlas.ti y el uso de la herramienta creadora de familias. Estas relaciones fueron previstas por el investigador, el Atlas.ti es una ayuda, no realiza el análisis de los datos.
Confirmación: corroboración de datos, informaciones e informes.	Contraste de informes: se realizó un informe escrito que se pasó a los participantes para consensuar con el investigador, para poder saber si los datos obtenidos eran de los datos o de una distorsión del método.
Utilidad: intrínseca al conocimiento científico disciplinar; y en el desarrollo metodológico.	La utilidad del estudio viene dada por el propio tema de estudio. La autodeterminación y las construcciones de la misma desde el referente competencial ayudan a mejorar los procesos educativos, acorde a la literatura científica.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Este análisis se realizó tomando como referencia la teoría fundamentada en los hechos de Strauss y Corbin (1990). Se parte de un enfoque de abajo hacia arriba. La teoría es emergente y permite formular nuevos referentes teóricos partiendo de los hechos. El método de análisis que se utiliza es el método comparativo constante. Partiendo de unos núcleos de interés, se pasan a unas precategorias y finalmente a unas categorías que se concretan por saturación de información (Tabla 4). También se analizaron las relaciones existentes en dos niveles: inter e intra categoriales (Figura 2)

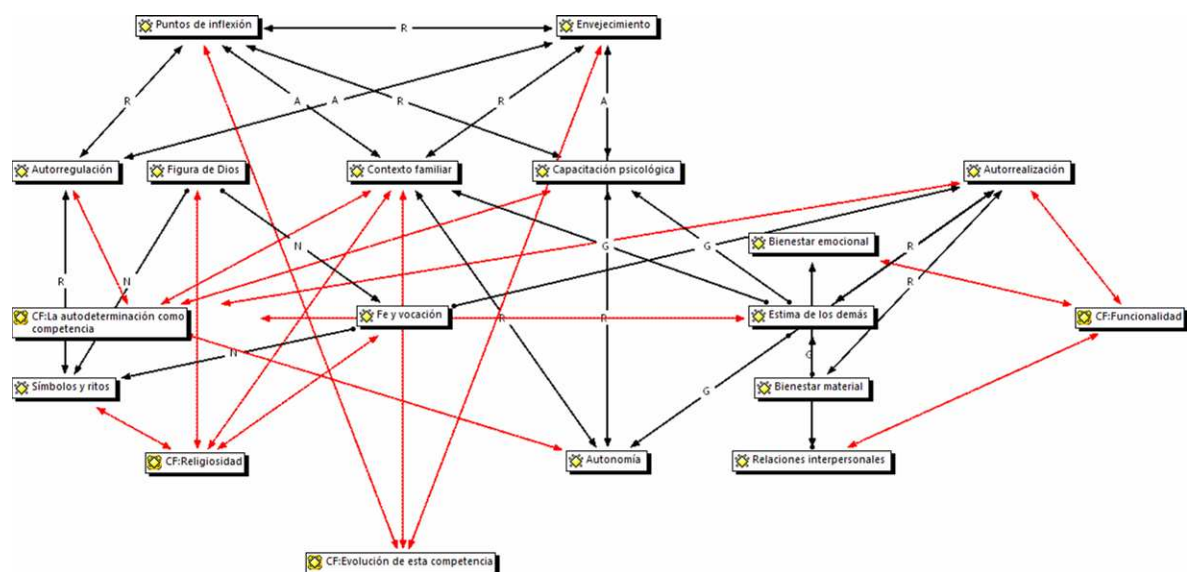


Figura 2

A nivel de análisis de datos, la investigación aportó resultados que podrían ser interesantes. Dentro de la autodeterminación como competencia compleja, se contrastaron los cuatro pilares clásicos ampliándose con uno nuevo, la estima de los otros. Esto amplía el marco teórico de referencia donde la autodeterminación se puede asociar a otros constructos como el de inteligencia emocional. ¿La estima de los otros aumentaría la autodeterminación o sería un conocimiento de nuestras emociones, de saber cómo usarlas?

Tabla 4

Categorías	Análisis	Implicaciones en el campo educativo
Autonomía	Los datos arrojan una relación significativa entre autonomía y familia, una relación, una asociación entre ambos. Esta asociación sería bastante fuerte ya que el contexto familiar es una constante en el desarrollo identitario y, por tanto, en el proceso de construcción de la autodeterminación como competencia, y vendría marcada por ese puente de unión que es autonomía y familia	Esto hace que dentro del campo educativo, la familia haya de ser considerada como una aliada que permita la construcción de la autonomía del sujeto.
Autorrealización	La autorrealización, por otro lado, sería el pilar	Garantizar que la persona

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

	<p>de la autodeterminación que más conexiones tendría tanto con otras familias o precategorías como con otras categorías. Presentaría una relación muy estrecha con la funcionalidad de la competencia en los tres niveles que veíamos: el bienestar material, bienestar emocional y las relaciones interpersonales. La autorrealización también presentaría relaciones con la fe y vocación, pudiendo formar parte de la autorrealización, es decir, no sería una relación de asociación, la fe y la vocación podrían ser una forma de autorrealizarse. Como se planteaba en la introducción, uno de los referentes teóricos de la autodeterminación descansa en los modelos de elección de carrera.</p>	<p>encuentre una vía profesional que le autorrealice a través de una profesión vocacional es de suma importancia en el campo educativo. El peso de esto recae en la figura del orientador que ha de garantizar que la persona encuentre una profesión que permita todo esto.</p>
Autorregulación	<p>El siguiente pilar de la competencia, la autorregulación, presentaría relaciones significativas con varias categorías: los puntos de inflexión, el envejecimiento y los símbolos y ritos religiosos. La relación existente entre la autorregulación y los puntos de inflexión sería de asociación, es decir, una relación bidireccional. El envejecimiento, por otro lado, ha presentado una relación contradictoria con la autorregulación, tendiendo a ser la autorregulación menor en la vejez. La última relación que ha parecido relacionada con la autorregulación ha sido la de los símbolos religiosos, los símbolos y ritos religiosos ayudan a mantener una autorregulación, a poder realizar cambios, muchas veces no deseados por el individuo, aferrándose a los símbolos y pudiéndolos afrontar.</p>	<p>Dotar al individuo de estrategias que le sirvan para autorregularse es clave en una sociedad como la actual donde el cambio es una constante diaria.</p>
Capacitación psicológica.	<p>La capacitación psicológica, a la luz del análisis realizado, presenta una única relación con los puntos de inflexión de la trayectoria de vida de una persona. Una relación de asociación entre ambos, es decir, en el mismo nivel. Sentirse capaz, sentirse útil, es muchas veces el salto necesario para afrontar un punto de inflexión. Esta capacitación psicológica, sentirse y ser capaz, viene respaldado por el modelo de competencias que marcan las últimas legislaciones y normativas educativas.</p>	<p>El sistema educativo debería potenciar una educación que “empodere” a los sujetos, que les de las herramientas suficientes para ser capaces de conseguir aquello que quieren conseguir.</p>
La estima de los otros	<p>La última de las categorías dentro de la autodeterminación como competencia es la estima de los otros. Para poder afirmarse</p>	<p>Un modelo docente basado en el aprendizaje entre iguales y la cooperación</p>

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

como persona, el análisis arroja que el querer y el sentirse querido sería relevante dentro del proceso de autodeterminación, donde el contexto familiar es la matriz en la que se podría desarrollar esta competencia. La estima de los otros es una forma de conseguir relaciones interpersonales auténticas donde aparecen valores como la amistad o el amor.

podría conseguir de forma transversal la consecución de esta subcompetencia.

Resultados y/o conclusiones

El primer aspecto que se tratará será la finalidad del estudio. La finalidad de la investigación en todo momento ha sido aproximarse a este constructo desde su referente competencial para observar los referentes y contextos implicados. Esta finalidad arrojó tres núcleos de interés que pasaron a formar parte del proceso de pre categorización: la autodeterminación como competencia, la evolución de la misma y la funcionalidad. La emergencia permitió la aparición de otra pre categoría, la religiosidad, ampliando el marco teórico en el cual se movía el estudio.

Esta finalidad se desarrolló en los siguientes objetivos:

- a. Conocer las construcciones de personas ancianas mediante el uso de narrativas.*

El referente evolutivo permitió la aparición de tres categorías: el contexto familiar, los puntos de inflexión y el envejecimiento.

- b. Realizar un acercamiento a la vida de una persona para ver el desarrollo de la autodeterminación y las aportaciones a la vida del individuo.*

A la luz del análisis, se han contemplado cuatro pre categorías o familias: la autodeterminación como competencia, la evolución de esta competencia, funcionalidad de la misma y una cuarta pre categoría emergente que es la dimensión religiosa. Las tres primeras pre categorías, con su respectivo análisis, reforzarían el marco teórico propuesto (el modelo de autodeterminación desde las teorías motivacionales y los modelos de calidad de vida propuestos por Schalock y Verdugo). La cuarta pre categoría, la religiosidad, ampliaría estos modelos propuestos.

- c. Estudiar la relación entre los cuatro ejes propuestos (autonomía, autorrealización, capacitación psicológica y autorregulación) y la interacción entre los mismos.*

En el primer momento del análisis, se observó que los datos mostraban referencias a otra categoría dentro de la autodeterminación: la estima de los demás. Se decidió finalmente añadir esta categoría dentro de la autodeterminación por el peso que le dieron los participantes en la construcción de su propia vida y en la construcción de la autodeterminación. La estima de los demás interacciona con las cuatro subcompetencias, convirtiéndose en un eje transversal que permite adueñarse de su vida y conseguir una calidad de vida, la dimensión de las relaciones interpersonales.

- d. Indagar cómo los contextos y sus expectativas condicionan el grado de autodeterminación de esas personas.*

Se partieron de tres categorías que fueron corroboradas por los datos: los puntos de inflexión, el envejecimiento y el contexto familiar. Dentro de los puntos de inflexión, apareció

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

una matización, estos cambios han de ser entendidos como algo paulatino y no solamente como cambios bruscos. Se entendería la vida como un proceso continuo y esos puntos de inflexión serían propiciados por la acumulación de esos cambios. El contexto familiar fue la categoría que más se saturó apareciendo una figura clave: la figura de los padres.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

A modo de conclusión del presente estudio, se realizará una breve reflexión sobre la utilidad de la investigación realizada. Se busca ver las aportaciones de la propia investigación y estudiar si son relevantes o no dentro del ámbito en el cual nos movemos, el educativo.

Los propios términos trabajados convierten el estudio en una investigación interesante y con grandes potencialidades. En un contexto educativo donde aparecen conceptos como ciudadanía y desarrollo personal, la autodeterminación emerge de forma significativa por su conexión con todos estos procesos. Se optó por partir desde el referente competencial por una razón clara, la autodeterminación como competencia es algo enseñable, algo útil dentro de este campo.

Otro punto relevante fue la elección del diseño. Durante la lectura de la literatura científica, se apreció una cierta complejidad del término por su elevada subjetividad. Se optó por un diseño narrativo para poder potenciar esta subjetividad mediante procesos de construcción de intersubjetividad entre investigador e investigado.

La investigación ahonda en un constructo complejo y se aproxima al conocimiento del mismo mediante las vivencias personales de dos sujetos. Esto posibilita ver el constructo desde el referente de la persona, desde su subjetividad. Ayuda a ampliar el conocimiento de un constructo complejo y de relevancia dentro del campo de la Educación. La autodeterminación implica una calidad de vida y una emancipación de los sujetos.

Bibliografía

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R., & Hernández Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema vol.17 nº1*, 132-142.
- Angyal, A. (1941). *Foundations for a science of personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arraiz Pérez, A. M., & Sabirón Sierra, F. (2011). *Una historia inacabada de las historias de vida*. Recuperado el 1 de Enero de 2012, de socioconstructivismo.unizar.es
- Ato Lozano, E., González Salinas, C., & Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología vol.20 nº1*, 69-79.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Fullerton, A. (1994). *Putting feet on my dreams: a program in self-determination*. Portland: State University.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

- Lacasta Zabalza, J. L. (2000). El derecho de la autodeterminación. En R. Soriano Díaz, C. Alarcón Cabrera, & J. Mora Molina, *Diccionario crítico de los derechos humanos*. (págs. 295-304). Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía Sede Iberoamericana.
- Marcos Martínez, A. (2012). Dependientes y racionales: la familia humana. *Cuadernos bioéticos*, XXIII, 83-95.
- Montorio, I., Fernández de Trocóniz, M. I., Colodrón Sánchez, M., & Losada, A. (2002). Dependencia y autonomía funcional en la vejez. La profecía que se autocumple. *Rev Mult Gerontol*, 66-71.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage publications.
- Ward, M. J., & Meyer, R. N. (1999). Self-Determination for People with Developmental Disabilities and Autism: Two Self-Advocates' Perspectives. *Focus on autism and other developmental disabilities*.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación: una visión de conjunto. En M. Á. Verdugo Alonso, & F. d. Jordán de Urries Vega, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (págs. 113-133). Salamanca: Amarú.
- Withman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-62.

The functional curriculum approach and the inclusive educational model

Nikolin Gërmenji

Korça's Regional Education Administration - Albania

Descriptores: Inclusive education, functional curriculum, teachers, Korça district, research

Inclusive education is a philosophy and instructional practice that is developing rapidly replacing traditional education of the last century which was been divided into normal schools and special schools. In Albania, the concept of inclusion is in its first steps. Non-governmental organizations, among them, Save the Children, have implemented various projects and qualifications for school teachers involved in these programs. The research aims to reveal through statistical analysis of the data the relationship between age, gender, profile teachers and their professional qualifications and functional inclusive curriculum development. The analysis will conclude that what should be changed in the culture of teaching in our schools. Results of the study can be used to improve the design of an inclusive functional curriculum.

COMUNICACIÓN:

Theoretical Framework:

Inclusive education is a process started in the 80s of the last century which is advancing rapidly. He is replacing the traditional education representing a system divided into two

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

components traditional regular education and special education. (A school for all, 2010)

In XX century special schools have been the only chance of education for children with special needs. Since 1920, a separate system of special education has been expanded and strengthened by the end of the 70s of the twentieth century. (Meijer & Pilj & Hegarty, 1997)

For this reason, sharing in regular and special education should be replaced by a single system that includes all students. This inclusive education system, includes a variety of students, but also differentiates education under this variety.

What is Inclusive Education?

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education (Booth, 1996).

Inclusive education is not merely about providing access into mainstream school for pupils who have previously been excluded. This is because inclusive education is about the participation of ALL children and young people and the removal of all forms of exclusionary practice. (Barton, 1997)

The development of inclusive education in Albania

The Albanian government has approved the National Education Strategy, which outlines the implementation of an "inclusive curriculum". (Strategy 2004-2015). In implementing this strategy was developed and approved a new law on education system.

Inclusive education in Albania is a process still in its first steps. However, in the last 10 years can easily conclude that it is progressively increased awareness and the efforts to accept the installation of inclusive education. "Save the Children" program in Albania, in cooperation with the Ministry of Education and Science from 2004 onwards has supported the process of education for children with disabilities in schools of compulsory education. On Korça district this program was launched in 2008 which included 4 basic education schools in the city of Korca. Teachers involved in the project were trained to identify children with disabilities and to work with them using an individual education plan (IEP).

The development of inclusive practices

In order to have a fully inclusive process, qualitative and effective it is important that the school be perceived as an institution that provides equal opportunity to every child. Teachers in service should know the interests, needs, desires, aptitudes of each student to customize the physical environment, human and material resources, educational programs and psychological atmosphere.

The curriculum is one of the most powerful tools to direct the content and scope of education available to the state authority. The curriculum should be relevant to the lives of targeted learners and inclusive in its nature in order to guarantee a higher level of quality education.

As a conclusion, while designing the curriculum, teachers should take care of the special needs and should think about various assistive measures which can help them to pursue the courses and programs smoothly.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Functional Curriculum

Functional curriculum has to do with the manner of realization of the official curriculum in the classroom. It contains within it the programs, plans, content and evaluation. The teacher has a very important role in its implementation, but it is not the main actor. In the center of the curriculum should be placed student experiences, interests, needs and requirements. Developing a student-centered curriculum means that teachers should try to include every student in its implementation. They need to adapt the content in accordance with the requirements and interests of students, choose sources of information on specific environmental conditions, taking into account each student's experience and evaluate them not only for academic achievement. A functional curriculum focuses on functional skill development necessary for enhanced participation in society as adults.

Objectives:

In this context, the study aims to describe the attitude of teachers towards inclusive education concepts and how they perform the official curriculum in accordance with the needs and requirements of each student.

The goal was to answer the following questions:

- Is it clear which aspects of the curriculum is essential to the identified learning outcomes and which can be modified?
- Is information expressed clearly and simply accessible for all students?
- Do staff understand the need to have in consideration the changes in curriculum, where there are appropriate?
- Are the experiences and ethics of all students valued and treated with respect?

Method

Participants

Participants in the present study were 113 teachers in 4 based education schools in the city: "Sevasti Qiriazhi", "Naum Veqilharxhi", "Asdreni" and "Demokracia". 100 or 87% of teachers have participated in additional training about inclusive education; 13 or 13% of them do not have any additional training. (See Table 1).

Procedure

The questionnaire used for the study consists of four parts. Each of the parts corresponds to one of the school curriculum components that can be modified and adapted to the educational needs of students.

Part I - Curriculum design has 6 questions and / or statements;

Part II – Curriculum content has 6 questions and/or statements;

Part III – Instructional activities has 3 questions and/ or statements;

Part IV – Assessment has 5 questions and/or statements.

To assess participants' attitudes towards inclusive education, was using a four point scale. Each item was scored from 1 to 4, with the highest score referring to the most positive attitude towards inclusive education (Always).

Teachers were asked to determine their position on the questions and/or statements that relate to how they will realize the official curriculum appropriate to the needs and demands of the

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

students in the classroom.

Results

The study has examined the first scale (Always) in response to analyze the attitude of the teachers. Theoretically, we assume that all the teachers who participated in the training of the inclusive education program, need to realize "Always" a functional curriculum which must respond to the needs and interests of students.

In our analysis will focus on the average values of the results expressed in percentages for each part of the questionnaire. (*See tables 2-3 in appendix*)

Analysis

The results of the study show that there is a difference in the attitude of teachers towards inclusive education concepts. Teachers who have received additional training, display a more positive attitude in the implementation of inclusive functional curriculum.

The results of the study show that 36% of teacher in-service develop school curricula in accordance with the needs and interests of students in the classroom. While 32% of teacher in-service adapt curriculum content according to the needs and interests of students. Teachers in the study show a more positive approach towards learning activities in the classroom and student assessment. 53% of teachers say that realize "Always" learning activities, techniques and inclusive teaching methods.

The findings confirm that although a clear majority of teachers agree with the general concept of inclusion, far fewer are willing to implement it in own classes. (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Teachers in the study show a more positive attitude towards learning activities and student assessment, but react less positively toward inclusiveness concepts when it comes to design a functional curriculum in the classroom or to suit its content according to the requirements of inclusive education.

Although statistically we did not have a significant difference, about the attitude of teachers according to their gender, age, experience and profile, the results show that teachers who have not participated in training show a less positive attitude.

Another indication with the interest of this study is the fact that elementary education teachers, show a less positive attitude towards inclusive education concepts, compared with teachers of other profiles. 29% of elementary school teachers, claim that develop and realize "Always" an inclusive functional curriculum in the classroom. Similar results also show teachers aged 41-50 years (29%); professional and experienced teachers from 11-20 years (32%). (See Tables 2.3, 2.4, 2.5)

Discussion:

Perception of inclusive education differs in the way of realizing inclusive functional curriculum from different groups of teachers in-service who participated in this study.

In the first place, the study confirms the fact that teachers with some special training seem to be more positive towards inclusion than teachers who do not have any additional training (Avramidis & Norwich, 2002).

Second, teachers have an incomplete perception of inclusive education. They show a more positive attitude towards techniques and student-centered teaching activities (53% of

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

teachers admit that using "Always" in the classroom these techniques); but are not as positive in their attitude toward the development and implementation of an inclusive functional curriculum in their classrooms. Only 36% of them admit they realize an inclusive functional curriculum in the classroom and 32% of them adapt the content of the curriculum according to the requirements and needs of their students.

Thirdly, elementary education teachers show a less positive attitude towards inclusive education concepts. They are more resistant to change and show a more conservative approach in the implementation of an inclusive functional curriculum. We can assume that this attitude is due to the fact that elementary education teachers have a low belief to the students. This lack of confidence and demand for the highest scores, can affect the attitude of elementary school teachers.

Their attitude is influenced by their academic formation, instructional models that have known as well as the belief that students' interests are not crucial for the development of curriculum, because they (students) are not as mature. (Bigge, 1980)

Review of data and the results showed that the implementation of an inclusive functional curriculum is still a difficult task for teachers in service. Difficulties have their social dimension that has to do with beliefs, cultural environment and the professional development of teachers.

Conclusions:

At the end of this paper, we can say that the teachers in service, part of the study, show a generally positive changed attitude towards inclusive education concepts.

Trainings that these teachers have received under the program "Inclusive Education", have influenced their attitude. Several components of the curriculum as the methodology and evaluation of student achievement change during the implementation of the curriculum in the classroom in accordance with the needs and interests of students.

The results show that teachers have difficulties to develop an inclusive functional curriculum. Model development of basic education curricula in Albania has its influence on this result. Also affects the fact that teachers are not well-prepared to work with children and parents who have different cultural and social backgrounds. (Report, 2009)

The questionnaire data show that:

- a) Only 20% of the teachers take into account the experiences, values and interests of students in making annual learning plans.
- b) Only 24% agree that the materials that they require are possible to be provided by all students.
- c) Only 21% of teachers say that tasks they give respect cultural diversity, values and experiences of each of the students.
- d) Only 19% of teachers use in teaching materials positive examples of individuals from marginalized groups or vulnerable classes.

The results of the study show that teachers understand the concept of inclusive education, but their preparation, concrete environment of teaching, their professional experiences and the official curriculum of basic education in Albania, create difficulties to realize an inclusive functional curriculum.

This finding reinforces the view that one of the challenges of education in Albania, has to do with the teacher preparation about educational practices inclusiveness concepts.

Another challenge has to do with the educational policies and the development of a modern educational curriculum. This curriculum should be designed according to the learner-

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

centered models.

However, as a result, it can be said that coping with changes and innovation is not easy. Today we live in unique times, characterized by the powerful rhythms of change varied and overall, which should make us aware that the intent and purpose of the curriculum can not be graven in stone.

REFERENCES

1. A School for all – edition of the project "Education for children with disabilities," Save the Children, Education Program for Albania.
2. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education, 17*, 129–147.
3. Barton, L. (1997) "Inclusive education: romantic, subversive or realistic?" *International Journal of Inclusive Education*, vol.1 nr. 3 231-242.
Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311970010301>
4. Bigge, (1980) *Educational Philosophies for Teaching*, Daniel Tanner & Laurel N. Tanner, Curriculum Development: Theory into Practice, New York: Macmillan. In: Ornstein, A., & Hunkins, F. (2003). *Curriculum foundations, principles and theory*. ISP, Tiranë
5. Booth, T. (1996) Stories of exclusion: natural and unnatural selection, in E. Blyth and J. Milner (eds), *Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice*, London: Routledge.
6. Chapman, Val. (2008) *Developing inclusive curricula*. Learning and Teaching in Higher Education, Issues 3, 2007-2008. Pp. 62-89
7. Hegarty, S. (1997) *Inclusion: Implementation and Approaches*. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 150-162 London: Routledge
8. Ikonomi, E. & Musai, B. & Sotirofski, K. (2009) *Planning policy and practice preparation of teachers for a comprehensive education in the context of social and cultural diversity* (Local report on Albania) ETF, Bologna
9. MoES (2004), National Education Strategy 2004-2015. Tirana: Ministry of Education and Science Albania
10. MoES (2012), Law nr. 69 21.06.2012 for Pre-University Education System
11. Ramakrishna, Tata & Nembiakkin, Rose (2010), Inclusive curriculum development: opportunities and challenges in open & distance education Retrieved from http://wikieducator.org/images/2/25/Tata_Ramakrishna.pdf
12. Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59–74.
13. Segal, N. (2005) "Mapping the field of inclusive education: a review of Indian literature". *International Journal of Inclusive Education, 9*, 331-350.
14. Schaeffer, Sheldon (2008) *Realizing Inclusive Education through Applying a Rights-based Approach to Education* in *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. UNESCO pp. 87-91
15. UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: a Challenge, a vision-Conceptual Paper*, Spain, Paris: UNESCO pp. 7 Retrieved from <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

APPENDIX

Table 1. - Subjects attitudes towards inclusive education expressed in percentage²³

ALL SUBJECTS	Always (4)	Frequently (3)	Infrequently (2)	Never (1)
PART I – CURRICULUM DISENG	31	47	14	8
PART II – CURRICULUM CONTET	31	53	14	3
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	47	44	8	1
PART IV– ASSESMENT	44	41	11	4
TOTAL	37	47	12	4

Tables 2. - Subjects attitudes towards inclusive education expressed in percentage²⁴

Positive attitude towards inclusive education (ALWAYS)

Table 2.1 – Percentage of trained teachers in front of untrained teachers / Always

ALWAYS/PARTICIPATION	PARTICIPATION	
	YES	NO
PART I – CURRICULUM DISENG	32	23
PART II – CURRICULUM CONTET	33	17
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	49	33
PART IV– ASSESMENT	47	26

²³ See distribution chart at the end of this paper. (Chart 1)

²⁴ See distribution chart at the end of this paper. (Chart 2)

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Table 2.2 – Percentage by GENDER / Always

ALWAYS/SEX	SEX	
	FEMALE	MALE
PART I – CURRICULUM DISENG	29	37
PART II – CURRICULUM CONTET	29	39
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	45	56
PART IV– ASSESMENT	41	58

Table 2.3 – Percentage by PROFILE / Always

ALWAYS/PROFILE	PROFILE			
	ELEM.	CIVIC	SCIENT.	ART.
PART I – CURRICULUM DISENG	26	32	35	36
PART II – CURRICULUM CONTET	26	29	34	43
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	37	45	60	58
PART IV– ASSESMENT	31	47	53	63

Table 2.4 – Percentage by AGE / Always

ALWAYS/AGE	AGE			
	20-30	31-40	41-50	51-60

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

PART I – CURRICULUM DISENG	38	30	21	36
PART II – CURRICULUM CONTET	43	30	24	32
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	63	44	35	53
PART IV– ASSESMENT	52	39	37	53

Table 2.5 – Percentage by EXPERIENCE / Always

ALWAYS/EXPERIENCE	EXPERIENCE			
	5 YEARS	6-10 YEARS	11-20 YEARS	OVER 20 YEARS
PART I – CURRICULUM DISENG	38	32	26	33
PART II – CURRICULUM CONTET	44	25	26	33
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES	61	49	37	51
PART IV– ASSESMENT	52	39	40	48

Table 3 - Attitude of teachers towards inclusive education concepts expressed in percentage

Nr.	QUESTIONS/STATMENTS	RESPONSES			
		Always (4)	Frequently (3)	Infrequently (2)	Never (1)
1.	Did you apply in the classroom the inclusive teaching techniques?	35	60	3	2
2.	In designing of the teaching plans you take into consideration the differences of your students.	20	53	13	13
3.	In designing of the teaching plans you take into account the experiences, values and interests of each student.	31	49	9	12

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

4.	The subjects matter insights are adapted by you according to the interests of each student.	40	47	6	7
5.	You take into account cultural diversity and respect different viewpoints student opinions to the preparation of teaching materials (textbooks, reading, photography, etc.).	40	45	12	4
6.	The materials that you require are possible to be provided by all students.	24	42	32	3
PART I – CURRICULUM DISENG		31	47	14	8
7.	You are given students tasks according to their knowledge level.	37	51	10	2
8.	Tasks' that you give respect cultural diversity, values and experiences of each of the students.	21	54	21	4
9.	How often do you use in teaching materials positive examples of individuals from marginalized groups or vulnerable classes?	19	45	28	8
10.	Information sources that you use are easily accessible to all students.	26	66	8	0
11.	How often do you take into account the cultural diversity of the children in the planning of activities and classroom teaching practices.	27	56	15	3
12.	During the class, you take care to have a wide variety of activities for all students.	55	44	1	0
PART II – CURRICULUM CONTECT		31	53	14	3
13.	During the preparation of the class hour you take into account the linguistic level of students and develop their language skills.	48	40	10	3
14.	How often do you plan learning activities that promote interaction, collaboration and sharing of ideas among students?	33	58	7	2
15.	You use clear standards to evaluate the performance of each student.	60	33	7	0
PART III– INSTRUCTIONAL ACTIVITIES		47	44	8	1
16.	Pupils are clear about the criteria you use to	47	46	7	0

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

assess their knowledge.

17.	How often do you take considered in your assessment cultural influences, gender or social origin of your students?	17	46	25	12
18.	Control tasks (evaluation tests) correspond to different levels of language and learning styles of each student.	42	42	14	3
19.	Your evaluation system takes into account the values, goals, experiences and interests of each student.	52	38	8	2
20.	Control tasks (evaluation tests) are flexible and impartial enough to assess the achievements of each student.	65	31	2	3
PART IV– ASSESMENT		44	41	11	4
TOTAL		37	47	12	4

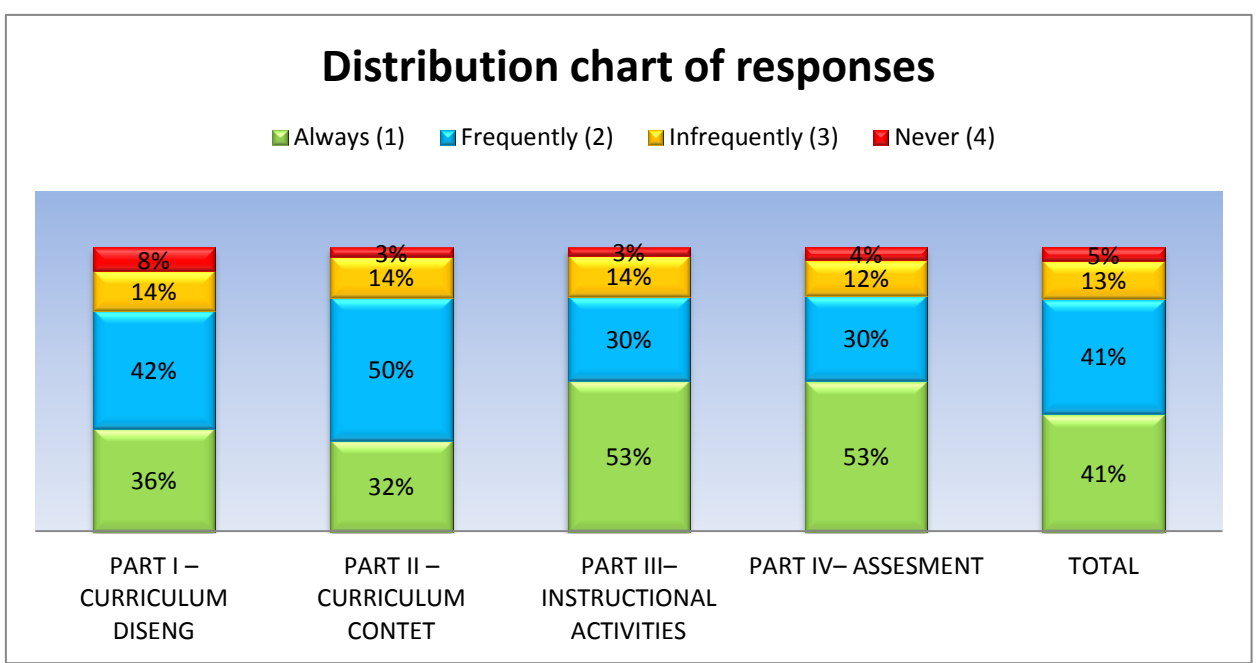


Chart 1

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

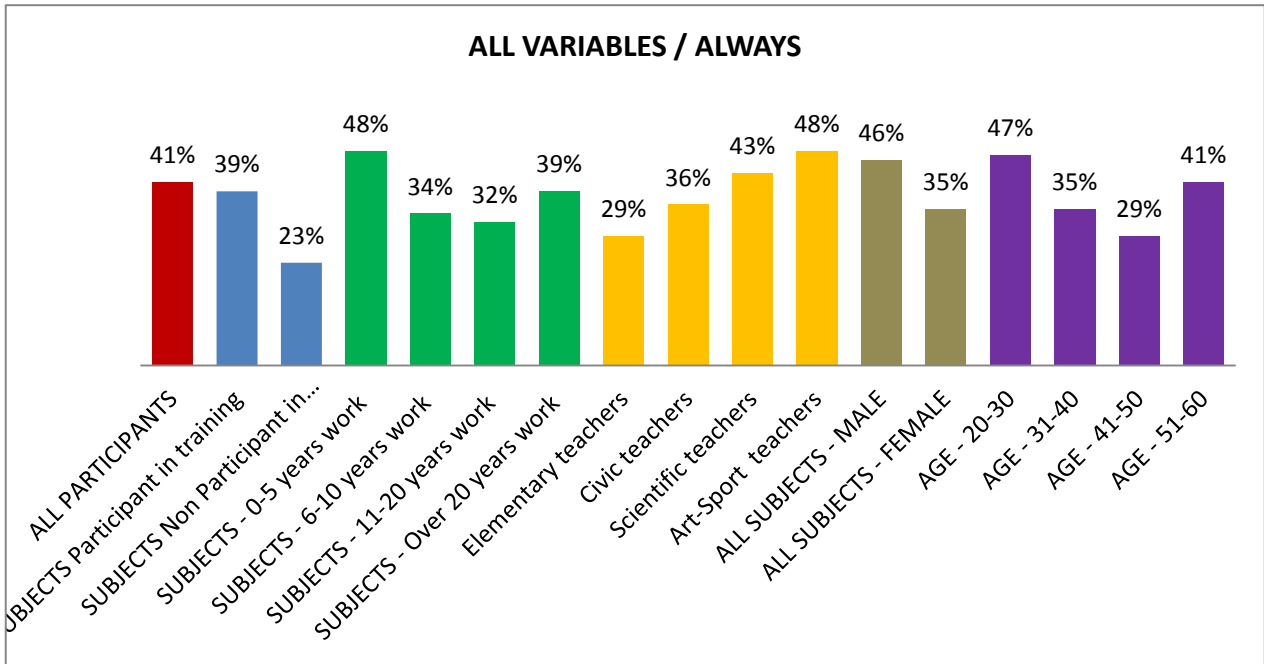


Chart 2

Art Synthesis And The Experience Of Piano Pieces By Contemporary Bulgarian Composers

Nikolina Ognenska -Stoyanova
 South West University "N. Rilski" – Blagoevgrad, Bulgaria
Mariya Goranova
 South West University "N. Rilski" – Blagoevgrad, Bulgaria

Descriptors: art synthesis, keyboard peaces, education, modern technology

The main goal of the research is to determine the possibilities for combining different arts and the use of contemporary technological means for the aural - visual presentation of the piano pieces for children. Following this goal, we identified the following **tasks**: 1. Create a control group of university students and doctoral candidates from the Arts Department at South West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, who have expressed interest in arts synthesis. 2. Develop a technique for combining the aural and visual presentation of the music of the piano cycle by Jordan Goshev "Walking with the Little Prince" and the piano pieces from "A fairy tale for keys" and "Games for piano" by Philip Pavlov. 3. Record the newly developed plots for presenting to the children audience by using contemporary technology. The essence of the research is to enrich the traditional performance of piano music for children by using theater, film and television.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

COMUNICACIÓN:

Objectives:

At the end of the XX century Bulgaria went through significant political and social changes. As a result, people's value systems, which had been developed under severe ideological control and lasted a few decades, fell apart. This process is multifaceted, and led to a change in the musical preferences of a large portion of society. As all censorship pertaining to "entertainment music" ceased to exist, the public space was flooded by oversimplified, lyrically crass songs and poor performances. This phenomenon is not the objective of this research. However, we need to mention it as it was one of the main reasons for undertaking it.

Children today grow up watching TV and computer programs, where they perceive music not just aurally but visually as well. Meanwhile, immersed in a competition for a bigger audience, the mass media presents video clips rich in entertaining content, but not always of high artistic value. They require very little concentration from the viewer. Therefore, the mass media and the new technology create the conditions that facilitate children to become passive consumers of music of a questionable artistic value.

If schools rely only on old fashioned methods of experiencing music, even the ones that have passed the test of time, they fail to form a lasting interest in children towards the contemporary classical pieces of music. The situation requires us to look for a different way of offering and perceiving this music and therefore building an esthetic musical taste toward it from a very early age.

Having in mind all of these thoughts regarding the visual thinking in children, we suggest that presenting in a visual form the musical expression of the piano pieces for children by contemporary Bulgarian composers by synthesising different art forms and using contemporary technology, will lead to an imperceptible and effortless accumulation of aural memories and development of stronger sensitivity in experiencing this type of music. We are convinced that this is one of the ways in which contemporary music education can contribute to developing music culture in children, which defines the **objective of the present research** - to develop and experiment with various new approaches in experiencing contemporary instrumental music by Bulgarian composers written for the children audience. Specifically, the use of art synthesis in presenting the piano pieces for children to experience. The main goal of the research is to determine the possibilities for combining different arts and the use of contemporary technological means for the aural - visual presentation of the piano pieces for children by the Bulgarian composers Philip Pavlov and Jordan Goshev. Following this goal, we identified the following **tasks**:

1. Create a control group of university students and doctoral candidates from the Arts Department at South West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, who have expressed interest in arts synthesis.
2. Develop a technique for combining the aural and visual presentation of the music of the piano cycle by Jordan Goshev "Walking with the Little Prince" and the piano pieces from "A fairy tale for keys" and "Games for piano" by Philip Pavlov.
3. Record the newly developed plots for presenting to the children audience by using

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

contemporary technology.

The essence of the research is to enrich the traditional performance of piano music for children by using theater, film and television.

Theory of the problema

The question of interdisciplinary connections in the public school in Bulgaria has been on the table for years. On one hand we talk about connections between the arts and other disciplines in regards of assimilating various concepts, while on the other hand we talk about integration among the different arts. In practice, however, these connections are made on a very basic level. More often than not, while looking for connections between the different scientific disciplines and the arts, one ends up ignoring the essence and expressive potential of the art, and only using it as a background. In that sense, we are indebted to the young "internet" generation, who perceives the world polysensitively, and is accustomed to various visually attractive and aurally rich effects which contribute to their perception of the world. There are a few examples of research on the synthesis of music with other arts in Bulgaria, but none of them address the aspect that this current research is focused on. Maria Goranova has experimented with the connection between music and theatrical games in the kindergarten with the participation of university students. As a result of her work she developed a system for music education in the kindergarten, consisting of two parts. They include methodological ideas, various musical role plays, didactic games using rhythmic movements, musical stories, musical images, and others. (Goranova, 1998). Attempts to connect music and fine arts have been made by Nikolina Ognenska, with students in second grade (Ognenska, 1995). She examines their skill to express the mood of the musical piece in a number of piano pieces, and then to represent it in a painting. Analyzing the paintings showed that the students had an adequate understanding of the music, in spite of the fact that each child chose a different plot for their painting. Theatrical art forms and combining them with music and other arts have been used largely around the world as an educational tool. Augusto Boal develops in Brazil what he calls Forum Theater. He believes that theater, and arts in general help people develop a sensitivity towards our immediate surroundings and we begin to notice more details around us, which improves our orientation in the world. He also believes that it's not enough to merely participate in society, we need to improve it. Subscribing to that idea requires developing a sensitivity to our surroundings through the arts, starting at a very early age. The concept Augusto Boal developed led us the idea of fusing different arts into one final musical product, which helps children in heightening their sensitivity to their environment, and instill in them a desire to improve it. Albena Dimova (2006) connects the reduced sensory perception of the contemporary child with their inability to receive information from their surrounding environment. That belief further propelled our conviction that we need to use the visual stimuli offered by the arts, when presenting music to children. We also find data about the synthesis of arts and the development of sensory perception and their educational values in the works of Celestin Freinet - the creator of reformatory pedagogic (1989), Hans-Georg Gadamer - a German philosopher (1989, 2000), Hippolyte Adolphe Taine - a French philosopher, historian and art historian and psychologist (2002) and others. Studying the works of the aforementioned specialists laid the theoretical foundations of this current experiment.

Methodology

This experimental research was conducted by faculty members, doctoral candidates, and students from the departments of music, theater and cinema - all part of the Faculty of Arts at South West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad. The first step was to build a research committee including

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

students and doctoral candidates who expressed an interest in integrating different arts together. We had selected in advance the piano pieces by Jordan Goshev "Walking with the Little Prince" and by Philip Pavlov "Games for piano". The pieces were prepared to be performed by doctoral candidates in the music department and they were recorded in a studio. During a meeting among the faculty members and the doctoral candidates, we discussed the imagery and means of expression used by the composers in the selected pieces, as well as the possibilities of presenting them in a visual form. Using the interactive method "Workshopping an Idea" a number of students in the "Pedagogy of Music Education" created plots for the aural-visual presentation of the piano pieces. The main requirement was to use the music as the leading component, and not as a background to the story. After reviewing all the ideas, three main projects were formed, which were deemed best suited to present in front of children from elementary school and kindergarten. Faculty members from the theater department, along with students created the scenery and costumes, and staged the chosen plots. Students from the cinema department then filmed the projects and prepared them for viewing. At the end of the experiment we conducted a survey with all the students involved in the creation of the projects in order to hear their experience of all the different activities involved.

In realizing this experiment, we used the following methods:

- Demonstration;
- Survey;
- Observation;
- The interactive method "Workshopping an Idea"

The experiment still continues during 2013 by presenting the projects as a live theater, as well as a video recording throughout kindergartens and elementary schools.

Discussion of Data

The experimental research was conducted using piano pieces by the contemporary Bulgarian composers Jordan Goshev and Philip Pavlov, both of whom are faculty members of the department of Music in the Faculty of Arts at South West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, Bulgaria. A main factor in selecting these pieces was the presence of strong imagery, close to children's psychic and their social experience. The essence of the research is to enhance the traditional performance of piano music with visual means provided by theater, film and television arts. The accent falls on the music and the images it suggests, while the other arts are only there to enrich the experience visually. It is very important to find the right balance, in order to avoid turning the music into a background for the other arts. As a result of the conducted experiment, the students involved in it realized the benefits of teamwork. They experience the personal pleasure of combining the means of expression of different arts, of experimenting. During the survey they took after the experiment, they shared their desire to continue working in this direction. The knowledge, skills and competency they developed during the process will ensure greater flexibility as future teachers and artists, and will improve their chances of employment. Their participation in the experiment will further help them both as performers, and consumers of contemporary art.

In their own opinion, thus presented, the piano pieces will leave a lasting interest in children, it will ensure the unobtrusive accumulation of musical aural experiences, and therefore a more

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

adequate assimilation of all contemporary music. This opinion was based on the students' own experience of experimenting with music and other contemporary art forms.

The audio and video recordings of the projects widened the capacity for specific educational means for experiencing and re-producing various pieces of art.

The technique we developed for presenting piano pieces through the synthesis of different art forms, will be used in the curriculum of future generations of students. Some of the students involved in the original research expressed interest in turning this into their dissertation topic. Through this experiment, we provided a complete creative integration among the students, young faculty members and scientific workers from different disciplines. They all enriched their knowledge of the specifics, means of expression and capabilities of the other art forms. They familiarized themselves with the piano repertoire for children by Philip Pavlov and Jordan Goshev - our colleague composers - recipients of many awards for creativity both in Bulgaria and abroad.

Conclusions

The end product of the experiment we conducted are the video recordings of the created pieces of art. Side results are: the established research committee including students and doctoral candidates; building skills for creative combining of arts with the goal of easier assimilation and adequate perception of the musical artistic images by children; improved teaching skills in the students from the department of "Pedagogy of Music Education;" Students from other departments became familiar with quality examples of contemporary piano repertoire for children, as well as the different means of expression in music. The teamwork stimulated their imagination, their associative - interpretative and improvisational skills, as well as their verbal skills in expressing the music imagery of a piece of music targeting the young audience.

One of the main positive effects of this research is the active inclusion of students and doctoral candidates in experimental research. In recent years in Bulgaria, the interest in young people towards scientific work has declined. Working together in a team comprised of students, doctoral candidates, and faculty members increased the feeling of self worth in the young specialists and provoked further desire to continue doing research work in the future. The scientific value of this research is the technique we developed in presenting contemporary piano pieces through the synthesis of different art forms. We enriched and modernized the content of the curriculum for "Methodology of Music Education," which is an integral part of the preparation of future music teachers.

Other benefits that came as a result of this research are:

- achieving a higher quality in preparing our students by including them in research work
- increasing the interest and motivation of students in working individually
- provoking a positive attitude in students towards assimilating the curriculum and developing their final projects
- broadening of the students' knowledge of other art forms and their capabilities in the educational process

The products we created through this experimental research are the beginning of an experimental follow up of the effect they have on the children audience. Our idea is to turn this into a series of educational concerts, which our students will present to young children. The projects we created and the results of our research will lay the foundation for developing study supplements with

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

visual demonstration materials for future students.

New media and technology are a challenge when working with children - the future consumer and creators. Contemporary technical means and the synthesis of arts need to take a larger role when instilling esthetical criterium and developing the imagination and creative thinking in children.

References:

- Boal, A. (2009). The 2009 World Theatre Day International Message. Retrieved May 25, 2012, from [http:// http://wtd09.wordpress.com/2009/02/26/the-2009-world-theatre-day-inernational-message/](http://http://wtd09.wordpress.com/2009/02/26/the-2009-world-theatre-day-inernational-message/)
- Dimova, A. (2006). Art of education. LiterNet, vol. 12. Retrive from <http://liternet.bg>.
- Freinet, C. (1993). Education Through Work: a model for child-centered learning. (J. Sivell trans.). Lewiston: Edwin Mellen Press ISBN 0-7734-9303-4 ISBN 9780773493032
- Gadamer, H. ((1989). Truth and Method. London. Sheed and Ward, XXVIII.
- Gadamer, H. ((2000). The relevance of the beautiful and other essays. (D. Denkov trans.). Sofia. Kritika i humanizam.
- Goranova, M. (1998). Kindergarten with music, part 1. Sofia. Daniela Ubenova.
- Goranova, M. (1998). Kindergarten with music, part 2. Sofia. Daniela Ubenova.
- Ognenska, N. (1995). Theory and methodology of music education. Vratsa. self-published.
- Taine, H. (1873). The philosophy of art. New York: Holt & Williams.

Método interpretativo híbrido para detectar la institucionalidad en el profesorado universitario mexicano por los estímulos económicos

Rosalía Susana Lastra Barrios

Universidad de Guanajuato - México

Oscar Jorge Comas Rodríguez

Universidad Autónoma Metropolitana - México

Descriptores: Marco interpretativo, institucionalismo, profesorado universitario, estímulos económicos

A continuación se describen los pasos generales seguidos para construir un método interpretativo ecléctico, útil para la aproximación al conocimiento de los aspectos que los programas federales de estímulo económico instituyen en el quehacer del profesorado universitario mexicano. Aunque tal guía suele ser caracterizada de corte neoliberal –por la promoción de rasgos como la competitividad y la multifuncionalidad–, aquí se pone en duda, dada la sobreposición de prácticas que corresponden a otras instituciones, como las del Estado burocrático y las democratizantes, contradictorias en esencia entre sí, lo cual se evidencia en la estructura y los procesos resultantes de la evaluación por puntos a cambio de becas, deviniendo en tensión organizacional detectable con el método propuesto.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Desde hace dos décadas, en México se asumió de estimular el trabajo académico utilizando programas de evaluación estructurados por puntos para cada actividad a cambio de ratios de becas. Al inicio, los destinatarios de tal trato lo consideraron indigno, pero las recurrentes crisis económicas han hecho su efecto, menguando la resistencia. Tal explicación es insuficiente, dado el efecto instituyente de los programas de estímulo económico (PEE): el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Mejoramiento del Profesorado. Ambos condensan series de nuevos significados investigados para entender tensiones y resistencias organizacionales obstructoras de la labor.

Al tratarse de una política pública destinada a las universidades públicas, se abre la puerta al posible control estamental. Ya se están ajustando los históricos grados de autonomía. Otra situación controversial es que al asociar la evaluación –creada para orientar mejoras o tomar decisiones de cambio de rumbo–, a los estímulos económicos, tiende a pervertirse. Otro aspecto crítico es la transgresión al principio de que la administración es para las cosas, no para las personas –a las cuales se les potencia–, por lo cual los PEE, en su búsqueda de distribuir objetivamente los recursos de corto plazo utilizando el principio de desconfianza que genera un complejo sistema de constancias, corren por órdenes organizativos distintos a lo correspondiente para estimular la *gnoseodinámica*.

El método a continuación recoge las inquietudes persistentes en la literatura mexicana sobre el tema, propendiendo a determinar el grado de institucionalización que los PEE van logrando, y definir los aspectos de convergencia, desacuerdo o acuerdo intermedio entre los PEE y los académicos, divididos entre estimulados, no estimulados y desestimulados, y algunas consecuencias.

Marco teórico

El método converge con los postulados de autores del Nuevo Institucionalismo Sociológico, al buscar identificar órdenes trans racionales de significado, desde las acciones encaminadas a la satisfacción de necesidades esenciales del grupo humano definido, pasando por su enunciación de valores hasta llegar a la lógica de la pertinencia de la acción con el seguimiento de reglas (escritas o no). El “homo economicus” no es la trama justificativa de toda acción, pudiendo ser los valores eclipsados por la conveniencia del rol jugado en el momento en que se decide la acción.

La noción que ayuda a explicar el actuar del profesorado es la de “institución”, buscando lo instituido en el rol de académico respecto a los lineamientos de los PEE. Por *institución* se entiende cada conjunto de patrones compartidos de actividad supraorganizacional, traducido en reglas que limitan y explican, significados y sentidos, esencia de la cultura de toda sociedad.

Las unidades básicas de las instituciones devienen en forma de valores, intereses, creencias, mitos y motivos practicados en redes sociales. La institución se reconoce en el momento en que alguien dice “las cosas se hacen así” y los demás lo asumen; toda institución se fundamenta simbólicamente, se estructura organizacionalmente y es sostenida políticamente a partir de restricciones técnicas y materiales, teniendo por tanto límites histórico-espaciales específicos (Freadland y Alford, 1991). Entonces, la interpretación holista exige de la intervención de analistas con orientaciones profesionales diversas.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

La idea es encontrar un acercamiento al proceso de institucionalización interpretado a través de la desfragmentación de la trayectoria en que se van estableciendo sistemas cognoscitivos de reglas cada vez más compartidos, produciendo modos básicos de actividad social, apoyados en las respectivas estructuras de significados (Giddens, 1996: 781-782). Se retoma la parte de teorización de Selznick (1957) que hace distinción entre los procesos de institucionalización y los procesos organizativos racionalistas medios-fines; la institucionalización no se concibe como un punto fijo en la historia de una cultura —en este caso académica—, sino como un fenómeno que busca sistematicidad para leer en determinado espacio y momento un fenómeno caracterizado por flujos de información, precogniciones, impresiones, posturas y hasta deseos que guían parte del actuar.

La exploración procura aproximar la coherencia entre los consensos/disensos ocultos en la participación dentro del sistema de reglas promovido por los PEE. Las posturas extremas que ranguean el fenómeno son: a) existe cierre de filas en los niveles de participación para introyectar las señales institucionales, o b) los académicos, aunque rechazan la institucionalidad promovida, terminan por avenirse a la anuencia otorgada a los PEE por las autoridades universitarias, compensado el eventual desasosiego axiológico con el logro de ver incrementado el particular nivel objetivo de vida, quizás sin cuestionar los cambios de significado trascendentales.

En tales extremos se ha identificado el surgimiento de efectos como el “Mateo”, según el cual hay académicos que observan que los PEE fomentan la acumulación de becas en unos cuantos (“*a quién más tiene, más le es dado, y al que menos tiene, aún eso le es quitado*”) o el “Efecto Antígona” (cualquier senda que se tome dejará fracturado su interior: si acepta participar en los PEE, sin estar de acuerdo con sus lineamientos, perderá la satisfacción de hacer en su labor lo que le viene por vocación y convicción, pero si no lo hace, pierde el cuantioso estímulo económico, que en conjunto puede doblar su salario base y el equipamiento necesario para mantenerse a flote en el medio, que de otra forma no le es dable).

Identificar tales visiones de significancia ayuda a detectar el tipo de seguimiento de reglas por las cuales se decide o desea persistir o cambiar la orientación con la que se realiza la labor. La identificación de puntos de inflexión hizo dividir el fenómeno en cuatro corpus que permiten observar la senda por la que transitan los lineamientos instituyentes de los PEE hasta llegar a los académicos: 1) contexto internacional de Occidente o Patrón Institucional, yuxtaposición de lo resultante de las instituciones mercado capitalista, Estado burocrático y democracia, 2) características institucionales de la educación superior, 3) mitos institucionalizados persistentes en el grupo en estudio, 4) mitos instituidos en los individuos.

Entre cada par de corpus se abre el espacio analítico denominado *intersticio*, ideal para la reflexión dirigida a identificar la verticalidad o inflexión con que pasa de uno a otro corpus la regla PEE, configurada por conjuntos de mitos. A mayor alineamiento de la señal podrá afirmarse que el grado de institucionalización es más armónico, aunque no exento de contradicciones a determinar; a mayor número de quiebres en la señal (contradicciones académicos-PEE), se inferirá mayor tensión organizacional y potencial al ámbito universitario (Ilustración 1).

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

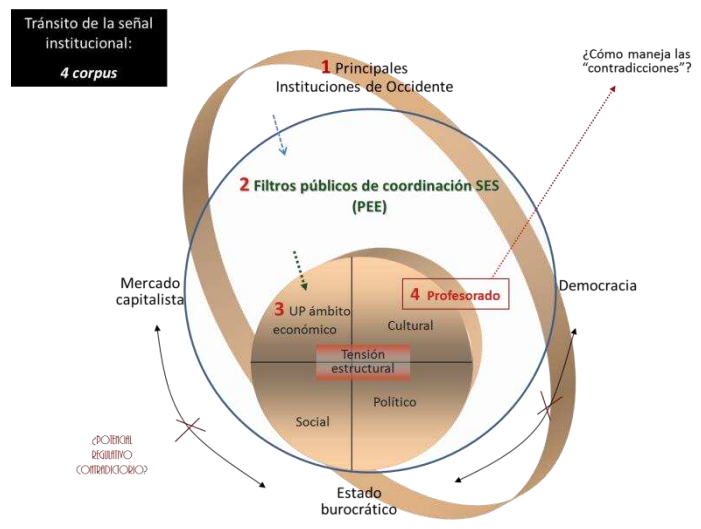


Ilustración 1. Límites del Patrón Institucional, al ámbito educativo, la organización y el profesorado

Metodología

Se conjuntaron las nociones-mito del medio universitario mexicano, útiles para traducir el tipo de seguimiento de reglas en torno a los PEE; se les trata como mitos al no desear, de momento, debatir su cumplimiento real, siendo incontrovertible que refieren hechos no comprobados. La selección devino en 20 mitos considerados más persistentes en el medio universitario mexicano relacionados con los PEE (Ilustración 2) y con el apoyo de un filósofo y un metodólogo se integró un cuestionario con 50 preguntas (además de 30 con datos personales generales para caracterizar al grupo) con rangos abiertos en 180º con preguntas no convencionales y retadores, dado que se espera recibir la reacción primaria del informante, y siempre con final abierto, en caso de que se desee aportar más información.

Institución	Mitos en el medio universitario mexicano
Capitalismo	<ul style="list-style-type: none"> Empresarialización de la UP Globalización necesaria Multifuncionalidad Modernización Justa retribución por puntos Bienestar sobre bien ser y hacer Tiempo familia / trabajo Lo ético Socialismo utópico
Estado burocrático	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía universitaria Política "pública" Credencialismo Planeación a plazos Legitimidad preferible a legalidad
Democracia	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación horizontal Decisiones por ponderación Transparencia en decisiones Evaluación por "pares" centralizados Sistema de (des) estímulos Libertad de expresión

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Ilustración 2. Mitos racionalizados en el medio de la educación superior mexicana y su profesorado

La solicitud a participar fue por correo electrónico a los 16,650 integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 2010) de todo el país, en sus 4 niveles (candidato a SNI, nivel I, II, III y emérito) y 515 organizaciones siendo las mayoritarias universidades y centros de investigación públicos (dado que hay muy pocos privados), eligiendo como momento propicio el inicio del mes de enero, lejano a las presiones laborales y a la presentación de reportes de trabajo. De esa forma, la muestra por disponibilidad de quienes aceptaron participar respondiendo se configuró por el 13.25% del total, esto es que la interpretación del fenómeno deseado fue realizada con base en las respuestas de 1,549 informantes, aunque menos de la mitad completaron todas las respuestas. El procesamiento de la información, captura y elaboración estadística, se realizó de forma automatizada a través de la base de datos alemana LIME, especializada en encuestas masivas.

La senda investigativa fue desencadenada a través de los elementos representados en la Ilustración 3. La operativización de la investigación inició fijando las características más generales del Patrón Institucional mexicano, sus nociones-mito más persistentes y de ahí, las persistentes en la óptica del campo universitario en la lógica de lo que piensan es el "bien hacer" del académico, sea sobre su evaluación o la forma de estimularle, para de ahí definir las preguntas del cuestionario. En adelante, el trabajo se remitió a establecer los cruces de preguntas con los que se espera lograr el acercamiento a identificar la distancia aproximada entre lo que cada académico desea respecto a lo que acontece con los PEE, esto es, el Patrón Institucionalizado.

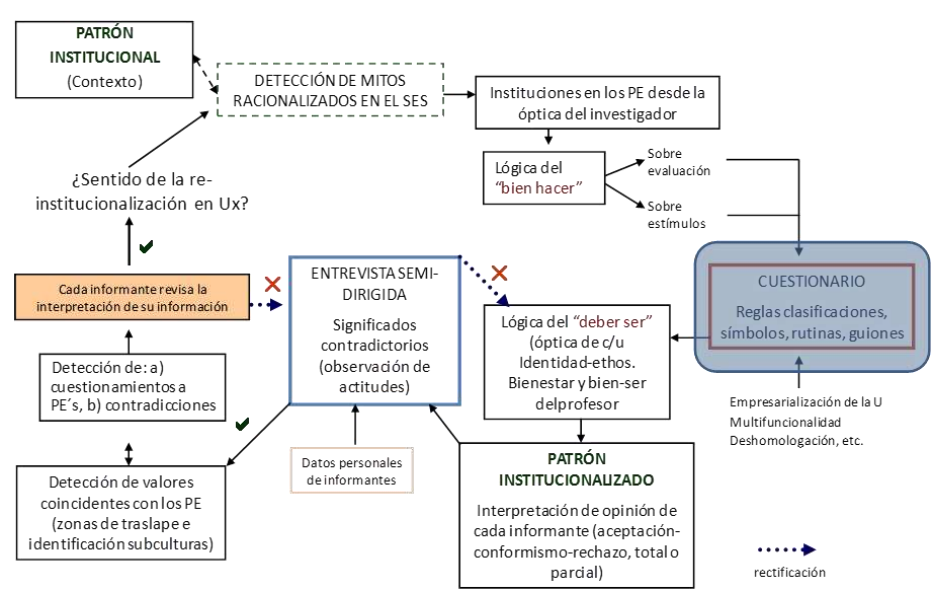


Ilustración 3. Senda investigativa y sus instrumentos

La senda interpretativa con la cual fueron siendo diseñados los reactivos indaga lo que el informante declara que ve por niveles es a) el Sistema de Educación Superior (SES), b) la universidad pública (UP) en general, c) su universidad y b) un académico, cada nivel relacionable a interés del intérprete con preguntas sea para el cruce de lo que ve que ello *debiera ser* y lo que él *debe hacer* para acceder a los PEE, o por lo que le gusta del desempeño académico (Ilustración 4).

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

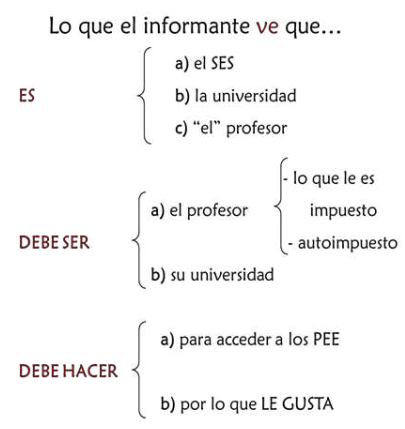


Ilustración 4. Senda interpretativa del "es" y el "deber ser" visto por el académico respecto a los PEE

No hay espacio para presentar el cuestionario, pero sí a continuación (Ilustración 5) el cuadro que sintetiza el resultado del conteo de las nociones con la primera lectura horizontal de los mitos reflejados en cada reactivo, a partir de la clasificación que correspondió al rango de 180º, a saber entre: coincidente (C), si las respuestas mayoritarias cayeron entre el 60-100%; no coincidente (NC) en el rango 0-40%, o con coincidencia media (CM) en el rango 40-60%.

	Coincidentes	Coincidencia Media	No Coincidentes
Capitalismo	III 02 Vincula c/aparato productivo	III 03 UP en la globalización	III 01 UP y D de mercado
	III 05 Significado calidad docente	III 08 Filosofía de desarrollo humano	III 04 Certificarse en extranjero
	III 06 Significado investigac. de calidad	III 16 Equidad remunerativa con PEE 's	III 09 Prefiere ser multifuncional
	III 07 Pertenecer a un CA	IV 03 Permanencia PEE 's	III 11 Productividad con multifunción
	III 10 Ser multifuncional es alcanzable	IV 05 Intención esencial de PEE 's	
	III 12 Sinónimo de modernización	IV 06 SEP concede estímulos	
	III 13 Prefieren ser especializados	IV 08 Sistema de constancias y calidad	IV 01 Quien fija criterios
	III 14 Buscar mayor nivel en PEE 's	IV 10 CA sirven a los PEE 's	IV 02 PEE y autonomía
	III 15 Compromiso local con PEE 's	IV 11 Decisiones en los PEE 's	IV 07 Contenidos educativos a cargo
	III 17 Tipo de estímulo	IV 12 Cultura de democracia con PEE 's	IV 09 Planeación y recursos
Edburocrático	IV 04 Tipo de prof que UP debe formar	IV 14 Alta carga docente	IV 13 PEE 's y evaluación docente
	IV 15 Tipo de educación local	IV 18 Acostumbrarse a los PEE 's	IV 17 PEE 's homologan criterios
	IV 16 Democratizar lugar de trabajo	IV 19 Participar en PEE 's por...	V 02 Clima O con los PEE 's
	V 01 Jerarquización de los profesores	IV 20 PEE 's mide ...	V 07 Discrecionalidad evaluativa
	V 03 Estímulos en dinero y prestigio	IV 21 Labores mínimas a realizar en UP	V 08 Ética con los PEE 's
	V 04 Los PEE 's son alcanzables	IV 22 Mejoras académicas con PEE 's	V 09 PEE 's y tiempo con la familia
	V 06 PEE 's estimulan más a ...	V 05 Rescate de sistema sin PEE 's	V 17 Incomodidad al "bien ser"
	V 10 Uso del incremento de ingreso	V 13 Competitividad ante los PEE 's	V 20 Obstáculos para permanecer
	V 11 Seguridad de trabajo a largo p.	V 14 Bienestar esencial	
	V 12 Vocación más fuerte	V 15 Significado del socialismo pUP	
Democracia	V 18 Validez de auto-compensarse	V 16 Sistema educativo de país admirado	
	V 19 Seguir reglas PEE 's para...		

Fuente: elaboración propia

© Reactivo para cruce de criterio de verdad

Ilustración 5. Síntesis de resultados del cuestionario SNI's/ mitos PEE

Discusión de evidencias y conclusiones

El lector ha de juzgar la riqueza interpretativa a extraer por cada tipo de científico social, tomador de decisiones o gestor de lo educativo, si de lo que se trata es de fomentar consensos, atender tensiones organizacionales y tener una perspectiva sobre lo esperable del medio universitario con esta institucionalidad.

Si la evidencia obtenida es representativa, resulta revelador que aun tratándose de uno de los grupos más privilegiados de los PEE, los diferendos no son menores y hay que resolverlos. Cada grupo arroja resultados distintos, pero en este caso, cabe poca duda de que se trata de un grupo en su mayoría presionado por la trama cuasi-capitalista conducida por el Estado evaluador,

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

el cual –les parece– burocratiza su labor, tolerando la contradicción en virtud de los toques de prácticas democráticas dispuestas a tramos, sin acabar por convencerles del todo, mas siéndoles preferible a su supresión.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Si la interpretación es próxima a la realidad que los informantes ven y prefieren, entonces el método propuesto sustancia parte del desarrollo teórico de Friedland y Alford, al observarse alineación institucional del 3^{er} intersticio (organizacional) con el 1^o (patrón institucional) y el 2^o (campo organizacional), al cumplirse la existencia de contradicciones lógicas instaladas en el patrón institucionalizado, mas sin choque institucional radical (salvo en un 10% constante de informantes). Entonces, se viabiliza analizar los efectos en el 4^o intersticio (académicos individuales), para lo cual las entrevistas a profundidad será crucial para identificar más sentidos y significados dados a cada noción-mito.

La utilidad social de los resultados del método, además de permitir avanzar en el conocimiento de lo instituido en un grupo profesional estratégico para la sociedad, pues él replica valores, actitudes, mitos y creencias, también permite interpretar el ánimo y criterios con que enfrenta la labor, trabajo particularmente relevante para eventuales relanzamientos de la política estimulativa, procurando un diálogo mejor informado sobre el o los niveles con obstrucción respecto a lo propio en los funcionarios públicos responsables de establecer la valoración de las actividades y perfiles hoy solicitados al académico.

Bibliografía

- Becher, Anthony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berger y Luckmann (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comas, Oscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México. Libros en línea ANUIES
<http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib72/0.html>
- Comas O. y Rosalía S. Lastra (2012). La literatura sobre los estímulos económicos al profesorado universitario mexicano y la institucionalidad que introyectan en la universidad pública. En *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. No. 71, UAM, México, p.p. 52-66.
- De Gaulejac, Vincent (1993). *La entreprise - totalité*. <<http://www.123travail.com/41-catho-gaulejac.pdf>> Consultado el 22 de enero de 2009.
- De Vries, W. y G. Álvarez (1998). El PROMEP, ¿Posible, razonable y deseable? *Sociológica*, No. 10, México, pp. 81-101.
- De Vries, W. y G. Álvarez (2000). Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, No. 114, pp. 36-46.
- De Vries, W. y G. Álvarez (2002). *Políticas federales en la educación superior mexicana. Desempeño organizacional y decisiones de políticas en los Estados Unidos y México*. Proyecto Alliance for International Higher Education Policy Studies. New York.
- Di Maggio, Paul (1988). Interest and agency in Institutional Theory. En *Research on institutional patterns: Environment and culture*, pp. 3-21. Cambridge: Ballinger.
- Friedland, R. y Alford (1991). *Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales*. En *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE
- Giddens, Anthony (1996). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lastra B. Rosalía y Oscar Comas R. "Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

institucionalidad en la universidad mexicana". *Revista Iztapalapa*, Universidad Autónoma Metropolitana. México. No. 71, año 32, julio-diciembre de 2012, pp. 121-151.

Lastra B. Rosalía y Oscar Comas R. (2011). *Institucionalización del Profesorado Universitario en México: Efectos de los Estímulos Económicos*. España: Editorial Académica Española: 978-3-8443-4080-8.

Meyer, J. y B. Rowan (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, No. 83, pp. 340-363.

Meyer, J. y B. Rowan (1992). *Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. Organizational environments, ritual and rationality*. London: Sage Publications.

Powell, W. y P. Di Maggio (1991). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.

Selznik, Philip (1957). *TVA and the grass roots*. Berkeley: University of California Press.

The practice of human rights education in brazilian schools

Ana Maria Klein

Universidade Estatal Paulista – UNESP, Brasil

Descriptores: School Experiences in Human Right Education, criteria and indicators of good practice in Human Right Education

The study aims to establish criteria and indicators to identify school practices and experiences of promoting Human Rights Education (HRE) in order to quality primary and secondary education. To this end, we used documents that serve as references for HRE in Brazil (World Program for Human Rights Education, National Plan for Human Rights Education, National Program of Human Rights and the Statute of Children and Adolescents) and consultation to 30 public educational administrators throughout Brazil. The definition of criteria and indicators fulfills two functions: selecting good experiences and paths to indicate that the educational practices are converging with the intended purposes.

COMUNICACIÓN:

Objectives

Set criteria that can identify school experiences and practices that promote Human Rights Education in Brazilian schools.

Theoretical Framework

Human Rights Education (HRE) devices, including the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) in its Article 26, have been incorporated into several international instruments such as the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (Article 13), the Convention on the Rights of the Child (Article 29), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (Article 10), the Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Article 7), Vienna Declaration and Program of Action (Part I, paragraphs 33-34 and

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Part II, paragraphs 78-82) and the Declaration and Program of Action of the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, held in Durban, South Africa, in 2001 (Declaration, paragraphs 95-97 and Program of Action, paragraphs 129-139). Although HRE is present in the UDHR as a goal to be pursued by all member states. This type of education is recent practice while intentionally aimed at such purpose. For this reason, we have not yet defined and recognized criteria and indicators aimed at the diagnosis and evaluation of such education in Brazil.

Although HRE is connected to the UDHR since 1948 their actual practice grew only a few decades ago. In 1993, in the city of Vienna during the World Conference on Human Rights, a decade of the United Nations Educational Responsible for Human Rights was suggested, which culminated with the launch of the World Programme for Human Rights Education. In Brazil, the National Plan for Human Rights Education (2006), assures the national commitment in the form of public policies with HRE.

One of the dimensions of work with HRE refers to access information on Human Rights. Education for the HR should allow the knowledge of themselves and the means to assure their respect. But only the information is not enough, experiences associated with these rights are necessary in order to enable students to signify the information and guidelines to lead turn into their lives. Therefore, it is to know, want and act upon such rights.

Bring HRE into the classroom implies understanding and interpretation of reality, for this end it is necessary: cognitive skills (understanding the content and concepts related to the themes worked); affective and subjective skills (assess and assign meaning). Both skills are developed through interaction with the object of knowledge, and interpersonal relationships.

Educating in human rights is to contribute a citizen action that reconfigures the relationship between humans and those with society. With only speeches one cannot achieve this goal. It is necessary to reflect on their practical application. In this way, the school environment is a social microcosm where HR should be experienced and practiced every day.

The school environment relates to all educational processes that take place in school: actions and experiences of each participant, relations with the environment, socio-emotional, physical conditions and infrastructure. From this perspective it can be defined from two dimensions: interpersonal relationships and physical space.

Both interpersonal relationships and the organization of the physical work in the construction of what we might call the "school climate", that is, values and attitudes that are "breathed" in school. The school climate identified as the variable that more reflects on student learning (Casassus, 2007) can be built through mechanisms of democratic participation that give voice to students and involves them in discussing and coping with everyday problems and conflicts. The involvement of the community (parents and people who live around the school) also contributes to a favorable climate.

Methodology

The proposition of criteria and indicators was made from the analysis of reference documents for HRE in Brazil and consultation to 30 public educational managers from all over Brazil, involved with the formulation of action plans in HRE.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

The survey with public educational administrators aimed to identify: indicators of good practice of HRE; examples of good practices in HRE; necessary actions for effective HRE in schools; characteristic of a school environment promoting learning; characteristic of a school environment that promotes Human Rights. An on line questionnaire composed of twenty six questions were used as a survey instrument.

The analysis methodology was qualitative and it took into account the participants' perception on the subject.

Discussion of Data

Based on the analysis of the documents cited and the contribution of state and municipal education departments all over Brazil, we proposed two categorical blocks (school environment and learning guided by HRE) and eight dimensions (policy implementation and provision of HR at school, training and teaching performance; rights and participation of students, school, family and community, curriculum and educational policy projects, practices and methodologies of teaching and learning support teaching and learning / technology, and evaluation).

Results

The instrument resulting from the definition of criteria and indicators was applied with the municipal departments of education in the state of Bahia. The suggestions and perceptions of the participants favored adjustments in items and contributed to qualify the instrument. The result showed us that schools have already developed several practices which are convergent with the principles of HRE, however, they are not aware that this activity is related to HRE. We believe this work is important, however it is imperative that educators and school educators recognize their actions while engaged in practices to HRE, since it is through awareness and intentionality that we may have in fact committed schools with this type of education.

Contributions of Work

The complexity of modern societies and the new demands that fall upon the school point to the importance of an education which is able to promote human rights in everyday relationships. We are not aware yet of any further work that intends to develop criteria and indicators for the identification of HRE. Therefore, this proposal has an innovative character and can serve as a basis for further discussions and interpretations about the potential development of HRE in schools.

Bibliography

- Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep-Mec (2004). Indicadores da qualidade na educação. São Paulo : Ação Educativa.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF.
- Brasil (2006). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco.
- Casassus, J. (2007) A escola e a desigualdade. Brasília: Liber Livro editora, UNESCO.
- Mira, José Joaquín y GÓMEZ, José M^a . Criterio, Indicador y Estándar. Universidad Miguel Hernández de Elche. Documentos eletrônicos. Extraído em 12 de Julio de 2012 en: <http://calidad.umh.es/curso/criterio.htm#1>
- Onu , Unesco, Ohchr (2006). Plan de acción: Programa Mundial para la educación em derechos humanos. Primeira etapa. Nueva York y Genebra.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Investigación analítico-crítica de proyectos de educación ambiental en la perspectiva de la Educación para el desarrollo sostenible

Alexsandra Carvalho de Sousa

Universidade do Porto

Descriptorios: Educación Ambiental, Educación para el Desarrollo Sostenible, complejidad, interdisciplinaridad, criticidad, constructivismo, diálogo

La temática central de este trabajo está vinculada a la comprensión de la educación como herramienta esencial para el desarrollo sostenible, y tiene como objeto de estudio la adecuación pedagógica de los proyectos de Educación Ambiental llevados a cabo por la Concejalía de Educación Ambiental del Ayuntamiento de Valencia (en el período académico 2011-2012), a los principios pedagógicos de la EA (complejidad e interdisciplinaridad, constructivismo, diálogo y criticidad). Se trata de una investigación analítico-crítica de naturaleza cualitativa, que está basada en la adopción de estos principios para establecer parámetros que permitan identificar las diferentes formas con que cada uno de estos principios es teorizado y vivenciado en las prácticas de los distintos proyectos analizados.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivos o propósitos

Este trabajo está construido con el propósito de vincular teoría y práctica y de vivir la *praxis* de la Educación Ambiental (EA), desafiando las diversas percepciones negativas referentes a las determinaciones y límites de la educación formal y/o institucional, reconociéndolos y (re) interpretándolos de acuerdo con las discusiones de la educación como herramienta esencial para lograr el desarrollo sostenible, donde la EA es comprendida como un fenómeno complejo, crítico, interdisciplinar, vivo, interactivo, comunicativo y, por lo tanto, un proceso abierto, ecosistémico, demandante de nuevas relaciones con el otro, con la naturaleza y con la vida.

Lo mismo está inserido dentro de las discusiones que se están llevando a cabo en el marco de la Declaración del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)²⁵, la cual se configura como un instrumento de convergencia internacional muy relevante, en la medida que sus objetivos, fundamentos, retos y oportunidades conducen a una reflexión sobre la necesidad de una educación ambiental solidaria, que contribuya a una percepción acertada del estado mundial; que sea capaz de generar compromisos y actitudes responsables, que prepare a los ciudadanos para una toma de decisiones dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural, socialmente justo y ecológicamente sostenible.

Presenta como objeto de estudio, la adecuación pedagógica de los proyectos de Educación Ambiental, llevados a cabo por la Concejalía de Educación Ambiental del Ayuntamiento de

²⁵ La educación como herramienta esencial para lograr el desarrollo sostenible es presentada y comprendida en este artículo como un propósito. Consideramos que toda educación tiene un propósito, y el propósito mayor de la Educación para el Desarrollo Sostenible es proporcionar a todas las personas habilidades y conocimientos para un aprendizaje a lo largo de la vida, que les ayude a encontrar nuevas soluciones para sus problemas ambientales, económicos y sociales. Recuperado el 03 de diciembre de 2012, de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>>.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Valencia- España, a los principios de la Educación Ambiental. Se trata de una investigación analítico-crítica, que está basada en la adopción de los principios pedagógicos de la EA (complejidad e interdisciplinaridad, constructivismo, diálogo y criticidad), para establecer parámetros que permitan identificar las diferentes formas con que cada uno de estos principios es teorizado y vivenciado en las prácticas de los distintos proyectos analizados.

La profundización que hacemos de los principios pedagógicos de la EA nos revelan que por ser una práctica educativa compleja y dialógica (Moreira, 2004), implica una serie de cuestionamientos sobre la relación entre la teoría del campo de la EA, que está en constante construcción, y la aplicación de esta teoría mediante la práctica. Estas indagaciones son las que nos posibilitan analizar, comprender e interpretar la relación entre teoría y práctica presentes en los proyectos de Educación Ambiental desarrollados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Valencia- España, mediante la utilización de parámetros basados en los principios pedagógicos de la Educación Ambiental; realizar un estudio analítico, descriptivo y crítico sobre los objetivos, dificultades y posibilidades de los proyectos de Educación Ambiental analizados, tomando como base la perspectiva de la Educación Ambiental compleja, interdisciplinar, constructivista y crítica; profundizar los estudios y reflexiones sobre las perspectivas actuales de la educación en el contexto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), y los principios pedagógicos de la Educación Ambiental; comprender las implicaciones políticas y sociales contemporáneas presentes en las políticas públicas de la Educación Ambiental.

2. Marco teórico

La reflexión sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en un contexto marcado por la degradación permanente de nuestro entorno natural, implica una coyuntura necesaria que provoque la creación de sentidos críticos sobre la Educación Ambiental (EA), lo que conduciría a la comprensión de la dimensión ambiental como un proceso que incluye un conjunto de actores del universo educativo, que tiene como propósito potencializar el compromiso por parte de todos/as ellos/as de forma integral. Esta comprensión nos ayudaría a (re)pensar el papel de los diversos actores implicados en este proceso en vistas a un nuevo perfil de desarrollo: un desarrollo que ponga su énfasis en lograr la sostenibilidad socioambiental y que nos remita a la reflexión sobre los constantes desafíos que tenemos para cambiar las formas de pensar y actuar en torno de la cuestión ambiental contemporánea.

De esa manera, la necesidad de abordar de forma crítica e interdisciplinar la complejidad inherente a la EA, se deriva de la percepción sobre el incipiente proceso de reflexión de las prácticas existentes y de las múltiples posibilidades de, al pensar la realidad de manera compleja, definirla como una nueva racionalidad y un espacio donde se articulan naturaleza, sociedad, valores, cultura, etc. Además, reflexionar sobre esta complejidad nos posibilita percibir la formación de nuevos actores sociales que se movilizan y luchan para conseguir un proceso educativo articulado y comprometido con la sostenibilidad socioambiental; que desarrollan procesos de participación apoyados por el diálogo, de manera a cuestionar los valores y las premisas que fundamentan las prácticas educativas en el ámbito de la Educación Ambiental.

De acuerdo con Enrique Leff (2001), es imposible encontrar soluciones para revertir las causas de los complejos problemas ambientales sin que ocurra un cambio radical de los valores y de los comportamientos generados por la dinámica de la racionalidad existente, fundamentada, exclusivamente, en el aspecto económico del desarrollo. La idea de sostenibilidad que defendemos no sólo implica la definición de límites al crecimiento desenfrenado, fruto del capitalismo salvaje, sino que delimita un conjunto de prácticas educativas mediadas por un proceso dialógico que fortalezca la corresponsabilidad de todos los actores sociales implicados en

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

él.

Para Moacir Gadotti (2004, p. 48), “la crisis ecológica no es únicamente resultado de la crisis del sistema económico, sino también de la crisis de paradigmas, de una cosmovisión, una comprensión que tenemos en nuestra relación con el cosmos, con la realidad, con la Tierra”. Así, la Educación Ambiental debe ser comprendida, en primer lugar, como un acto político direccionado al cambio social, mediante una perspectiva holística de la acción, que relacione el ser humano, la naturaleza, la sociedad y el universo. Al mismo tiempo, debe trabajar con la finalidad de rescatar valores y comportamientos como la responsabilidad, el compromiso, la confianza, el respeto, la solidaridad, la iniciativa, etc. y construir una visión crítica de las cuestiones ambientales, de manera a promover un enfoque interdisciplinar que integre y construya saberes. Una definición de la Educación Ambiental que corrobora con nuestra línea de pensamiento, la concibe como un,

Proceso que conduce a alcanzar una visión compleja y comprometida con la realidad en que se desenvuelve la vida, y del papel de los hombres y mujeres de nuestro tiempo en ella, de manera que la educación ambiental significa educar para la comprensión de la realidad ser humano-entorno, indisociablemente unida, como una realidad compleja y, consecuentemente, educar para una nueva forma de relación operativa de la humanidad con el medio ambiente (Novo, 1995, p. 3).

La dimensión ambiental, por lo tanto, posibilita diferentes conexiones entre las diferentes dimensiones humanas, propiciando de esa manera, múltiples entrelazamientos entre todos los saberes. La escuela se incluye y participa en esa red como una institución dinámica, capaz de comprender y articular los procesos cognitivos con los contextos de la vida y se transforma en el espacio donde los educandos tendrán condiciones de analizar la naturaleza en un contexto entrelazado de prácticas sociales como parte componente de una realidad compleja e interdisciplinar. El desafío que tiene la educación para lograr el desarrollo sostenible, fomenta, entre otras cosas, el sentido de la responsabilidad de las políticas públicas, especialmente a nivel local, en el área de la Educación Ambiental y el pensamiento crítico orientado hacia el futuro más sostenible.

3. Metodología

Este artículo está construido de forma cooperativa y compartida, basado en un modelo de investigación de naturaleza cualitativa, que consideramos educativo-formativo en el ámbito de la Educación Ambiental, inspirada fundamentalmente en los abordajes del paradigma de la complejidad (Edgar Morin, 1993, 1994, 1995, 1999, 2004, 2010; Enrique Leff, 2000, 2001, 2002, 2006; Carlos Galano, 2000; Josep Bonil, Mercé Izquierdo y Rosa María Pujol, 2004, 2008; José Eduardo García Díaz, 2004 y Carlos Frederico B. Loureiro, 2005) y de la perspectiva crítica (Gustavo Ferreira da Costa Lima, 1997, 2002, 2003; Lucie Sauvé, 1997, 2008; Michèle Sato, 2001; Isabel Cristina M. Carvalho, 2004; Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, 2004; Marcos Reigota, 1999; Tomaz Tadeu da Silva, 2001; Edgar Morin, 1999; Paulo Freire, 1973, 1988, 1990, 1996 y Moacir Gadotti, 1996, 2000, 2005 y 2007).

Emerge de la perspectiva de realizar una investigación etnográfica de car cter analítico-crítico del proceso de implementación de los proyectos de Educación Ambiental, llevados a cabo por la Concejalía de Educación (Departamento de Proyectos Educativos en EA) del Ayuntamiento de Valencia- España, en el período académico 2011-2012. Se trata también de un proceso investigativo vinculado a los paradigmas socio-críticos, por su aspiración en facilitar informaciones orientadas a la acción transformadora (Bonil y Pujol, 2008), cuyo enfoque de trabajo es

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

interdisciplinar, caminando entre la Pedagogía y las políticas públicas.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

La forma como analizamos el proceso de implementación de los proyectos está organizada en dos etapas. La primera consiste en describir las etapas de elaboración e implementación de cada proyecto, con base en las memorias de desarrollo de estos (datos proporcionados por técnicos/as de proyectos educativos en EA del Ayuntamiento de Valencia), en los materiales didácticos elaborados para cada proyecto y en las notas obtenidas en la observación participante en el campo de la investigación.

La segunda etapa consiste en realizar el análisis de la práctica de los proyectos, para así identificar los contextos prácticos en que cada principio pedagógico de la Educación Ambiental está siendo abordado y relacionarlos con los parámetros de análisis establecidos: A) Adaptación de los proyectos de Educación Ambiental a la realidad educativa; B) Complejidad y alcance de las interrelaciones; C) Fortalecimiento de la autonomía de la escuela; D) Representación social: respeto y utilización de las representaciones; E) Interdisciplinaridad: grado de relación entre los conceptos disciplinares; F) Diálogo y criticidad: formas de interacción entre los participantes e interpretación del conocimiento y G) Compromiso en ofrecer soporte a la promoción de la evaluación y de la investigación.

5. Resultados y/o conclusiones

El estudio de los principios pedagógicos de la EA nos permite profundizarlos teóricamente, y al mismo tiempo realizar una investigación más exhaustiva de los proyectos analizados, donde se busca la esencia de cada principio, no se deteniendo en un análisis superficial y clasificatorio. En la búsqueda para comprender los parámetros de análisis, establecemos una relación mayor con los propios principios, lo que nos permite construir una relación dependiente entre los parámetros establecidos, resultando en un pensar complejo, crítico e interdisciplinar de la relación establecida entre teoría y práctica de los proyectos analizados.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo

La experiencia que proponemos en esta investigación sitúa a toda la comunidad educativa ante el compromiso por una Educación Ambiental crítica, compleja e interdisciplinar, que nos aproxime al lema de que *“otro mundo es posible”*. Acreditamos que nuestro trabajo contribuirá para romper con la tradición individualista e individualizante que envuelve el proceso de elaboración de investigaciones en el ámbito del Postgrado, que poco están vinculados a su verdadero espíritu de aportación social y que, cada vez más, se van alejando de las formas experienciales y comunales que las nuevas realidades exigen. Además de esta contribución, aportamos también una propuesta de proyección social, en que damos a conocer estrategias para la construcción de un Programa de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, que ofrezca aportaciones relevantes y significativas al proceso de implementación del Programa 21 Escolar de la ciudad de Valencia (que todavía está en proceso de elaboración). Tales estrategias proponen una nueva forma de pensar la ciudad, de manera a romper con la cartografía cartesiana, apostando por territorios de identidades.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

7. Referencias Bibliográficas

- Altvater, Elmar. (1995) *O preço da riqueza. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*. São Paulo: UNESP.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1997). *Conferencia internacional sobre medio ambiente y sociedad: educación y sensibilización para la sostenibilidad (Declaración de Tesalónica)*. Tesalónica: ONU. Recuperado el 10 de mayo de 2011, de: <<http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html>>.
- Boff, Leonardo (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- (2006). *Desafios ecológicos do fim do milênio*. São Paulo: Folha de São Paulo. Recuperado El 05 de marzo de 2011, de <<http://leonardoboff.com/site-esp/vista/2001/los-desafios.htm>>.
- (2010). *Do iceberg a arca de Noé. O nascimento de uma ética planetária*. Rio de Janeiro: Mar de Ideias.
- (1999). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Bonil, Josep [et al] (2004). *El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad*. Sevilla: Investigación en la Escuela, 53, pp. 83-97.
- (2008). *El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado*. Sevilla: Cerdanyola. Enseñanza de las Ciencias.
- Brügger, Paula (1994). *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Coleção Teses.
- Brundtland, Gro Harlem (1989): *Nuestro futuro común*. Madrid: Editorial Alianza.
- Carvalho, Isabel Cristina Moura (2011). *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 5ª ed.
- Chauí, Marilena. (2011). *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CNUMAD (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado e Meio Ambiente.
- CNUMAH (1972). *Declaración de la Conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo. Recuperado el 15 de septiembre de 2011, de: <www.ambiente.gov.ar/cursoea/descargas/M4_lc8.pdf>
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO-CMMAD (1991). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: FGV.
- COMISIÓN SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE-CDS (1997). Recuperado el 15 de junio de 2011, de: <www.un.org/spanish/esa/sustdev/csd.htm>
- DÉCADA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (2002). Recuperado el 19 de noviembre de 2009, de <<http://www.oei.es/decada/resonu.htm>>.
- Demo, Pedro. (2000). *Conhecer e Aprender*. Rio Grande do Sul: Artimed.
- ECI/Earth Charter Initiative (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado el 20 de junio de 2010, de <<http://www.earthcharterinaction.org/content>>.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México [etc]: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1988). *Pedagogia do Oprimido*. (18ª ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra,
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- (2005). *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. São Paulo: Fundação

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Peiropolis.

- (2007). *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo: Publisher Brasil.

Galano, Carlos (2000). *EDS: Pedagogía de la Complejidad*. Revista Ciencia, Cultura y Sociedad nº 1: Educación para el Desarrollo Sostenible. Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte (Argentina), Enero, pp. 83-104.

García Díaz, José Eduardo. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad. Una propuesta integradora*. Montequinto-Sevilla: Díada Editorial, Serie Fundamentos, Colección Investigación y Enseñanza.

Goetz, Judith Preissle y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz (2004). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Xàtiva: Diálogos.

Gutiérrez, Francisco. (1994). *Pedagogía para el desarrollo sostenible*. Consejo de la Tierra. International Community Education Association (región latinoamericana). Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación. Heredia, Costa Rica, Editorial LLPEC.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. (2000). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva: Diálogos.

Hesselink, Frits (et.al) (2000). *ESDebate: International Debate on Education and Sustainable Development*. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de: <<http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/2000-034.pdf>>

Hopkins, Charles (et.al) (1996). *Evolving Towards Education for Sustainable Development: An International Perspective*. Nature and Resources, Vol. 32, nº3.

Hopkins, Charles y Rosalyn McKeown (1999). *Education for Sustainable Development*. Forum for Applied Research and Public Policy. Vol. 14, n 4.

- (2002). "Education for Sustainable Development: An International Perspective". In: *Environmental Education for Sustainability: Responding to the Global Challenge*. IUCN Commission on Education and Communication: Reino Unido.

Huckle, John y Sterling, Stephen (1996). *Education for Sustainability*. Londres: Earthscan Publications Ltd.

INFORME DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO: Madrid. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de: <www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>.

Jickling, Bob (1994). "Studying sustainable development: problems and possibilities". In: *Canadian Journal of Education*. 19(3), 231-240.

- (2000). "A Future for Sustainability?" In: *Water, Air, and Soil Pollution*. Vol. 123, nº1-4.

Leff, Enrique (2000). *Tiempo de Sustentabilidad*. Revista Ciencia, Cultura y Sociedad nº 2: Educación para el Desarrollo Sostenible. Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte (Argentina), Septiembre, pp.49- 57.

- (2001). *Epistemología ambiental*. São Paulo: Cortez.

- (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. México: Siglo Veintiuno.

- (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Segovia: CENEAM.

Lélé, Sharad (1991). *Sustainable development: a critical review*. World Development, Montreal, v. 19, n. 6, p. 607-621. Pergamon Press: Great Britain.

Lima, Gustavo Ferreira da Costa (1997). *O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável*. João Pessoa: PPGS/UFPB.

- (2002). *Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória*. São Paulo: Cortez.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

- (2003). *O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação*. João Pessoa: PPGS/UFPB.
- Loureiro, Carlos F. Bernardo (2005). *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Campinas: Educ. Soc., vol. 26, n. 93, p. 1473-1494.
- McKeown, Rosalyn (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Universidad de Tennessee: Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos. Recuperado el 10 de mayo de 2011, de: <<http://www.edstoolkit.org>>
- Moreira, Daniel Augusto (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pionera Thomson Learning.
- Morin, Edgar (1994). Carta de la transdisciplinaridad. Portugal: S.P.
- (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010). *Pensar la complejidad: crisis y metamorfosis: escritos seleccionados*. Valencia: Universitat de València.
- Morin, Edgar y Kern, Anne Brigitte (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- Novo, María. (1995). *El análisis de los problemas ambientales. Modelos y metodología*. Madrid: UNED Fundación Universidad Empresa.
- (2003). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas S.A, 3ª ed.
- Reigota, Marcos (1999). *Desafios à educação ambiental escolar*. São Paulo: SMA.
- Ribeiro, Gustavo Lins (1991). *Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova utopia do desenvolvimento*. São Paulo: USP.
- (2008). *Formación e investigación en educación ambiental: nuevos escenarios y enfoques para un tiempo de cambios*. A Coruña: CEIDA.
- Sauvé, Lucie (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctoral, Université du Québec à Montréal.
- (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Paris: Guérin Eska.
- (1997). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa*. Mato Grosso: UFMT.
- (1998): *Environmental Education: Between Modernity and Postmodernity- Searching for an Integrating Educational Framework*. The Future of Environmental Education in a Postmodern World? Whitehorse, Yukon.
- (2005). *Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field*. Canadian Journal of Environmental Education, Ontario, v. 10, n. 1, p. 11-37, Spring.
- Sato, Michèle. (et.al) (2001). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RIMA.
- Shallcross, Tony (2004). *Scholl Development through Whole School Approaches to Sustainability Education*. The SEEPS Project, Manchester Metropolitan University: Manchester, England.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2001). *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Sterling, Stephen (2001). *Sustainable Education: Revising Learning and Change*. Darlington, England: Green Books.
- Tilbury, Daniella (2003): "Emerging Issues in Education for Sustainable Development". In: *Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Visions*. International Institute for Global Environmental Strategies (IGES): Japón.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Ulrich, Beck (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

UNESCO (1968). *Conferencia sobre la Biosfera*. UNESCO: París.

- (1975). *Carta de Belgrado*. Recuperado el 21 de diciembre de 2010, de: <unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>

- (1977). *Conferencia de Tbilisi*. Recuperado el 10 de mayo de 2011, de: <unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

- (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia. UNESCO. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de: <<http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>>.

- (1997). *Educating for a Sustainable Future: a Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. París.

- (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Draft International Implementation Scheme. París.

- (2009). *Declaración de Bonn*. Recuperado el 15 de junio de 2011, de: <<http://www.esd-world-conference-2009.org/es/documentos.html>>

La investigación cooperativa para la educación en la ciudadanía global desde el sistema educativo formal

Jadicha Sow

Universitat de València

Descriptor: Educación, ciudadanía global, investigación cooperativa, ONGD

En este artículo se describe el proceso y se presentan los resultados de un proyecto de investigación cooperativa (IC) realizado en Valencia entre febrero 2010 y diciembre de 2012. Su objetivo fue reflexionar sobre los significados y las prácticas educativas que docentes de infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos y universidad, y ONGDs pueden realizar para potenciar la ciudadanía global en el sistema educativo formal. El artículo comienza con una reflexión sobre la educación para el desarrollo. Posteriormente, se destacan algunos aspectos metodológicos de la IC, se describe el proceso seguido y las técnicas empleadas y se discuten algunas reflexiones y conclusiones que se dieron sobre la ciudadanía global y las prácticas de la misma en los diversos espacios educativos.

COMUNICACIÓN:

Objetivo

Este artículo presenta una experiencia de investigación cooperativa (IC) desarrollada en la ciudad de Valencia. Durante más de un año, dos grupos investigaron sobre dos cuestiones: por un lado sobre qué significa la ciudadanía global (CG) y sobre cuáles serían las características de un o una ciudadana global. Por otro lado, el grupo se preguntó sobre qué tipo de prácticas educativas pueden contribuir a la creación de CG y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre profesorado y Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD). Se trata de un estudio

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

cuantitativo de carácter exploratorio que, más que buscar respuestas generalizables, pretende recoger las reflexiones de un grupo interdisciplinar de profesionales y presentar propuestas prácticas basadas en las experiencias de las personas participantes que puedan ser aplicadas en el campo donde realizan su trabajo.

Marco teórico: La ciudadanía global o cosmopolita y la Educación para el Desarrollo de quinta generación o educación para la ciudadanía global

Desde el punto de vista filosófico, ser un o una ciudadana del mundo implica reconocer a las personas como moralmente iguales. Como sostiene Appiah (2006), un ciudadano del mundo es una persona que reconoce que las obligaciones hacia los demás van más allá de las obligaciones que se tienen con aquellas personas con las que se tienen relaciones (la familia, los amigos) e incluso con aquellas con las que nos une una ciudadanía compartida. Esto no significa que las diferencias no existan, de hecho son una fuente de aprendizaje, sino que son moralmente irrelevantes (Nussbaum, 1999). Partiendo de esta tradición filosófica, otros autores, como Held (2010), han profundizado más en la dimensión política de la CG y la han relacionado con el ejercicio de los derechos y las obligaciones a nivel local, nacional y transnacional. La CG implica que los seres humanos son iguales en su estatus moral, tienen iguales libertades e igual participación en las oportunidades en los diferentes niveles (Held, 2010).

Esta visión de la CG ha sido acusada de ser un proyecto occidental y de hacer referencia a un modelo de democracia eurocéntrico y no respetuoso de las diversidades culturales (Barber, 1999; Walzer, 1999). Sin embargo, autores tan poco sospechosos de defensa de modelos de democracia occidentales como Sousa Santos (2005) afirman que para desarrollar la democracia que él define como de alta intensidad (la que se basa en relaciones de autoridad compartida), es necesario incorporar el elemento transnacional, es decir, articular las democracias locales con actores nacionales y globales. Otro autor que ha destacado el papel de la diversidad cultural y del contexto en la construcción de la CG es Delanty (2006) el cual diferencia entre diferentes proyectos de CG o cosmopolita alertando que no todos son transformadores. Delanty apunta que el cosmopolitismo realmente transformador concierne procesos de auto-transformación en donde nuevas formas culturales se estructuran y donde nuevos espacios de discurso se abren y nos conducen a la transformación del mundo social, actuando en el vacío entre lo local y lo global, conectando las dos realidades y creando, por tanto, espacios transnacionales que promueven los cambios sociales.

Es esta idea de ciudadanía la que se encuentra contenida en la propuesta de educación para la CG o Educación para el Desarrollo (ED) de quinta generación. Según Celorio (2007), la ED de quinta generación tiene cuatro diferentes dimensiones: política, ética, pedagógica e intercultural. Estas dimensiones se plasman en diferentes características, algunas de las cuales son las siguientes: 1) Coloca a la persona en el centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. 2) Concibe la interculturalidad como propuesta de convivencia pero, principalmente, como marco de aprendizaje y cambio cultural. 3) Se basa en la concientización de Freire (1970). 4) Incorpora la CG como concepto clave para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades actuales en el convencimiento de que la educación debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y explicaciones complejas.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Todos estos rasgos inciden sobre la formación de la ciudadanía en los aspectos relacionados con el “civismo” y en su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas.

Metodología: La investigación cooperativa

La IC forma parte de la familia de Investigación-Acción Participativa (IAP), sin embargo, la relevancia de la IC desde un punto de vista teórico y de marco de análisis radica en la componente democrática y transformativa del propio proceso. La IC fija su atención en defender la diversidad y democracia en la producción de conocimiento, crítica el modelo academicista actual exigiéndole asumir compromisos con la sociedad, e invita a personas de fuera de ámbitos académicos a crear conocimiento al servicio de las necesidades de su práctica.

En la IC los roles excluyentes de la investigación tradicional (investigador/a vs sujeto investigado) son reemplazados por una relación y trabajo cooperativo de iniciativas y control bilateral, en el que se diseñan, gestionan y establecen conclusiones de la investigación, y participan a partir de la experiencia y la acción que se explora.

La elección de las personas que han participado en las IC (docentes de todos los niveles educativos y profesionales de ONGDs dedicadas a la EpD) ha tenido en cuenta su trayectoria previa en el trabajo de temas relacionados con la multiculturalidad, la EpD y diversos enfoques para una educación transformadora, así como su motivación por participar en una experiencia de IC.

Los grupos en las IC han sido de 10-12 participantes, quienes conjuntamente han definido la pregunta de investigación, que debe tener relevancia para todos/as los/as participantes y estar relacionada con su práctica. Después se acordó la realización de una serie de acciones de naturaleza diversa para realizar en sus respectivos trabajos, convirtiendo sus experiencias de la vida real en evidencias y datos que compartieron de manera presencial con el grupo, encontrando significado de manera colectiva y motivando una serie de reflexiones para responder a la pregunta de investigación.

Este ciclo de reflexión-acción se ha repetido entre 4 y 5 veces hasta que los grupos han sentido que su pregunta estaba respondida.

Durante las reuniones de trabajo del grupo una persona externa al mismo se ha encargado de la facilitación de las sesiones del grupo, empleando técnicas diversas altamente participativas (dinámica de tarjetas, debates, escritura reflexiva, murales, dinámica de objetos, etc.) en función de las necesidades del grupo y la temática de cada momento.

Para registrar la evolución de la investigación en forma y contenido se ha contado con la colaboración de relatores externos al grupo que han transcrito in situ las sesiones presenciales y han tomado fotos y videos.

Conclusiones: sobre la idea de la ciudadanía global y los espacios educativos

Una de las preguntas de la IC consistió en repensar el concepto de CG, que, como hemos ilustrado al comienzo de este artículo, no es ajeno a controversias, las cuales afloraron en el primer encuentro de la IC. Las críticas al concepto de CG se plantearon desde dos perspectivas: por un lado porque el adjetivo *global* puede ser identificado con *globalización*, y también porque se

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

identifica con un proyecto eurocentrista. Relacionado con esto surgió la cuestión de las identidades que fue largamente abordada en la investigación, llegándose a consensuar algunos elementos que, a juicio de los grupos, pueden contribuir a potenciar un sentimiento de CG.

En relación con las características de los espacios educativos, algunas de las reflexiones que se apuntaron fueron la importancia del aula como uno de los espacios privilegiados para trabajar la ED, sobre todo con el uso de prácticas pedagógicas basadas en una tradición humanista, pedagogías críticas y lenguajes y metodologías diversas (artes plásticas, poesía, metodologías creativas etc.). Asimismo, la creciente presencia de estudiantes internacionales puede fomentar un sentido de cosmopolitismo cultural. Sin embargo, y al mismo tiempo se detectan barreras para un cosmopolitismo transformador a causa de determinadas estructuras, y a la falta de los recursos materiales y humanos para atender las necesidades de todas las realidades de profesorado, alumnado y comunidad educativa en general.

Otros temas tratados son la importancia de los claustros como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la CG, la implicación de los padres y madres del alumnado que tendría que ser potenciada; y la importancia de las redes para crear espacios de intercambio de saberes y prácticas entre lo local y lo global, para fomentar el diálogo permanente y los aprendizajes mutuos a partir del éxito y del fracaso, así como para potenciar la empatía y el trabajo cooperativo.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

En este artículo ha querido presentar diversas reflexiones que giraron en torno a las experiencias de todas las personas participantes. Es importante destacar que esta metodología ofrece un espacio cualitativamente diferente del que normalmente trabaja el profesorado y los profesionales de las ONGD, para pensar y trasladar las reflexiones colectivas en propuestas útiles con las cuales informar las prácticas.

Asimismo, con la IC se trabaja para lograr resultados tangibles como pueden ser las reflexiones conceptuales sobre la CG o sobre las prácticas educativas, y los cambios de los/as participantes a través y durante la investigación. La IC ofrece la oportunidad de desarrollar la habilidad de participar con otras personas en un proceso de aprendizaje y la habilidad de prestar una atención especial al propio comportamiento, de estudiarse a sí mismas y de traer este estudio al grupo de manera abierta. Este método invita a desarrollar la curiosidad hacia las prácticas de los *otros* a la par que se pone el foco, con la misma intensidad, sobre la propia acción (Charles y Glennie, 2002). Asimismo, esta investigación ha tenido el objetivo de contribuir a unas prácticas investigadoras más democráticas. El respeto y la apreciación de los diferentes puntos de vista en el abordaje de la investigación es un requisito de la IC. Dada la dificultad que en el ámbito académico la opinión de los y las profesionales encuentre espacio, nos parece que un proceso como el que se ha seguido tiene un valor ejemplificador y abre posibilidades de trabajo en el futuro. Una de las reflexiones que anima el trabajo de las autoras de este artículo es la pregunta que se hace Robert Chambers (2008): ¿Cuál es el conocimiento que cuenta? Con todas estas limitaciones, este proyecto es un primer paso en esta dirección.

Respecto a la valoración que del proceso hacen los y las participantes, destaca entre los aspectos más valorados el poder haber escuchado a otros sectores que tienen miradas diferentes sobre la ED y la eliminación de preconcepciones y prejuicios erróneos sobre otros agentes. La investigación

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

ha sido positiva para desarrollar una actitud de escucha más abierta, y en algunos casos un intercambio de roles.

Referencias bibliográficas

- APPIAH, K.A. (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, W.W. Norton & Co., New York.
- BARBER, B. (1999): Fe constitucional, en NUSSBAUM, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 43-50, Paidós, Barcelona.
- CELORIO, G., (2007): "La Educación para el Desarrollo", en CELORIO, G. y LÓPEZ de MUNAIN, A., *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, pp. 124-130, Hegoa, Bilbao, Vitoria-Gasteiz.
- CHAMBERS, R. (2008): *Revolutions in development inquiry*, Earthscan, London.
- CHARLES, M. y GLENNIE, S. (2002): "Co-operative Inquiry: Changing Interprofessional Practice", *Systemic Practice and Action Research*; 15 (3), pp. 207-221.
- DELANTY, G., (2006): "The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory". *British Journal of Sociology*, 57 (1), pp. 25-47
- Freire, P., (1970): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- HELD, D. (2010): *Cosmopolitanism: ideals and realities*, Polity, Cambridge.
- NUSSBAUM, M. (ed.) (1999): *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, Paidós, Barcelona.
- SOUSA SANTOS, B., (2006): "Globalización y democracia", *Archipiélago*, 73-74, pp. 111-125.
- WALZER, M., (1999): "Esferas de afecto en Nussbaum", *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 153-155, Paidós, Barcelona

Relación entre autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de la Educación Primaria

Núria Pérez Escoda

Universitat de Barcelona

Descriptores: Competencia emocional, Autoestima, Educación primaria, Educación emocional, evaluación de competencias

Se presentan los resultados de una investigación realizada con 548 alumnos de 4º a 6º curso de la educación primaria. Se estudia la relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico. Se han utilizado dos instrumentos: el Cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE-9-13) de Pérez-Escoda y López-Cassà para evaluar las competencias emocionales y el cuestionario de la autoestima en educación primaria (A-EP) de Ramos y otros (2006) para obtener datos sobre la autoestima. Los datos obtenidos se correlacionaron entre sí y con las calificaciones académicas. El estudio aporta evidencias de la vinculación entre estos constructos y sugiere la aplicación de programas de educación emocional como complemento necesario de la formación cognitiva.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

COMUNICACIÓN:

Objetivos

- Evaluar las competencias emocionales y la autoestima de una muestra de alumnos y alumnas de 4º a 6º curso de la educación primaria atendiendo a las diferencias por género y curso.
- Analizar la existencia de relación entre las competencias emocionales, la autoestima y el rendimiento académico en estos alumnos.
- Justificar la necesidad de desarrollar la autoestima y las competencias emocionales en el contexto educativo.

Marco Teórico

Existen diversos estudios que han destacado la importancia de educar y desarrollar los componentes personales como autoestima, emociones, intereses y expectativas (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004, entre otros). Su papel tiene una especial relevancia para el éxito personal, educativo y profesional.

Desde principio de los años noventa, se han desarrollado interesantes propuestas para la adaptación de los contenidos de la educación emocional al currículum educativo. En ellas se enfatiza la necesidad de iniciar el desarrollo de competencias emocionales desde los primeros años de la escolaridad. Actualmente ya se conocen algunas experiencias sobre educación emocional en centros educativos como las de Carpena, 2003; López-Cassà, 2007; Repetto, Pena y Lozano, 2007 y Soldevila, 2007.

De acuerdo con Bisquerra (2009) la Educación Emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social. Estas competencias, desde el modelo de educación emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias de vida y bienestar.

Son pocos los trabajos sobre la evaluación de las competencias emocionales. Los pocos trabajos sobre el desarrollo emocional en la educación primaria, conocidos en este sentido utilizan la adaptación del inventario EQ-i:YV de Bar-On y Parker (2000) o el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13) de López-Cassà y Pérez-Escoda (2010a y 2010b). Éste último parte del marco teórico de la educación emocional y es el que se utilizará para nuestra investigación.

En cambio, la evaluación de la autoestima ha estado presente en diversos estudios los cuales mayoritariamente se han preocupado de la relación entre autoestima y rendimiento académico (Broc, 2000; González-Pienda et al, 1997 etc). De estos trabajos se deriva que una elevada autoestima está vinculada a mayor nivel de éxito académico.

Paralelamente, son pocas las investigaciones en las que se estudia la relación entre la Inteligencia Emocional y la autoestima del alumnado (Fernández-Berrocal y otros, 1999; Bermúdez y Teva, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre, 2005).

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Intervenir de forma preventiva es una necesidad que cada vez se hace más presente. Por ello en este estudio se pretende conocer la relación entre autoestima, competencia emocional y rendimiento académico. Los resultados permitirán orientar las acciones educativas a un óptimo crecimiento personal, social y académico de los niños y niñas.

Metodología

Nuestro estudio es de corte cuantitativo. Se ha aplicado un estudio por encuesta con la finalidad de describir los niveles de autoestima y de competencias emocionales de los niños y niñas de cuarto a sexto curso de educación primaria. Para ello se han utilizado dos instrumentos de recogida de información. Además se recogieron las calificaciones escolares del trimestre en el que se aplican las pruebas.

Instrumentos

El Cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE-9-13) de Pérez-Escoda y López-Cassà es un autoinforme que consta de 38 ítems con respuestas gráficas según escala de tipo Likert de once puntos (entre 0 nunca y 10 siempre). Su índice de consistencia interna (alfa de Cronbach=.86) puede considerarse óptimo.

El Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria (A-EP) de Ramos y otros (2006) para alumnos de 4º a 6º de Primaria. Tiene 17 preguntas con tres tipos de respuesta si/a veces/no. Mediante análisis factorial se obtuvieron 3 factores; la confiabilidad mediante alfa de Cronbach fue .76.

Muestra

La muestra está constituida por 548 estudiantes entre 8 y 12 años de edad, alumnos de 4º a 6º curso de Primaria de escuelas públicas de la provincia de Barcelona. Se ha realizado un muestreo incidental entre escuelas públicas de diferentes localidades de la provincia de Barcelona sensibles a colaborar en la evaluación del nivel de competencia emocional del alumnado.

Resultados

Todos los análisis se han realizado con el programa SPSS 20.

A partir de las puntuaciones globales obtenidas sobre las competencias emocionales y la autoestima podemos observar que existen algunas tendencias diferenciales entre el género y el curso. En el caso del análisis por curso las medias resultantes son muy similares.

A partir de la correlación bivariada podemos afirmar que: *a mayor autoestima mayor competencia emocional* (r_s .500 sig .000). De entre las cinco competencias emocionales la dimensión que presenta mayor cohesión con la autoestima es la autonomía (r_s .472 sig .000).

	Competencia emocional (CDE-9-13)	Nota media
Autoestima (A-EP)	.500**	.283**
	.000	.000
	452	511
Competencia emocional (CDE-9-13)		.266**
		.000
		451

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Los chicos presentan mayores niveles de autoestima que las chicas. En cambio, las chicas presentan mayores competencias emocionales que los chicos.

Los resultados de la competencia emocional total del alumnado no es significativamente diferente si consideramos el género (sig .376). Sin embargo, si se observan diferencias significativas a favor de las chicas en las competencias de regulación emocional y a favor de los chicos en las competencias de autonomía emocional.

Existe una correlación considerable entre los resultados de la autoestima y la competencia emocional.

Tanto la competencia emocional como la autoestima mantienen una correlación significativa con el rendimiento académico (r_s .28 y .27; sig .01 respectivamente)

Discusión de los datos

Los alumnos estudiados presentan como promedio una autoestima por debajo de la media, independientemente del género y curso educativo. Asimismo las competencias emocionales del alumnado se sitúan en un nivel medio siendo susceptibles de una considerable mejora.

Del estudio también se desprende la existencia de una relación directa entre los niveles de autoestima y la competencia emocional global y más intensa con la dimensión de autonomía emocional. Estos resultados permiten validar dicha dimensión del CDE-9-13.

Destaca que los varones de la muestra presenten mejores niveles de autoestima y seguridad en sí mismos respecto a sus compañeras de curso, mientras que en competencia emocional son las chicas las que presentan mayores niveles de desarrollo.

Teniendo en cuenta que la autoestima y las competencias emocionales tienen una influencia en la mejora del éxito educativo, deberíamos de intervenir educativamente para mejorar su desarrollo.

Conclusiones

Es evidente que existe una carencia de suficiente autoestima y competencias emocionales. Creemos que esto puede, en parte, explicar algunos de los problemas de comportamiento y fracaso escolar que se detectan en el nuestro sistema educativo.

Es interesante destacar que los resultados obtenidos en función del género presente diferencias significativas, esto puede ser debido a los patrones culturales y educativos recibidos. Coincidimos con Sánchez, Fernández Berrocal, Montañés y Latorre (2008) en que es preciso seguir investigando que las relaciones sobre las pautas de socialización, el desarrollo emocional y el género.

Así pues se propone llevar a cabo intervenciones educativas que mejoren las competencias emocionales y la autoestima del alumnado mediante el diseño y aplicación de programas de educación emocional y autoestima que trabajen contenidos como identificación y expresión de sentimientos y emociones, comprensión emocional, regulación emocional, autogenerarse emociones positivas, automotivación, habilidades sociales, comunicación asertiva, empatía, etc. Por todo ello, conviene recordar que el profesorado necesita sensibilizarse y formarse sobre estas temáticas ya que son modelo y referente para su alumnado. Así, de sus actitudes y competencias

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

personales se deriva claramente una mejor competencia profesional que incide decididamente en el éxito educativo sobre su alumnado.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Esta investigación aporta datos sobre la relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico poco estudiado en la actualidad.

Los resultados ponen en evidencia la necesidad de desarrollar la autoestima y la competencia emocional del alumnado en atención a la importancia para desarrollo integral de la persona y a sus consecuencias directas sobre el éxito académico.

Una forma de intervenir para desarrollar estos aspectos es mediante programas de educación emocional desde las primeras etapas de la vida.

Bibliografía

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *EQ-I: YV. The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Toronto, New York: Multi-Health Systems.
- Bermúdez; M. P. y Teva, I. (2003) Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas psychologica*, 2, 1, 27-32.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Broc, M. A. (2000) Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de investigación educativa, RIE*, 18, 1, 119-146.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- González-Pienda, J. A.; Núñez, C. ; Glez.-Pumariega, S. Y García, M.S. (1997) Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- López-Cassà, E. (2007) *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral (inédita).
- López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2010a) Les competencies emocionals a l'alumnat de primària. *Comunicació presentada en las VI Jornades d'Educació Emocional: "Emocions positives i benestar"* Disponible en:
[\[http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/vi_jornades/web_com/les_comp_emocionals_a_alumnat_primaria.pdf\]](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/vi_jornades/web_com/les_comp_emocionals_a_alumnat_primaria.pdf) Consultado [10-2-2012]

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

- López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2010b) CDE (9-13). Un nuevo recurso para la orientación educativa. *Poster presentado en el V Encuentro Nacional de Orientadores*. Celebrado en Sevilla del 12 al 14 de marzo de 2010.
- Mestre, J. M. et al (2005) La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Psicología social y problemas sociales*, 5, 351-358.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Ramos, AI, Giménez, MA, Muñoz-Adell, & Lapaz, E. (2006) *Prueba de Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria—A EP-*. Madrid: TEA Ediciones.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI. *Revista de Educación*, 9, 35-41. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>
- Sánchez, M. T.; Fernández Berrocal, P.; Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación socioeducativa*, 16, 6 (2), 455-474. Recuperado el 7 de julio de 2011, en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?253>
- Soldevila, A.; Filella, G.; Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). *Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la educación primaria*. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.

Responsables

Carme García Yeste (URV)

Inma López Francés (UV)

COMUNICACIONES

La autonomía de los centros educativos y del director en el anteproyecto LOMCE

Isaac Collado Navarro

IES San Vicente Ferrer

Descriptor: Autonomía; centros educativos; calidad educativa; director; LOMCE; propuestas de mejora

Con el presente artículo se intenta mostrar una de las acciones educativas que el actual proyecto LOMCE pretende promover: la autonomía de centros. Una autonomía que se ve personalizada en la figura del director del centro, y que tiene como finalidad la producción, por parte de cada centro escolar, de propuestas y acciones concretas que mejoren sus resultados e influyan de forma directa sobre la calidad educativa del resto del sistema español.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es mostrar la importancia de la autonomía de los centros educativos en el diseño de sus propias acciones de mejora. Para alcanzarlo proponemos desarrollar a su vez, los siguientes objetivos específicos: i) indagar en los cambios en materia de autonomía de centro y dirección del mismo que propone el actual anteproyecto de ley LOMCE; ii) mostrar las cualidades que caractericen al nuevo director escolar en su función de gestor de cambios y mejoras; iii) investigar qué otras acciones educativas deberían acompañar a la autonomía de centro y director para influir en la mejora educativa.

2. Metodología

Realizaremos un análisis del anteproyecto de ley LOMCE en busca de aquellos aspectos que hablen de autonomía de centros y autonomía del director. Utilizando los análisis de los informes PISA y Eurostat, como base que apoye este aumento de autonomía, así como la revisión bibliográfica oportuna.

3. Marco teórico

En la actualidad, el sistema educativo español está revisando muchas de las creencias y valores sobre los que se basaba su educación, buscando nuevos modelos y propuestas que influyan en la mejora de su calidad educativa. Esto se ha producido después de que, informe tras informe, España siga por debajo de la media educativa de los países de la OCDE.

Teoría de la Educación

Tabla 1. Comparación resultados educativos de España con el promedio de la OCDE

	Puntuación comprensión lectora	Puntuación competencia matemática	Puntuación competencia científica	nº horas lectivas Primaria	nº horas lectivas en Secundaria
Promedio OCDE	493	496	501	749	902
España	481	483	488	875	1050

Fuente: PISA, 2009.

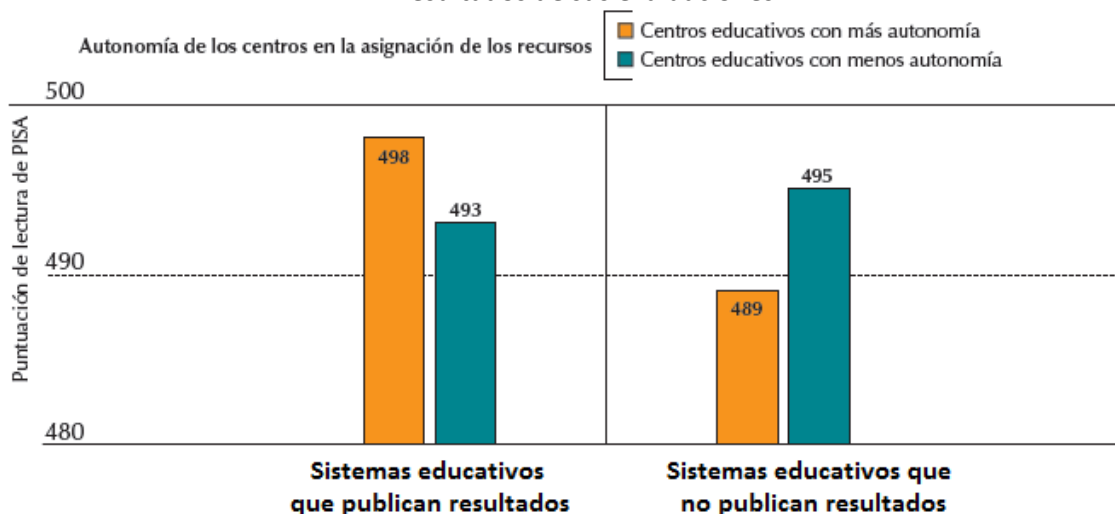
En esta búsqueda de nuevos modelos educativos, España a través del futuro proyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), está asumiendo nuevos factores que influyan de forma más rápida y directa sobre sus objetivos. Uno de ellos, que difiere respecto al modelo educativo anterior (LOE) es el fomento de la autonomía de cada centro.

Esta intención por aumentar la autonomía no se realiza con el ánimo de fomentar una descentralización del sistema educativo, sino que pretende buscar que cada centro sea capaz de adaptar sus recursos según las necesidades y características de su entorno. Se aspira a que cada centro ponga en marcha medidas y acciones concretas que surjan de su realidad y que busquen optimizar aquellos aspectos que deban ser mejorados, para que así, partiendo de cada una de las células educativas (centros) se mejore todo el sistema educativo.

Cuando se habla de autonomía escolar, son varios los factores observados: i) autonomía utilización de recursos, ii) autonomía en el currículo y evaluación. Así, los análisis PISA muestran como mejorar el rendimiento del sistema escolar cuando mayor es la decisión de los centros en la elaboración de su currículo y de sus indicadores de control y evaluación.

A pesar de esto, es muy importante resaltar como el aumento de la autonomía como política aislada parece no conllevar un aumento de la mejora escolar, sino que debe estar ligada a otras políticas educativas. Sí que existe una mejora de resultados en los estudiantes en aquellos centros que combinan autonomía y rendición de cuentas. Por el contrario, los países en los que no se produce un sistema de evaluación, los centros con mayor autonomía tienen peor rendimiento.

Gráfico 1. Comparación de los resultados de los alumnos en sistemas donde se publican los resultados de sus evaluaciones.



Fuente: Informe OCDE (2011)

Así, en el actual anteproyecto de ley LOMCE aparece constantemente este énfasis en fomentar la

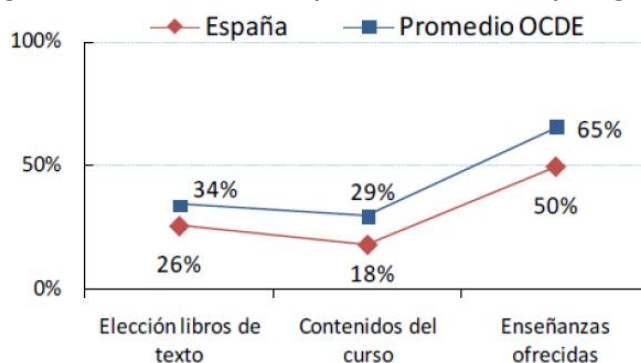
Teoría de la Educación

autonomía, pudiéndose ver en:

- “Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno y para poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 6).
- “Las administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 14).
- “Las administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 48).
- “Las acciones de calidad educativa, supondrán la autonomía para su ejecución, desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 50).
- “Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 49).
- “Facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 51).

Como se puede observar, el fomento de la autonomía de centro está presente en el anteproyecto de ley LOMCE, a falta de su futura concreción. Una autonomía que también intenta fomentar la libertad de gobernanza de sus directores, ya que una vez más en este aspecto, España se sitúa por debajo de los promedios OCDE.

Figura 1. Directores con responsabilidad sobre pedagogía



Fuente: Propuestas para el anteproyecto LOMCE

En la búsqueda de esta autonomía es el director, como responsable del centro, el encargado de promoverla. Y para ello el anteproyecto LOMCE habla de:

- “Dotar de autonomía de gestión para impulsar y desarrollar acciones de calidad” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 50).
- “Autonomía para adaptar los recursos humanos. Podrá:
 - Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos de personal funcionario, e interinidad.
 - Rechazar, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente.
 - Proponer el nombramiento de profesores que sean necesarios para la continuidad de proyectos de calidad” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 50).
- “Ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión” (Anteproyecto LOMCE, 2012, p. 6)

Así, la figura del director escolar también debe verse modificada en la búsqueda de un nuevo modelo de liderazgo directivo que influya directamente en la calidad educativa del centro. Ya que,

Teoría de la Educación

como muestran diversos autores (Fernández, 2002; González, 2003; Escudero, 2004; Arzola et al. (2006), en Maureira, 2006), la gestión institucional y pedagógica del director es uno de los factores clave en la mejora escolar.

En la búsqueda de un director escolar con la suficiente autonomía para influir de forma decisiva en los resultados de su centro a través de la puesta en marcha de acciones concretas, autores como Martínez (1984), Fernández (2002), Lorenzo (2004) o Maureira (2006) definen que las capacidades que debería poseer este modelo de director son:

- Lectura de la realidad y perspectivas de futuro.
- Capacidad para analizar puntos fuertes y débiles del centro.
- Habilidad para superponer los objetivos educativos por encima de tareas administrativas y/o gerenciales.
- Capacidad para implicar a todos miembros.
- Compartir el liderazgo con el equipo docente.

4. Discusión de los datos: comparación del papel del director.

Así pues, después de observar cuáles deberían de ser las capacidades que el director actual debería poseer en un intento de mejorar su autonomía de gestión educativa e institucional. Y después de observar las intenciones que el anteproyecto LOMCE, veamos si realmente este fomento de la autonomía del director, como responsable del fomento de la autonomía del centro, se llega a plasmar realmente en las competencias que este anteproyecto le otorga.

Tabla 2. Competencias del director respecto LOMCE

Teoría de la Educación

	LOMCE (2012)	LOE (2006)	LOCE (2002)	LOPEG (1995)	LODE (1985)	Reglamento de 1967	
Competencias del director	a) Representación del centro	✓	✓	✓	-	-	
	b) Dirigir y coordinar	✓	✓	✓	✓	✓	
	c) Dirección pedagógica	✓	✓	-	-	✓	
	d) Cumplir leyes	✓	✓	✓	-	✓	
	e) Ejercer la jefatura del personal	✓	✓	✓	✓	-	
	f) Favorecer la convivencia	✓	✓	✓	-	-	
	g) Impulsar la colaboración	✓	✓	-	-	✓	
	h) Impulsar evaluaciones	✓	-	-	-	-	
	i) Presidir actos académicos	✓	✓	✓	✓	✓	
	j) Realizar contrataciones de obras	✓	✓	✓	✓	-	
	k) Proponer miembros directivos	✓	✓	✓	-	-	
	l) Aprobar proyectos y normas	-	✓	-	-	-	
	m) Aprobar programación general	-	-	-	-	-	
	n) Decidir sobre admisión de alumnos	-	-	-	-	-	
	o) Obtener recursos complementarios	-	-	-	-	-	
	p) Colaborar con administración	-	✓	✓	-	-	
	q) Otras competencias dictadas por la administración	✓	✓	✓	✓	✓	
	⊖	-	-	-	-	Visar certificaciones	Formar parte de tribunal de oposición
	⊖	-	-	-	-	Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados	Retirar de la función docente
	⊖	-	-	-	-	-	Dar 10 días de permiso a docentes
⊖	-	-	-	-	-	Informar de desperfectos del edificio	

Fuente: Elaboración propia



Competencias del director según LOMCE presentes en los proyectos educativos anteriores.

-

Competencias del director según LOMCE no presentes en los proyectos educativos anteriores.

⊖

Competencias del director en legislaciones anteriores no presentes en la LOMCE.

Teoría de la Educación

Como se puede observar, y aunque las bases sobre las que se sustenta el actual anteproyecto de Ley de Educación (LOMCE) son ciertamente innovadoras y van en concordancia con el espíritu renovador y de gestión moderna otorgado al director, las competencias referidas a este son muy similares al de proyectos anteriores. Por ello, habrá que esperar a la concreción práctica y al consiguiente desarrollo de esta ley educativa para poder comprobar si se promueve un verdadero cambio en la autonomía y rol del director.

5. Conclusiones

Tras los resultados negativos de los informes internacionales sobre el estado de nuestro sistema educativo, el anteproyecto LOMCE propone un cambio educativo que parece fomentar la autonomía de centro y de su responsable: el director. Para convertirse en un aspecto fundamental que promueva acciones concretas que surjan de las necesidades propias y busquen mejorar sus resultados educativos. Para conseguir este propósito realmente, esta autonomía debería sustentarse en las siguientes premisas:

- Autonomía real del director y del centro para poder adecuarse a sus necesidades.
- Dotación por parte de la administración de los instrumentos, recursos, capacidades y competencias necesarias para tener esa autonomía.
- Revisión de las capacidades y competencias que debe poseer el director.
- Control, seguimiento y evaluación de las acciones de cada centro.
- Tras el análisis de las acciones, demanda de responsabilidades y premiar mejoras.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo

Después de observar la importancia del fomento de la autonomía de los centros, y el papel que parece que pueda tener en la futura ley LOMCE, no se puede obviar que para lograr una acción realmente positiva sobre la mejora de la calidad educativa, esta autonomía debe ir acompañada de otras políticas educativas:

- Promover acciones de seguimiento y control de los centros.
- Dotar de los suficientes recursos (materiales, económicos y humanos) para la realización de acciones concretas.
- Mejorar las capacidades y formación del director.
- Seguimiento y rendición de cuentas.

7. Bibliografía

- Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa versión 2 (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Atlas estadístico Eurostat (2012). Extraído el 12 de octubre, 2012, del sitio web: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistical-atlas/gis/viewer/>
- Escudero, J. M. (2004): Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 39-152.
- Fernández, M. J. (2002): La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista CEE Participación Educativa*, 5, 23-38.
- González, M. T. (2003): El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11(6), 4-8.
- González, M. T. (2008): Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto. Boletín Oficial del Estado, 852 (1970).

Teoría de la Educación

- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 8/1985, de 3 de julio. Boletín Oficial de Estado, 12.978 (1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado, 24.172 (1990)
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) 9/1995, de 20 de noviembre. Boletín Oficial del Estado, 25.202, (1995).
- Ley Orgánica de Calidad de Enseñanza (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 25.039 (2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 7.899 (2006).
- Lorenzo, M. (2004): La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez, I. (1984): *La dirección escolar y sus funciones: un estudio sobre el director en la provincia de Valencia*. (Tesis de maestría). Universidad Literaria de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Ciencias de la Educación.
- Maureira, O. (2006): Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.
- OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?. *PISA IN FOCUS*, 9, 1-4.
- Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español* (2011). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación.
- Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español* (2010). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación. Ministerio de Educación.
- Propuestas para el anteproyecto de Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Extraído el 26 de septiembre, 2012, del sitio web: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html>

Inteligencia emocional en la Formación Profesional: programa de intervención

Pilar Martínez Agut

Universitat de València

Carmen Ramos Hernando

Universitat d'Alacant

Descriptor: Inteligencia emocional; formación profesional; habilidades sociales; competencias emocionales

La inteligencia emocional es un aspecto clave en la formación de los profesionales de la familia profesional de Servicios a la Comunidad, tanto en los aspectos personales como los vinculados a su futuro laboral. En el estudio presentado se llevó a cabo un Proyecto de Intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional con los estudiantes del Ciclo Formativo de Educación Infantil, en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, y se validaron los resultados utilizando un cuestionario sobre cinco aspectos básicos o competencias emocionales propuestas por Goleman: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Los resultados han sido muy satisfactorios.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o Propósitos

Con el Programa de Intervención en habilidades Sociales en la formación de futuros profesionales de la Educación Infantil, hemos pretendido lograr que el estudiante en la conducción de su desempeño profesional tome conciencia de que le corresponde asumir un rol activo; utilice los recursos necesarios para responder de manera adaptada; acepte y respete a las personas en sus diferencias e individualidad y consiga un adecuado manejo de sus emociones y reacciones.

Deberá ser capaz de enfrentar las dificultades y encontrar las alternativas de solución, enfrentar y resistir situaciones de riesgo y presión. Será necesario que desarrolle su empatía, la capacidad para dialogar, expresar lo que piensa y siente, y escuchar también lo que siente y piensa el otro.

Marco Teórico

Mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes, desarrollar la tolerancia y el respeto a las diferencias, lograr actitudes democráticas y solidarias, formar personas críticas y autónomas, son objetivos educativos básicos (Álvarez, M., y Bisquerra, R., 1996); (Bisquerra, R., 1990, 1996, 1998, 2000).

La educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales, pilares del conocimiento a lo largo de la vida: aprender a conocer, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996).

La inteligencia emocional

Las personas más felices tienen, por lo general, una autoestima más alta, mayor autocontrol conductual y emocional; disponen de un estilo cognitivo positivo y mantienen relaciones adecuadas; saben reconocer y expresar sus sentimientos de manera apropiada, haciendo suyos valores como respeto, tolerancia y honestidad. Al considerar el desarrollo integral de la persona como una finalidad del sistema educativo, emociones, afectos y relaciones adquieren una mayor relevancia (Froufe, M. y Colom, R. 1999), (Jiménez M. I., López-Zafra, E., 2008).

En la formación profesional, el profesorado se interesa cada vez más en los aspectos emocionales y afectivos de las relaciones interpersonales de los estudiantes, considera la necesidad de educar estos aspectos para el desarrollo armónico del alumnado y asume como tarea propia enseñar a ser y a convivir además de enseñar a conocer. La educación emocional comporta el aprendizaje y la práctica en el aula de estrategias cognitivas, repertorios comportamentales, valores, habilidades sociales y técnicas de autocontrol que permitan a los estudiantes saber vivir satisfactoriamente consigo mismo y con los demás (Lantieri, L., 2009; Mestre, J. M. y Fernández, P., 2007; Nussbaum, M. C., 2008). Es importante recoger estos aspectos en la tutoría y en diversos módulos profesionales, para una formación enfocada a lo personal y a lo profesional (Bimbela, J. L., 2007; Roca, E., 2005; Sánchez-Enciso, J., 2008).

La inteligencia emocional, nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos; interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás; sentirnos satisfechos y ser eficaces en la vida; motivación y perseverancia en los proyectos; resistencia a las frustraciones; control de los impulsos, capacidad de demorar la gratificación y de regular los estados de ánimo y mostrar empatía (Galindo, A., 2002), Gallego, D. J. (2004).

Teoría de la Educación

Las emociones ejercen una clara influencia en la voluntad de acción, es decir, en la motivación. Conocer nuestra vida emocional, saber interpretar las emociones, gestionarlas con eficacia, podrá aportar un mayor control a nuestra conducta, nos ayudará en la toma racional de decisiones, porque las emociones nos orientan en la dirección adecuada (Goleman, D., 2001, 2006).

La noción más amplia de inteligencia comprende otras habilidades y aptitudes de los seres humanos tan importantes y relevantes para su desarrollo global y para el conocimiento de la personalidad, como la Inteligencia Interpersonal que consiste en la capacidad de comprender a los demás (concepto próximo a la empatía) y la Intrapersonal nos permite configurar una imagen exacta de nosotros mismos (Gardner, 1988, 1993, 1998).

La inteligencia social, entendida como la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales, y también para actuar apropiadamente de acuerdo a ese entendimiento, se compone de una serie de habilidades que permiten al individuo plantear y resolver problemas interpersonales y crear productos sociales útiles (Marlow, 1985; Sánchez-Cano, M. 2009). La inteligencia social puede ser comparada con la competencia social.

Goleman toma, de Mayer y Salovey el componente emocional y su concepción de inteligencia como un conjunto de habilidades. Estas habilidades las clasifica en cinco grupos de carácter general, los tres primeros referidos al ámbito personal y los otros dos al social: 1. Conciencia de sí mismo; 2. Autorregulación; 3. Motivación; 4. Empatía; 5. Habilidades sociales.

La formación profesional está adaptándose a las necesidades de la sociedad actual y a la importancia de la formación y los futuros profesionales de la Educación Infantil han de presentar unas habilidades sociales adecuadas a su desempeño profesional (Real Decreto 1394/2007).

Metodología

Se diseña y aplica un "Programa de Intervención de mejora de las Habilidades Sociales y la Inteligencia emocional" en los estudiantes de Formación Profesional de la Familia Formativa de Servicios a la Comunidad (Castillo, S. y Sánchez, M., 2009), que presenta los siguientes elementos: **Objetivos:** Implementar estrategias y técnicas que favorezcan la relación social y la comunicación en su tarea profesional; Dinamizar el trabajo en grupo tanto del grupo de niños y niñas como los adultos vinculados (familias, compañeros de trabajo...); Conducir reuniones relacionadas con las tareas realizadas por el Técnico Superior de Educación Infantil en sus ámbitos de desempeño profesional; Implementar estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones en los espacios de desempeño laboral; Evaluar la competencia social y los procesos de grupo que atienda como Técnico Superior de Educación Infantil.

Contenidos: relación social y comunicación; trabajo en grupo; conducción de reuniones; estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones; evaluación de la competencia social y los procesos de grupo.

Metodología: el estudiante ha de adquirir las habilidades sociales necesarias para desarrollar una profesión de ayuda e interactuar adecuadamente en sus relaciones profesionales con otras personas, adaptando su comportamiento a las características de las mismas y del contexto. Programa eminentemente procedimental y actitudinal en el que se da respuesta a la función de intervención/ejecución y evaluación.

Teoría de la Educación

El “Cuestionario de inteligencia emocional” (Blasco y otros, 2002) se adapta en formato de preguntas abiertas sobre la valoración del Programa, que contestan los dos grupos de estudiantes del Ciclo Formativo Superior de Educación Infantil de los cursos 2010-2011 y 2011-2012. El cuestionario trata sobre cinco aspectos básicos o cada una de las competencias emocionales propuestas por Goleman: la autoconciencia (con la conciencia emocional, la valoración adecuada de sí mismo, y la confianza en sí mismo); la autorregulación (con el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la innovación y la adaptación); la motivación (con la motivación de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo); la empatía (con la comprensión de los demás, el desarrollo de los demás, la orientación hacia el servicio y el aprovechamiento de la diversidad) y las habilidades sociales (con la influencia, la comunicación, el manejo de conflictos, el liderazgo, la catalización del cambio, establecer vínculos, la colaboración y cooperación y las capacidades de equipo). Por tanto, es un método conceptual / teórico y cualitativo.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

La función de intervención/ejecución incluye la recogida de información acerca de las habilidades sociales que se poseen o de las que se carece, la organización de la actuación y la previsión de contingencias, el establecimiento, en su caso, de ayudas técnicas para la comunicación y la puesta en práctica de las habilidades sociales adquiridas. Por su parte, la función de evaluación se refiere al control y seguimiento de la propia evolución en la adquisición de la competencia social necesaria para relacionarse adecuadamente con los demás en el desempeño de sus funciones. Finalmente, la función de gestión de conflictos hace referencia a la puesta en marcha de todos los mecanismos disponibles para su solución y supone mediación y negociación.

Las líneas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos del módulo están relacionadas con: La selección e implementación de estrategias que permitan el establecimiento de relaciones de comunicación e interpersonales adecuadas, la dinamización y conducción de grupos, la gestión eficaz de los conflictos, la toma de decisiones; El trabajo en equipo: pequeño y gran grupo; La reflexión sobre las actitudes profesionales; La autoevaluación de la competencia social profesional.

Resultados y/o conclusiones

El Programa de Intervención ha sido evaluado mediante un cuestionario de preguntas abiertas que recogen cinco categorías: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los resultados han sido muy positivos, por lo que el Programa es satisfactorio y lo estamos aplicando también este curso 2012-2013.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes han sido los siguientes: Implementan estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, relacionándolas con los principios de la inteligencia emocional y social. Dinamizan el trabajo del grupo, aplicando las técnicas adecuadas y justificando su selección en función de las características, situación y objetivos del grupo. Conducen reuniones analizando las distintas formas o estilos de intervención y de organización en función de las características de los destinatarios y el contexto. Implementan estrategias de gestión de conflictos y resolución de problemas, seleccionándolas en función de las características del contexto y analizando los diferentes modelos. Evalúan los procesos de grupo y la propia competencia social para el desarrollo de sus funciones profesionales, identificando los aspectos susceptibles de mejora.

Teoría de la Educación

Contribuciones y significación científica de este trabajo

La inteligencia emocional representa un aspecto de gran importancia en la formación profesional para la inserción laboral. Son dos años intensos de formación en los que han de adquirir conceptos, habilidades, competencias... para su vida y su trabajo (Cuadrado, I., 2011). En la formación inicial representa un aspecto fundamental a potenciar, entre las competencias que han de desarrollar en esta formación (Baena, G., 2005; Cuadrado, I., 2011).

Podemos incidir en la importancia y necesidad de trabajar las emociones dentro del contexto educacional, siendo el aula y la tutoría donde los estudiantes de la formación profesional pueden poner en práctica unas estrategias y habilidades personales, comunicativas y sociales que les permita desarrollarse como personas en la actualidad, como estudiantes de formación profesional en su formación inicial y en el futuro en su tarea laboral diaria. También en el trabajo en equipo de los docentes se ha de incidir en estos aspectos desde los distintos módulos. Por tanto, siempre es posible mejorar las competencias emocionales.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional: guía para padres y maestros*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Trillas.
- Bimbela, J. L. (2007). *Cuidando al formador: habilidades emocionales y de comunicación*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo - Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (1996). *Actividades de información académica y profesional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R. y Torregrosa, D. (2002). *Educación emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2009). *Habilidades Sociales*. Barcelona: Altamar.
- Cuadrado, I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos: factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana ediciones. UNESCO.
- Elizondo, M. (2005). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Trillas: MAD.
- Froufe, M. y Colom, R. (1999). "Inteligencia racional vs. Inteligencia emocional. Una nueva polémica en la psicología de las competencias". Cuadernos de pedagogía.
- Galindo, A. (2002). *Inteligencia emocional para jóvenes: programa práctico de entrenamiento emocional*. Madrid: Pearson Educación.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993) *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gallego, D. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula: propuestas para dentro y fuera de la escuela*. Boadilla del Monte (Madrid): PPC.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 13 ed.

Teoría de la Educación

- Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 62 ed.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez M. I., López-Zafra, E. (2008). *El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad*. Boletín de Psicología, Nº 93, Julio 2008, 21-39.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mestre, J. M., Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez-Cano, M. (2009). *La Conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: el aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

Referencias legales

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- . Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible y Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y 2/2006, de Educación.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 de nov de 2007).
- Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunidad Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil (DOCV 2/9/2009).

Diálogo igualitario: contribuciones para prácticas sociales y educativas

Vanessa G. Girotto

Faculdade de Educação-UFG, Brazil

Vanessa Gabassa

Faculdade de Educação-UFG, Brazil

Descriptor: lenguaje, aprendizaje dialógico, diálogo igualitario

El presente artículo presenta parte de los resultados referentes a la investigación: Aprendizaje Dialógico: profundizando la comprensión teórica y ampliando las posibilidades educativas, desarrollada en una universidad brasileña. En la investigación se realizó un estudio teórico sobre los principios del Aprendizaje Dialógico, relacionándolo con discusiones hechas por investigadores brasileños de educación. En ese artículo apuntaremos los resultados del estudio teórico del principio Diálogo Igualitario. Con base en una investigación teórica, presentaremos las contribuciones que ese principio demuestra para la elaboración de los conocimientos necesarios a la sociedad e a la escuela, explorando su fundamentación y articulándolo con las temáticas que se han presentado como problemáticas en la educación y en la realidad social.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Este estudio forma parte de una investigación que tiene por objetivo realizar un estudio teórico que involucra los principios del Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Creación de Sentido, Dimensión Instrumental, Solidaridad e Igualdad de las Diferencias. Dichos objetivos se vinculan con discusiones hechas por investigadores brasileños desde los años 80 sobre aprendizaje de los contenidos escolares en su manera formal. Además, se cuestionan las prácticas constructivistas; se analizan los conceptos de diversidad, el multiculturalismo, la diferencia y el interculturalismo.

Aquí presentaremos los resultados relacionados con el principio del Diálogo Igualitario, a partir de la construcción teórica del CREA y basando nuestros análisis en autores que fundamentan la construcción de ese principio. Para esa primera fase, como objetivo, señalamos:

- Profundizar la comprensión de los principios ya citados que componen el concepto del aprendizaje dialógico, basados en los autores Flecha¹ y miembros del CREA².

Marco Teórico

El principio del Diálogo Igualitario compone lo que Flecha (1997) designa Aprendizaje Dialógico, un concepto global y válido para una gran diversidad de contextos educativos y orientado por: Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Creación de Sentido, Dimensión Instrumental, Solidaridad e Igualdad de Diferencias.

Flecha (1997) afirma que el diálogo es igualitario cuando consideradas las diferentes contribuciones en función de la validez de los argumentos de los sujetos y no cuando valoramos las posiciones de poder de quienes las realizan. Así, las formas habituales de enseñanza se profundizan.

Reconocemos un contexto histórico y social donde el diálogo se presenta como central. En el contexto de hoy, de sociedad informacional de un sinnúmero de cambios tecnológicos y de muchas interacciones entre las personas, encontramos una centralidad en el diálogo en todos los ámbitos sociales y cotidianos.

Según Aubert *et al* (2008) estamos viviendo el reflejo de un giro dialógico implementado en la sociedad. Actualmente, diferentes temas, en el ámbito privado o público, precisan ser negociados entre las personas, colectivos y gobiernos.

Flecha (1997) afirma que a partir del Diálogo Igualitario las personas hacen sus propias contribuciones al diálogo. Las hablas no son clasificadas como mejores o peores, sino diferentes. Ese principio confiere a la actividad educativa una nueva forma para que esta pueda establecerse, ya que legitima el valor del argumento y no el argumento del poder. Así, todas las personas se sienten capacitadas a enseñar y aprender.

Enunciaciones como «que me escuchen, entiendan y hagan lo que yo digo», son actos de coerción y estratégicos que mantienen una posición de poder e imponen una acción ya decidida anteriormente. El Diálogo Igualitario se vuelve efectivo cuando los sujetos y colectivos discuten conjuntamente sobre el mejor camino que seguir frente a una cuestión problematizadora de la realidad. (Aubert *et al*, 2008)

Ese principio se constituye a partir de la contribución de: Habermas, Austin, Searle, Bakhtin y Freire. A partir de esas construcciones teóricas los investigadores del CREA desarrollaron un principio que evidenció la acción comunicativa de Habermas, la comprensión de la palabra en la perspectiva de Austin y los actos de habla de Searle, la dialogía de Bakhtin y la contribución de la palabra verdadera de Freire. Así, profundizaremos el estudio del principio del Diálogo Igualitario, evidenciando aquí los límites y las posibilidades de cada teoría dentro de los procesos

educativos.

Metodología

En ese artículo presentaremos un análisis del principio del Diálogo Igualitario a partir de la construcción teórica del CREA y de diferentes autores, cuya división se da de la siguiente manera:

- Selección de autores que sirvieron de base para la construcción del principio del Diálogo Igualitario: Flecha (1997) y Aubert et al (2008);
- Síntesis crítica de cada texto leído, compuesta por reflexiones personales, cuestiones e indicación de relaciones teóricas que se establecen;
- Texto descriptivo-analítico para realización de los análisis finales de la investigación.

Como resultado de la primera fase de la investigación, presentamos una sistematización de producción sobre el principio del Diálogo Igualitario con reflexiones sobre ello y la indicación de caminos teóricos y prácticos para profundizarlos.

Discusión de Datos

Para la realización de esa investigación nos basamos en los escritos de Searle (2009), Austin (1962), Habermas (1987), Freire (2005) y Bakhtin (2008 e 2003).

Freire (2005) tal vez sea el autor que contribuyó con más elementos para la elaboración del principio del Diálogo Igualitario. Su preocupación con el diálogo revela la comprensión de ese como un fenómeno intrínsecamente humano que revela la palabra en dos dimensiones: acción y reflexión en completa interacción e interdependencia. El diálogo, que es la palabra verdadera, implica reflexión y transformación sobre el mundo, una vez que no existe palabra que no sea praxis: decir la palabra verdadera, por lo tanto, es transformar el mundo.

Cuando vaciada la palabra de su dimensión de acción, la reflexión queda sacrificada y esa palabra se transforma en verbalismo, «blábláblá», y por eso, oca, y de la que no se puede esperar denuncia del mundo, pues no existe denuncia verdadera sin compromiso con la transformación, tampoco sin acción. Cuando, al revés, se enfatiza la acción con sacrificio de la reflexión, la palabra se transforma en activismo, acción por la acción que al minimizar la reflexión niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Habermas (1987) a su vez afirma que cuando deseamos que algo sea considerado bueno o verdadero podemos hacerlo imponiéndolo por la fuerza, o sea, a partir de una pretensión de poder o posibilitando un diálogo en que los argumentos sean considerados a partir de pretensiones de validez, en que se considera la fuerza de los argumentos. Solamente en esas condiciones se puede crear una situación ideal de habla, una vez que la pretensión de validez se hace posible para que los participantes construyan un consenso. Ese tipo de racionalidad potencia la validez del habla: hablar para que el sujeto entienda.

Searle (2009) también presenta temas relacionados con la comunicación entre las personas, en especial la diferencia entre aquello que dicen y lo que dicen queriendo decir otra cosa (p.13). Él nos ayuda a comprender de que manera los elementos dichos o los elementos no literales actúan en la comunicación humana, lo que nos hace responsables por nuestros actos de habla y por el efecto que deseamos causar en las personas a partir de lo que emitimos. Esa idea sigue las mismas elaboraciones puestas en el Diálogo Igualitario, postura realizadora y palabra verdadera.

Austin (1962) siguiendo la misma línea nos ayuda a comprender que **decir es hacer**. Expresar palabras es, sin duda, un episodio principal, si no «el» episodio principal en la realización

del acto, cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. (Austin, 1962, p. 7-8). Para el autor, los actos realizadores son expresiones lingüísticas en que el propio enunciar ya significa hacerlo: emitir acción ya es realizar la acción. Es un diálogo a partir del cual las personas se comprometen en hacer cosas con las palabras.

Bakhtin (2003) contribuye para la perspectiva dialógica a través de su entendimiento de que el significado se crea en un proceso de reflexión entre las personas, o sea, cada vez que hablamos de algo que leemos, escribimos, cuando decimos o pensamos algo, es en realidad un reflejo de varios diálogos que tuvimos con las personas.

Resultados/Conclusiones

Los autores estudiados nos ayudan a entender que el diálogo es una característica del contexto actual. Diariamente personas, grupos sociales, gobiernos dialogan y buscan establecer consensos para actuar en la realidad. El lenguaje (nuestra principal herramienta de acción) y la capacidad de comunicación constituyen nuestra humanidad.

El Diálogo Igualitario, a su vez, nos ayuda a establecer una comunicación más justa a partir de los mejores argumentos y no por la posición de poder que uno ocupa. Una comunicación que genere acuerdos y que construya consensos no homogeneizadores.

En Freire (2005) visualizamos el diálogo como exigencia para la humanidad. Un anuncio de nuestra coherencia entre palabra y acción expresa en la dualidad de la palabra: acción y reflexión. Con Bakhtin (2003) entendemos que el lenguaje no es, nunca ha sido y nunca será producto acabado, él es vivo y debe ser visto como un proceso en construcción, así como nosotros mismos.

Comprendemos con Austin (1962) que decir es hacer. Cualquier enunciado, por lo tanto, es un acto de habla que puede cambiar la situación de las personas. Searle (2009), por su parte, ayuda a comprender el lenguaje al discutir la consecuencia directa de las palabras, independiente de la intención de quienes las pronuncian. Habermas (1987) busca desarrollar un modelo ideal de comunicación a partir de la comprensión de que necesitamos construir consensos para mantener o cambiar la estructura de la sociedad y de nuestro «mundo de la vida».

Esas reformulaciones que componen el Diálogo Igualitario posibilitan pensar y actuar frente a temáticas fundamentales en la educación escolar³ en cualquier uno de sus niveles: la democratización de la escuela y la participación popular; el papel del conocimiento especializado y la articulación con el conocimiento popular; la garantía del aprendizaje de los contenidos escolares en su manera formal etc. El Diálogo Igualitario posibilita organizar y llevar a cabo experiencias no escolares, contribuyendo para el establecimiento de la reflexión pautada en los mejores argumentos. Distintos grupos y/o colectivos se han orientado por esa experiencia.

Contribuciones del Trabajo

Comprender el lenguaje y la palabra como un instrumento de acción en el mundo significa un cambio radical en las prácticas realizadas en las escuelas y en la sociedad. Significa valorar los espacios de comunicación y diálogo y las diferentes voces contenidas en ellos, orientando las acciones a través del diálogo. Significa saber que las ciudades y los barrios necesitan abrirse para la participación de la población (asambleas, fórums, reuniones etc.), planificar sus acciones y dialogar sobre los mejores caminos para aquella comunidad.

La escuela, a su vez, necesita recibir el entorno (familias, estudiantes, barrio) y dialogar con él sobre las necesidades de la comunidad. El diálogo es democrático, pero el Diálogo Igualitario ofrece más que la democracia como la conocemos, en la cual uno se sujeta a la voluntad de la mayoría. Él se preocupa con las individualidades y su éxito está en la articulación de acuerdos que contemplen los deseos y preocupaciones individuales del colectivo. La escuela y la

sociedad deben ser espacios de cada uno y de todos.

Referencias

- Aubert A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. e Racionero, S.(2008).*Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia. Barcelona
- Austin, J. L.(1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Bakhtin, M.(2003). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes. São Paulo (vo 1992)
- Bakhtin, M.(2008). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Flecha, R.(1997).*Compartiendo Palabras*. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós. Barcelona
- Freire, P.(2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro (vo 1970).
- Habermas, J.(1987). *Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. Madrid.
- Searle, J.(2009). *Actos de Habla*. Ediciones Cátedra. Madrid (vo 1980).

¹ Autor del concepto de *Aprendizaje Dialógico* divulgado en la obra *Compartiendo Palabras* (1997) y profundizado por el CREA.

² grupo de investigación multidisciplinar de la Universidad de Barcelona: <http://creaub.info/cat/>

³ La incorporación de los principios del aprendizaje dialógico en las escuelas pueden ser encontrados en las Comunidades de Aprendizaje, modelo desarrollado en Europa y América Latina

El sentido de una acción comunitaria basada en tecnologías de la información y la comunicación: desarrollando nuevas formas de democracia, equidad y justicia social

Francisco Javier Ramos

Universidad de Castilla La Mancha

Pablo Sánchez-Antolín

Universidad de Castilla La Mancha

Montserrat Blanco García

Universidad de Castilla La Mancha

Descriptorios: Community development; ICT; social pedagogy

Los cambios en las sociedades de la información hacen que hablar de desarrollo comunitario tenga más sentido que nunca. Un ámbito emergente en este sentido es el del desarrollo comunitario basado en tecnologías de la información y la comunicación. Este ámbito no afectaría sólo a la alfabetización funcional sino que tendría que ver con la capacidad de generar procesos de empoderamiento y logro de mayores cotas de equidad y justicia social basándose en dichas tecnologías. A pesar de no existir aún demasiada literatura que dé cuenta de investigación en este campo, hay suficiente producción sobre ámbitos afines que permiten articular un consistente marco teórico para futuros análisis e investigaciones.

COMUNICACIÓN:**Objetivos**

En esta comunicación los autores pretenden, brevemente, articular un marco teórico desde el cual analizar la acción comunitaria basada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como nuevo espacio de praxis democrática y ciudadana.

Marco teórico

Los sistemas sociales y culturales están estructurados y esa estructura influye en las personas de tal modo que les ofrece oportunidades y posibilidades a la vez que supone ciertas condiciones para su desarrollo vital. Esto no quiere decir que estemos condenados a un determinado comportamiento, rol social o meta en la vida. Estos "sistemas sociales se constituyen de acciones y relaciones humanas: lo que les confiere a éstas su pauta es su repetición a través de períodos de tiempo y distancias en el espacio" (Giddens, 1994, p. 52). Es decir que, si bien las sociedades presentan características estructurales que suelen ser constantes e influyen en nuestras acciones, también gracias a nuestras acciones podemos transformar dichas características estructurales. La dimensión social inherente a la realidad humana hace que tenga sentido, e incluso que sea necesaria, la acción comunitaria.

Esta acción comunitaria, sobre todo ante determinadas situaciones como la pobreza, la exclusión social, etc., necesita ser una acción colectiva planificada democráticamente, lo cual supone determinadas actitudes y habilidades para trabajar con otros. Capacitar a las personas con dichas actitudes y habilidades para la participación y el ejercicio de la acción colectiva debe convertirse en uno de los principales objetivos de la pedagogía y la educación social.

El sentido de una capacitación para la participación y la acción comunitaria es aún mayor, si cabe, en las sociedades contemporáneas donde asistimos a la fragmentación social y la ruptura de las instituciones tradicionales (Beck, 1998). Esta fragmentación da como resultado el abandono de las antiguas culturas de clase y, en consecuencia, la creencia de que los individuos sólo puedan lograr sus aspiraciones de modo individualizado. El proceso de individualización de las sociedades occidentales (Elias, 2001) ha supuesto la transformación de la humanidad fundamentalmente en dos sentidos: cambios en la estructura de la personalidad y de identidad de las personas y cambios en la posición que los individuos ocupan en su sociedad.

Estos cambios han conseguido que, en buena medida, las sociedades occidentales en la actualidad respondan y se guíen por el individualismo, en la que cada individuo se percibe como lo más importante en la vida y, por tanto, aquello que hay que primar y desarrollar. Pero la construcción de la identidad de las personas no depende sólo de los factores culturales como si de una respuesta automática y predeterminada se tratase. Los cambios en la identidad de las personas, por ejemplo si ahora las personas son más individualistas que antes, responden a la adaptación que las personas hacen a los cambios en su contexto cultural. Esto permite que podamos pensar que, si cambian las condiciones del contexto, el proceso de adaptación y la identidad de las personas también se verán alterados. No porque dicha adaptación sea una respuesta predeterminada ante los cambios culturales, sino porque el medio cultural que rodea al individuo será diferente.

Volviendo a los planteamientos de Giddens (1995), una de las claves para la transformación social según este autor estaría en la concepción de la vida del individuo no tanto como un proyecto biográfico sino como un proyecto reflexivo, que implica conexión entre lo personal y el cambio

Teoría de la Educación

social. Al igual que el contexto influye en las personas, las acciones que operan las personas, a qué dan importancia, cómo son, etc., influyen en su contexto. Pero para que un contexto amplio sufra cambios visibles y significativos se precisa la acción colectiva de un buen número de individuos pertenecientes a ese contexto.

A menudo las personas se enfrentan a mensajes contradictorios y tienen que definir su propia escala de valores sin tener unos referentes claros. Por un lado, en determinados ámbitos el individuo puede estar recibiendo mensajes relacionados con una serie de valores o principios cercanos a la justicia, la solidaridad, el bien común, etc. Sin embargo, en esos mismos ámbitos o en el contexto social más amplio, la persona puede ver reflejados y puestos en práctica otros valores y formas de construir la identidad como la codicia, la exaltación del poder, el egoísmo, etc., a través de los medios de comunicación y las relaciones sociales cotidianas.

En la negociación de los individuos con las instituciones y el resto de personas que les rodean es donde juega un papel fundamental la actuación de los profesionales de la educación. Nadie nace sabiendo participar en una reunión, criticar asertivamente los argumentos de otra persona, crear un blog o una comunidad virtual, o esbozar un manifiesto de denuncia ante una situación injusta. Esta necesidad unida a que, como apuntábamos anteriormente, en ocasiones necesitamos la actuación común para transformar ciertas características de la estructura social, hace que el desarrollo comunitario se convierta en un ámbito clave en el proceso vital de las personas.

En la medida en que la actuación de los educadores, maestros y otros agentes sociales en el ámbito comunitario crea espacios y permite a los individuos construir su identidad personal y colectiva, el desarrollo comunitario debe ser un principio fundamental en el quehacer de estos profesionales, no algo opcional o una mera técnica. Si a ello le unimos que en muchas ocasiones el trabajo de estos profesionales es sostenido con fondos públicos, el deber en este sentido es ineludible.

Tomando en consideración la importancia del desarrollo comunitario en el proceso vital de las personas, se puede decir que su objetivo, y por tanto el de la actuación de los profesionales en éste ámbito, será doble. Por un lado, persigue capacitar a las personas con las herramientas necesarias para la interrelación social. Por otro lado se ha de buscar la organización de comunidades de individuos con intereses comunes para la solución de problemas colectivos y la consecución de metas deseadas que de otra manera no podrían alcanzarse. Esta faceta es la que permitirá agrandar lo que en la literatura se conoce como el capital social (Putnam, 2002) de la comunidad y sus integrantes.

Los grupos sociales más vulnerables y aquellos implicados en procesos de exclusión suelen carecer en mayor medida de estas herramientas, por eso constituyen un grupo de actuación prioritario para el desarrollo comunitario. De hecho, las personas normalmente se ven envueltas en situaciones de exclusión social sólo si aparecen simultáneamente un escenario económico desfavorable y un proceso de aislamiento social (Kronauer, 1998).

Según Caride Gómez, “la democratización cultural concibe a los ciudadanos como consumidores de una cultura masificada, mientras que la democracia cultural los considera creadores-productores” (2005, p. 77). El desarrollo comunitario, según el mismo autor, sería una herramienta para alcanzar la democracia cultural la cual nos permitirá conseguir “la emancipación colectiva (...) mediante la restauración del poder de las personas y de los grupos sociales” (2005, p. 77).

Metodología

Los autores presentan un trabajo teórico y conceptual en el que se intenta articular un marco teórico para el estudio de la acción comunitaria basada en TIC. Además, se analiza el estado de la cuestión a través de una búsqueda en las principales bases de datos internacionales (ERIC, Scopus, SSCI) para identificar ámbitos susceptibles de nueva producción investigadora.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Conviene aclarar que podemos pertenecer a distintas comunidades y no todas ellas tienen por qué tener una base territorial. Es evidente que en la actualidad nos relacionamos e interactuamos con personas que no pertenecen a nuestra comunidad local, llámese barrio, pueblo, municipio o ciudad, sobre todo a través de las posibilidades que ofrece la tecnología (Castells, 1997). En este sentido, podríamos hablar de un ámbito emergente que sería el desarrollo comunitario basado en TIC. Este ámbito no afectaría sólo a la alfabetización funcional sino que tendría que ver con la capacidad de generar procesos de concienciación, ejercicio y movilización ciudadana basándose en dichas tecnologías. Nos estamos refiriendo a movimientos sociales que utilizan herramientas como el SMS o las redes sociales virtuales pero que tienen, en mayor o menor medida, un impacto real en la sociedad.

Se parte, por tanto, de una concepción de las tecnologías como medio al servicio de las personas. Estas tecnologías pueden convertirse en favorecedoras del desarrollo comunitario y de la democracia cultural en tanto que multiplicadoras de las posibilidades de creación y re-creación cultural por parte de los ciudadanos.

En definitiva, el desarrollo comunitario es un proceso que favorece la conquista de la democracia real, la cual consistiría en un fortalecimiento de los ciudadanos que les capacita para pasar a la acción, ciudadana sin más o políticamente organizada, y luchar por los cambios estructurales necesarios que supongan un desarrollo real y democrático, el cual les va a permitir definir su cultura y perseguir su modelo ideal de sociedad. Se trata de practicar la ciudadanía, no de conquistarla sin más (Lawy y Biesta, 2006) y para ello las TIC tienen una potencialidad que ya se ha plasmado en algunos ejemplos claros de movilización social pero que aún hay que comprobar en la práctica con sectores más desfavorecidos socialmente.

Al consultar algunas de las principales bases de datos internacionales mencionadas anteriormente, utilizando los tópicos "community development" junto con "ICT", no aparecen demasiados trabajos sobre desarrollo comunitario basado en TIC. No obstante, sí que empieza a haber bastante producción sobre socialización ciudadana y compromiso político a través de las TIC. La relación que pueden tener estos procesos con el desarrollo comunitario hace que dicha producción incipiente pueda servir de marco teórico sobre el cual empezar experiencias y procesos de investigación que analicen el uso de las TIC para el desarrollo comunitario. Así, encontramos trabajos, fundamentalmente teóricos, como los de Bennett y Segerberg (2011, 2012), Bennett, Wells y Rank (2009), Coleman (2007, 2008), Segerberg y Bennett (2011) o Wells (2010). El interés por estos temas en nuestro contexto puede verse también reflejado en algunos monográficos de reciente aparición, como el de la Revista interuniversitaria de formación del profesorado (AUFOP, 2012).

Conclusiones

Algunas transformaciones en las sociedades actuales han hecho emerger con fuerza el individualismo. En este contexto, se ha justificado que sólo a través de la acción colectiva seremos capaces de solucionar los problemas estructurales.

Teoría de la Educación

El individualismo exacerbado y la falta de valores y referentes claros en las sociedades occidentales afectan a las personas que las conforman. Bombardeadas con mensajes de una cultura globalizada que exalta el dinero, el poder, la fama y la imagen personal, les resultará difícil construir una identidad al margen del mero consumidor pasivo con anhelos de singularidad y grandeza (difícilmente alcanzables). Los individuos necesitan ciertas herramientas que les permitan entrar en contacto con otras personas y realidades, definir su personalidad a partir de ellas, participar cívicamente y crear otras culturas más acordes con una ética y moral colectivas.

En este contexto, el trabajo de los profesionales dedicados al desarrollo comunitario se torna indispensable ya que va a permitir que las personas adquieran determinadas herramientas de interacción social que son fundamentales para la construcción de la identidad individual y colectiva y que suponen los cimientos del desarrollo real de las sociedades.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

El presente trabajo apunta a que, junto con otros ámbitos más tradicionales, están surgiendo nuevos espacios y herramientas para el desarrollo comunitario que pueden ser aprovechados y deben ser atendidos, como por ejemplo las redes sociales virtuales, ya que pueden convertirse en motor de cambios sociales y creación cultural. Aunque comienza a haber suficiente producción científica sobre construcción de ciudadanía y participación política a través de las TIC, fundamentalmente se trata de trabajos teóricos que no acaban de si la participación social a través de TIC está generando compromiso y desarrollo real. Por tanto se hace necesaria más investigación sobre experiencias reales de desarrollo comunitario basado en TIC que analicen el impacto que dichas tecnologías suponen, sobre todo con colectivos desfavorecidos que permita concluir si caminamos hacia la superación de la brecha digital.

Referencias

- AUFOP. (2012). La educación democrática en los nuevos escenarios ciudadanos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71(25.2).
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bennett, W. L., y Segerberg, A. (2011). Digital media and the personalization of collective action: Social technology and the organization of protests against the global economic crisis. *Information Communication and Society*, 14(6), 770-799.
- Bennett, W. L., y Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information Communication and Society*, 15(5), 739-768.
- Bennett, W. L., Wells, C., y Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de educación*, 336, 73-88.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coleman, S. (2007). From big brother to Big Brother: Two faces of interactive engagement. In P. Dahlgren (Ed.), *Young citizens and new media. Learning for democratic participation* (pp. 21-39). London: Routledge.
- Coleman, S. (2008). Doing IT for themselves: Management versus autonomy in youth e-citizenship. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 189-206). Cambridge: MIT Press.
- Elias, N. (2001). *Society of Individuals*. London: Continuum International Publishing.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*.

Teoría de la Educación

Barcelona: Península.

Kronauer, Martin (1998) 'Social exclusion' and 'underclass' - new concepts for the analysis of poverty'. In Andreß, H. J. (ed.) *Empirical poverty research in a comparative perspective* (pp. 51-75). Aldershot: Ashgate.

Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Segeberg, A., y Bennett, W. L. (2011). Social media and the organization of collective action: Using twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *Communication Review*, 14(3), 197-215.

Wells, C. (2010). Citizenship and communication in online youth civic engagement projects. *Information Communication and Society*, 13(3), 419-441.

Responsable

Gregor Siles Molina (UB)

COMUNICACIONES**Innovación educativa en guerra. El ejemplo del Instituto Obrero**Cristina Escrivá Moscardó

Universitat de València

Ricard Camil Torres Fabra

Universitat de València

Descriptores: Coeducación, Educación secundaria, Formación de calidad, Innovación pedagógica, Institución educativa

El objetivo de la comunicación es presentar, tras una investigación basada en fuentes primarias, lo que significaron los Institutos para Obreros de Segunda Enseñanza, IIOO, (1936-1939), como respuesta a la necesidad educativa de jóvenes españoles de ambos sexos, en un ambiente bélico como fondo. Comprobaremos que los IIOO fueron una alternativa educacional de referencia que abarcaba un sistema metodológico de vanguardia. Los IIOO significaron el motor de una nueva estructura social, igualitaria y democrática en años de dificultad extrema, donde el Estado republicano apostó por el progreso social para un tiempo nuevo. Esbozaremos su funcionamiento, aportación pedagógica y resultados, demostrando su excelencia. Una práctica educativa de calidad, extrapolable a la actualidad.

COMUNICACIÓN:

El advenimiento de la II República en España vino a significar una verdadera revolución en todos los aspectos de la cosa pública. La política educativa desarrollada entre 1931 y 1933 adquirió unas dimensiones asombrosas como lo demuestra la creación de escuelas e institutos en cantidad inimaginable hasta el momento, el desarrollo de una verdadera red de bibliotecas, las misiones pedagógicas con su espíritu de llevar progreso a todos los puntos del territorio, incluidos aquellos que no conocían ni el cine ni el teatro, la decidida incorporación de la mujer al mundo intelectual, la coeducación, etcétera, marcaron un antes y un después en el devenir cultural y educativo de la España contemporánea.

Si bien es cierto que todos estos esfuerzos, y también el resto de la política del primer bienio republicano se vieron frenados en gran medida durante el período del bienio negro, con el triunfo del Frente Popular en las elecciones del 16 de febrero de 1936 y, a pesar de la hostilidad y agresiones por parte de los sectores reaccionarios de la sociedad española, el programa cultural y educativo iniciado en 1931 a través del Artículo 48 de la Constitución republicana, volvió a ponerse en marcha y fue tal la vitalidad con la que las fuerzas republicanas apostaron por él que ni siquiera el estallido de la guerra civil logró detenerlo. Al mismo tiempo se propició que, las bases juveniles de partidos políticos, sindicatos y organizaciones antifascistas, contribuyeran al necesario cambio estructural con el objetivo de solucionar una crisis sistémica, enquistada en la España de los años 1930 (1 de octubre 1934. *CNT-AIT*). Y, aún y cuando la situación de la contienda no fuese el escenario más idóneo para desarrollar nuevas experiencias educativas, el gobierno continuó impulsando iniciativas desde el Ministerio de Instrucción Pública. En este contexto aparecieron los Institutos para Obreros de Segunda Enseñanza (23 de noviembre 1936. *Gaceta de la República*),

Historia de la Educación

un ensayo pedagógico ambicioso que pretendía limar las diferencias sociales que habían impedido a los miembros de la clase trabajadora acceder a la cultura superior.

El proyecto (*Normas Instituto para Obreros de Valencia*. 1937), comenzó su andadura en Valencia, con la finalidad de formar un equipo sólido con el que afrontar la paz y la consiguiente reconstrucción del país una vez se alcanzase la victoria. Todo ello bajo las bases pedagógicas elaboradas y evolucionadas a partir de la Institución Libre de Enseñanza, que no eran otras que las de transformar a la Humanidad mediante la cultura.

No se trataba de que el hijo o hija del obrero perfeccionase un oficio, la idea consistía en que proletarios con capacidades adquirieran rápidamente conocimientos básicos y complementarios. El bachillerato intensivo fue una acción pedagógica encaminada a asegurar el éxito, sin pérdida de tiempo, en el porvenir. Los estudiantes fueron seleccionados después de la realización de unas pruebas practicadas para el diagnóstico de sus aptitudes, dirigidas en el sentido de descubrir los talentos nativos y su disposición para realizar estudios superiores. A futuros artistas, literatos, enfermeras, técnicos, arquitectas, docentes, médicos, ingenieras, etcétera, libres para aprender, se les potenciaba sus facultades y razonamiento, sin que surgiera el conflicto de dirigir hacia una carrera determinada que entrara en desarmonía con sus vocaciones. El alumnado, sin experiencia en la práctica educativa secundaria pero con gran interés por la cultura, autodidactas, con formación social y educación no formal, fueron el caldo de cultivo que generó resultados óptimos. La gestión corrió a cargo del Ministerio de Instrucción Pública que junto a profesores, pedagogos y la Federación Universitaria Escolar, unificaron esfuerzos para su planificación con la implicación de los sindicatos obreros. Un proyecto seriamente planteado y juiciosamente resuelto para elevar el nivel educativo de aquellos jóvenes de ambos sexos que por culpa de la economía habían visto relegados sus estudios por la necesidad de un trabajo remunerado, quedándose en el límite de la educación elemental y que obtendrían, con la calificación de aptitud, el bachiller y la entrada directa en la universidad elegida.

A estos centros de enseñanza llegaron profesores experimentados en secundaria; maestras modelo y patrón de la mujer moderna que se estaba cimentando; jóvenes artistas; prestigiosos académicos y conferenciantes, que mantuvieron el equilibrio pedagógico necesario para llevar con destreza la empresa educativa, con una implicación y un compromiso del claustro, mayor que el asumido tradicionalmente. "El profesorado por fuerza había de ser especial" (Fernández, 1987).

Con la idea expuesta, en la necesidad de que la clase trabajadora accediera en igualdad a una formación de calidad, limpia de las referencias de la vieja y dogmática educación, se estructuró una enseñanza nueva, coeducativa, racional, laica, activa, artística, científica, concentrando la energía en dos años divididos en cuatro cursos semestrales, en régimen de internado, con todas las necesidades cubiertas.

Las características adicionales que generaban un gran ambiente cultural lo facilitaba las instalaciones del centro educativo, en el caso de Valencia el excolegio de los Jesuitas; las del internado, compartido con las familias de los profesores; en las mejoradas instalaciones realizadas por la República; el contacto diario con el profesorado; el comedor compartido, lo que aseguraba una educación ininterrumpida; una ratio acotada a 25 alumnos; la práctica diaria de gimnasia; las excursiones didácticas; atención sanitaria; el ocio cultural y la participación del alumnado en el claustro de profesores. Añadiendo la gratuidad de la enseñanza y la aportación económica por parte del Estado, en forma de indemnizaciones mensuales para todo el alumnado en cantidades según las necesidades particulares (31 de marzo 1937. *Gaceta de la República*).

Historia de la Educación

La metodología tenía la finalidad de la optimación de las asignaturas, muchas de ellas impartidas en el laboratorio y al aire libre. El trabajo en la biblioteca, para estudio e investigación personal; el trabajo grupal; la ayuda mutua; la utilización de nuevas tecnologías; clases de dibujo artístico y lineal, así como de expresión plástica; profesores de guardia para posibles consultas; asistencia a conferencias e impartición de las mismas; juegos educativos; gimnasia y deportes; elaboración de boletines y periódico mural; audiciones musicales; excursiones, visitas a museos y exposiciones, formaban parte del proceso educativo.

El cuadro de enseñanzas (4 de diciembre 1937. *Gaceta de la República*), con horario, por semestres era el siguiente:

ASIGNATURAS	Primer semestre Horas semanales	Segundo semestre Horas semanales	Tercer semestre Horas semanales	Cuarto semestre Horas semanales
Lengua y Literatura españolas	6	6	3	3
Francés	6	6	3	Lectura
Ciencias Naturales C. Físico-Químicas Matemáticas	306300600	636330000	366033060	333 033039
Geografía Historia Economía				
Dibujo Inglés Especialidades				
Horas semanales	30	33	33	30

La implantación de la innovación pedagógica logró penetrar en la vida curricular del Instituto Obrero. Los métodos de trabajo, conquista científica, consiguieron que el alumnado asimilara sin memorizar, para nunca olvidar, comprobando que aprender con esfuerzo y agrado por mejorar, era lo que más retenía los conceptos. La enseñanza verbomemorística fue sustituida por la praxis. Las explicaciones, dentro y fuera del aula, la elaboración de textos y la toma de apuntes, entraron en juego.

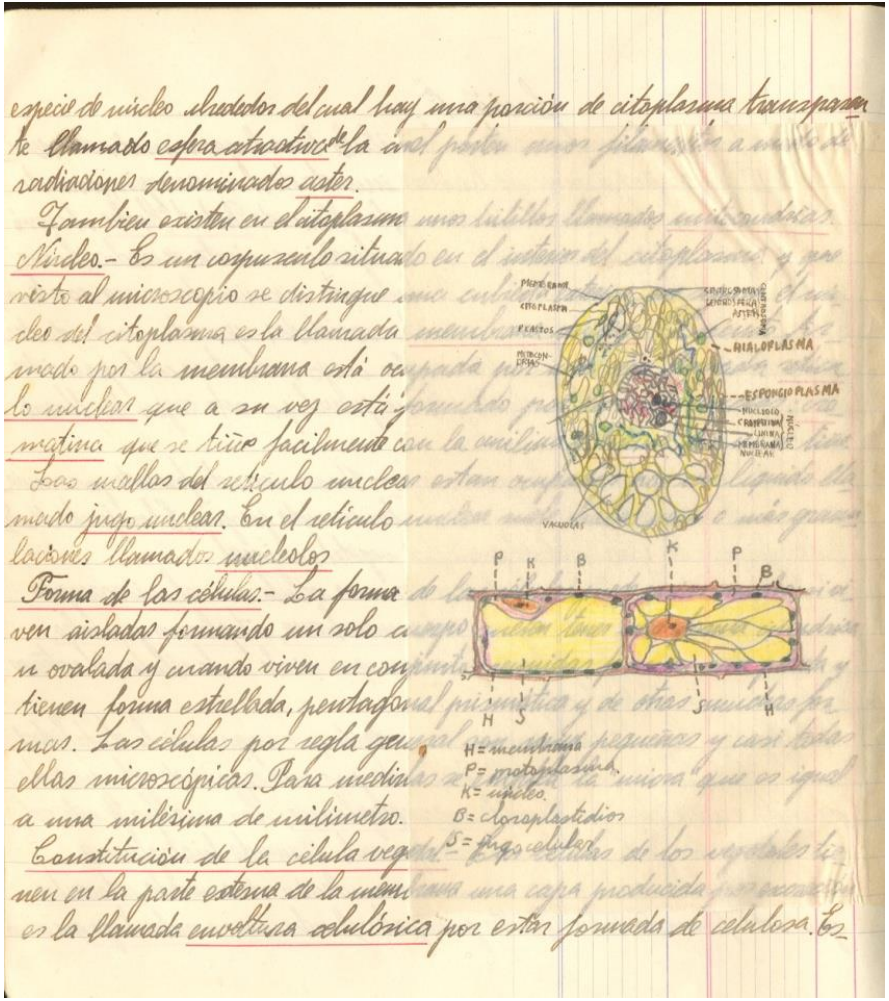
La condición de internado mixto, para el equipo docente, la mayoría del alumnado y algunos mediopensionistas, concentrados en la tarea del proceso enseñanza aprendizaje, junto a los atractivos del amplio espacio educativo, rodeado de jardines y los elementos de entretenimiento; de juegos lúdicos, en el club; el coro; proyecciones de películas de evasión y científicas y los estímulos del profesorado generaron un ambiente de optimismo colectivo, asumiendo la misión encomendada, educar y aprender. Un conjunto de elementos ventajosos que alejaron la monotonía, el aburrimiento y cualquier inconveniente que pudiera surgir, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, entre 15 y 18 años.

Historia de la Educación

La biblioteca, dotada de una selecta y amplia selección de libros, expresamente pensados para el alumnado: de literatura universal y textos enciclopédicos; poéticos; científicos; de ideología antifascista; de novela social y política; revistas gráficas y prensa internacional, contribuyeron al éxito. Como resultado de las características y metodología aplicada, las consecuencias fueron que los alumnos aprendieron en seis meses más que en dos años de curso normal académico. Una competición realizada entre estudiantes del Instituto Obrero y del Instituto Escuela, de Valencia, así lo demostró. Una visión desde el presente sitúa la técnica aplicada como forma optima de aprendizaje. Uno de sus exalumnos, Vicente Peña resumió en una entrevista, “Nos enseñaban a aprender.” (2007, AACIO).

El proyecto, rápidamente, se exportó a otras ciudades, creándose por este orden Institutos para Obreros de Segunda Enseñanza en Sabadell (14 de marzo 1937. *Gaceta de la República*), Barcelona y Madrid (19 de mayo 1937. *Gaceta de la República*).

La memoria de los estudiantes de 1937, preservada en los boletines editados por la Asociación Cultural Instituto Obrero, *BIO* (1994 - 2003) y los materiales personales rescatados, es la prueba de sus experiencias. Un ejemplo evidente lo obtenemos a través de las libretas de apuntes, que se trabajaban con varios objetivos: recordatorio de temario, superación personal, investigación, gusto por el buen hacer y textos para consultar. Los cuadernos que se han preservado muestran las cualidades educativas de profesores y alumnos, donde el proceso de enseñanza aprendizaje se realizaba por el agrado por conseguir conocimientos.



Historia de la Educación

Libreta de Ciencias Naturales de Vicente Peña, alumno del profesor Federico Portillo. 1938. AACIO Pocas veces se llega a encontrar un colectivo tan homogéneo que cuente una historia vivida, con diferentes recorridos personales, después de haber concluido fatalmente esa experiencia revolucionaria, llevada a cabo en tiempo de guerra y pensada para su eclosión en forma de profesionales que se desarrollarían en tiempo de paz.

Después de las entrevistas a los exalumnos del Instituto Obrero de Valencia, realizadas entre el año 2002 y el 2008, y de leer las dedicatorias que escribieron al finalizar el segundo semestre, en el año 1938, a su compañero, Ramón Onsurbe (1921-2002), la idea de sentimiento por lo que se podía perder en el conflicto bélico y la misión a la que ellos estaban encomendados, queda en el apartado del pensamiento de que, de haber terminado de otra forma la guerra de España, los ingenieros, médicos, abogados, farmacéuticos, matemáticos, escritoras, maestras, enfermeros, catedráticas... proporcionarían un progreso compartido por toda la sociedad, surgida de sus ruinas. No hay que olvidar el marco que les tocó vivir y la represión consiguiente tras el triunfo de los sublevados que, a la postre, no sólo ganaron una guerra sino que destrozaron uno de los sueños más bellos de la República: sus aspiraciones y logros culturales y educativos.

A Ramón Onsurbe, compañero de clase en el Instituto Obrero de Valencia, dedico este autógrafo en prueba de la gran simpatía que me inspira su enorme sed de saber de niño-hambre.

Yo hago votos amigo Onsurbe, para que sigas el camino que te has trazado, con la seguridad de que a pesar de los zarzales que en él encontrarás, dispuestos a quedarse girones de tu juventud y de tu vida, llegarás muy alto y serás un valor firme, en la España del porvenir

(Valencia Marzo 1938)

Antonio Ivars

Dedicatoria de Antonio Ivars, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

Aunque sin ningún mérito para firmar autógrafos, accedo al deseo del compañero Onsurbe, en prueba de buena amistad y camaradería, forjada al calor del Instituto para Obreros, haciendo votos para que los anhelos que nos han unido en este Centro de Cultura, cristalicen en obras fecundas y útiles para el bien de la humanidad.

Juan T. Llana

Dedicatoria de Juan T. Llana, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

Historia de la Educación

No es mejor amigo de un estudiante aquel que le distrae en su trabajo, sino aquel, que como mi buen amigo y mejor compañero Onsurbe, ayuda a mejorar el "arte de su estudio".

Emilio Monzó
 Corrijo - Grupo A
 Valencia, Instituto Obrero, 11-5-38.

Dedicatoria de Juan T. Llana, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

Valencia 17-3-38.

A mi distinguido amigo Onsurbe, que está demostrado durante el transcurso de las clases, tener grandes aptitudes intelectuales, por lo que llegará tras merecidos triunfos, a ser una de las figuras más eminentes de la futura España, libre y feliz en muy lejos a triunfar.

José Escrivá

Dedicatoria de José Escrivá, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

A mi buen compañero Onsurbe como recuerdo de su amigo en el Instituto Obrero de Valencia.

J. Vicente Mas

Nota: El que firma meina en llegar a ser matemático

Dedicatoria de J. Vicente Mas, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

Historia de la Educación

A mi querido camarada Osuri te, le dedico estas letras, estando afortunado estudiando en el Instituto Obrero, con el fin de que en un tiempo no muy lejano entremos a estudiar a la Universidad donde nos capacitemos lo suficiente para realizar un trabajo provechoso para nuestra Patria y para la Humanidad.
Rodríguez Castelló

Dedicatoria de Rodríguez Castelló, alumno de la primera convocatoria del Instituto Obrero de Valencia. AACIO

Nos encontramos ante un ejemplo a seguir tanto allí donde se encuentre un conflicto armado, que prepare la reconstrucción de su espacio en un futuro armónico, como en una época de crisis, donde se necesiten personas capacitadas que ayuden a salir del círculo vicioso educativo-social-político-económico, que caracteriza el tiempo actual. Por lo tanto es importante recuperar la memoria pedagógica del Instituto Obrero “no como evocación del pasado, sino como reivindicación desde el presente y para lo por venir. Memoria no como monumento, sino como movimiento del pensar y del decir” (Beltrán, 2004).

Los alumnos de los Institutos para Obreros perdieron la guerra, pero sus nietos pueden coger el testigo y llegar con esa experiencia a la meta del progreso educativo presentado, entendido desde el crecimiento personal a la dinámica solidaria de grupo, sin perder el objetivo común de mejora, desde la técnica hacia lo social.

Bibliografía

- (01 de octubre 1934). CNT-AIT. *Órgano de la CNT*, p.1
- (04 de diciembre 1936). *Gaceta de la República*, pp. 874-875.
- (14 de marzo 1937). *Gaceta de la República*, p. 1202.
- (19 de mayo 1937). *Gaceta de la República*, p. 778.
- (23 de noviembre 1936). *Gaceta de la República*, p. 769.
- (31 de marzo 1937). *Gaceta de la República*, pp. 1447-1448.
- (1994 - 2008). BIO. *Boletín del Instituto Obrero de Valencia*.
- Beltrán, J. (2004). *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*, p. 65. Alzira: Germania.
- Fernández, J. M. (1987). *El Instituto para Obreros de Valencia*, p.104. Valencia: Generalitat Valenciana.

Fuentes Orales. (2007). Archivo Asociación Cultural Instituto Obrero, AACIO.

Normas Instituto para Obreros de Valencia. (1937). Ministerio de Instrucción Pública.

El desarrollo de la Formación Profesional en Gipuzkoa durante el franquismo

Hilario Murua Cartón

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Joxe Garmendia Larrañaga

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Descriptoros: Formación Profesional, Franquismo, Gipuzkoa, Agentes Promotores

El éxito que se le viene reconociendo en los últimos años a la Formación Profesional de Gipuzkoa ha sido fruto de muchos años de trabajo. Desde las primeras Escuelas de Artes y Oficios del siglo XIX hasta nuestros días la evolución que ha experimentado este modelo educativo ha sido muy importante, pero el objeto de nuestro estudio lo hemos centrado en la etapa del franquismo. Durante esta etapa los centros de formación profesional tuvieron su máximo apogeo impulsados por diferentes agentes promotores: el propio Estado, la Iglesia, la Organización Sindical y las empresas de mayor presencia de la provincia. Con este estudio pretendemos dar a conocer cómo fue el reparto entre estos agentes promotores de este modelo de enseñanza.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivo

Con este trabajo pretendemos dar a conocer quiénes fueron los agentes promotores de la Formación Profesional en Gipuzkoa durante el franquismo y el éxito que esta tuvo a la luz del alto número de alumnado matriculado que existió y la amplia red de centros que se crearon para las enseñanzas de este modelo educativo. Se trata de señalar que, más allá del marco legislativo, las demandas sociales y locales actuaron como un elemento dinamizador de la Formación Profesional.

2. Marco teórico

El proceso de industrialización y modernización del País Vasco desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad ha supuesto el establecimiento de una importante red de centros de formación profesional (FP), cuyo éxito es una referencia en el marco español y europeo. Un indicador del desarrollo institucional de la FP en Gipuzkoa lo podemos encontrar en los datos del curso 1970-1971. En ese momento Gipuzkoa alcanzaba la proporción más alta de alumnado en FP industrial sobre la población de hecho, con un 13,4 % del total de matriculados, mientras en España esta proporción era del 4,5 %.

A la finalización de la guerra civil, la economía guipuzcoana no tardó en recuperarse y llegar a alcanzar la primera posición en el ranking de renta per cápita en todo el Estado. La llegada de población foránea, prioritariamente de Galicia y Extremadura, para abastecer las necesidades industriales surgidas, aumentará la demografía y el desarrollo económico de pueblos hasta entonces rurales. Así, junto con los tradicionales focos de industrialización, surgirán otros nuevos, sobre todo alrededor de la capital. En este contexto, en Gipuzkoa durante el franquismo se registró la presencia de una nómina importante de escuelas profesionales y en este marco, las

Historia de la Educación

empresas, los sindicatos, los patronatos privados y las órdenes y congregaciones religiosas que se habían establecido en la provincia se convertirán en agentes promotores de todo tipo de centros de FP, siempre bajo la demanda de las propias empresas o de las corporaciones locales. El escaso desarrollo de este tipo de centros por parte de las instituciones del Estado favoreció el establecimiento de esta red por toda la provincia.

3. Metodología

La metodología aplicada en este trabajo ha sido del tipo histórico siguiendo las etapas del método histórico (Viñao, De Gabriel, 1997), describiendo los fenómenos acontecidos en el campo trabajado: la formación profesional. Un estudio pormenorizado sobre la Formación Profesional en Gipuzkoa ha supuesto la visita a diferentes archivos de la Administración. Así hemos visitado el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, el Archivo del Ministerio de Industria y el de Educación, así como la Biblioteca Nacional o el Archivo de la Residencia de Estudiantes todos ellos en Madrid. Pero también los archivos del Gobierno Vasco de Lakua e incluso también tuvimos la oportunidad de trabajar en los archivos de la Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle en Roma.

A grandes rasgos y en relación a este proyecto de investigación que estamos realizando, dado que el plan de trabajo fue previsto para tres anualidades, éste, de manera breve, ha seguido la siguiente distribución: primera anualidad, búsqueda de documentación y bibliografía por los lugares citados; segunda anualidad, análisis de datos y comienzo de las primeras redacciones de artículos además de completar la búsqueda de material que iba surgiendo progresivamente según íbamos descubriendo más información. Tercera anualidad, elaboración del informe final del proyecto y de un libro en el que se recoja no sólo la Formación Profesional en la provincia de Gipuzkoa, sino en toda Euskal Herria, durante el franquismo.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Un fenómeno que se repitió con cierta frecuencia en la FP de Gipuzkoa, como se ha indicado, fue la transformación de las Escuelas de Artes y Oficios, creadas a finales del siglo XIX, en Centros de Formación Profesional. Algunos ejemplos los tenemos en la de San Sebastián, que en el curso 1957/58 fue “absorbida” por la Escuela de Maestría Industrial; la Escuela de Armería de Eibar, transformada en Instituto Politécnico de Formación Profesional o el Instituto Politécnico Nacional de Formación Profesional de Bergara, que años atrás había sido la Escuela Elemental de Trabajo. Pero además, al tiempo que unos centros se iban transformando, otros surgían en las principales cabeceras de comarca, a la búsqueda de una mano de obra cualificada que el empresariado guipuzcoano necesitaba debido a la reactivación económica una vez finalizada la guerra. A continuación señalaremos por comarcas algunas de las características de los centros que se crearon, los agentes promotores y encargados de su formación y los tipos de enseñanza.

Así, en la comarca del río Deba, con las localidades de Arrasate (Mondragón) y Bergara, en su zona alta, y las de Eibar y Elgoibar, en la zona baja, como principales núcleos de población, se establecieron centros como Unión Cerrajera (Arrasate), creado en 1939 y perteneciente a una empresa y la Escuela Profesional (Arrasate) de 1949 dependiente de un Patronato. En Bergara lo hizo el Instituto Politécnico desde 1944. En Eibar el peso de la FP recayó sobre la Escuela de Armería, dependiente de un Patronato, y en la Universidad Laboral, centro de carácter estatal. También existieron otros centros en Elgoibar, con el Instituto de Formación Profesional, fundado en 1953 y dependiente de un Patronato y la Escuela Fundación “Eulogio Estarta” propiedad de una empresa. En casi todos estos centros se impartían las enseñanzas de Iniciación Profesional y de Aprendizaje, principalmente centrados en la Rama de Metal, en la de Electricidad e, incluso en la de Delineación, dirigidos exclusivamente a varones. Resulta significativo que en el Instituto de

Historia de la Educación

Bergara se impartiera la Rama de Textil, dirigida a hombres, pero ello tiene su lógica dentro de la tradición de la localidad a la que coloquialmente los pueblos vecinos llamaban "localidad algodонера". También en los años 70 hubo una incursión en el mundo de las enseñanzas de Comercio y Administrativo, que coincidió con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 y que permitió que muchos centros femeninos incorporasen a sus enseñanzas las correspondientes a la Rama Administrativa y Sanitaria, principalmente. Por último, en relación a esta comarca del río Deba, señalar también que en el año 1962 se abrió en la localidad del mismo nombre una Escuela de Iniciación Profesional o Escuela de Arte, en la que tomó parte activa entre otros, el escultor Jorge Oteiza y en la localidad pesquera de Mutriku se abrió en 1962 el centro "Nuestra Señora de Idurre", dedicado también a la Rama de Metal y que contó con el apoyo del ayuntamiento, parroquia y empresas de la localidad para su financiación.

En las riberas del río Urola se sitúan las localidades de Zarautz, Azpeitia, Azkoitia y Zumaia, entre otras, pero fue en estas donde la Formación Profesional de la comarca echó sus raíces. Así, en Zarautz además de la Escuela Profesional Obrera de carácter eclesiástico, en la que se impartieron las Ramas de Metal, Electricidad y Madera, existieron la Escuela Profesional de Hostelería "Euomar", creada por un grupo de empresarios como punto de referencia para una localidad en la que por entonces arraigaba con fuerza el sector turístico, y la Escuela "Monte Albertia", dirigida a mujeres y cuyas enseñanzas eran las de Peluquería y Cosmética, ésta perteneciente a la Organización Sindical. También pertenecía a la Organización Sindical la Escuela Profesional Sindical "Virgen de Arritokieta" de Zumaia dedicada a las enseñanzas de la Rama de Metal, no así las de Azpeitia y Azkoitia, cuya titularidad correspondía a la Iglesia. En el caso de Azkoitia las enseñanzas fueron para los chicos en la Rama de Metal y Delineación, mientras los centros de Azpeitia se dedicaron a la enseñanza de la FP para las mujeres en las Ramas de Administrativo-Comercial y Sanitaria a la sombra de la Ley de 1970.

En la comarca del Goierri, de fuerte implantación industrial, llegaron a coexistir seis centros de FP, todos ellos para personal masculino. Ya desde 1917 venía funcionando en Beasain la Escuela Profesional de CAF, perteneciente a la empresa, en la que se impartían enseñanzas hasta el Grado de Maestría en las Ramas de Metal, Electricidad y Delineación. Curiosamente, en Beasain también coincidieron la Escuela Sindical de FP "Nuestra Señora de Loinaz" perteneciente a la Organización Sindical y la Escuela Profesional de La Salle "San Martín de Loinaz" de titularidad eclesiástica y que fue quien en último instante se "quedó" con el control de la formación profesional del pueblo. También en una localidad limítrofe con Beasain, Legazpia, existió el Colegio "El Buen Pastor", también eclesiástico, cuyas enseñanzas se limitaron a la Iniciación Profesional. Junto a este pueblo de Legazpi se encuentra prácticamente unido Zumarraga, una localidad con una gran empresa sobre la que pivotaban otras de menor tamaño y que tuvo un centro de FP perteneciente a la Iglesia cuya denominación era Escuela Profesional Industrial "Legazpi." y que también impartió hasta el Grado de Maestría en la Rama de Metal, además del Aprendizaje en Electricidad y Delineación. En Ordizia, otra localidad de fuerte implantación industrial, el centro que surgió en 1958 bajo la modalidad de Patronato fue la Escuela Profesional Obrera, que centró sus enseñanzas en las Ramas de Metal, Electricidad y Delineación.

La zona de Tolosa es la que ofrece una formación profesional más diversificada, con la Escuela Agraria de "Fraisoro" (1936) en Zizurkil, cuya propietaria era la Diputación de Gipuzkoa, la Escuela Sindical del Papel de creación en el año 1965, radicada en la propia Tolosa, perteneciente a la Organización Sindical, y el Instituto Politécnico que venía funcionando desde 1949 y cuya titularidad correspondía el patronato y en el que se impartían las enseñanzas de Metal, Electricidad, Delineación y Química

Historia de la Educación

En la comarca del Bidasoa todos los centros se concentraron en Irun, con la Escuela Profesional “La Salle” que data de 1958, eclesiástica, y la Escuela Sindical “Nuestra Señora del Juncal”, del mismo año que la anterior y perteneciente a la Organización Sindical. Ambas se dedicaron a las mismas enseñanzas de Metal, Electricidad y Madera. A partir de 1970 surgió el Instituto de FP, dependiente del Patronato y dedicado a la Rama Administrativa-Comercial.

La comarca de San Sebastián contó con los siguientes centros de formación profesional: en Rentería la “Ciudad Laboral Don Bosco”, perteneciente a la empresa y el Taller –Escuela Sindical “Nuestra Señora de la Asunción” de la Organización Sindical. En Hernani la Escuela Profesional Obrera, dependiente de un Patronato, en Urnieta la Escuela Salesiana “San José Obrero”, eclesiástica; en Andoain un centro perteneciente a la empresa, la Escuela Profesional “Fundación Legarra-Echeveste” y en la capital coexistieron el Instituto Politécnico Nacional, de Patronato, la Escuela Primaria Privada del Instituto Obrero, eclesiástica, la Escuela Rural “Zabalegi”, de empresa, la Escuela Profesional Juan XXIII, de empresa y con enseñanzas dirigidas a chicos y chicas y el Centro Cultural Femenino Benéfico “Nazaret”, femenino y perteneciente a la empresa. Al igual que en otras comarcas de la provincia, la entrada en vigor de la Ley de 1970, hizo que entorno a la capital proliferaran centros destinados a la FP femenina en las Ramas de Administrativo-Comercial y Sanitaria.

5. Conclusiones

Como conclusión a este trabajo podemos decir que la Formación Profesional de Gipuzkoa tuvo sus momentos de máximo esplendor durante la etapa del franquismo, con una multitud de centros dedicados a esta modalidad de la enseñanza cuyos propietarios fueron bien diversos, desde los centros regidos por los Patronatos a los de titularidad eclesiástica, los que pertenecían a la Organización Sindical y los que eran de las propias empresas guipuzcoanas. Entre todos estos agentes promotores, más allá de sus diferencias, constituyeron una auténtica red de centros de estudio de oficios y profesiones que daban respuesta a esa demanda cuyos orígenes se encontraban en el importantísimo proceso de industrialización que este territorio venía desarrollando desde comienzos del siglo XX y que vio su momento álgido en la década de los años 60 del siglo pasado.

6. Fuentes Primarias

- Archivo Central del Ministerio de Educación, Alcalá de Henares (ACME), Legajos 57554 y 57555.
- Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949.
- Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955
- ACME, legajo 55402, expediente 12
- ACME, legajo 54869, expediente 12.
- Acta fundacional de la Escuela Sindical “Nuestra Señora de Loinaz. Expediente de Revisión. Anexo I. Base I. Archivo General de la Administración (AGA), Caja 36, legajo 15914.
- Archivo General de la Administración (AGA), Caja 36, legajo 15914
- AGA, Caja 36, legajo 15914
- ACME, legajos 54953, 55012 y 54736
- ACME, legajo 54942 expediente 12

7. Fuentes Secundarias

- VIÑAO FRAGO, A., y GABRIEL de, N., (1997): *La investigación histórico-educativa*. Barcelona. Ed. Ronsel.

La educación de “las doncellas” en la Granada moderna. El colegio de las niñas nobles

María José Collado Ruiz

Universidad de Granada

Descriptor: Granada, Edad Moderna, Colegio, Doncellas

Presentamos una experiencia de innovación realizada en la Universidad de Málaga vinculada al Grado de **La** generación ninis, en la que intentábamos profundizar en la percepción que se tiene sobre el compromiso ético y social que tiene la Universidad Pública, a través de un proceso de investigación-acción reflexiva del profesorado implicado en este Proyecto de Innovación Educativa y con el alumnado del grado; más concretamente, cómo se expresa ese compromiso en el Grado de Educación Social, a través de diferentes asignaturas y cómo se valoriza en relación al nivel competencial adquirido.

COMUNICACIÓN:

El objeto de la presente comunicación es poner de relieve como los objetivos educativos de una institución que se denomina como Colegio en el siglo XVII-XVIII se reducen a unas mínimas exigencias. Mientras su principal preocupación está en la consecución de una fundación piadosa que perpetúe la memoria de sus patronos y sea económicamente sostenible.

Son cada vez más abundantes los estudios sobre la Historia de la mujer que abordan el campo concreto de su educación. Estos, enmarcados dentro del arco cronológico de la Edad Moderna, o apurando los límites del Antiguo Régimen, presentan como la pedagogía femenina, se limita a las exigencias impuestas a un sujeto secundario en la sociedad, del que se espera cumpla con la obligación de ser buena esposa y madre.

La metodología seguida durante la investigación y formalización de esta comunicación ha sido básicamente el estudio y comparación de textos de moral cristiana en que se trata su educación y en especial el análisis de la documentación, hasta ahora inédita, sobre la fundación del Colegio de las Niñas Nobles en la ciudad de Granada. Las escrituras con las condiciones en que esta institución debía realizarse y las circunstancias en que consiguió su sede definitiva en el centro de la ciudad.

Los orígenes de la fundación educativa, que en Granada se conoce como Colegio de Niñas Nobles no están del todo esclarecidos, a pesar de los avances de las últimas aportaciones de la Dra. Calero Palacios (2000). Lo que sí se puede asegurar, a la luz, de los documentos conservados en el Archivo Histórico Diocesano de Granada es el impulso definitivo que supuso la promoción y consecuente entrada de rentas proveniente de Doña Francisca de Mendoza. Esta noble dama, viuda del veinticuatro D. Jerónimo de Zapata, dejó en manos de su hijo, el carmelita descalzo F. Juan de la Cruz la gestión de la fundación de un colegio, que fuese a la vez residencia de colegialas y que estuviera regido por religiosas (AHDGr, Leg. 1549-F, 1634-01-06).

Tal y como es habitual en este tipo de fundaciones piadosas, la persona que promueve la creación de este establecimiento, aprovecha su testamento para disponer el modo en que se debe llevar a cabo, por parte de un albacea o administrador que nombra a tal efecto. En el caso de la ciudad de Granada, la erección del futuro Colegio viene marcada por la existencia, en precario, de uno que debió tener varias ubicaciones y de poca capacidad. Por lo que su patrona, legará las rentas

Historia de la Educación

suficientes para poder construir un edificio en el que se de alojamiento y educación a las futuras colegialas. Imponiendo que la dirección y enseñanza de las chicas, quede en manos de religiosas, que vivan físicamente cerca. Compartiendo una capilla común, que funcionará como espacio de unión entre el colegio y el convento y al que ambas tendrán accesos diferenciados.

Este es un aspecto que podía a simple vista parecer caprichoso por parte de la que pretende adquirir el rango de patrona de la fundación, D^ª. Francisca de Mendoza. Sin embargo tras él se dejan ver las auténticas aspiraciones fundacionales y, en parte, el modelo educativo que se va a imponer. Por un lado está la aspiración, legitimada por la Iglesia Católica, de instrumentalizar la piedad de los fieles más acaudalados en figuras legales de beneficencia que se nutrían gracias a la dotación de rentas perpetuas y que en justa correspondencia esperaba una retribución ultraterrena en la Gloria eterna. Es de este modo como proliferaron muchas y variadas fundaciones que tuvieron como objeto favorecer a los más necesitados a través de instituciones que solían quedar bajo la administración de un patrón laico y la fiscalización eclesiástica (Collado, 2011).

A pesar de que D^ª. Francisca legara sus casas principales para dar cabida al colegio, era consciente de que la condición de anexión a un convento femenino llevarían obligatoriamente a la compra o construcción de otro edificio. Por ello se establecen unas estrictas condiciones en el modo en que se ha de levantar la iglesia común, y en la que ella y su esposo deben aparecer ostentosamente como patronos y fundadores. Teniendo bóveda de enterramiento bajo la capilla mayor, colocando sus armas en los lugares más visibles de la misma, incluida la puerta principal tanto de la iglesia como del colegio. Y tal y como era costumbre en fundaciones de este tipo, perpetuándose en la memoria de las futuras colegialas que elevarían plegarias por la salvación de sus almas diariamente y en los oficios de difuntos que se pactan celebrar en dicha iglesia.

Los detalles sobre esta institución van a quedar recogidos en dos escrituras diferentes. La que en enero de 1634 realiza Fray Juan de la Cruz, como heredero y albacea de D^ª Francisca en la que se funda el Colegio e Iglesia de las doncellas de Granada, y se incluye la licencia que para tal fin concedió el Arzobispo D. Fernando de Llano y Valdés. Y en otra que se firma en febrero del mismo año en que se acuerda la unión y agregación del colegio de las doncellas con las religiosas de la Encarnación. En esta última se expresan las condiciones por las que el propio arzobispado granadino nombrará a las cuatro religiosas que se encargarán del gobierno del colegio, el modo en que se ha de ejecutar la iglesia y como se repartirán las rentas de la dotación hasta el momento en que esta esté construida. Además se impone la condición al convento de que reserve cuatro plazas para colegialas que quieran profesar, para lo que se les dará una dote de cincuenta ducados (AHDGr, Leg. 1549-F, 1634-02-01)

En pocos años, la dotación de la patrona empezó a dar sus frutos y los administradores del Colegio optaron en 1639 por comprar las casas principales de D. Rodrigo Dávila Ponce de León. Estas, situadas en la Calle Cárcel Baja, frente a la torre de la Catedral, acabarían siendo sede definitiva de la institución, que todavía se referencia en los planos como antiguo Colegio (AHDGr, Leg. 1551-F, 1639-05-24). Esta denominación se fue consolidando con el paso del tiempo, y lo que empezó siendo llamado “colegio de doncellas”, derivó en la más popular: “colegio de Niñas nobles”, ya que D^ª. Francisca de Mendoza señaló, entre otras disposiciones, que se admitieran a “doncellas hijas de ciudadanos principales y de forasteros”, obviando la advocación mariana de la Concepción de María a la que estaba dedicado.

Su finalidad era la de proporcionar residencia e instrucción a una serie de niñas que debían

Historia de la Educación

demostrar, además de poseer buena salud, ser de “buena vida y fama, que sus padres ni abuelos no hayan sido penitenciados por el Santo Oficio” y ser hijas de legítimo matrimonio. Por tanto no serían estas las niñas más desprotegidas de la ciudad y en consecuencia, la finalidad de esta fundación iba más allá del acogimiento de doncellas pobres y sin ningún recurso. Y es ahí, donde se ha de considerar la denominación del mismo como “colegio”.

El que se diera acogida a niñas que contaban con familia y una posición desahogada que les permitiera adquirir una formación mínima en su propia casa, lleva a plantearse el motivo por el cual sus progenitores tomaban la decisión de que sus hijas entraran en esta institución. ¿El que estas recibieran una formación intelectual más elevada? Difícilmente sería este el objeto de este colegio. Sólo a los varones se les reservaba ese tipo de educación en los distintos colegios que ya existían en la ciudad y en los cuales se les preparaba para su ascenso en la administración y para hacer carrera eclesiástica. Entonces, ¿para qué?

Haciendo caso a las intenciones declaradas en sus propias constituciones las doncellas entran para “aprender toda virtud y saber gobernar las casas”. Es decir, para aumentar su cotización en el mercado matrimonial y convertirse en la mejor oferta de sus familias a la hora de conseguirles un buen marido y por tanto una adecuada posición (Durán, 1982). Porque esta era la única opción válida para una mujer de posición social acomodada en la Granada Moderna. De la casa paterna sólo se podía salir hacia la del esposo o hacia un convento, es decir, la autoridad del padre se trocaba en la autoridad del marido o de la regla monástica.

Bajo este prisma es donde se debe enmarcar la función social que se llevaba a cabo en un lugar como el Colegio de las doncellas. Las niñas quedaban bajo la tutela y constante vigilancia de una institución que aseguraba el acrecentamiento de su virtud gracias al control de todas sus actividades cotidianas. Junto a esto se les impartían una serie de enseñanzas: aprendían a leer y escribir, doctrina cristiana, coser y todas las haciendas de las mujeres. Y cuando se habla de haciendas de mujeres se refiere a todas las actividades que una mujer debía realizar de acuerdo a su condición social o como ya se citó anteriormente “saber gobernar la casa”. Ya que de estas niñas no se espera que hagan trabajos domésticos, sino más bien que los conozcan y de ese modo, después en sus propias casas, estén capacitadas para ordenarlos al servicio que tengan a su cargo y supervisen su cumplimiento (Bernabeu, 1995). De ahí que en colegio hubiese criadas, pero ninguna particular, para de este modo inculcar en ellas la disciplina y la humildad. Sin duda conseguido el objetivo de la instrucción de las doncellas en los menesteres propios del hogar, cuando una de ellas saliera para casarse, se pretende que se vea en ella que ha vivido en una casa religiosa y honesta.

Este sería uno de los valores añadidos que aportaba el paso por este Colegio. El hacer que la doncella hubiera adquirido una actitud que manifestara la posesión de unas cualidades que se tenían por especialmente valoradas en una mujer decorosa: recato, modestia, vergüenza, fidelidad y caridad. Ya que el orden establecido basaba uno de sus principios de funcionamiento en la diferenciación entre las mujeres honestas y las que no lo eran. Llegando incluso a practicar una separación física en el espacio urbano, que no debían compartir (Moreno; Vázquez, 1997), y una distinción en su indumentaria y adorno (Pérez, 1998). De ahí que todas las colegialas debieran vestir el mismo hábito y se les prohibiera llevar adornos, tener espejo, perfumes y “otro género de gala aunque sea de las que las doncellas en estas usan en el siglo” (Calero, 2000).

De ahí, que podamos concluir, que los avances educativos para la mujer, incluso las de una desahogada posición económica, se restringieran a que esta cumpliera su labor de mujer sumisa

Historia de la Educación

del varón y madre de sus hijos, tal y como propugnaban los libros de moral editados en la Edad Moderna (de la Cerda, 1599). Y que a pesar de los avances del ideario humanístico a este respecto, la instrucción de las niñas quedará en los rudimentos de la escritura y en la lectura edificante de tipo piadoso, desaconsejando expresamente los libros profanos y de caballerías (Viera, 1976).

Referencias bibliográficas y documentales

Atienza Hernández, I. (1986), Las mujeres nobles: clase dominante, grupo dominado. Familia y orden social en el Antiguo Régimen., *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres. Siglos XVI al XX.*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-Seminario de Estudios de la mujer, pp. 149-167.

Bernabeu Navarret, P. (1995). El oficio de la mujer en la pequeña nobleza urbana del siglo XVII. *Revista de Historia Moderna*, (13/14), pp. 199-209.

Moreno Mengíbar, A. y Vázquez García, F. (1997). Poderes y prostitución en España (siglos XIV-XVII). El caso de Sevilla, *Criticón*, (67), pp. 33-49.

Pérez Martín, A. (1998). El derecho y el vestido en el Antiguo Régimen, *Anales de derecho*, (16), pp. 261-289.

Calero Palacios, M. C. (2000). Un espacio de educación de las mujeres en el siglo XVI: El Colegio de las Doncellas de la Inmaculada Concepción de la Madre de Dios, *Las mujeres y la ciudad de Granada en el siglo XVI*. Granada: Ayuntamiento de Granada, pp. 103-133.

Cerda de la, J. (1599), *Libro intitulado, vida política de todos los estados de mujeres: en el cual se dan muy provechosos y cristianos documentos y avisos para criarse y conservarse debidamente las mujeres en sus estados*. Alcalá de Henares, Imp. Juan de Gracián.

Collado Ruiz, M^a J. (2011). Caridad en femenino, *Docta Minerva: homenaje a la profesora Luz de Ulierte Vázquez*. Jaén: Servicio de Publicaciones. Universidad de Jaén, pp. 447-457.

Durán, M^a A. (1982). Lectura económica de Fray Luis de León. Nuevas perspectivas sobre la mujer. *Actas de las primeras jornadas de investigación interdisciplinaria organizadas por el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 257-273.

Archivo Histórico Diocesano de Granada, Leg. 1549-F. Documento de fundación del colegio e iglesia de las doncellas en Granada realizado el 6 de Enero de 1634 por Fray Juan de la Cruz, carmelita descalzo, hijo de D^a Francisca de Mendoza. Incluye, entre otros documentos las clausulas del testamento de D^a Francisca, otorgado el 12 de agosto de 1630 ante Alonso Rodríguez de Salinas.

A.H.D.Gr., Leg. 1549-F. Documento de fundación del colegio e iglesia de las doncellas en Granada realizado el 6 de Enero de 1634. Incluye la licencia concedida por el Arzobispo de Granada expedida en Madrid el 27 de diciembre de 1633 ante el escribano del rey Manuel Fernández.

A.H.D.Gr., Leg. 1562-F. Escritura de unión y agregación del convento al Colegio de doncellas. 1 de febrero de 1634, Granada, ante el escribano Sancho de Salazar.

A.H.D.Gr., Leg. 1551-F. Escritura de venta con aprobación de Su Majestad y el Supremo Consejo por la que D. Rodrigo Dávila Ponce de León da al Colegio de las doncellas de Granada las casas principales que eran de su mayorazgo situadas en la Calle Cárcel Baja que son las que hoy se halla establecido dicho colegio por valor de 8500 ducados. 24 de mayo de 1639 ante el escribano Alonso Meléndez de Figueroa. Incluye cartas de pago fechadas el 24 de mayo y el 26 de junio de 1639.

Educación y atención de la Primera Infancia. Dispositivos de privatización desde una perspectiva histórica

Ana Ancheta Arrabal

Universitat de València

Natalia Reyes Ruiz de Peralta

Universidad de Granada

Descriptor: Infancia, política educativa, privatización

El presente estudio se centra en identificar, sistematizar y clasificar desde una perspectiva histórica la aparición en nuestro país de un nuevo dispositivo de educación y atención a la primera infancia (EAPI, en adelante) desde el sector privado. El sector privado, especialmente allí donde las políticas neoliberales han expandido su alcance en detrimento de plazas públicas para el primer ciclo de Educación Infantil (de 0 a 3 años), se ha ido haciendo presente a través de diferentes mecanismos a lo largo de nuestra historia más reciente. Este trabajo pretende analizar desde los nuevos dispositivos de EAPI las consecuencias que estas prácticas suponen en los derechos de la infancia en el territorio español y el discurso educativo que se ha desarrollado históricamente en esta etapa educativa. Esta investigación está enmarcada dentro del proyecto I+D+I titulado “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación en España: la implantación del cuasi mercado en España” y constituye uno de los ámbitos que el proyecto abarca en su delimitación.

COMUNICACIÓN:

¿Por qué investigar sobre la Educación Infantil?

Las más recientes investigaciones hablan de la incidencia de la educación infantil en el desarrollo escolar del alumnado no sólo de primaria sino de secundaria. Por lo tanto, para poder alcanzar una visión completa sobre la realidad educativa actual, se hace imprescindible incidir sobre la etapa de Educación Infantil.

Además, los cambios consecuentes de la coyuntura actual están provocando variaciones en los servicios dirigidos a la infancia, por lo que debe analizarse el desarrollo histórico de la propia Educación Infantil.

Perspectiva histórica de la infancia

El interés social que la infancia ha despertado a lo largo del siglo XX ha hecho que se busquen diferentes definiciones de qué es infancia, qué características tiene los sujetos que la integran y que supone identificarla como colectivo. Actualmente la infancia, en primera instancia, está delimitada por la construcción de una franja de edad (ARIÈS, 1987) se puede considerar infancia temprana hasta los 4 años, media entre 5 y 9 años y tardía hasta los 14, considerando adolescencia la etapa comprendida entre los 14 y los 17 años. Michael Waynees, en su obra “Sociología de la Infancia”, explica la trascendencia social del hecho de que Las Naciones Unidas consideren infancia hasta los 18 años, edad en la que los sujetos, en la mayoría de las sociedades occidentales, entran como parte de la comunidad política a través de la posibilidad de ejercer su derecho al voto. Ariès, referente imprescindible para hablar sobre infancia, señala que al hecho natural del desarrollo biológico de las personas desde su nacimiento, que dota a la infancia de un tamaño y corporeidad propia, inmaduro desde un punto de vista evolutivo, se ha sumado un

Historia de la Educación

significado social de conformación de su identidad. La inmadurez física se ha traducido como una característica identificativa.

Esta idea socialmente compartida de infancia, ha evolucionado alcanzando diferentes definiciones atendiendo a la sociedad o al momento histórico referido. La escuela puede ser el agente social más decisivo en esta definición. A través de ella ha quedado definido qué es la infancia y cómo se debe tratar en sus diferentes etapas. Ariès revisa la construcción de infancia tomando como punto de partida el significado que ser niño o niña tenía en el antiguo régimen. En la lectura de esta obra, escrita a finales de la década de los 80, nos conduce a revisión de la construcción de infancia sosteniendo que este concepto es un producto de la modernidad que se ha potenciado con la construcción de “clase” como unidad del sistema escolar. Esto quiere decir que nombramos el continente y el contenido graduando la división del alumnado en función de su edad. Recientemente, Kevin Brehony (2009) señala como se están transformando las teorías sobre la infancia. Explica cómo se trata no de una sola corriente teórica, sino de diferentes teorías con un alto nivel de abstracción, combinadas con otras de carácter empírico las que han ido definiendo el papel recíproco que educación e infancia han mantenido en la construcción de su historia y de la política infantil. Estas teorías manejan conceptos que seguramente hoy no guarden el mismo significado, como indica Carmen Sanchidrián al plantear como se puede llegar a comprender qué supone hablar sobre la historia de la infancia y su relación con la educación:

Quienes nos escuchan o nos leen creen comprender lo que decimos porque entienden el significado de las palabras hoy, y creen que hace cien o quinientos años el significado era el mismo. Pero eso no es así y la historia de la educación infantil ha de estudiarse en estrecha relación con la historia de la infancia porque el concepto mismo de niño, primera infancia, párvulo, educación, etc. han evolucionado y hay que situarlos en cada época y con significado. (SANCHIDRIÁN, C. Y RUIZ BERRIO, J., 2010: 83)

Para Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010), el estudio histórico debe considerar tres etapas de educación infantil (que no de escolarización) divididas de la siguiente forma: etapa pre-pedagógica, resultado de la incorporación al trabajo de las mujeres a partir de la primera industrialización (finales del XVIII hasta principios del XIX); la segunda etapa en la que aparecen las *infants schools* en el Reino Unido, a raíz de la escuela preescolar del pedagogo Robert Owen (1816) o *salles d’asil* en Francia, *kleinkinder – bewahranstetle* en Alemania, *scuole infantili* en Italia y *escuela de párvulos* en España basadas en propuesta pedagógicas que entendían que la infancia necesitaba una educación adecuada a su edad. En la tercera etapa comenzaron los *Kindergärten* primero en Alemania (1840) y décadas más tarde en España. En esta tercera fase se planteaban generar ambientes propicios para el aprendizaje en la infancia sintiese cuidado y afecto por parte de las personas al cargo de dichos espacios. Estos espacios supusieron un punto de inflexión al introducir una nueva forma de atención a la infancia a su medida, como pudo ocurrir con Montessori o con la importancia que otorgaba Pestalozzi y Fröbel a la metodología propia de la educación infantil(2010).²⁶

A partir de los Kindergarten, la educación dirigida a la infancia toma elementos, formas, objetivos y metodología que se han ido naturalizando hasta hacer de la fisonomía de esos espacios la norma para niñas y niños. En ellos se ha introducido a la infancia a partir de un concepto pedagógico desarrollado en las últimas décadas del pasado siglo. Desde esta significación se considera a la

²⁶ Sara Ramos pone el acento en cómo el kindergarten nació respondiendo a un modelo escolar tradicional con centros masificados, espacios cerrados y un propósito de fondo de poner al niño en contacto con la naturaleza.

Historia de la Educación

infancia como una etapa delimitada con su propia finalidad y funcionalidad específica, con sus propias reglas y necesidades (BORJA, 1982). Esta noción se ha ido transformando a lo largo de la historia, guardando diferentes elementos en los distintos periodos históricos, aunque *"cuanto más retrocedemos en la historia más bajo es el nivel de la atención al niño"*(DE MAUSE, 1991:7).

La escuela, a partir del siglo XX, se convierte en un factor fundamental para transmitir los valores imperantes de la sociedad. Como indica Bourdieu, la escuela reproduce la sociedad patriarcal, con la relaciones entre los ambos sexos o los grupos adultos / niños, lo que acaba provocando *"una manera de ver, de verse"* (BOURDIEU, 2000: 19)²⁷. En el pasado siglo, las diferentes corrientes pedagógicas, psicológicas, sociales, médicas han colaborado en el concepto de infancia, contribuyendo en la construcción de esta categoría tal y como hoy se trabaja.

Políticas de Educación Infantil

Sea de una forma u otra, todas buscan la finalidad de considerar esta etapa educativa como fundamental: *"Dotar a la educación infantil de la máxima calidad como primer objetivo de esta etapa supone una auténtica mejora del sistema educativo, aunque no sea la única (sin embargo, está claro que por ella ha de comenzar a construirse el edificio)"* (COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, 2010).

Por lo tanto, para analizar las políticas de implementación del modelo de cuasimercado en la educación infantil, en el proyecto en que esta investigación se realiza, se plantea una reflexión sobre las políticas de Educación Infantil a través de la legislación educativa y de la naturaleza (públicos y privados) de los diferentes centros educativos dirigidos a la infancia.

Bibliografía

- ARIÈS, Philippe. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Tauros.
 BORJA, María, (1982) Ludotecas: elementos y espacios para el juego en común. El País Educación.
 BOURDIEU, Pierre, (2000). La dominación masculina, Barcelona : Anagrama.
 BREHONY, Kevin J. (2009) "Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism", Paedagogica Historica, Londres, 45: 4, (2009), 585 — 604
 COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, (2010). Mejorar la educación. Pacto de estado y Escuela Pública. Madrid: Wolters Kluwer.
 DE MAUSE, Lloyd. (1991) Historia de la Infancia Madrid: Alianza Editorial.
 DEWEY, John. (1997) Democracia y Educación. Madrid: Ed. Morata, 1997 (Versión Original 1916

²⁷ Es interesante incluir el texto completo de Bourdieu, pues resulta muy esclarecedor para mostrar la importancia de la escuela en la construcción de la identidad de niños y niñas: *"La Escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder e la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas ("blandas" o "duras" o, más cerca de la intuición mítica originaria, "desencantadas"), entre los especialistas, o sea, entre unas maneras de ser y unas maneras de ver, de verse, de representarse sus aptitudes y sus inclinaciones, en suma, todo lo que contribuye a hacer no únicamente los destinos sociales sino también la intimidación de las imágenes de uno mismo. En realidad, se trata de la totalidad de la cultura "docta", vehiculada por la institución escolar, que, tanto en sus variantes literarias o filosóficas como en aquellas médicas o jurídicas, no ha cesado de transmitir, hasta una época reciente, unos modos de pensamiento y unos modelos arcaicos (con, por ejemplo, el peso de la tradición aristotélica)"* p. 19.

Historia de la Educación

RAMOS, Sara. (2010) Un método educativo para la infancia: el de Fröbel. En Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación Infantil*. (113 – 132). Barcelona: Graó.

SANCHIDRIÁN, Carmen Y RUIZ BERRIO, (2010) Julio. *Historia y perspectiva actual de la educación Infantil*. Barcelona: Graó.

WYNEES, Michael. (2006) *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave macmillan.

Estrategias Actualidad del ideario pedagógico de Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza

Marcelino Jiménez León

Universitat de Barcelona

Descriptor: Actualidad, Giner de los Ríos, institución libre de enseñanza

Resulta del todo imprescindible en estos tiempos de zozobra volver sobre la obra de quien ha sido considerado una de las contribuciones españolas más relevantes a la teoría educativa contemporánea: Francisco Giner de los Ríos. Su convicción de que únicamente la educación servirá para sacar del marasmo al país es hoy más válida que nunca. El artículo gira en torno a seis grandes ejes del pensamiento educativo gineriano: la función del estado en la educación, la selección y formación del profesorado, los principios básicos de la educación (educación frente a instrucción, coeducación, enseñanza religiosa neutral, carácter gradual de la educación), la enseñanza individual y activa y la organización escolar. El objetivo del artículo es señalar la actualidad de todos ellos.

COMUNICACIÓN:

Objetivo

El objetivo básico es demostrar la actualidad de las propuestas pedagógicas señaladas y su capacidad para ser implementadas en el panorama educativo actual, haciendo especial hincapié en la enseñanza secundaria y universitaria, dado que Giner tiene una visión completa y vertebrada de la educación (desde las primeras letras a la graduación universitaria) y, además, sus propuestas son lo suficientemente amplias como para poder ser adaptadas en diferentes niveles.

Marco teórico y metodología

Respecto al marco teórico, se parte de la lectura de las obras de Giner y de la bibliografía específica más actualizada al respecto (véase la lista de referencias al final de este documento) y se comparan con la situación educativa actual (atendiendo no solamente al marco legislativo sino también, y sobre todo, a las prácticas docentes y sus resultados). Todo ello mediante una metodología comparatística.

Por poner un solo ejemplo, en aras de la brevedad, elegiremos el volumen *Pedagogía universitaria* (1924), donde hallamos una serie de juicios perfectamente válidos todavía, entre los que entresacamos la comparación con otros sistemas universitarios europeos y la huída del exceso de especialización. En cuanto a los métodos de enseñanza, también resulta de radical actualidad cuando escribe: “que el alumno no solo empiece a *conocer*, sino a *hacer*, siguiendo el principio del *learning by doing*” (p. 26). Defiende el tan moderno “aprendizaje basado en problemas”, y para

Historia de la Educación

ello trae como cita de autoridad a Armstrong, “uno de los más ilustres científicos ingleses, el Presidente de la Sociedad Química, que, en su inauguración del curso de este año, dice: [...]: los muchachos y muchachas tienen que aprender, desde el primer momento de la escuela, a *hacer y a juzgar...* y ser educados para descubrir las cosas por sí mismos. En lugar de ponerles en las manos resúmenes condensados (para aprendérselos), preparémoslos para que manejen libros de consulta y adquieran hábitos de investigar y descubrir; que estén siempre *trabajando*; es decir, aplicando sus conocimientos a *resolver problemas*. Es calumniar a la especie humana decir, como dicen muchos, que los niños no pueden pensar y razonar y que sólo se les pueden enseñar hechos” (p. 98). La radical modernidad de estas palabras, obviamente, no necesita glosa.

Pero si nos trasladamos a un nivel educativo superior, la modernidad y amplitud de mira siguen siendo aún válidas. La siguiente cita sirve, además, para ver hasta qué punto Giner considera importante la vertebración entre los distintos estadios educativos “la Universidad tendrá más que carácter profesional (aunque la obra de la ciencia es oficio humano más que otros), carácter general, constituyendo un nuevo grado del mismo proceso que la escuela primaria y secundaria y en continuidad indivisa con ésta” (p. 24). En definitiva, entiende la Universidad como un órgano “para la educación *total* del hombre” (p. 27), pues “la nueva universidad (...) abraza toda clase de enseñanzas; es el más elevado instituto de cooperación científica; prepara, no solo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza” (p. 41). Ataca el sistema tradicional de exámenes (pp. 65 y 82, entre otras), y preconiza la evaluación continua (tan defendida luego por el Plan Bolonia): “Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante método, sin el cual no hay obra educativa posible?” (p. 87). Lo mismo hace con el sistema de oposiciones (p. 89) y critica que se aprenda un manual para contentar al tribunal, “renunciando a toda convicción personal” (p. 67). Y, sobre todo, incide una y otra vez en la importancia de la praxis: “Toda educación debe ser *clínica*, de observación directa de cada caso” (p. 74). De ahí su defensa de lo que ahora llamamos “aprendizaje basado en problemas”. Es decir, destaca la importancia de la internacionalización y la innovación e incide en los problemas de evaluación, de manera que todo ello redunde en la mejora de la calidad institucional.

Podríamos seguir con otros ejemplos, pero baste lo señalado para demostrar, siquiera sea brevemente, la radical modernidad y la virtualidad del modelo gineriano.

Conclusiones

La principal conclusión es que el ideario de Giner en torno a los temas trabajados es perfectamente aplicable a la situación actual. De hecho, el trabajo demuestra que, de haberse aplicado adecuadamente en épocas pasadas se habrían evitado ciertas disfunciones del sistema actual. Ahora, cuando se avecina, en plena crisis económica, una nueva reforma educativa que está recibiendo enormes críticas desde todos los sectores y de figuras tan poco sospechosas como, por poner uno solo ejemplo, Federico Mayor Zaragoza, es fundamental presentar como faro para el porvenir ideas que han resistido el paso del tiempo y que han arrojado excelentes resultados (ahí está la Edad de Plata de nuestras letras -en feliz expresión del profesor José-Carlos Mainer-, que fue, en buena medida, el resultado de la labor de Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Recuérdese en este sentido hasta qué punto resultó fructífero el modelo ensayado en la Residencia de Estudiantes, de donde salieron figuras de la talla de Federico García Lorca, Salvador Dalí o Luis Buñuel, por citar solamente algunos ejemplos.

Importancia científica

Así pues, la importancia científica de este trabajo reside en las propuestas concretas de mejora

Historia de la Educación

que se realizan, en función de los seis puntos señalados.

Referencias

- Altamira, R (1915). *Giner de los Ríos, educador*. Valencia: Editorial Prometeo.
- Álvarez Lázaro, P. (ed.) (2001). *Cien años de educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Boetsch, L. (1977). Algunas semejanzas entre “La Educación Progresiva” y La pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. En A.A. V.V. *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Capitán Díaz, A. (1994). *Historia de la Educación en España. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América*, vol. III., *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM..
- Gamero, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid: CSIC.
- Giner de los Ríos, F. (1922-1928). *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Espasa-Calpe, veintiún vols.
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe. Edición de Teresa Rodríguez de Lecea.
- Giner de los Ríos, F. (1916). *La Universidad española*. Madrid: La Lectura, 1916. (O.C., VI) Hay edición más reciente: Madrid, Civitas, 2001. Nota preliminar de Lorenzo Martí-Retortillo Baquer.
- Giner de los Ríos, F. (1924). *Pedagogía universitaria: problemas y noticias*. Madrid: Espasa-Calpe (O.C., VII).
- Gómez García, M^a N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González Geraldo, J.L. (2011). Nuevos tiempos, viejas ideas: la influencia de la ILE en los roles de maestros y estudiantes de escuela del siglo XXI, *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Barcelona.
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/034.pdf>
- Laporta, F. (ed.): *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977.
- Lipp, S. (1985). *Francisco Giner de los Ríos. A Spanish Socrates*. Ontario (Canada): Wilfried Laurier University Press.
- López-Morillas, J. (1988). *Racioanalismo pragmático. El pensamiento de Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza. Editorial.
- Marco, J. M. (2002). *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*. Barcelona: Península.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España, 1907-1936*. Madrid: CSIC.
- Menéndez Ureña, E. (1986). El Ideal de la Humanidad de Krause 175 años después: contexto y génesis de una obra desconocida. en *Pensamiento*, num. 168, vol. 42 (1986), pp. 413-431.
- Molero Pintado, A. (1987). El modelo del maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 7-22.
- Monereo Pérez, J. L. (2011). “El pensamiento político y pedagógico de Giner de los Ríos” (II). *Revista Española de Derecho Constitucional Europeo*, nº 16 (julio-diciembre), 377-437.
- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- París, C. (1977). Las ideas pedagógicas de don Francisco Giner. En *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Rozalén Medina, J. L. (1999). Giner y Cossío: huellas necesarias en la educación del siglo XXI. En *Jornadas de homenaje a Francisco Giner de los Ríos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona: Graó.

Historia de la Educación

Ureña, E.M. y Álvarez Lázaro, P. (eds.) (1999). *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. Madrid: Parteluz/Fundación Duques de Soria-Universidad Pontificia de Comillas.

Vázquez-Romero, J. M. (coord.) (2009). *Francisco Giner de los Rios. Actualidad de un pensador krausista*, Madrid, Marcial Pons.

VV.AA. (1983). *Reivindicación de Krause*. Madrid: Fundación F. Ebert-Instituto Fe y Secularidad, 1983.

Historia de la educación etnohistoria de la escuela y la importancia de las culturas escolares nuevas perspectivas teóricas metodológicas y fuentes para el estudio de la Historia de la Educación

Mariano González Delgado

Universidad de La Laguna

Descriptor: Historia de la Educación, Culturas Escolares, Caja Negra, Fuentes histórico-educativas, Currículum

La Historia de la Educación ha dado una gran importancia al estudio de la escuela a partir de los años 80 para entender cómo se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje, las disciplinas escolares, el currículum, etc., con el objetivo de juzgar, de una mejor manera, la desigualdad social y escolar y la complejidad que existe para desarrollar procesos de cambio educativo. Aspecto que ha permitido introducir nuevas teorías, métodos y fuentes que permiten una mejor comprensión de las culturas escolares. El objetivo de este trabajo es sintetizar, de una manera somera, algunos de sus principales trabajos y la apertura que ello ha supuesto para recuperar nuevas teorías, metodologías y fuentes dentro del campo histórico-educativo.

COMUNICACIÓN:

Introducción

El campo de la Historia de la Educación ha cambiado de manera importante en los últimos treinta años. Se podría pensar que las investigaciones acerca de la escuela —lo que algunos han denominado la caja negra (Lacey, 1970) — han estado presente desde la propia conformación del campo. No es así realmente. Durante varias décadas del siglo XX la Historia de la Educación prestó poca atención a las cuestiones que tenían que ver con las culturas escolares. El dominio de la historia tradicional e institucional, acapararon los objetos de estudio durante muchos años (Viñao, 2008; McCulloch, 2011; Tiana Ferrer, 2005). Una vez dichas investigaciones fueron superadas, el campo se nutrió de la relación que se creó entre Historia, Educación y Ciencias Sociales. Esta relación condujo a la Historia de la Educación a una serie de debates académicos sobre la necesidad de efectuar nuevas aproximaciones a unas culturas escolares que antes o habían sido tratados de forma superficial (McCulloch, 2004, 2011: 83-97).

Todas estas líneas de investigación más actuales han proporcionado una fresca revitalización intelectual, teórica y metodológica dentro del campo que ha puesto de manifiesto la importancia que las nuevas fuentes y nuevos objetos de estudio pueden tener para desentrañar los procesos de escolarización que tuvieron lugar en el pasado. También en España, estas novedosas líneas de investigación han estado presentes en los últimos años dentro de la historia de la educación. De

Historia de la Educación

esta forma, el análisis de los libros de texto, las cartas, memorias, ejercicios y programas escolares, etc., han supuesto un avance para estudiar las disciplinas escolares, el currículum o la interacción entre el profesorado y el alumnado. En las próximas páginas, nos dedicaremos a sintetizar algunos de estos trabajos y la renovación que ello ha supuesto en cuanto a perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes se refiere.

Nuevas tendencias en la historia de la educación en el ámbito internacional: teorías, métodos y fuentes

Los historiadores de la educación han encontrado nuevos compromisos teóricos y metodológicos para abordar los diferentes problemas relacionados con los objetos de estudio, ya fueran clásicos (clase, raza, etc.) o nuevos (grupos minoritarios o étnicos, cultura escolar, nuevos sujetos sociales, etc.). En particular, esta nueva relación entre teoría e historia de la educación, se caracterizó por la necesidad de introducir aquellas cuestiones relativas a la cultura, a la naturaleza del debate dentro de las humanidades —las nuevas visiones postmodernas (Lorenz, 1999; McCullagh, 2004; Ferraz Lorenzo, 2005)— y a cuestionar el viejo empirismo en relación con estas últimas perspectivas (McCulloch, 2011: 71-76; Mehan, 1992; Ball, 2008; González Delgado, 2009; Braster, Grosvenor y Del Pozo, 2011). Estas sugerencias ofrecieron una clara línea para las implicaciones prácticas del campo de la historia de la educación dado que de esta forma se orientarían hacia el estudio de la política educativa contemporánea y los propios procesos de escolarización de manera interna: la «caja negra».

De esta forma, sería M. Depaepe y F. Simon quienes introdujeran la expresión la “caja negra de la escuela”, en la década de los noventa del siglo XX dentro del campo de la historia de la educación, como un elemento necesario a investigar para observar la propia cultura de las instituciones escolares y el propio aula y entender mejor cómo se ha desarrollado dicha cultura (Depaepe y Simon, 1995: 10). Debido a ello, el propio M. Depaepe y F. Simon han investigado la realidad educativa que predominó en las aulas belgas desde 1880 hasta 1960. Sin embargo, dicha realidad no podía ser perseguida a través de teorías y fuentes tradicionales como la legislación educativa. Utilizando los periódicos educativos o prensa pedagógica como recurso principal de investigación, han logrado comprender las estructuras que gobernaron el comportamiento pedagógico del sistema escolar en Bélgica y las prácticas cotidianas relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dieron en esos años (Depaepe y Simon, 1997, 2005).

A este nivel, los libros de texto, los ejercicios escolares, las fotografías, el espacio y el tiempo, las revistas escolares o el material didáctico del profesorado, se convirtieron en recursos familiares para los historiadores, como fuentes detalladas para proporcionar información acerca de la cultura escolar y la vida en las escuelas en el pasado. Dicha literatura escolar ha servido, por ejemplo, a E. Arizpe y M. Styles para documentar las experiencias de aprendizaje del alumnado con sus libros de texto en el siglo XVIII en Inglaterra y los diferentes valores sociales, culturales y hasta morales que éstos trataban de transmitir (Arizpe y Styles, 2004). También, la historia oral o la historia visual han proporcionado nuevos recursos metodológicos y nuevas direcciones para investigar las culturas escolares. T. O`Donoghue y A. Potts, utilizando fotografías, películas y otras evidencias visuales han visto como las mismas pueden permitir que el historiador explore las influencias culturales y sociales que conforman la política educativa y la vida en las escuelas (O`Donoghue y Potts, 2004). Por otro lado, Grosvenor y M. Lawn han explorado aspectos referentes a la historia material de la escuela y en particular lo relacionado con las tecnologías de aula (Grosvenor y Lawn, 2001). Siguiendo la estela de este tipo de trabajos, el propio I. Grosvenor, junto con S. Braster y M. del Mar del Pozo, han recopilado una serie de investigaciones que

Historia de la Educación

muestran cómo poder utilizar estas fuentes como ejemplo de investigación (Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011). Incluso, I. Grosvenor ha utilizado en sus investigaciones los archivos visuales como fuente histórica para captar la realidad escolar de las relaciones entre minorías étnicas (Grosvenor, 2007). Pero también podemos encontrar trabajos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con fuentes aportadas desde la historia oral. P. Cunningham y P. Gardner han examinado los planes de estudios con los cuales se formaron los maestros en la primera mitad del siglo XX en Inglaterra y las indicaciones que dichos planes mostraban en lo relativo a cómo y qué prácticas llevar a cabo para la enseñanza en las aulas. (Cunningham y Gardner, 2004; Gardner, 2003).

Esta unión entre nuevas perspectivas teóricas y fuentes documentales, ha proporcionado también nuevas formas de mirar las instituciones escolares y su relación con nuevos sujetos históricos: mujeres, grupos étnicos, etc. J. Martin, por ejemplo, ha ayudado a reconstruir las experiencias de vida de las mujeres en las escuelas inglesas de la primera mitad del siglo XX (Martin, 2003 y 2007). R. Watts ha investigado la interiorización de los roles de género en los centros escolares y el límite que ello ha supuesto para la introducción del género femenino a las estructuras de la ciencia (Watts, 2005 y 2007). Por otra parte, K. Myers se ha centrado en reconstruir la historia de los refugiados escolares belgas y españoles durante el periodo de entreguerras en relación a las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Myers 1999 y 2001). Mientras que M. R. Olneck se ha interesado en las comunidades de inmigrantes y los problemas de escolarización de las minorías étnicas en algunas localidades de EEUU, siempre exploradas a través de las experiencias vitales y puntos de vista de dichas comunidades (Olneck, 2008).

La etnohistoria de la escuela, las disciplinas escolares, la manualística y las culturas escolares como centro neurálgico. Nuevos enfoques en las fronteras españolas

En lo que al caso español se refiere, desde la década de los noventa se pueden encontrar trabajos correspondientes con la investigación de la historia de la escuela y el aula. Dentro de esta orientación a favor de una historia de la cultura escolar, habría que reseñar los planteamientos que han surgido acerca de la historia *del espacio y el tiempo* escolares. Algunos historiadores como A. Viñao, A. Escolano, M. del Mar del Pozo, A. Terrón, L. Esteban, etc., comenzaron a prestar atención al espacio y al tiempo escolar desde coordenadas diferentes a las tradicionales, como elemento que nos podría permitir desentrañar qué ocurrió en los centros escolares (Escolano, 2000a, 2000b; Viñao, 1998b; López Martín, 2005). La revista *Historia de la Educación* (1994 y 1997) ha dedicado varios números a estos trabajos.

Además de estas investigaciones, también habría que destacar aquellas que se han centrado en las fuentes del patrimonio histórico-educativo o los materiales utilizados en las aulas, como forma de ilustrar la «caja negra» de la cultura escolar (Julia, 1992), puesto que en dichos materiales residen ciertos testimonios de la «gramática de la escuela» (Tyack y Cuban, 1995). A. Escolano, por ejemplo, ha dedicado una parte importante de su investigación a estudiar los manuales escolares (manualística escolar), para observar qué tipo de orientaciones pedagógicas, ejercicios, prácticas de enseñanza, etc., han sido transmitidos a través de los mismos (Escolano, 2006). Sin embargo, la investigación acerca de los manuales escolares, en tanto que recurso metodológico para analizar la historia de la escuela, ha sido una de las principales y más activas ramas del campo de la Historia de la Educación en España. Respecto a ello, podemos encontrar no sólo al proyecto MANES (Puelles Benítez y Tiana Ferrer, 2003), sino también una serie de publicaciones como la editada por A. Escolano, *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, en el que un buen elenco de historiadores de la educación como M. de Puelles, A. Viñao, A. Tiana, J. Ruíz Berrio, C. Flecha, etc.,

Historia de la Educación

han utilizado dichas fuentes como una forma de investigar nuestro pasado en la escuela (Escolano, 1997).

Es necesario destacar aquí, los trabajos que, desde la Universidad de Murcia o el grupo Fedicaria, están desarrollando en torno a las disciplinas escolares, como un nuevo enfoque desde el cual amalgamar las investigaciones de los manuales escolares (Valls, 2001). De manera que, la historia de las disciplinas escolares se erige como un aspecto más amplio que abarca no sólo dichos manuales, sino también un nexo entre la profesionalización docente, la cultura escolar y los sistemas educativos (Viñao, 1994, 1998a, 2006; Bernal Martínez, 2001; Cuesta 1997, 1998; Romero y Luis 2007). Por otro lado, también podemos encontrar un buen número de estudios que se han dedicado a buscar el pasado de las aulas escolares a través de nuevos materiales escolares. M. del Mar del Pozo, ha investigado el valor que las fotografías y la imagen pueden tener para conformar nuevas visiones teóricas desde las que rescatar la historia de la escuela. La etnohistoria, se ha erigido, en una especie de puerta de acceso a la genealogía de los procesos formativos, a la percepción de los modos de sociabilidad que están en la base de nuestra identidad narrativa y a la lectura de los valores culturales que compartimos todos los que hemos asistido a la escuela (Del Pozo Andrés, 2006). La SEDHE junto con el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) también ha desarrollado en los últimos años, trabajos sobre estos objetos de investigación a través de diferentes seminarios que han sido publicados en sus *Cuadernos de Historia de la Educación*.

Algunas consideraciones finales

Hemos tratado de reconstruir las diversas tendencias que han marcado el desarrollo de una rama importante de la Historia de la Educación en los últimos años. La unión que se ha dado entre Historia, Educación y Ciencias Sociales ha permitido que nuevas fuentes históricas se introdujesen en el debate por renovar el campo de la Historia de la Educación. A su vez, estos elementos han funcionado como resorte para la construcción y transformación de los objetos de estudio en la investigación histórico-educativa. A partir de postulados nuevos, los historiadores de la educación han elaborado diferentes teorías que han puesto de manifiesto la producción propia de la escuela y las interacciones que se producen entre los agentes del sistema escolar. De esta forma, diferentes investigaciones han supuesto un avance dentro del campo, puesto que con ellas se ha ayudado a desentrañar aquellas características de la estructura social y de los aspectos políticos que conformaban una suerte de desigualdad social y escolar (género, cultura...), al tiempo que han ayudado a renovar el interés por la Historia de la Educación.

Bibliografía

- ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morgan (2004). «Love to Learn Your Book: Children's Experiences of Text in the Eighteenth Century». *History of Education*, 33/3, pp. 337-352.
- BALL, Stephen J. (2008). «Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes». *The Sociological Review* (Londres), 56/4, pp. 650-669.
- BERNAL MARTÍNEZ, José M. (2001). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BRASTER, Sjaak, GROSVENOR, Ian y DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (2011). «Opening the Black Box of Scholling. Methods, Meaning and Mysteries». BRASTER, Sjaak, GROSVENOR, Ian y DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (Eds.). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles: Peter Lang, pp. 9-18.
- CUESTA, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-

Historia de la Educación

Corredor.

CUESTA, Raimundo (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

CUNNINGHAM, Peter y GARDNER, Peter (2004). *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 197-1950*. Londres: Woburn Press.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (2006). «Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de la prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 291-315.

DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank (1995). «Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools». *Paedagogica Historica*, 31/1, pp. 9-16.

DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank (1997). «Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century». *Cambridge Journal of Education*, 27/3, pp. 391-404.

DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank (2005). «Fuentes y métodos para la historia del aula». FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 337-363.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1993). «La investigación en historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias». *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), 155, pp. 331-350.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000a). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000b). «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 201-218.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2006). «La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 317-340.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2008). «La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica». MAINER, Juan (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 145-172.

ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez., Vol. I y II.

FERRAZ LORENZO, Manuel (2005). «La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación». FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 167-190.

GARDNER, Peter (2003): «Oral History in Education: Teacher`s Memory amd Teacher`s History». *History of Education* (Londres), 32/2, pp. 175-188.

GONZÁLEZ DELGADO, Mariano (2009). «Notas para una evaluación de la historia del *currículum*: estudio de los procesos de legitimación y cambio». *Tempora*, 12, pp. 97-134.

GROSVENOR, Ian (2007). «From the "eye of history" to a "second gaze": the visual archive and the marginalized in the history of education». *History of Education* (Londres), 36/4-5, pp. 607-622.

GROSVENOR, Ian y LAWN, Martin (2001). «When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools», *History of Education*, 30/2, pp.117-127.

JULIA, Dominique (1995). «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, Vol. I ("The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives"), pp. 353-382.

LACEY, Colin (1970). *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.

LÓPEZ MARTÍN, Antonio, M. (2005). «La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas». *Bordón*, 57/ 4, pp. 519-534.

LORENZ, Chris (1999). «You Got your History, I Got Mine. Some Reflections on Truth and

Historia de la Educación

- Objectivity in History». *ÖZG*, 10/4, pp. 563-584.
- MARTIN, Jane (2003). «The hope of biography: the historical recovery of women educator activists». *History of Education* (Londres), 32/2, pp. 219-232.
- MARTIN, Jane (2007). «Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women's movements in London 1900s to 1960s». *History of Education* (Londres), 36/4-5, pp. 315-333.
- MCCULLAGH, C. Beham (2004). «What Do Historians Argue About?». *History and Theory*, 43, pp. 18-38.
- McCULLOCH, Gary (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. Londres: Routledge.
- McCULLOCH, Gary (2011). *The Struggle for the History of Education*. Londres: Routledge.
- MEHAN, Hugh (1992). «Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies». *American Sociological Association*, 65/1, pp. 1-20.
- MYERS, Kevin (1999). «National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937». *History of Education* (Londres), 28/3, pp. 313-325.
- MYERS, Kevin (2001). «The hidden history of refugee schooling: the case of Belgians, 1914-1918». *History of Education* (Londres), 30/2, pp. 153-162.
- O'DONOGHUE, Tom y POTTS, Anthony (2004). «Researching the Lives of Catholic Teachers Who Were Members of Religious Orders: Historiographical Considerations». *History of Education*, 33/4, pp. 469-481.
- OLNECK, Michael R. (2008). «American public schooling and European immigrants in the early twenty century: a post-revisionists synthesis». RESSE, Williams y RURY, James (Eds.). *Rethinking the History of American Education*. Nueva York: Palgrave-Macmillan, pp. 103-141.
- PUELLES BENÍTEZ, M., y TIANA FERRER, A., (2003): «El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), 49-50, pp. 163-174.
- ROMERO, Jesús y LUIS, Alberto (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- TIANA FERRER, Alejandro (2005). «La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio». FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 105-145.
- TYACK, David y CUBAN, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- VALLS, Rafael (2001). «La historiografía escolar en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar». FORCADELL, Carlos y PEIRÓ, Ignacio (Coord.). *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 191-220.
- VIÑAO FRAGO Antonio (1994): «Les orígenes du corps profesoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808». *Paedagógica Histórica*, 30, pp. 119-174.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1998a): «Disciplinas Académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)». GUEREÑA, Jean Louis y FELL E.-Mª (Eds.). *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours: Université de Tours, pp. 303-323.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1998b). *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2006). «La historia de las disciplinas escolares». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 243-269.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2008). «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación». MAINER, Juan (Coord.). *Pensar críticamente la*

Historia de la Educación

educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.

WATTS, Ruth (2005). «Gendering the story: change in the history of education». *History of Education* (Londres), 34/3, pp. 225-241.

WATTS, Ruth (2007). «Whose Knowledge? Gender, education, science and history». *History of Education* (Londres), 36/3, pp. 283-302.

Nuevas perspectivas historiográficas: la fotografía como fuente para la Historia de la Educación

Francisca Comas

Universitat de les Illes Balears

Sara González

Universitat de les Illes Balears

Xavier Motilla

Universitat de les Illes Balears

Descriptores: Historia de la educación, fotografía, fuentes de investigación

Con esta comunicación se pretende dar a conocer el trabajo que el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universidad de las Islas Baleares, lleva a cabo desde hace cinco años en torno a la reflexión y la utilización de la imagen fotográfica como fuente histórico-educativa, y no sólo como mero recurso ilustrativo. En las líneas siguientes se explicarán los proyectos realizados en torno a esta temática, las conclusiones alcanzadas, la difusión científica que de ellas se ha hecho para contribuir al debate historiográfico y la renovación metodológica en la enseñanza de contenidos histórico-educativos que se ha derivado de esta trayectoria de investigación, reflexión y debate en torno al uso de las fotografías como fuentes.

COMUNICACIÓN¹:

Objetivos o propósitos

De la misma manera que la investigación en educación ha evolucionado a lo largo de los años, ampliando y variando sus intereses, también, y como consecuencia de ello, los intereses temáticos de la historia de la educación se han diversificado. Otras disciplinas han enriquecido la investigación histórico-educativa desde sus respectivas ópticas, con lo que la mirada del historiador de la educación en la actualidad se abre hacia nuevas formas de analizar e interpretar experiencias, prácticas, innovaciones y/o continuidades en el ámbito educativo.

En este panorama de expansión, diversificación y apertura, la revisión de las fuentes para la investigación del pasado educativo se hace imprescindible. No sólo renovamos las miradas ampliando lo que se mira, sino también la óptica desde la que observamos, por lo que se está impulsando, cada vez con más fuerza, el uso de la fotografía en la investigación histórico-educativa como evidencia o testimonio del pasado.

En esta línea se ha centrado el trabajo desarrollado en los últimos años por el *Grup d'Estudis d'Història de l'Educació* de la Universidad de las Islas Baleares, con la puesta en marcha de varios proyectos de investigación que, a su vez, le han permitido participar activamente en el debate

historiográfico en torno a la renovación metodológica y al uso de nuevas fuentes.

Marco teórico

Con escasos, aunque significativos, antecedentes (Benjamin, 1973; Barthes, 1982; Flusser, 1990), las reflexiones teóricas sobre el valor de la fotografía como «texto» plástico útil para la interpretación histórica, más allá de su componente estrictamente ilustrativo, se han venido produciendo desde los años 80 del siglo XX hasta hoy y, lo que es más, han ido en aumento, siendo actualmente un importante centro de interés en el debate historiográfico. No obstante, la preocupación que Peter Burke exponía hace ya más de una década desde su famosa obra *Visto y no visto*, en torno a que, pese al creciente interés, pocos eran los historiadores que utilizaban la fotografía como fuente, puede aplicarse todavía a la realidad actual de la historia, y, por extensión, a la de la historia de la educación.

En cuanto al debate historiográfico, algunas revistas de historia de la educación publicaron las primeras aportaciones al análisis de la imagen como fuente. Pionera fue *Histoire de l'Éducation*, que en su número 30 de 1986 dedicó un monográfico al tema de la imagen. Años más tarde, en el 2000, *Paedagogica Historica* recogía las aportaciones del XX ISCHE celebrado en 1998 con el título «Lo visual en la configuración del espacio educativo a través de la historia». En 1999 la *European Educational Research Association* centró su atención en las ventajas e inconvenientes de las imágenes para la investigación histórico-educativa. Por su parte, la revista *History of Education*, en su volumen 30 del año 2001, publicó algunas de las aportaciones presentadas en este congreso. En España, en el marco del *XII Coloquio nacional de Historia de la Educación* también se reflexionó sobre la imagen como fuente histórico-educativa (Jiménez, A.; Celada, P.; Arroyo, L. J.; Briongos, H.; Calvo, R.; Escolano, A.; Esteban, F.; Fernández, D.; López, B.; Palmero, C.; Viñao, A., 2003), pero posiblemente fue el artículo de M^a del Mar del Pozo Andrés, publicado en la revista *Historia de la Educación* en el año 2006 y en el que se presentaba una interesante y completa panorámica internacional sobre el debate abierto en torno al uso de la imagen como fuente histórico-educativa, el que motivó a la comunidad científica española a entrar en dicho debate teórico, a la vez que a iniciar las primeras investigaciones en las que la fotografía fuese utilizada de tal modo.

Proyectos de investigación desarrollados

Nuestra aportación se ha desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Francisca Comas y financiados en los planes I+D+I. En este sentido, a través del proyecto titulado «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares» (HUM2007-61420), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional I+D+I, y desarrollado entre los años 2007 y 2010, analizamos numerosos fondos fotográficos públicos y privados con dos grandes objetivos: por una parte, localizar, estudiar y ayudar a la conservación de la documentación fotográfica existente sobre educación en Baleares desde inicios del siglo XX hasta el final de la Guerra Civil; y, por otra, utilizar estas imágenes como fuentes para la historia de la educación, desarrollando nuevos modelos de interpretación que pudieran enriquecer el debate historiográfico.

Actualmente, también en el marco de un proyecto de investigación financiado por el mismo Ministerio y titulado «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)» (EDU2011-23831), continuamos trabajando en la localización y análisis de fotografías históricas, en esta ocasión centrándonos geográficamente

en la isla de Mallorca, pero ampliando cronológicamente nuestra búsqueda hasta el año 1990.

Metodología

Consideramos que la fotografía no es tanto un testimonio visual espontáneo de «lo que sucedió» como la consecuencia de los esfuerzos por construir un discurso narrativo. Por este motivo, nuestro trabajo se centra no sólo en localizar e inventariar fotografías, sino en adentrarnos en posibles modelos de interpretación de éstas. Hemos combinado elementos procedentes de la metodología histórico-educativa, histórico-artística y documentalista, entendidas como adaptaciones abiertas y flexibles del método científico a la investigación historiográfica. Las imágenes localizadas se han seleccionado por su valor documental según criterios de relevancia, representatividad y originalidad, y a partir de ahí se han analizado partiendo de la convicción de que representan un registro visual interpretativo de acontecimientos desarrollados en un momento dado, pero que forman parte de una cultura total.

Se ha realizado un análisis externo, determinando cuestiones significativas para una correcta interpretación, tales como las circunstancias en que se tomaron las fotografías (desde circunstancias técnicas hasta históricas), quién es su autor, los motivos por los que se tomaron, etc.

Por otra parte, de cada imagen se ha realizado un análisis interno interrelacionando competencias que nos permitieran explicarlas y comprenderlas, confrontando lo real con lo ideal. Esas competencias a interrelacionar han sido las siguientes:

a) Competencia iconográfica: captando las formas visuales que tienen un contenido propio e interpretando las formas iconográficas que reproducen algo (un objeto) que existió en la realidad, que preexistía a la toma fotográfica.

b) Competencia narrativa: a partir de nuestra experiencia como investigadores, y nuestros conocimientos histórico-educativos e histórico-artísticos, intentamos establecer secuencias narrativas entre las diversas figuras y objetos que aparecían en la imagen.

c) Competencia enciclopédica: intentamos, partiendo de nuestros conocimientos históricos e investigando a través de otras fuentes, identificar personajes, situaciones, contextos y connotaciones.

Discusión de los datos/evidencias

En Baleares hemos localizado numerosas colecciones de imágenes fotográficas de procedencia diversa, tanto del ámbito escolar como educativo en general (archivos de temática general o de temática educativa, bibliotecas, instituciones escolares y no escolares, colecciones privadas de particulares, asociaciones, prensa periódica, publicaciones, páginas Web, blogs en Internet, etc.).

Hemos analizado estas fotografías aplicándoles el modelo de análisis externo e interno, obteniendo de ellas información valiosa para la interpretación histórica a la que no podríamos haber accedido desde otro tipo de fuentes.

Esto no significa, sin embargo, que consideremos que la fotografía pueda o deba ser una fuente única. Defendemos que la imagen fotográfica debe ayudarse de otras fuentes para su correcta interpretación, formando parte del elenco de fuentes que se pueden utilizar, tanto si la información que nos ofrece es complementaria a la de otras evidencias, como si es exclusiva de esta fuente.

Historia de la Educación

En algunas ocasiones, las fotografías o parte de su contenido reflejarán lo que fue, en otras ocasiones insinuarán lo que se quiere ser. Las fotografías serán escenificaciones de lo que se quiere hacer perdurar como testimonio educativo, por lo que nos hablarán, más que de lo que sucedió, de lo que se deseaba comunicar o hacer perdurar, de la autopercepción y autoconsciencia de la realidad educativa en cada situación y momento, y para cada colectivo en particular.

Resultados y/o conclusiones

Todas las fotografías, incluso las que a simple vista parece que no aportan mucha más información de la que nos facilitan otras fuentes, podrán ser interrogadas, pues todas ellas forman parte del discurso narrativo que se construye a través del imaginario colectivo, ya sea de la propia comunidad educativa como de la sociedad en general.

La principal conclusión a la que hemos llegado, y que parece coincidir, aunque no de forma unánime, con la opinión del resto de la comunidad de historiadores, es que la fotografía tiene un importantísimo valor documental, y no un simple valor ornamental, por lo que puede revelarse como un magnífico testimonio del pasado, tan valioso como cualquier otro, especialmente cuando se quiere profundizar en la cultura educativa en general, y en la escolar en particular. En consecuencia, ésta deberá utilizarse en la investigación histórico-educativa, como cualquier otro recurso, debiendo ser sometida a análisis e interpretación, y combinándola con otras fuentes de diversa procedencia y naturaleza para enriquecer la propia investigación.

Contribuciones y significación científica

Consideramos que a través del monográfico sobre «Fotografía e historia», que coordinamos desde nuestro equipo de investigación y que se publicó en la revista *Educació i Història* (número 15, enero-junio del 2010), hemos contribuido a difundir nuevas aportaciones al debate sobre la fotografía como fuente histórica. En este monográfico, con aportaciones de los principales investigadores tanto a nivel estatal como internacional, se ha actualizado y difundido entre nuestra comunidad científica el debate abierto en Europa a inicios del siglo XXI sobre esta cuestión.

Amén a esta contribución, se han analizado, desde una nueva óptica o perspectiva, temáticas histórico-educativas como por ejemplo la historia del escultismo, la formación del magisterio, las colonias escolares, la modernización pedagógica, o la recepción del método Montessori, aportando nueva información y nuevos enfoques científicamente significativos sobre la renovación educativa en el siglo XX. Una recopilación de todos estos trabajos, junto con los que se adentran en el debate historiográfico o los que exponen y analizan los inventarios fotográficos encontrados, puede consultarse en una reciente publicación de Comas, Motilla y Sureda (2012).

Paralelamente, y como transferencia de nuestra investigación, hemos trabajado también en el uso de la fotografía para la innovación docente en historia de la educación. Nuestro grupo de investigación ha recibido dos ayudas del ICE de la UIB², en los cursos 2011/12 y 2012/13, para la realización de dos proyectos encaminados a la mejora de la calidad docente, lo que nos ha permitido aplicar los resultados de nuestras investigaciones y reflexiones a la enseñanza de la historia de la educación, partiendo del uso de la fotografía y su interpretación como fuente histórica. El primer proyecto, dirigido por el Dr. Bernat Sureda, llevó por título «Creació d'un entorn virtual historicoeducatiu per a l'autoaprenentatge», y consistió en la confección de un

Historia de la Educación

entorno de autoaprendizaje que pudiese consultarse a través de la plataforma *Moodle* y que, asimismo, pudiese utilizarse en distintas asignaturas de los estudios de educación social, pedagogía y magisterio. El segundo proyecto, dirigido por el Dr. Xavier Motilla, y que se está desarrollando en estos momentos, consiste en la confección y exposición, a partir de nuestro trabajo y del de los alumnos, de un conjunto de paneles que bajo el título genérico de «Una fotografía, una historia» pretende dar a conocer fotografías históricas relacionadas con los acontecimientos educativos, explicando su significación y contexto histórico.

Bibliografía

- Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Benjamin, W. (1973). *La fotografía en la época de su reproducibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Comas, F.; Motilla, X.; Sureda, B. (2012). *Fotografía i Història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*, Palma, Leonard Muntaner. URL: <http://lull.uib.es/articulos/1977232.15439/1.PDF> (último acceso 07.01.2013)
- Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (2010). 15. URL: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/issue/view/4018/showToc> (último acceso 07.01.2013)
- Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.
- History of Education*. (2001). 30 (2).
- Jiménez, A.; Celada, P.; Arroyo, L. J.; Briongos, H.; Calvo, R.; Escolano, A.; Esteban, F.; Fernández, D.; López, B.; Palmero, C.; Viñao, A. (2003). *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos - SEDHE.
- Paedagogica Historica*. (2000). 36 (1).
- Pozo Andrés, M. M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 25, 291-315.

¹ Comunicación elaborada en el marco del proyecto de investigación titulado «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Pla Nacional de I+D+I. Los autores de esta comunicación son miembros del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha recibido el patrocinio de la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Consejería de Innovación de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, y cofinanciación con fondos FEDER.

² Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

Por una fenomenología hermenéutica crítica

Conrad Vilanou

Universitat de Barcelona

Descriptores: historia educación, hermenéutica

Es sabido que a partir de 1960, con la aparición de Verdad y método de Gadamer, se puede hablar

Historia de la Educación

en filosofía de un verdadero giro hermenéutico que se da, de manera paralela, al giro lingüístico gestado durante la primera mitad del siglo XX (Heidegger, Wittgenstein, Rorty). Este giro hermenéutico ha sido en buena medida una creación personal de Hans-Georg Gadamer, formado a la sombra de Natorp, Hartmann, Hönigswald, Bultmann, Husserl y Heidegger, tal como ha contado en su autobiografía que recuerda las aventuras del Meister de Goethe. Por otra parte, Paul Natorp ha sido considerado el precursor de la Pedagogía Social moderna, al publicar su obra de referencia –su *Socialpädagogik*– a fines del siglo XIX. A su vez, Nicolai Hartmann influyó sobremanera en la filosofía de los valores que los pedagogos catalanes –por ejemplo, Juan Roura-Parella– hicieron suya durante sus estancias en Alemania.

COMUNICACIÓN:

Por lo común, el término hermenéutica designa la técnica de la interpretación (del griego *hermenéuein*, que significaba interpretar, explicar, traducir). La hermenéutica fue capital para la interpretación de los textos bíblicos (Schleiermacher) a comienzos del siglo XIX y, más tarde, como doctrina del método específico de la filología (Marquès, 2001). Después de Dilthey, a inicios del siglo XX fue considerada la disciplina predilecta de las ciencias del espíritu que, frente al apogeo de la metodología experimental, precisaban de una legitimación epistemológica. La hermenéutica destaca la influencia de la historia hasta el punto que Gadamer escribió en *Verdad y Método* una de sus tesis más provocativas y en la que resuenan los ecos de la filosofía de la historia de Hegel, al señalar que la historia no nos pertenece, sino que somos nosotros quienes pertenecemos a ella.

Palabra y hermenéutica

Influido por la filosofía platónica, Gadamer fomentó el arte del diálogo y, por esta vía, la idea de una ética dialógica porque la palabra constituye –desde la perspectiva hermenéutica– una de las claves del quehacer pedagógico. Conviene no perder de vista que uno de los puntos de la hermenéutica radica en el énfasis que se pone al hecho de *oír*: a través de la audición no cabe adoptar una actitud dominadora, ni cerrada, sino que uno siempre ha de dejarse llevar por la apertura que implica la actividad interpretadora de las palabras y de los textos. Ahora bien, la hermenéutica tampoco es ajena a la captación de la esencia de las cosas en una línea de actuación que entronca con la fenomenología. De hecho, la hermenéutica ha generado una pedagogía fenomenológica-hermenéutica (bien representada por Max Van Manen, receptivo a la hermenéutica holandesa) al fusionar el método fenomenológico (Husserl) y el hermenéutico (Gadamer), en una síntesis que exalta la importancia de la experiencia vivida y que no olvida la cuestión del tacto, ya introducido en la ciencia pedagógica por Herbart y Kerschensteiner (Van Manen, 2003).

Después de un periplo por diversas universidades alemanas Gadamer se instaló en Heidelberg donde sucedió a Jaspers. Por aquel entonces, sus alumnos empezaron a solicitarle que escribiese la concepción de conjunto que, desde hacía tiempo, tenía en mente. Parecía lógico que hubiese recurrido al nombre de “Hermenéutica” para dar título a su obra, pero la tradición excesivamente metodológica de la hermenéutica diltheyana hizo que se decantase por el de *Verdad y método*, formulación que recuerda remotamente aquella *Poesía y verdad* de Goethe. En este punto, se comprenderá cuanta incidencia tuvo la figura de Goethe para quien el alma humana, al igual que las formas orgánicas de las plantas y de los animales, constituye una organización que está sometida a la ley de la metamorfosis aunque es más importante la transformación moral que la natural. Con *Verdad y método* Gadamer pretendía fundamentar la epistemología de las ciencias del espíritu. Según la tesis básica del libro, una experiencia hermenéutica no es algo abstracto sino algo que nos afecta y abre nuevas expectativas. La desconfianza de Gadamer no se dirige nunca

Historia de la Educación

contra la ciencia positiva sino contra una exaltación metódica que sólo puede dar cuenta y razón de una parte de nuestra experiencia vital que –pedagógicamente hablando– se escapa, a menudo, de las objetivaciones positivas y estadísticas. Según la hermenéutica gadameriana, hay que rastrear la influencia y recepción históricas por ser las auténticas condiciones de posibilidad de la comprensión: sólo entendemos en la medida que buscamos y encontramos palabras para expresar nuestra comprensión a través del diálogo, o lo que es lo mismo, por medio de una disciplina del preguntar y del indagar que es condición de posibilidad de la verdad. Por ello, Gadamer contrapuso a la dialéctica totalizadora de Hegel la dialógica platónica de la pregunta y de la respuesta, esto es, de las palabras.

La formación como autoformación

Si consideramos que toda la obra de Gadamer está repleta de referencias formativas, no ha de extrañar que abordase la cuestión en una breve conferencia, pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich Bonhoeffer Gymnasium de Eppenheim. Se trata de un texto que responde al sugestivo título de *La educación es educarse* en el que se expone, desde una perspectiva pedagógica, su concepción dialógica que da una gran importancia al aprendizaje de las lenguas, sin olvidar las ciencias formales y axiomáticas como las matemáticas (Gadamer, 2000). Tan es así que la formación (*Bildung*) apela a una teoría de la formación humana enmarcada en una tradición cultural, en sintonía con lo que afirma Gadamer cuando señala que vivimos dentro de unas tradiciones que heredamos. Este aspecto es crucial para la pedagogía ya que los valores no pueden responder a una simple invención, sino a una herencia que ha sido canalizada a través de los conceptos y de los discursos, e incluso de las narrativas, tal como se ha puesto de manifiesto recientemente (Fullat, 2005).

Ante el peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia performativa que busca el éxito y no la verdad (tal como formuló Lyotard en 1979 al dictaminar la muerte de los grandes relatos en *La condición postmoderna*), la hermenéutica nos ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* –cuya defunción también anunció Lyotard– a manera de un juego abierto de interpretaciones que remite al sentido lúdico que emanan las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller. Además, este juego desarrolla la capacidad de escuchar pensando que el otro puede tener razón, confiriéndose así al pensamiento una dimensión dialógica, reflexiva y crítica (Zuñiga García, 1995).

En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa presente también en autores como Romano Guardini, quien entre 1921 y 1924, redactó sus *Cartas sobre la formación de sí mismo* pensando en los jóvenes alemanes que deseaban evadirse del ambiente asfixiante del militarismo nacionalista prusiano (Guardini, 2000). En Guardini –que apela al examen de conciencia que, a su vez, comporta e implica la idea de responsabilidad– detectamos ecos lejanos de la pedagogía agustiniana y jesuítica que influyó sobre Descartes, considerado uno de los primeros hombres modernos: las decisiones auténticas siempre se toman en la conciencia interior. En último término –y de acuerdo con la hermenéutica de Gadamer– la verdad es subjetiva, lo cual no significa necesariamente que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica comporta el criterio de corrección que da sentido al proceso personal de formación. En pocas palabras: para Gadamer no existe clausura sino apertura. Se explica así la importancia del diálogo, aspecto recuperado pedagógicamente por Martin Buber en *Yo y Tu* (1923) y, por extensión, por la *Bildung* neo-hebraica (Kaiser, 1999). Por consiguiente, sólo se puede aprender mediante palabras, a través de la conversación y la auto-reflexión, en virtud de un circuito de pensamiento empalabrado porque la palabra es comunicación en su forma más pura:

Historia de la Educación

comprendemos un mundo *empalabrado* ya que únicamente comprendemos un pensamiento *empalabrado* (Pegueroles, 1998).

De lo que se trata es que el hombre construya su propia casa en el mundo a través del lenguaje, porque –además de la comprensión y de la interpretación– la naturaleza del pensamiento es lingüística, esto es, nuestro pensamiento se encuentra inmerso en el lenguaje. No por casualidad, Heidegger proclamó en su *Carta sobre el Humanismo* (1946) que el lenguaje es la casa del ser y en su vivienda habita el hombre que así se convierte –frente al olvido del ser– precisamente en el pastor del ser, es decir, de aquello más digno de pensar, esto es, el por qué son las cosas. Todo se basa, por tanto, en el ejercicio humano de la palabra (*logos*): el arte de la conversación, de la escritura y de la lectura, de la comprensión y de la interpretación (Gadamer, 1991).

El lenguaje constituye la condición y el límite del pensamiento, de manera que la posibilidad de la apertura humana depende de la potencia del lenguaje que es el que nos permite salir a la búsqueda del sentido de un saber transmitido por la lengua bajo diversas formas (poesía, filosofía, historia, religión, derecho). Al cabo, es la vivencia de nuestra propia experiencia (*Erlebnis*) la que permite una comprensión (*Verstehen*) que aparece como una instancia (arte, técnica, habilidad) que faculta descubrir nuevos horizontes para ampliar el sentido de nuestra situación vital y guiar nuestra actuación responsable y comprometida. Gadamer incide en que la educación es educarse, que la formación es formarse, porque cada persona, desde horizontes nuevos y diferentes, adquirirá sentidos renovados en un proceso infinito de interpretaciones que justificarán su proceso de formación que supone un proceso de autoformación.

A modo de corolario

No hay duda de que Gadamer se inscribe en la tradición de la *Bildung* neohumanista al recalcar la prioridad de la cultura y del diálogo en el proceso de formación. De esta manera, la formación encuentra un lugar privilegiado en la convivencia, a través de la vida cívica y social, un cauce natural para desarrollar la dimensión crítica, a fin de que la racionalidad dialógica (la palabra, el *logos* que transcurre y se articula en diálogo) y la vida experiencial (la experiencia vivida, la que es propia del mundo de la vida, del *Lebenswelt*, y no del mundo colonizado) se imponga sobre el anonimato de una sociedad masificada. Además, en una educación masificada difícilmente el profesorado pueda reconocer sus alumnos de manera personalizada. Aprender y enseñar se convierten, pues, en algo enraizado en la propia vivencia personal, en la experiencia vivida que se engarza al mundo vital, a la cual se puede acceder a través de una metodología fenomenológica-hermenéutica que exige el doble ejercicio de la escritura y del diálogo, de la palabra (*Logos*) escrita y hablada, de la palabra que se hace patente desde nuestra interioridad y que circula dialógicamente en nuestras conversaciones.

Por ello, apostamos a favor de esta formación fenomenológica y hermenéutica que se basa en el análisis retrospectivo de nuestra experiencia vital, que aflora gracias al recurso de las palabras, de unas palabras que sirven para encontrar sentido a la experiencia personal porque para la pedagogía fenomenológica y hermenéutica –heredera de las ciencias del espíritu– la verdad se da empalabrada, es decir, mediatizada por el lenguaje, que acoge a la experiencia vivida. De ahí la potencialidad y posibilidades de esta pedagogía fenomenológica y hermenéutica que, salvando todas las distancias, posee un largo historial que se remonta a los albores de la modernidad (Descartes) y que, al enfatizar la importancia formativa del espíritu (Hegel) y de la cultura (Cassirer, Fullat), ha sido defendida por Dilthey y Spranger hasta llegar a Gadamer, sin orillar el peso de la fenomenología (Husserl, Van Manen). Quizás en esta pedagogía fenomenológica y hermenéutica que asume los valores humanistas de la formación humana, entendida como autoformación

(Goethe), se pueden encontrar algunos resortes –gracias a la riqueza de las lenguas y de los lenguajes, verdaderas redes de posibilidades educativas– para substraernos a los funestos efectos de un mundo que parece que únicamente atiende al éxito y a la eficacia, dos características de la deriva neoliberal y nihilista postmoderna.

Bibliografía

- Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Guardini, R. (2000). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Kaiser, A. (Ed.) (1999). *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*. Milano, Bompiani.
- Marquès, A. (2001). L'hermenèutica filosòfica contemporània. *Quaderns de Vida Cristiana*, 201, 9-45.
- Pegueroles, J. (1998). *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Zúñiga García, J. (1995). *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*. Granada, Universidad de Granada.

De las pretensiones educativas originales en la comercialización mediante catálogos de algunos materiales escolares diseñados para la Educación Infantil

María José Martínez Ruiz-Funes

Universidad de Murcia

Amalia Ayala de la Peña

Universidad de Murcia

Descriptor: Educación Infantil; España; material escolar

El objetivo de esta comunicación es poner de manifiesto el proceso por el que se desdibujan los objetivos originarios de la razón de ser del uso de ciertos materiales educativos de procedencia froebeliana en nuestro contexto, al objeto de aportar algunas posibles sugerencias de mejora en el diseño de catálogos de materiales educativos con una mayor fundamentación pedagógica en su presentación.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

El objetivo de esta comunicación es poner de manifiesto el proceso por el que se desdibujan los objetivos originarios de la razón de ser del uso de ciertos materiales educativos de procedencia froebeliana en nuestro contexto, al objeto de aportar algunas posibles sugerencias de mejora en el diseño de catálogos de materiales educativos con una mayor fundamentación pedagógica en su presentación.

Historia de la Educación

Marco teórico

El uso de ciertos materiales didácticos en las aulas de Educación Infantil tiene que ver con numerosos factores que encuentran en la Historia de la Educación algunas posibilidades de rastreo más que interesantes. No por manida es menos cierta la explicación del paso de un modelo en el que primaba la escuela tradicional a la revolución que los pensamientos e ideas de lo que se dio en conocer como el movimiento de la Escuela Nueva trajo consigo. Indiscutible resulta, en este marco, que la recepción en España del método Froebel que tan bien ilustra y recoge, en su tiempo y nuestro contexto, Pedro de Alcántara (1879) contribuye enormemente precisamente a la entrada de estos materiales en el aula. La minuciosidad de su trabajo acoge toda la riqueza de los planteamientos pedagógicos que desde el contexto español acompañaron la difusión del método froebeliano (Ruíz Berrio, 1982; Colmenar, 2010; Sanchidrián y Berrio, 2010....).

En un recorrido que pretende traernos hasta la época actual resulta adecuado evidenciar el paso que efectivamente se produce cuando el material escolar se convierte en objeto de consumo, como dijera Meda (2012: 27): “un objeto de consumo escolar (ya sea material de capacitación, instrumento de escritura o artículo de papelería) deja de serlo y se convierte en un *medio de educación de masas* en el momento en que se somete a un proceso de codificación formal con fines de homologación y empieza a ser distribuido a gran escala por las grandes empresas industriales”. En este proceso de codificación y para la difusión concretamente de los materiales froebelianos no podemos pasar por alto la legitimidad histórica que en ese proceso y para el contexto europeo tiene alguna empresa dedicada a la comercialización del material escolar destinado a la educación infantil. Tal y como recoge Michelet (1977: 189) en relación a las ocupaciones froebelianas: “Los instrumentos que se precisan para su aplicación se sacan de los materiales corrientes, o se encuentran, ya sea conservados, ya sea hechos al gusto de hoy (particularmente gracias a las materias plásticas) en todos los catálogos de material pedagógico (particularmente el de F. Nathan, que ha difundido el método en Francia)”. A partir de aquí, haremos uso de dicho catálogo de material de enseñanza como fuente documental privilegiada para el estudio exhaustivo de los materiales escolares distribuidos nacional e internacionalmente en ámbitos escolares y educativos.

El rico y prolijo catálogo “Material educativo 2012” de la editorial Nathan oferta para nuestro contexto una gran diversidad de materiales didácticos destinados a la Educación Infantil entre los que es posible rastrear aquellas ocupaciones que Pedro de Alcántara incluyera en la Sección segunda, De los trabajos Manuales, de su clásica aportación *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Obviamente nos referimos al trenzado o entrelazado, plegado, tejido, recortado, picado y dibujo.

Metodología

Para abordar el contraste entre las finalidades u orientaciones originarias en el uso de los materiales froebelianos y las finalidades que presentan aquellos que hemos identificado como herederos de los mismos fundamentamos, en la oportuna clarificación conceptual y teórica, un análisis de contenido que permite un contraste de carácter cualitativo entre ambas.

Discusión de los datos

La propuesta de Alcántara (1913:164 y ss) fija, para los trabajos manuales referidos, unas finalidades generales en las que quedan incluidas el ejercicio de la psicomotricidad fina, la

Historia de la Educación

educación intelectual, la formación estética, educación para el trabajo y la educación moral.

En lo que se refiere al ejercicio de la psicomotricidad fina estos trabajos pretenden contribuir a la gimnástica de los dedos, favorecer las destrezas orientadas al manejo de instrumentos y aprovechar la blandura y flexibilidad de los músculos. Un camino abierto a la anteposición de la escritura a la lectura, frente a la práctica entonces habitualmente extendida (Viñao, 2012). Pero no queda ahí la pretensión explicitada por Alcántara sino que se ve aumentada por la referencia explícita a la educación intelectual a través del propio desarrollo motriz, del trabajo de la forma, color y número, ejercicios de análisis y comparación así como el trabajo de la atención. La formación estética se convierte en objetivo prioritario en la insistencia reiterada en despertar a través de la vista el sentido del gusto. En lo que se refiere a la educación para el trabajo, las finalidades descritas por Alcántara abarcan desde el objetivo de una formación técnico-profesional no exclusiva desde el punto de vista vocacional, hasta la formación en el manejo de materiales frágiles y delicados, el uso de instrumentos o la toma de conciencia de nociones de economía laboral y vital que implican la reutilización de materiales. Finalmente la educación moral que abarca el objetivo del cumplimiento del deber de forma temprana y el ejercicio de la paciencia y la perseverancia como virtudes a desarrollar en los infantes. En la utilidad de los productos elaborados por el niño, deja Alcántara descansar gran parte de esa formación moral. Se trata de un empleo fructífero de las obras bien en su potencial uso como regalos familiares o con una vertiente más caritativa, con el destino, en ocasiones a través de rifas, de “aliviar la miseria de los niños pobres”.

Por otra parte, la propuesta de Nathan en su catálogo “Material educativo 2012” clasifica su oferta en los siguientes epígrafes “Juegos de aprendizaje y educativos”, “Material de aprendizaje”, “Actividades artísticas”, “Actividades simbólicas”, “Organizar el aula” y “Educación física”. Hemos encontrado vestigios de los trabajos manuales referidos en dos de los epígrafes: “Juegos de aprendizaje y educativos”, en su apartado de motricidad fina y “Actividades artísticas” en su apartado de material para la creatividad. Sólo en las actividades de motricidad fina encontramos para la acción de enlazar alguna indicación relativa al desarrollo que persigue, en este caso: precisión de movimientos y concentración, así como posibles ampliaciones que incluyen separación, clasificación y expresión oral. Las referencias encontradas en el epígrafe de “Actividades artísticas”, muy similares en la selección de materiales a la propuesta inicial, no incluyen más que descripciones literales del tipo de material sin hacer alusión no a las edades ni a sus pretensiones educativas.

Resultados y/o conclusiones

El análisis de contenido comparado por un lado de las finalidades expresadas en el primer e históricamente máximo difusor de los materiales de enseñanza froebelianos en España y por otro, de una de las casa comerciales que históricamente y también en la actualidad recoge su legado, arroja el peso de una toma de conciencia de lo que podríamos considerar como un proceso de desdibujamiento de las pretensiones originales, educativamente hablando, en el proceso de difusión y consecuentemente en el uso y extensión de unos determinados materiales escolares. La tendencia que arroja este análisis preliminar es de restricción en la presentación actual de los herederos de los trabajos referidos a las áreas de psicomotricidad fina y formación artística, lo que obvia otras posibles utilidades educativas, tan presentes en el potencial uso de los materiales como las mencionadas.

Si bien es cierto que este análisis se ha ceñido únicamente a los trabajos manuales referidos por

Historia de la Educación

Alcántara y a las similitudes en denominación y forma de la oferta de material escolar en estas primeras edades, la idea del peso específico de las formas de hacer de estas casas comerciales en la conformación de las culturas escolares contemporáneas permite establecer para nuestro contexto europeo cierto paralelismo con lo que ya señalara Prochner (2011: 363) en relación al papel jugado por la Compañía Milton Bradley (MB).

Otro factor determinante de las variaciones observadas en relación a las finalidades originales podemos encontrarlo de manos de los propios catálogos en sus referencias de obligado cumplimiento de las normativas o estándares de seguridad, -en concreto para el caso analizado la Norma europea EN71 relativa a la seguridad de los juguetes y la Directiva europea 2009/48/CE sobre la seguridad de los juguetes, en vigor desde el 20 de julio de 2011-. El cumplimiento de dichas normativas imposibilita, por ejemplo, tomar en consideración las referencias en el trabajo de Alcántara a la necesidad de que el niño se enfrente al trabajo con materiales frágiles y delicados que le den la medida de las consecuencias de su manipulación inadecuada.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Indudablemente el lenguaje de las editoriales y empresas de distribución de materiales, más aún en su modalidad de catálogos, debe atender a criterios de marketing que permitan la identificación rápida de los productos. Pero ese afán sintetizador puede estar privando a los potenciales usuarios de estos materiales de una información que, en ocasiones, podría inclinar la balanza en la elección de unos sobre otros. Es por esta razón por la que quisiéramos sugerir la conveniencia de la revisión de la expresión de las finalidades de los materiales que se ofertan, al objeto de permitir a los profesionales de la educación su vinculación con pretensiones educativas concretas, que forman parte de visiones integrales de formas históricamente diferentes de hacer en materia educativa. Sugerencias, por tanto, de revisión de los sistemas al uso de clasificación y catalogación de este tipo de materiales en los cuales el criterio pedagógico tenga un mayor peso específico.

Bibliografía

Colmenar Orzaes, C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. En Sanchidrián Blanco, M^a C. y Ruiz Berrio, J. (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*.(133-152) Barcelona: Graó.

Diario oficial de la Unión Europea de 10 de marzo de 2005. *Decisión de la Comisión de 9 de marzo de 2005 sobre la no conformidad parcial de la norma EN 71-1:1998, «Seguridad de los juguetes — Parte 1: Propiedades mecánicas y físicas», con las exigencias esenciales de seguridad de la Directiva 88/378/CEE del Consejo.*

Diario oficial de la Unión Europea de 30 de junio de 2009. *Directiva 2009/48/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre la seguridad de los juguetes*

García Navarro, P. de A. (1879). *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Madrid: Colegio nacional de Sordo Mudos y Ciegos.

García Navarro, P. de A. (1913). *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4^a ed. Madrid: librería de los sucesores de Hernando.

Meda, J. (2012). La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo en la investigación histórico -educativa en Italia. En Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (Eds), *Patrimonio y*

Historia de la Educación

- Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX.* (17-32). Murcia: SEPHE –CEME.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: editorial Herder.
- Nathan (2012). *Material educativo 2012*. París: Nathan Center Editorial.
- Prochner, L. (2011). Their Little Wooden Bricks: a History of the Material Culture of Kindergarten in the United States. *Paedagogica Historica*, 43 (3), 355-375.
- Ruiz Berrio, J. (1982). En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 122, 439-446.
- Sanchidrián Blanco, M^a C. y Ruiz Berrio, J. (Coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (2012). Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura. *History of Education & Children Literature*, VII (1), 45-68.

Práticas de educação de meninos e meninas no Brasil oitocentista

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade Católica de Petrópolis

Descriptorios: Educação doméstica, Práticas educativas, Brasil oitocentista, História da educação brasileira, Modelos educativos europeus

O estudo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as práticas educativas, no Brasil, durante a segunda metade dos Oitocentos. Copiando modelos europeus, era por meio da educação doméstica, que os filhos e filhas das elites aprendiam desde as primeiras letras até conteúdos específicos destinados a sua preparação para a vida adulta. Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, que utiliza diversas fontes, especialmente, jornais dedicados à família, periódicos educativos, livros e ego-documentos, nos quais é traçado um perfil do era adequado a homens e mulheres aprenderem, bem como as práticas de ensinar, naquele tempo e contexto. O estudo é concluído apresentando um panorama da educação brasileira, em um século que é considerado o cenário da afirmação da escola.

COMUNICACIÓN:

Introdução

A educação doméstica foi uma modalidade de ensino difundida a partir de seu emprego na educação de príncipes e nobres e utilizada, posteriormente, com as mesmas características, em diferentes contextos, datados de diferentes épocas, que vão do século XVI até o século XIX (Vasconcelos, 2005).

No Brasil, é, no oitocentos que essa prática adquire a sua maior importância, aliada ao estatuto de modernidade e civilidade aspirados dos países tomados como referência, principalmente, da Europa ocidental.

Ao longo do século XIX, a maneira mais recorrente para a educação dos filhos e filhas das camadas mais favorecidas da população brasileira era a educação doméstica, ou seja, a prática de educar os

Historia de la Educación

aprendizes em suas próprias casas, por meio da contratação de preceptores, professores particulares, ou até mesmo, membros da família ou agregados, em condições de exercer essa função.

Embora não apresentasse um estatuto formal de suas práticas, tendo em vista a forma como ocorria, no ambiente doméstico, e, portanto, sujeita às habilidades e conhecimentos dos mestres contratados, bem como às preferências das famílias contratantes, há uma certa uniformidade sobre o que era apropriado a meninos e meninas aprenderem, tendo em vista as práticas educativas mais aceitas e reconhecidas para a educação de crianças e jovens naquele período.

Os ensinamentos ministrados por meio da educação doméstica iam desde as primeiras letras até conteúdos específicos, destinados à preparação para a vida adulta e ao desempenho das funções na sociedade, conforme o lugar relativo a gênero, condição social e perspectivas que cada um possuía naquele contexto.

Nesse sentido, para reconstruir os limites e as possibilidades do que era considerado uma boa educação para meninos e meninas, no Brasil oitocentista, foi realizada uma pesquisa histórico-documental, utilizando-se diversas fontes, especialmente, jornais dedicados à família, periódicos educativos, livros publicados na época e ego-documentos, nos quais é traçado um perfil do era adequado a homens e mulheres aprenderem, bem como a forma como esses ensinamentos eram praticados, baseados no sistema de punição e recompensa, com a constante utilização de castigos físicos e morais, considerados o melhor método para ensinar em uma sociedade que começava a se preocupar com a educação de seus filhos e filhas.

Além disso, o estudo trata de um momento significativo da história brasileira, ou seja, o século XIX, cenário da afirmação e caracterização da escola, bem como do aumento significativo das práticas de educação doméstica, demonstrando, por meio de inúmeras fontes, como a educação brasileira, neste período, era diferenciada de acordo com o gênero e como estava intimamente associada às práticas de castigos para que as crianças fossem “educadas”.

A pesquisa revela o quanto as práticas de castigos físicos e morais estiveram presentes na educação, assim como permaneceram ao longo da afirmação e trajetória da escola, mesmo após a consolidação desse sistema como o único legítimo, tornando-o permeado de imagens carregadas de severas regras e senso moral. Essa associação entre educação, castigo e humilhação atravessou todo o século XIX, perdurando ainda, por muitos anos, no imaginário escolar e nas práticas utilizadas na educação brasileira.

Os castigos como uma prática pedagógica na educação brasileira

Ao deixar os espaços sacros, a educação não se modificou nas suas práticas, mas ao contrário, incorporou à atividade laica toda a postura monástica cobrada e exigida dos discípulos. Dessa forma, entendia-se que o único modo adequado para a educação das crianças era aquele que “lhes domasse o gênio”, pois prevalecia a idéia de que o “pequeno ser”, se bem educado, poderia conter seus instintos maus e a má índole com que nascia. A criança ainda era vista como um pequeno adulto, que devia ser responsabilizado pelos seus atos e, conseqüentemente, a educação era uma maneira de “domesticá-la”.

A educação doméstica conservava essas mesmas características e a contratação de um mestre continha, invariavelmente, a expectativa de transferir a ele a condução da educação dos filhos e filhas, incluindo-se nela a aplicação de castigos físicos e, ou, morais. As casas, nas quais as

Historia de la Educación

crianças recebiam aulas dadas por mestres, preceptores ou professores particulares, contavam, notadamente, com “instrumentos” para a educação, considerados “meios de ensino”, que reuniam um incontável número de aparelhos para “chamar a atenção das crianças”, “fazê-las aprender de côr”, “mantê-las concentradas” e afastar os perniciosos sentimentos de “alegrias”, “gracejos” e “zombarias” “comuns aos educandos”.

Entre os recursos utilizados para os castigos físicos, alguns eram muito apreciados, como a vara de marmelo, a palmatória, o azorrague, as cordas e, ainda, a obrigação de permanecer imóvel em posições humilhantes, durante um período estabelecido. Tais práticas faziam com que as crianças temessem os mestres e buscassem atender às ordens dadas a fim de livrarem-se dos castigos iminentes.

São numerosos os relatos, especialmente biográficos, de sadismo, perversidade e atitudes até de tortura a que eram submetidas às crianças, principalmente as crianças nobres ou das camadas mais favorecidas que, sob a guarda, de tutores, preceptores, ou, ainda, das “governantas”, experimentaram situações de rigidez extrema, ao longo de seu processo de aprendizagem.

Especialmente, as preceptoras, tinham um encargo quase exclusivo sobre seus “pupilos”. Deviam poupar toda a preocupação às mães. Segundo Deroisin (1997), os pais sabiam do que ocorria entre as crianças e as suas preceptoras, mas, de alguma forma, todos os excessos eram justificados pela teoria inquestionável à época de que “as crianças são difíceis e são necessárias governantas e preceptores para educá-las, e, sobretudo, para torná-las grandes pessoas” (DEROISIN, p.56). As mães aprovavam as atitudes das governantas, acreditando tratar-se de “bons princípios pedagógicos”, principalmente, quando aplicados por experientes preceptoras estrangeiras. Dessa forma, as preceptoras eram soberanas na “educação” que davam às crianças sob a sua guarda.

Nos métodos e conteúdos ensinados pelos preceptores, particularmente nas casas mais abastadas, havia um constante exagero de exigências, que aumentava à medida que também eram maiores as expectativas em relação às crianças ou jovens. Em algumas casas, os mestres eram tão numerosos que se sucediam de oito horas da manhã até oito horas da noite.

De acordo com vários relatos, as preceptoras inglesas parecem ter sido as mais temidas, o que também pode indicar serem as mais severas. No entanto, não apenas elas, mas a grande maioria das preceptoras utilizava como prática de correção os castigos físicos, sendo alguns inusitados, como, por exemplo, jogar castiçais na cabeça das crianças quando estavam distraídas nas aulas, deixá-las sem meias ou sapatos num frio próximo de 20 graus negativos, ou encostadas a um muro branco sob o sol de 40 graus. Ainda era comum a escrita da falta que não devia ser cometida por 25, 30, 100 vezes. As crianças normalmente não reclamavam com seus pais, temendo que o seu martírio fosse aumentado, pois havia propensão muito maior a ouvir as preceptoras.

Apesar dessas práticas parecerem exageradamente cruéis, segundo Deroisin (1997) há testemunhas universais de que eram freqüentes na educação doméstica, tendo-se a bondade e a competência pedagógica como exceção.

Assim como havia ocorrido com os colégios particulares laicos, desde a sua criação, com o reconhecimento e a afirmação da escola estatal pública no Brasil, a utilização dos castigos físicos e morais também é transferida para esses ambientes, fossem eles a casa do mestre ou um espaço destinado exclusivamente à escola.

Historia de la Educación

Nesse sentido, o século XIX, palco da configuração da escolarização emergente, bem como do aumento significativo das práticas de educação doméstica, também pode ser considerado o período em que os castigos físicos passaram a ser considerados como métodos, os instrumentos como recursos, e a aplicação de castigos como a única maneira de se conseguir que os alunos aprendessem, de acordo com as exigências de saber de “cor” as lições. Assim, tanto os castigos físicos como os morais, eram plenamente aceitos e, por vezes, exigidos pelos pais que entendiam ser essa a única maneira correta de educar os seus filhos.

Embora, esse pensamento fosse quase um consenso entre aqueles que se dedicavam ao ensino de crianças e jovens, seja na educação doméstica ou na escola, variando apenas o grau e a intensidade de aplicação, algumas vezes questionavam a educação baseada em punições e recompensas e posicionavam-se com diversas restrições a essas práticas, principalmente porque não produziram os efeitos esperados e apenas serviram para tornar o sujeito mais rude: "Como John Locke disse há muito tempo: 'em matéria de educação os castigos severos fazem pouco bem e podem fazer muito mal'".¹

No entanto, os professores do oitocentos, tanto das escolas estatais, dos colégios particulares ou das casas, tinham muitas dúvidas quanto à abolição dos castigos físicos e tais questionamentos podem ser observados no programa de pontos das 4^{as} Conferencias Pedagógicas realizadas no Rio de Janeiro, em janeiro de 1877, registradas na *A Escola – Revista de educação e ensino*², onde se lê: "A ausência destes meios não é um vácuo na educação?" (p. 12).

O jornal *A instrução publica*, outro periódico especializado dedicado a notícias e artigos sobre a educação, de significativa influência na época, em artigo assinado pelo professor F. A. da Silva Castilho, no ano de 1874, tecia considerações sobre o relatório da “comissão visitadora das escolas públicas e particulares de instrução primária e secundária do Município da Corte”³. O artigo problematizava os castigos físicos bastante observados por essa comissão em todas as escolas, principalmente, a utilização da palmatória, cujo agravante era o de já ter sido abolida pela lei.

Na educação da casa, o processo também era semelhante, e a abolição dos castigos encontrava muitos opositores, conforme assinala o autor do artigo anteriormente citado: “as condições atuais da nossa educação doméstica e organização escolar serão tais que dispensem todo o gênero de punição (...)?”⁴.

A valorização e a suposta indispensabilidade da aplicação de castigos como método na educação das crianças e jovens tinham como sustentação, muito corroborada por estrangeiros que vinham exercer o magistério no Brasil, o fato de que as crianças brasileiras eram criadas e formadas para serem futuros “senhores” e, como tal, habituadas no lar doméstico a uma atitude autoritária com escravos e criados.

Quanto a isso, Gilberto Freyre (1997) já escrevia que "aquele mórbido deleite em ser mau com os inferiores e com os animais é bem nosso: é de todo menino brasileiro atingido pela influencia do sistema escravocrata". (p. 370).

Nesse mesmo sentido, Augusto Cony, colaborador do periódico *Instrução Nacional*⁵, em dezembro de 1873, afirmava os efeitos da “má educação” dos filhos e ratificava a idéia de que os pais deviam educá-los antes de mandá-los para o mestre, facilitando e possibilitando mais esmero à tarefa destes.

Historia de la Educación

Em 1889, limiar da República, a discussão acerca da utilização de castigos físicos na educação brasileira permanecia, entretanto, já havia algum consenso no sentido de que eram preferíveis os castigos morais, descritos e tidos como muito eficazes, além de considerados como “penas que a razão aprova”.

Os estrangeiros também traziam de seus países de origem os métodos disciplinares, principalmente morais, tidos como os mais apropriados para a educação. Todavia, algumas vezes, tais métodos não produziam o efeito desejado, seja pelas diferenças culturais existentes entre mestres e discípulos, seja pela interpretação errônea da finalidade de tal procedimento. É o que relata a preceptora Ina Von Binzer (1994), em uma de suas cartas "Não consigo habituar-me a este ensino superficial; mas, quando começo aprofundar-me ainda é pior: fico completamente desanimada. A respeito da disciplina então! Só essa palavra já me faz subir o sangue à cabeça" (p. 87).

Dessa forma, pode se afirmar, tomando como referência diversas fontes, que as práticas de educação de meninos e meninas, no oitocentos, estavam intimamente relacionadas à aplicação de castigos físicos e morais para que as crianças fossem ensinadas, não se dissociando aquisição de conhecimentos das punições como práticas pedagógicas.

Finalizando o estudo, constata-se que a idéia da associação de castigos físicos ou morais à educação perdurou, ainda, durante muito tempo, no imaginário escolar, podendo-se notar suas conseqüências até quase os nossos dias, nos quais, apesar dos métodos inovadores, a escola ainda é vista como um lugar, por vezes, hostil.

Referências

- A Escola. (1877-1878). *Revista Brasileira de Educação e Ensino*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (Obras Raras).
- A Família. (1888-1889). *Jornal Litterario Dedicado à Educação da Mae de Família*. São Paulo/Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (Obras Raras).
- A Instrucao Publica. (1872-1874). *Folha Hebdomadaria*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (Obras Raras).
- Binzer, Ina Von. (1980). *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Deroisin, S. (1997). *Petites filles d'autrefois*. Paris: Api.
- Freyre, G. (1997). *Casa-grande e senzala*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Instrucao Nacional. (1873-1874). *Revista de Pedagogia, Ciencias e Lettras*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (Obras Raras).
- Revista Sul Americana. (1888-1889). *Bibliographia Brasileira, Ciencias, Letras e Artes*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (Obras Raras).
- VASCONCELOS, M. C. C. (2005). *A casa e os seus mestres*. A educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus.

¹ SPENCER, H. Qual é o saber mais proveitoso. *Revista Sul-Americana*, maio de 1889, ano II vol. 1, n. 23, p. 358.

² *A Escola – Revista de educação e de ensino*, 1877, volume segundo, p. 12.

³ *A instrução publica*, 30/08/1874, ano III, n. 35, p. 319.

⁴ *A instrução publica*, 30/08/1874, ano III, n. 35, p. 319.

⁵ *Instrução Nacional: revista de pedagogia, ciencias e lettras*, 1874, n. 1.

Los comportamientos y actitudes de docentes y grupos académicos frente a políticas de capacitación docente. El caso de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de la Plata (1987-1993)

Mónica Paso

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Descriptor: Capacitación docente, docente universitario, comportamientos y actitudes, formación centrada en la institución, estudio de caso

La comunicación presenta el estado de avance de una investigación que pretende analizar el comportamiento y las actitudes desarrolladas por docentes y otros actores universitarios frente a un programa descentralizado de formación de docentes en ejercicio de carácter obligatorio, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, implementado entre 1986-1996. Se ahonda en la recepción, resignificación y resistencia a esta política institucional a partir de un relevamiento empírico y de interpretaciones que recuperan categorías de los enfoques organizacionales de la educación superior y de modelos de formación docente.

COMUNICACIÓN:

Objetivos y metodología

Nuestro trabajo se inscribe en la investigación “*Recepción, resignificación y resistencias a los cambios institucionales y pedagógicos en docentes de la UNLP y del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires*”¹. Es un estudio de caso sobre una política de capacitación docente centrada en la institución implementada en la Facultad Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP entre 1986-1996 y los interrogantes son: ¿Qué comportamientos y conflictos suscita la introducción de programas de capacitación pedagógica en la universidad? ¿Qué actitudes (reactivas, pro-activos, creativas) despliegan docentes universitarios frente a la formación pedagógica? La metodología se basa en un diseño cualitativo que valora la historización y contextualización como herramientas pertinentes para producir descripciones de fenómenos particulares. El corpus analizado incluye memorias de gestión, resoluciones y actas institucionales así como entrevistas a informantes clave.

En esta comunicación damos cuenta del marco conceptual, las alternativas de construcción del programa de capacitación y describimos los comportamientos y actitudes de distintos actores interpelados por el modelo formativo.

Marco teórico

Nuestra indagación recupera aportes de los enfoques organizacionales de la educación superior (Clark, 1983, Baldrige, Curtis, Ecker y Riley, 1991; Cohen y March, 1974) que entienden a las universidades como instituciones con singulares modos de construcción de autoridad, poder y defensa de intereses. Entre las categorías relevantes sobresale la de “profesión académica fragmentada”. Baldrige *et. al* (citando a Clark, 1983) que define a la universidad como un cuerpo disgregado, laxo y fracturado en una variedad de profesiones que muestran lealtades divididas, exigen estar libres de supervisión, ser evaluados por sus pares y participar en las decisiones, lo que redundaría en una autoridad esparcida. Otra imagen concomitante es la de universidad como “*anarquía organizada*” (Cohen y March, 1974) aludiendo a un sistema con escasa coordinación y control central, fluido, algo confuso y con el poder fragmentado en agrupamientos. Si a esto se adiciona que los fines de la universidad son ambiguos, controversiales, las decisiones pueden resultar de actividades no intencionadas y de negociaciones.

Historia de la Educación

También retomamos de Davini (1995) análisis que dan cuenta de que los cambios operan sobre tradiciones previas que, en tanto manifestación de intereses y de pujas entre grupos, participan en la expresión de conflictos y consensos y orientan las acciones. En la universidad, la *tradición académica* es la matriz predominante, la cual afirma que lo esencial es el conocimiento de la disciplina y desvaloriza el conocimiento pedagógico al que le endilga falta de rigor y considera factible de construir en la práctica. En esta perspectiva, lo central son los contenidos que el docente debe dominar reduciendo la enseñanza a problemas instructivos.

Los docentes y su formación pedagógica previa

Como vimos las políticas de cambio se incardinan en la experiencia previa de los sujetos e instituciones. En 1983, al recuperar la democracia, la planta docente era heterogénea en lo generacional y en sus filiaciones disciplinarias y profesiones, la mayoría Ingenieros Agrónomos y, en menor proporción, Ingenieros Forestales y Licenciados en Ciencias Exactas y Naturales.

La generalidad no tenía preparación pedagógica. Durante la última dictadura militar se habían dictado cursos en la Unidad Académica enmarcados en una perspectiva que pretendía hacer *“una universidad de excelencia”*. (*El Día*, 12/7/79, Pág.7) a través de una perspectiva pedagógica instrumental centrada en mejorar los métodos, incorporar tecnología educativa y aplicar técnicas evaluativas. Los docentes de las áreas más tradicionales de la FCAyF (Ciencias Biológicas y Naturales) los tomaron, mientras que otros se abstuvieron (Testimonio Decano)²

Ya en democracia, pocos docentes aprovechaban las ofertas existentes. En efecto, 4 por año (de una planta de 400) cursaban la Carrera Docente reiniciada en 1986³, que era cuestionada por dictarse en otra Unidad Académica e interpelar a todos los docentes por igual sin considerar prácticas pedagógicas específicas. Además, los docentes en ejercicio y los aspirantes a profesores de secundaria debían convivir en las aulas. A grandes rasgos hemos descripto el panorama de la formación pedagógica previo al programa de capacitación pedagógica institucional

El contexto de producción del programa de capacitación pedagógica

El programa se creó durante la recuperación democrática que trajo consigo un proceso de *normalización universitaria* en la UNLP (diciembre 1983 –mayo 1986) que desembocaría en la autonomía plena. En esa época la formación pedagógica no cuajó en una política universitaria nacional sino que discurrió por lo local. La FCAyF, además de la agenda común con la UNLP generó políticas propias producto de la dinámica interna y externa. En lo interno, la Secretaria de Asuntos Estudiantiles impulsó el diagnóstico de la enseñanza mediante encuestas. Lo que posicionó en lugar central a la capacitación fue un diagnóstico que señalaba que *“.. por falta de formación y/o perfeccionamiento (la docencia) cae en la rutina y la rigidez de recursos “ y “frente a los obstáculos (de) la enseñanza el docente se siente desorientado al no contar con los instrumentos que necesita... (Res D Nº 117/1985)*. En lo externo, la trama de relaciones que unió a las carreras de agronomía nacionales estimuló las innovaciones. La participación en la Asociación Universitaria de Educación Agrícola Superior y en la Asociación Latinoamericana de Educación Agrícola Superior y en una Jornada de Decanos de Facultades de Agronomía (1985) tuvieron como efecto la introducción de actores no tradicionales (pedagogos) expresada en la creación de una Unidad Pedagógica encargada de incentivar al cuerpo docente mediante tres líneas estratégicas: asesorar para el cambio curricular, elaborar una propuesta pedagógica y un programa de capacitación (Paso, Garatte y Citarella, 2005).

La formulación del programa tuvo su justificación como condición para reorientar el curriculum: *“Teníamos claro que había que cambiar el Plan de estudios pero sin capacitar a los docentes no*

Historia de la Educación

tenía sentido”(Testimonio Decano) a lo que se agregó el punto de vista del equipo pedagógico que señaló la persistencia del “prejuicio de que es suficiente una adecuada preparación científica en una disciplina para saber enseñarla” y la convicción de que la capacitación centralizada de la FaHCE no era funcional (FCAyF, Documento 1) Desde tales asunciones se elaboró una propuesta de tres módulos secuenciales:

Modulo “Fundamentos teóricos de la práctica educativa”, brindaba formación básica en Pedagogía Universitaria

Modulo “Planeamiento didáctico en la enseñanza superior” estructurado como una didáctica del nivel superior

Modulo Problemáticas didácticas de las disciplinas que componen los planes de estudio de las carreras de Ciencias Agrarias y Forestales” orientado al diagnóstico y solución de problemáticas pedagógicas específicas.

Los comportamientos y actitudes frente a la capacitación

El plan preveía capacitar en cinco años a todos los docentes aunque la propuesta se re-significaría al tramarse con tradiciones e intereses en el seno de grupos académicos que ralentizaron, bloquearon o apoyaron la medida. Según la gestión, la capacitación docente caía mal porque traía innovaciones a un ámbito tradicional liderado por profesores adjetivados como “próceres” de las Ciencias Naturales, reacios al cambio. La *normalizaron universitaria* había traído un decano demasiado joven que, además, pertenecía a un grupo emergente del Departamento de Economía, representativo de una de las materias que los sectores tradicionales consideraban descartable” (Testimonio Decano)

El programa de capacitación fue apoyado por una fracción de profesores y por estudiantes y graduados. Su implementación requería la aprobación del Consejo Académico proceso que reflejó los clivajes existentes siendo el punto álgido la obligatoriedad de la capacitación. Para fundamentarla la gestión argüía que así la formación no quedaba librada a lo individual y era asumida como responsabilidad institucional, que alcanzaba a todos, incluso a quienes creían innecesario actualizarse. La fracción de profesores resistentes a la obligatoriedad decía que era una medida represiva, “típica de los milicos” y los de mayor edad argüían “A esta altura a mí que me van a enseñar a dar clase”.

Durante la implementación los comportamientos tuvieron matices. La resistencia corporativa, se canalizó a través de la Asociación de Docentes de la Facultad de Agronomía que valoraba la capacitación desde una mirada instrumental,(aporte de metodologías didácticas) aunque consideraba que debía ser voluntaria.Los comportamientos individuales también expresaron desacuerdos y acuerdos. Algunos docentes pedían la eximición argumentando tener “formación humanística” previa. Otras formas de resistir eran excusarse en virtud de horarios, compromisos o pidiendo hacer los cursos al año siguiente. La disidencia se manifestó también en el interior de los cursos, mediante actitudes pasivas o inasistencias. Los coordinadores de la capacitación testimoniaban que en las clases la atmosfera era “densa” y la atribuían a la obligatoriedad lo que motivaba continuas reflexiones para elucidar si condicionaba el proceso formativo.

También se relevaron cambios de actitud como ilustra la cita: “Yo estaba en contra pero me quedó que yo daba las clases dando por sentado que me entendían. El curso me generó una preocupación... ahora antes de dar una clase la preparo de otra manera” (Testimonio docente).

A nivel de la gestión, la observación de los comportamientos docentes condujo a cuestionar las expectativas iniciales cifradas en la capacitación: “Veíamos que aun habiendo pasado por los

Historia de la Educación

... cursos, cuando se hablaba del Plan de Estudios la discusión seguía pasando por la “raviolera” (grilla de materias) ... se necesitaba otra estrategia para cambiar las actitudes” (Testimonio Decano)

En 1992 cuando ya habían pasado unos 200 docentes por los cursos se estableció la voluntariedad de la capacitación, un modo de resolver las tensiones y se revisó la estrategia para incluir alternativas más flexibles

Conclusiones preliminares

En este trabajo hemos descripto un proceso de capacitación pedagógica de docentes universitarios desarrollado en la FCAy F entre 1986 y 1996, centrandolo en el análisis de los comportamientos y actitudes de individuos y grupos académicos frente a una política de formación obligatoria que los interpela a revisar/transformar sus propias prácticas. Producto de un relevamiento aun incipiente, registramos matices en los comportamientos que evidencian posicionamientos múltiples (renuencia, resistencia, apoyo, autocrítica, reformulación, cambio actitudinal) Tales conductas parecen haber contribuido a flexibilizar las condiciones formativas del programa y a explorar otros dispositivos. También fue posible vislumbrar los múltiples sentidos que distintos actores le asignan a una capacitación de esta naturaleza. El imaginario de la gestión y de los coordinadores asociaba directamente capacitación docente y transformación de las prácticas cifrando en el modelo altas expectativas. En cambio, grupos con otras tradiciones, le asignaban a la capacitación un significado más instrumental, ligado al acceso a metodologías didácticas

Referencias

- Baldrige, J. V., D.V. Curtis, G.P. Ecker y G.L. Riley (1991), "Alternative models of governance in higher education" en E. E. Chaffee y T. H. White (eds.), *Organization and governance in higher education*, Needham Heights, MA, Simon and Schuster
- Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP (1995) Implementación del Ciclo de Formación Docente Especializada. Documento Institucional, La Plata.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP (1987) Proyecto de Capacitación Docente”, La Plata.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP (1993) Consideraciones y propuestas sobre la capacitación docente en la institución. La Plata.
- Silber, J; Coscarelli, R y Paso, M (1996) “Una experiencia de capacitación docente institucional” Ponencia presentada al Tercer Encuentro Docente de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: 20 al 22 de noviembre de 1996.
- Silber, J. Citarella, P. ; Fava, M. y García Clua, M. (2006). “Historias y memorias en las Ciencias de la Educación: Significaciones actuales del pasado 'predictorial'. En II Coloquio Historia y Memoria. Los usos del pasado en las sociedades post-dictatoriales, La Plata: FaHCE-UNLP
- Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza N° 195 de 1988 “Carrera Docente Universitaria”.

¹ La investigación se desarrolla en el marco del Programa de Incentivos a los docentes investigadores. SECyT-UNLP. Proyecto bianual 2012 -213

² Algunos cursos dados fueron “Conducción Docente Universitaria” y “Evaluación del rendimiento del alumno e institucional” a cargo de Néstor Mazarello (Fuente: archivo de la Unidad Pedagógica. Según Silber, J. Citarella, P; Fava, M y García Clua, M (2006) en el programa de este profesor de Filosofía y Ciencias

Historia de la Educación

de la Educación que desde 1964 era titular de Didáctica General y tuvo continuidad durante la dictadura militar a partir de 1978 se destacaban autores como Víctor García Hoz, representante de la teoría personalista de la educación

³ Carrera a cargo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y estructurada a partir de cursos de Didáctica General, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Teoría de la Educación.

L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Origen, fonaments i construcció. Interpretació dels seus actors

Miquel Àngel Comas

Universitat Internacional de Catalunya

Núria Arís

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptors: Ensenyament superior, universitat, formació permanent, investigació, EEES, Europa, Bolonya

La construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) no ha estat exempt de controvèrsia i diferents nivells d'interpretació en la seva creació, fonamentació i desenvolupament. L'objectiu d'aquesta comunicació és aportar coneixement contrastat per a una millor comprensió de l'EEES. L'estudi, sota un enfocament metodològic qualitatiu-interpretatiu, va més enllà de la recerca teòrica de documentació oficial i es fonamenta en entrevistes en profunditat semiestructurades a: Guy Haug, Domenico Lenarduzzi, Marius Rubiralta, Eric Froment, Josep M. Bricall, Jorge Fernandez Díaz, autoritats polítiques i universitàries implicades en el procés. L'estudi estableix que la creació de l'EEES respon a la pròpia construcció d'Europa i en la seva vinculació universitat i societat i, també es recull la lluita de poder entre Universitats, Governos i Comissió Europea.

COMUNICACIÓN:

Marc teòric

Europa i en nou repte educatiu de l'ensenyament superior.

Les noves perspectives en l'àmbit de l'ensenyament superior, s'estan dibuixant i en trobem immersos en un moment de gran rellevància, transcendència i interès, en aquesta nova manera de fer i cercar la seva màxima aplicació coherent amb l'entorn més proper i comunitari.

La present comunicació, estableix com a objectiu i proposit, mostrar major coneixement i comprensió del procés de construcció de l'EEES i així poder aportar i contribuir a la comunitat més opcions de concreció per a posteriors estudis en la matèria.

L'educació, la formació i la recerca esdevenen eixos prioritaris en les polítiques estratègiques de la Unió Europea Ja des de l'origen de l'EEES i l'Estratègia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa 2000), en què es destaca la necessitat i el repte que suposa complementar i consolidar l'Espai Europeu de Formació Permanent (COM 2001: 678) i l'Espai Europeu de Recerca (COM 2000: 612) en el paper de les universitats a l'Europa del coneixement (COM 2003: 58) i que a data d'avui es concreta en la nova agenda 2020. La formació permanent i la investigació es conceben sobre la base de la lliure circulació de ciutadans europeus i la possibilitat d'oferir millors oportunitats formatives i laborals, ambdós en relació amb els principis de mobilitat i reconeixement.

Historia de la Educación

Aquest pensament de consolidar i promocionar una societat del coneixement partint d'un sistema educatiu superior europeu, pren un nou impuls de gran importància en la nova era del coneixement, la informació i la mobilitat laboral, així segons UNESCO (1998) *una economia cada vegada més basada en el coneixement, no és estrany que miri la universitat com un actiu estratègic i decisiu*. Clarament ens trobem davant una revaloració del fet educatiu com a font de progrés social i econòmic, tal com ens ho especifica la Comissió Europea (2003), *La Unió Europea necessita un entorn universitari sanejat i emergent. Europa necessita de les seves universitats convertir-se en l'economia més competitiva i dinàmica del món basada en el coneixement*.

El mètode

L'estudi gira entorn de l'intent de comprendre la realitat que ha anat acompanyant tot el procés d'inici, construcció i desenvolupament de l'EEES, des d'una metodologia qualitativa-interpretativa amb la qual no es pretén generalitzar sinó estudiar amb profunditat una situació concreta per facilitar una anàlisi descriptiva i interpretativa per comprendre-la posteriorment. Tal i com fonamenta Teixidor et al. (2000: p.114): *El paradigma qualitatiu orientat a una investigació interpretativa no aspira a establir lleis o principis que expressin relacions de causalitat, sinó que més aviat vol descriure descobrir pautes, patrons i regularitats*. Estem cercant la millor comprensió del procés i la transcendència que té dins del món acadèmic i polític, per poder establir posteriorment vies de recerca que aportin més dades al respecte.

Un altre tret distintiu és que l'estudi es concreta en accions en terme d'objectius sense definir hipòtesis generals, coincidint amb els plantejaments de diversos autors com Pérez (2008: p.14): *El propòsit no és comprovar hipòtesi, sinó submergir-se en la complexitat dels esdeveniments reals, i indagar sobre ells amb la llibertat i flexibilitat que requereixen les situacions, elaborant descripcions i abstraccions de les dades*.

Es van establir quatre objectius generals de recerca (Taula 1), per tal de descriure, analitzar i interpretar el procés de l'EEES en el seu context a la UE.

Taula1: objectius de recerca

1. Analitzar l'origen de l'EEES. Determinar els textos oficials i complementaris que el van originar, complementant-ho amb les opinions de les màximes autoritats i institucions polítiques i acadèmiques.
2. Establir quins són els fonaments que han permès l'EEES. Cercar, descriure i fonamentar els principis i els fonaments jurídics de la seva aplicació i realització.
3. Fonamentar com s'ha construït l'EEES. Descriure i detallar les diferents fases i etapes que n'han anat acompanyant el desenvolupament i la concreció, així com els documents de referència.
4. Determinar les percepcions dels actors implicats en la creació i la construcció de l'EEES. Analitzar i interpretar les opinions de les autoritats acadèmiques i polítiques.

La gran font d'aportació de coneixement, a més de la necessària revisió teòrica de documents oficials, parteix de les entrevistes en profunditat semiestructurades a principals autoritats polítiques i universitàries vinculades activament en el procés de construcció de l'EEES. Prenen un gran valor significatiu les aportacions dels entrevistats per facilitar la comprensió de tot el procés de creació de l'EEES.

Historia de la Educación

En el nostre cas, les entrevistes en profunditat responen a un interès qualitatiu per afavorir la realització d'un marc de comprensió que, juntament amb el marc teòric, donaran peu a poder deduir les consideracions més rellevants per construir les conclusions finals.

Resultats, les aportacions¹ dels entrevistats²

La selecció d'entrevistats (Taula 2) va ser validada pels experts³, en preveure autoritats representants de les tres institucions principals; Comissió Europea, Conferència Europea de Rectors i Ministres d'Ensenyament Superior.

Taula 2: Entrevistats

1. Dr Josep M. Bricall – JMB. President de la Conferència de Rectors Europeus (1994-1998) i membre del Comitè de Redacció de la Magna Charta Universitatum, signada el 1988 a Bolonya.
2. Jorge Fernández Díaz – JFD. Secretari d'Estat d'Universitats, Recerca i Desenvolupament (1999-2000) i signatari en representació d'Espanya de la Declaració Bolonya el 1999.
3. Dr Domenico Lenarduzzi – DL. President de la Direcció General d'Educació de la Comissió Europa (1981-2001) i impulsor del programa Erasmus.
4. Dr Guy Haug – GH. Expert assessor de la Comissió Europea en l'ensenyament superior, assessor del grup de treball de la Declaració de la Sorbona, previ a la Declaració de Bolonya, impulsor del programa Erasmus, conseller de l'EUA, l'OCDE i la Unesco, i redactor de l'informe Trends i i II.
5. Dr Eric Froment – EF. Tresorer de la CRE (1994-1998), cap executiu de la Conferència Nacional Francesa de Rectors (1998-2001), President de l'EUA (2001-2005) i editor de l'EUA Bologna Handbook.
6. Dr Màrius Rubiralta – MR. Secretari d'Estat d'Universitats del Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya (de 2008 a 2011) i membre de l'observatori del MCU (2009).

Seguint els objectius establerts en l'estudi, seguidament s'aporten, a tal d'exemple les contribucions⁴ més rellevants dels entrevistats.

1. Vinculació universitat-societat en la construcció de l'EEES

Aquest fort lligam del valor de la responsabilitat social amb l'universitat és compartit en sentit ampli pel conjunt d'entrevistats, així en JFD:

La relación de la universidad con la sociedad tiene que ser permanente. Tiene que haber una permanente interacción, una red de comunicación, un feedback entre universidad y sociedad.

Però és DL qui va aportar una visió molt més crítica, tot incidint en la poca adaptació entre formació i treball:

L'université était un peu renfermée sur elle-même tout comme le secteur éducatif en général, contrairement à la formation professionnelle, qui par nécessité avait besoin d'une certaine ouverture. Le rôle de l'université est fondamental pour la société, son problème

Historia de la Educación

était leur intégration dans la vie active.

Aquest gir de l'UE envers la competitivitat enmarca necessàriament l'ensenyament superior, com mostra GH:

Dans un contexte de compétitivité mondiale, sans cesse à la recherche de la performance et du développement économique, social,... il est important de situer le rôle de l'université dans la société.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària

El procés de Bolonya va suposar un canvi de relacions de treball entre els governs, la Comissió Europea i les Universitats. L'entrada de l'EEES suposa un nou posicionament i per defecte, una nova definició, segons DL:

Initialement l'université ne voulait pas reconnaître la formation d'une autre université mais souhaitait valoriser la mobilité. Il fallut attendre la Magna Charta Universitatum pour voir apparaître des collaborations entre universités. La Commission Européenne a eu un rôle fondamental d'encourager le processus, et aller chaque fois plus loin, d'entraîner, d'obliger les états membres a entreprendre ensemble le processus.

Aquest canvi en les relacions de treball, va venir precedit per les resistències a cedir competències, com va afirmar JMB:

Els Estats sempre han estat recelosos de no deixar i/o de no renunciar a certes coses i una d'elles és l'ensenyament... pensar en un sistema de pautes comunes a Europa això només ho poden fer els estats els governs, no obstant era un necessitat que tothom veia que s'havia de fer. L'estructura bàsica de les universitats depenen dels governs, depenen de les lleis de l'estat.

Tots consideren que l'ensenyament superior és fonamental pel progrés, però que necessita del lideratge i implicació dels governs per legislar el marc d'actuació. Seguint les indicacions de GH;

C'est peut être une nécessité politique en face d'un monde qui s'internationalise qui devient un monde plus ouvert qu'avant. C'est le besoin de poser l'EEES dans le contexte mondial, et lui donner une dimension européenne, selon Allegre il faut qu'on soit présent, ont a besoin d'être visible, lisible, sur la compétition mondiale.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, actuació d'Espanya

Les diferents aportacions posen de manifest la controvèrsia constitutiva de tot el procés de l'EEES. Qui s'ha mostrat molt crític amb aquestes dificultats i discrepàncies entorn a l'EEES fou en JMB qui va expressar el seu neguit en transmetre que aquest fet era gairebé únic i exclusiu del nostre país, ell diu:

Això s'ha produït a Espanya fonamentalment per un fet molt concret és perquè s'ha fet tard i quan les coses es fan tard i malament i la gent s'ha fet unes confusions considerables... És un bestiesa fer els graus de 4 anys quan l'àmplia majoria ho ha fet de tres anys. Aquest segell propi espanyol li costarà car. S'ha perdut una gran oportunitat de

Historia de la Educación

pensar, de fer bé les coses.

Però qui veritablement ha mostrat una actitud molt crítica vers el rol d'Espanya a nivell polític i universitari, en el seu propi procés de desenvolupament de l'EEES, ha estat en GH:

Le système espagnol s'impose et est horriblement régulé. Il emprisonne les universités et protège des intérêts acquis internes. Là où la réforme a été mise en place, le processus a été bien fait dans des pays où le Ministre n'est pas un Président.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur

En aquest punt, hi han aparegut dos corrents molt diferenciades, una amb un sentit de pausa i reflexió de l'acció feta fins ara, i una altra de seguir avançant i construint. S'ha recollit la postura de continuïtat del treball iniciat amb l'EEES, com ha estat en MR:

El repte nacional són dos línies, la primera que les universitats sàpiguen gestionar el grau de llibertat que tenen i segon les atribucions professionals. A nivell europeu, el principal repte són les equivalències al màster i dels graus de 3 a 4 i també resoldre el reconeixement dels ECTS a tots els estats, no estan funcionant excessivament.

En GH aporta un significat d'instint de protecció:

L'EEES c'est un combat de pouvoir entre la commission, les ministres et les universités. Au début ça a joué un rôle très positif parce qu'il y a eu plusieurs moteurs. Ça a duré pendant 4 ou 5 ans. Après Bergen (2005) il n'y a rien de neuf. La question est pourquoi « la machine » marche encore??? Parce que les gouvernements veulent préserver leur « bébé ».

Seguint aquest mateix discurs, tot i que amb un sentiment molt més positiu i optimista arran del gran valor de progrés que ha suposat l'EEES, també és manifesta EF:

Pour moi, Bologne a été la chance de l'Europe, qui a permis dans le domaine de l'enseignement supérieur de toucher la recherche, la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie, mais maintenant c'est devenu une machine artificielle qui marche seule.

Contribució i conclusions

La comunicació pretèn ser reflexe d'elements rellevants per a la comunitat, d'un ampli estudi en relació a la millor comprensió de l'EEES, tot fent revisió de documents oficials i entrevistant a principals autoritats acadèmiques i polítiques. També aportar un tret diferenciador envers un enfocament metodològic qualitatiu-interpretatiu que parteix d'objectius i no d'hipotesi. Permetent més coneixement dels fets i alhora facilitar futures línies d'investigació.

Referent a l'apartat de coneixement en la creació de l'EEES, es pot establir que aquest no és una acció diferenciada i inconnexa de la realitat de la UE, sinó que s'ha d'interpretar com un tret distintiu d'acció comunitària en matèria competencial educativa. S'ha generat l'espai i entorn de mobilitat i reconeixement vàlid per a donar, facilitar i promocionar més oportunitats pel ciutadà europeu.

S'ha procurat resaltar els elements més destacables de les aportacions dels diferents entrevistats.

Historia de la Educación

Tot seguit recollim les conclusions al voltant de cada objectiu (Taula 3).

Taula 3. Resum resultats entrevistes dels objectius de la recerca

Objectiu 1, segons els diferents entrevistats, la universitat és un element clau de la formació, el coneixement i el progrés social, alhora esdevé eix del desenvolupament de la societat i segell distintiu d'Europa. Però necessita adaptar-se als nous temps i vincular-se al concepte de competitivitat i eficiència, i oferir una major i millor cooperació i proximitat per tal d'afavorir la mobilitat i el reconeixement mutu.

Objectiu 2, els entrevistats manifesten que la creació de l'EEES respon a una lluita de poder entre el dret d'autonomia de les universitats i el dret legislatiu dels governs estatals. No obstant tots consideren que l'ensenyament superior és fonamental pel progrés però que necessita del lideratge i implicació dels governs per a legislar el marc d'actuació establert en els objectius de Bolonya.

Objectiu 3, referit a les dificultats en el desenvolupament de l'EEES, i l'actuació d'Espanya, la majoria dels entrevistats coincideixen en considerar que el desenvolupament de l'EEES a Espanya no ha sigut el més òptim ja que va començar molt tard. A més a més, també han coincidit en determinar les dificultats que suposa l'establiment del sistema de graus (quatre anys) i postgrau (un any) per part d'Espanya. Això és vist com una dificultat en l'assoliment del objectius de la mobilitat i el reconeixement ja que hi ha molts altres països membres de l'EEES que han optat pel model de graus (tres anys) i postgrau (2 anys).

Per últim, l'objectiu 4, que ens parla d'anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur, hi ha un reconeixement vers el gran benefici que suposa l'EEES. Així mateix, també coincideixen en què és una etapa d'un procés en desenvolupament. Tot i que no s'han assolit tots els objectius proposats, cal seguir la línia iniciada per l'EEES de cooperació, mobilitat, i consolidar propostes de futur comunitàries, competitives i de difusió. En suma l'EEES ha estat una gran fita que ara necessita el seu temps de consolidació. Així, doncs, l'EEES es fruit d'un gran esforç col·lectiu a benefici d'una millor identitat i projecció europea.

AQU (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona. Comercial Gràfica Anmar, SL. Disponible a http://www.aqu.cat/doc/doc_20197380_1.pdf (Accés: 12.11.2012)

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible a <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (Accés: 18.10.2011)

Charlier, J-E. ; Croché, S. (2003). *Le processus de Bologne; ses acteurs et leurs complices*. Dossier Education et Sociétés. L'influence des organisations Internationales sur les politiques d'éducation. Bèlgica. Disponible a <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-13.htm> (Accés: 18.10.2011)

Commission Européenne (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Office Publications officielles des Communautés Européennes.

Luxemburg. Disponible a

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/history_fr.pdf

(Accés: 18.10.2012)

Commission Européenne (2007). *Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe, une contribution des Universités au Processus de Bologne*. Disponible a http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_French_version_final.pdf (Accés: 18.10.2011)

Commission Européenne (2009). *Guide utilisation ECTS*. Direction Générale d'Éducation.

Historia de la Educación

- Brussel-les. Disponible a http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf (Accés: 18.10.2011)
- Communiqué de Bergen (2005). *L'EEES – Réaliser les objectifs*. Disponible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf (Accés: 18.10.2011)
- Communiqué de la Conference des Ministres Chargues de l'Enseignement Superieur (2003). *Communiqué de Berlín*. Disponible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/030919_Berlin_Communique-Fr.pdf (Accés: 18.10.2011)
- Comunicado de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité económico y social y al Comité de las Regiones (2000). Realización del Espacio europeo de la investigación: orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006). COM (2000) 612 final Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0612:FIN:ES:PDF> (Accés: 12.11.2012)
- Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas. COM (2003) 58 final. Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF> (Accés:12.11.2012)
- Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. COM (2001) 678 final. Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF> (Accés: 12.11.2012)
- Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El Espacio Europeo de Investigación: un nuevo impulso. Reforzar, reorientar, abrir nuevas perspectivas*. Brussel-les. COM (2002) 565 final. Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0565:FIN:ES:PDF> (Accés: 18.10.2011)
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (Accés: 09.11.2012)
- Conséil de l'Union Européenne (2004). *Éducation and Formation. L'urgence des reformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. 14358/03 EDUC 168 – COM (2003) 685 final. Disponible a <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/04/st06/st06905.fr04.pdf> (Accés: 18.10.2011)
- Cussó, R. (2006). *La Commission Européenne et l'Enseignement Supérieur : une réforme au-delà de Bologne*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, núm. 5.
- Déclaration de Bologne (1999). Disponible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf (Accés:18.10.2011)
- Déclaration de la Sorbonne (1998). Disponible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/980525_Sorbonne_Declaration-Fr.pdf (Accés: 18.10.2011)
- EUA (2005). *Tendances IV. Etat de la mise en œuvre des reformes de Bologne par les universités européennes*. Disponible a http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_FR.1128074006210.pdf (Accés: 12.11.2012)
- Haug, G.; Kirstein, J. (1999). *Tendances I. Tendances des structures d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Conferència Rectors Europeus i Comissió Europea. Disponible a http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Trends/trend_I.pdf (Accés: 18.11.201)
- Haug, G.; Tauch, C. (2001). *Tendances II. Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague*. Disponible a http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf (Accés: 18.10.2012)

Historia de la Educación

- Informe Trends IV (2005). EUA. Disponible a http://www.eees.es/pdf/TrendsIV_ES.pdf (Accés: 12.11.2012)
- Informe Trends V (2007).EUA. Disponible a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_33209799_1.pdf (Accés: 12.11.2012)
- Journal officiel de l'Union européenne L 394/5. Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006. *Relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: Charte européenne de qualité pour la mobilité.* (2006/961/CE). Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:0009:FR:PDF> (Accés: 18.11.2011)
- Juristes pour l'Europe (2005). *Quelques bonnes raisons de dire Oui à la Constitution.* Disponible a http://tamarindo.blogs.com/fredmetey_fr/Europereferendum/Juristes%20pour%20Europe%20Ap pel.pdf (Accés: 18.11.2011)
- Ley Orgánica de Universidades 6/2001, 21 de desembre. Disponible a <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> (Accés: 18.11.2011)
- Magna Charta Universitatum (1988). Disponible a http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf (Accés: 12.11.2012)
- Michel, V. (2003). *Recherches sur les compétences de la Communauté.* Ed. L'Harmattan. Collection Logiques Juridiques. París.
- Parlement Européen (2000). *Conseil Eurpéen Lisbonne. Conclusions de la Presidence.* Disponible a http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm (Accés: 12.11.2012)
- Parlement Européen et Conseil (2005). *Charte européenne de qualité pour la mobilité.* Disponible a [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0450_/com_com\(2005\)0450_fr.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0450_/com_com(2005)0450_fr.pdf) (Accés: 12.11.2012)
- Tratado de Lisboa (2007). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, núm. C 306/01, de 17 de desembre de 2007. Disponible a <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:ES:HTML> (Accés: 12.11.2011)
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el s. XXI.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior París, Octubre de 1998. Disponible a <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> (Accés: 12.11.2012)

¹ Les citacions literals de les entrevistes estan en l'idioma original, respectant les afirmacions dels propis entrevistats.

² Per a fer referències es farà menció als entrevistats en base a les seves inicials, així: *JMB-Josep Maria Bricall, JFD-Jorge Fernández Díaz, EF-Eric Froment, GH-Guy Haug, DL-Domenico Lenarduzzi, MR-Màrius Rubiralta.*

³ Tècnica d'experts: tècnica d'anàlisi que permet determinar la validesa de contingut, a partir dels judicis subjectius d'un grup d'experts competents en el tema.

⁴ Les entrevistes en profunditat poden trobar-se en la transcripció literal a la Tesi Doctoral: *L'EEES: origen, fonaments i construcció.* Universitat Internacional de Catalunya. DART-Europe E-theses Portal: <http://www.dart-europe.eu/full.php?id=456642>

Lo indígena en la iconografía de los manuales escolares de historia de Colombia (1962-1990)

Patricia Cerón

Universidad de Nariño

Descriptor: Manuales escolares de historia, educación secundaria, iconografía, indígena, Colombia

Se examina la iconografía asociada a lo indígena en los manuales escolares de historia de Colombia, publicados entre 1962 y 1990, destinados a los estudiantes de la educación secundaria. Sugerimos que con dicha iconografía se busca modelar la representación de lo indígena en la alteridad, mediante la ubicación temporal en el pasado, el énfasis en la diferencia y la consideración como patrimonio de la nación. La representación de españoles e indígenas, expresa el dominio de los europeos y evidencia la posición de vencido de la población categorizada como indígena.

COMUNICACIÓN:

El objetivo de esta comunicación es indagar por las representaciones sociales que se expresan en la iconografía asociada a la categoría indígena en los manuales escolares de Historia de Colombia, publicados entre 1962 y 1990, destinados a los estudiantes de la secundaria en Colombia.

Metodológicamente se trabajó con una muestra de cincuenta manuales escolares de historia de Colombia, publicados entre 1962 y 1990, destinados a primero y cuarto grado de la educación secundaria. Se escanearon fotos, mapas, dibujos y reproducción de pinturas relacionadas con la categoría indígena. Se registró el título y subtítulo del contenido con el cual se encuentra asociada la ilustración y el epígrafe que la acompaña, en el caso que existiera. Se observaron los atributos del cuerpo y la cultura que se asocia a lo indígena, en la iconografía donde se muestra al indígena con otro personaje, se tuvo en cuenta las características interpersonales.

Se sigue el concepto de representación social de Van Dijk (2008)¹ según el cual, las representaciones sociales son formas de cognición social (conocimientos, actitudes, ideologías, normas y valores) que comparten los miembros de un grupo social. La ideología forma las representaciones sociales de un grupo, le sirve como marco de referencia que da coherencia global a las creencias, da un sentido a su perspectiva de mundo y fundamenta las prácticas sociales. La ideología presupone la identificación de un nosotros con respecto a un ellos, para definir, delimitar y jerarquizar pertenencias a colectivos sociales. En tal caso, la autodefinición de un grupo se manifiesta en un esquema básico que en su mayor parte es sobre un nosotros con respecto a un ellos.

La iconografía expresa la ideología de las representaciones sociales que subyace en las relaciones sociales y culturales. Las categorías de visión y división de lo social se muestran a través de diferencias en el encuadre, el ángulo de visión, el trazo de la línea, el tamaño, la posición, el cuerpo y los aditamentos de los personajes, la cultura material asociada y los escenarios. Los personajes que se quieren resaltar suelen estar centrados o en la parte superior, en primer plano, en un ángulo de contra picada (el punto de vista de la toma procede de abajo hacia arriba), miran de frente, son más grandes y se vinculan con actividades valoradas como positivas. Los colectivos subordinados aparecen como masa indiferenciada, en menor proporción y con frecuencia están

Historia de la Educación

ubicados en segundo plano o en posiciones periféricas, con rasgos, vestidos, objetos, gestos y roles que muestran su condición social.

El examen de la iconografía nos sugieren las siguientes ideas asociados a la categoría indígena representada en los manuales de historia de Colombia:

Ubicación temporal de lo indígena: el pasado

Hay tendencia a situar en el tiempo pasado a los pueblos categorizados como indígenas. En los manuales escolares examinados, la información histórica se organiza en una línea del tiempo que va del pasado al presente, clasificada por unidades que diferencian periodos históricos y, que suelen estar titulados como: 1-Colombia indígena, 2- época hispánica, 3- la independencia, 4- época republicana. En la primera unidad, ubicada al inicio de los manuales, se concentra la información sobre la población indígena, tanto en el discurso iconográfico como escrito, para luego descender notoriamente, en las siguientes unidades.

Las primeras unidades suelen tener títulos o subtítulos como prehistoria, prehistoria colombiana, época indígena, época indígena: prehistoria colombiana, etiquetas que conllevan a un significado de pasado remoto, reforzado por el hecho que la unidad se inicia con imágenes y contenidos asociados con la prehistoria concebida en el pensamiento europeo y la llegada del hombre a América. Además, se evidencia una mayor cantidad de ilustraciones relacionadas con objetos de museo y sitios arqueológicos, ubicadas principalmente a la unidad 1; proporción que se amplía al total de ilustraciones sobre la categoría indígena en los manuales escolares.

La iconografía sobre los indígenas actuales y el texto escrito que le acompaña también presentan marcas que los vinculan con el pasado. Así, esta información generalmente está situada en la unidad 1, época indígena, bajo subtítulos como: grupos indígenas sobrevivientes, situación actual de los indígenas, problemática actual del indígena. De igual forma, las ilustraciones a veces tienen epígrafes que conllevan a pensar en algo que está en el presente pero que pertenece al pasado como: “los guajiros conservan aún sus tradiciones familiares y políticas”.

Ubicación espacial de lo indígena

La categoría indígena es ubicada espacialmente de manera que por una parte, en mapas se conjuga la representación actual de Colombia con la ubicación de sitios arqueológicos, los pueblos o familias lingüísticas, que ocuparon el territorio en diferentes momentos desde la llegada de los primeros pobladores al continente americano, pasando por el periodo de la conquista de los europeos, hasta la actualidad, como si los límites del Estado nacional fuesen invariables en el tiempo. Refuerza esta idea los títulos de las gráficas: culturas colombianas del periodo preclásico, familias lingüísticas existentes en Colombia.

En esta medida, la información en los mapas sobre la categoría indígena, tanto del pasado como del presente, señalada con etnónimos, a veces con adición de objetos típicos, está vinculada a la construcción de la identidad nacional, mediante la idea de una historia remota, manifiesta en lo indígena, con la estabilidad espacial de la nación. En tal caso, lo indígena se usa como evidencia de la antigüedad de la nación.

Por otra parte, se hace una distinción de la categoría indígena de acuerdo con una distribución espacial, que los clasifica por familias lingüísticas o por grupos étnicos. La ubicación espacial está asociada a una gradación en la clasificación social que privilegia a los habitantes de los Andes,

Historia de la Educación

seguido de la Costa Atlántica y finalmente, se posiciona a los pueblos del oriente del país, en especial de la Amazonia. Los pueblos asentados en la zona andina se presentan con mayor número de imágenes, que tienen que ver con objetos de museos, los Parques arqueológicos y mapas de ubicación de los pueblos de esta zona. Se privilegia a los chibchas, de quienes se reporta la balsa muisca, la laguna de Guatavita y diversos elementos de museos, como objetos en oro y arcilla, momias y dibujos sobre su religiosidad (Bochica y el salto de Tequendama). La representación de los chibchas suele diferenciarse de la de los caribes, porque aparecen con vestido. Continúan las gráficas sobre los caribes, que tienden a mostrarlos semi-desnudos y con objetos asociados a la guerra. Ver figuras 1. Sobre los pueblos habitantes del Amazonas hay una ilustración de museo relacionada que muestra un tocado de plumas, al lado tallas antropomorfas de madera. Generalmente se usan dibujos o fotografías de hombres, en los cuales es frecuente el uso de plumas, torso desnudo y, armas como cerbatanas.

Diferenciación de lo indígena: entre la desnudez y lo típico

La categoría indígena representada en el cuerpo humano manifiesta algunas tendencias que le sitúan en la alteridad mediante la asociación con la idea de raza, el desnudo y lo típico.

La diferenciación de lo indígena como alteridad se inicia con las imágenes de la idea de razas, que muestra tres rostros diferenciados clasificados con las categorías de blanco, indio y negro. El rostro blanco es mejor representado con líneas más finas y rostros de personas jóvenes, mientras que indio y negro pueden aparecer con líneas más profundas y como personas de mayor edad.

Entre los hombres, la imagen genérica de la categoría indígena se representa con cabello largo, con cinta o plumas en la cabeza, sosteniendo armas como flechas o cerbatanas y torso desnudo, cuando aparecen de cuerpo entero tienen taparrabo o cubierta desde la cintura; la posición es de lado o de espaldas. El desnudo se evidencia más cuando se encuentra al lado de la categoría español (vestido). Los indígenas con mayor rango social se presentan vestidos y asociados con oro. A medida que la fotografía va remplazando al dibujo, la categoría indígena aparece con los rasgos de lo típico mediante vestidos y adornos corporales con los que se caracteriza a determinados pueblos. Entre los más usados están la mujeres guámbianas con su traje azul y abundante collar blanco, mujeres wayuu con vestido largo y pintura en el rostro y, hombres y mujeres arhuacos con su traje blanco y su vivienda con techo de paja. Figura 2.

En grupos de personas, lo típico se asocia con la música, aparecen como grupos danzando o tocando instrumentos musicales.

La cultura indígena: manualidad, naturaleza y patrimonio cultural

La categoría indígena está relacionada con objetos y actividades que connotan un vínculo con la naturaleza y lo manual, a veces también asociadas a la pobreza. Con referencia a la primera, los escenarios son principalmente naturales y rurales, en los cuales, además de vegetación exuberante puede haber fauna silvestres como monos y aves. En la segunda, se evidencian hombres y mujeres realizando actividades cotidianas como tejido, cultivo y pesca, asociadas con artesanías y manualidades como vasijas de barro, canastos, viviendas de madera y techo de paja. Aparecen hombres cultivando maíz, tejiendo o trasladando la pesca; mujeres, sentadas vendiendo objetos manuales como vasijas de barro, tejiendo en telar de madera, cocinando en el exterior en fogones de piedra, a veces, a la mujer se le vincula con características atribuidas como género, por ejemplo, estar amamantando, cocinando, hilando y tejiendo.

Historia de la Educación

La cultura de lo indígena se expresa especialmente mediante la iconografía de material arqueológico preservado en los museos que es la iconografía que predomina en cantidad. Se trata de objetos de oro, cerámica y piedra, cuerpos humanos momificados, fotografías de las esculturas en piedra del Parque Arqueológico San Agustín y dibujos de los hipogeos de Tierradentro en Cauca, considerados como patrimonio cultural de la nación.

Dominados y vencidos: españoles e indígenas

Hay una clara diferenciación entre la iconografía que representa a la categorías indígena y de la del español. La categoría indígena, de la época de la conquista, se representa en una posición de inferioridad, aparecen más en colectivo, ocultos en la vegetación, con la imagen típica de lo indígena (desnudos, con plumas), de tamaño más pequeño, en un segundo plano, a los lados o en la parte inferior. En oposición los conquistadores, que se muestran en caballo o barcos, con la cruz y la espada, con armadura, vestidos, más grandes y robustos, suelen estar en la parte central, muchas veces aparecen solos, identificados con nombre propio. Figura 3.

En la época de la colonia, hay dos imágenes principales, la primera hace referencia a la categoría español como dominador. Aparece ya sea siendo cargado por la gente nombrada como indígena o con látigo, amenazándoles o golpeándoles, en un primer plano y vestido. La categoría indígena se muestra como el vencido, al fondo, trabajando la tierra o en minas, con torso desnudo o con traje típico, inclinado o con la cabeza baja.

La segunda imagen es la del evangelizador, en especial, se representa con Bartolomé de Las Casas. El misionero se muestra como protector y guía. En la parte superior, vestido con traje de cura, una biblia en las manos o en la mesa, en calidad de protector que abraza o enseña el camino al indígena. Suele estar acompañado con la gente categorizada como indígena, que se representa joven, más pequeño, en la posición inferior con el torso desnudo, que mira al misionero, a la biblia o hacia la dirección que le enseña. Figura 4.

Conclusión

La iconografía de lo indígena en los manuales escolares de historia de Colombia, publicados entre 1962 y 1990, devela las relaciones sociales y culturales conflictivas enmarcadas entre quienes detentan la posición de cultura dominante frente a la posición subordinada de la gente categorizada como indígena. Es recurrente que la representación de la gente nombrada como indígenas sea situada en la alteridad antes que en la identidad, mediante varias versiones que le definen como unos individuos y una cultura inferior.

Anexo:

Historia de la Educación

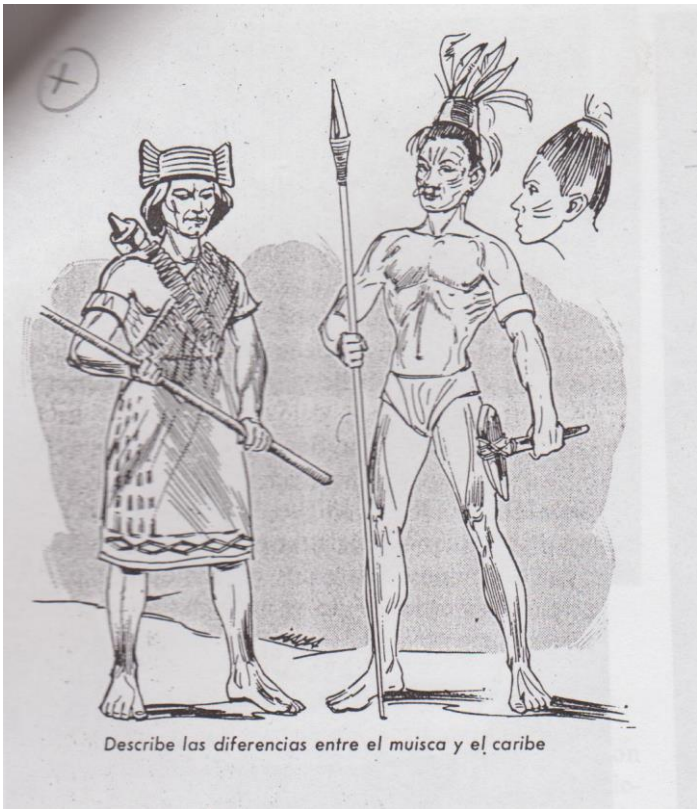


Figura 1. Fuente. Hermanos Maristas, s.f.

Historia de la Educación



Figura 2. Fuente: González, 1982

Historia de la Educación



Figura 3. Fuente: Ruíz, 1983



Figura 4. Fuente: Estanislao, 1963

¹ Van Dijk, T. (2008). Ideología y discurso. Barcelona, Ariel.

Responsable

Sandra Racionero Plaza (UIC)

COMUNICACIONES**L'evolució de l'aprenentatge: de la concepció tradicional a la dialògica**Susana Tarapiella

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptors: Concepció Comunicativa, Aprenentatge Dialògic, Grups Interactius, Gir Dialògic de la Psicologia de l'Educació

Aquesta comunicació pretén analitzar l'evolució del concepte d'aprenentatge, partint des d'una visió tradicional, fins a situar-se en una perspectiva dialògica, oferint així un breu estat de la qüestió sobre el que s'ha anomenat gir dialògic en la psicologia de l'educació. Els canvis que s'estan produint en la societat del segle XXI obliguen a pensar noves formes d'aprendre, on la interacció i el diàleg siguin elements clau. El desenvolupament d'aquesta investigació es basa en una metodologia qualitativa de revisió de la literatura científica dels autors més rellevants en ciències de l'aprenentatge.

COMUNICACIÓN:**1. Objectius o propòsits**

Amb aquest estudi es volen trobar les evidències que donen suport al fet que les teories de l'aprenentatge actuals han canviat com a resultat del gir dialògic de les societats, passant de concepcions més intrapsicològiques a concepcions dialògiques (Racionero i Padrós, 2010).

Es pretén com objectiu general de la investigació revisar l'evolució de la literatura científica entorn el concepte i les teories de l'aprenentatge de la societat industrial a l'actualitat, tot fent èmfasi en l'aprenentatge dialògic.

Els objectius específics són: Establir els fonaments teòrics en els quals se sustenta el concepte d'aprenentatge; analitzar les principals teories sobre l'aprenentatge des de la societat industrial fins l'actualitat; analitzar els principis de l'aprenentatge dialògic.

2. Metodologia

Per realitzar el següent estat de la qüestió s'ha realitzat una revisió de la literatura científica dels autors més rellevants, pel que fa a les ciències de l'aprenentatge (García Cué, 2010; Pozo, 2008; Castañeda, 2008; Cubero, 2005; Schunk, 1997; Shuell, 1993; Ertmer, 1993; Suppes, 1974; Gagné, 1971; Watts, 1994), en les seves diferents concepcions (conductista, cognitiva i constructivista), també s'han consultat autors de referència en la concepció comunicativa, el gir dialògic i l'aprenentatge dialògic (Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero, 2010; Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls 2002; Flecha, Gómez i Puigvert, 2001; Habermas, 2001; Wells, 2001; Freire, 1997; Delacôte, 1997; Bruner, 2000; Vygotsky, 1996; Rogoff, 1993; Bakhtin, 1989; Mead, 1973).

Pel que fa referència a la concepció comunicativa de l'aprenentatge, es tracta d'una revisió de la literatura interdisciplinària, tenint en compte les aportacions de la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la lingüística etc... Concretament, s'han analitzat fonts primàries i secundàries. Revisant documents dels autors més referenciats per la comunitat científica internacional en educació i psicologia de l'educació i documents que inclouen llibres, articles en revistes científiques indexades al JCR i capítols de llibre, així com informes dels projectes de recerca més vinculats a l'àrea.

3. Marc teòric

Les teories de l'aprenentatge pretenen descriure els processos mitjançant els quals tant els éssers humans com els animals aprenen. Nombrosos psicòlegs i pedagogs han aportat sengles teories en la matèria. Les diverses teories ajuden a comprendre, predir i controlar el comportament humà, elaborant al seu torn estratègies d'aprenentatge i tractant d'explicar com els subjectes accedeixen al coneixement.

Per analitzar les diferents teories, el present estudi s'ha basat en la categorització que Schunk (1997) va proposar tot identificant tres grans concepcions: conductista, cognoscitiva i constructivista.

Els models conductista i cognoscitiu es basen en el fet que els individus interioritzen conductes i comportaments. Tant la concepció conductista com la cognoscitiva, són concepcions de la societat industrial, on es fomenta la memorització mecànica dels continguts en detriment de la memorització comprensiva, la reflexió i la creativitat. Els reforços tenen un paper important en aquest tipus d'aprenentatge, on l'activitat no és motivant per ella mateixa, sinó que són necessaris els continus reforços externs que animen als estudiants a continuar les tasques d'aprenentatge.

Per la seva banda, el model constructivista també posa èmfasi en els processos d'aprenentatge que provoquen canvis en la conducta, però, a diferència dels models conductista, identifica els factors crítics d'aprenentatge en un terreny més aviat subjectiu. L'objectiu de l'aprenentatge, des de la perspectiva constructivista, és proporcionar múltiples perspectives de la realitat per tal que sigui l'individu mateix qui construeixi la seva visió de l'entorn. D'aquesta manera, els individus aprenents són considerats com a parts actives del procés d'aprenentatge, ja que són els qui construeixen el seu coneixement en funció del bagatge personal (Ertmer, 1993). El constructivisme va evolucionar als 80 cap al constructivisme social, tenint més en compte el context social en la construcció del coneixement.

A partir d'aquests antecedents, nombrosos estudis internacionals i nacionals (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004; Elboj et al., 2002; Flecha, 1997; Habermas, 2001; Rogoff, 1993; Wells, 2001) en l'àmbit de les teories sobre l'aprenentatge posen de manifest que el sistema educatiu hauria d'evolucionar, tal com ho ha fet la societat, tot encaminant-se cap a un aprenentatge dialògic, basat en la interacció, la comunicació i el diàleg.

La concepció comunicativa-dialògica es fonamenta en les aportacions de la fenomenologia (Schütz, 1972), del constructivisme social (Berger i Luckman, 1988), de l'interaccionisme simbòlic (Mead, 1973), de l'acció comunicativa (Habermas, 2001), de l'acció dialògica (Freire, 1997) i de l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997; Aubert et al., 2010). La

intersubjectivitat n'és l'eix central, on el diàleg és l'element clau. Es parteix de l'acció comunicativa on imperen els arguments basats en pretensions de validesa i no de poder (Habermas, 2001).

L'aprenentatge dialògic neix arrel de les teories de la concepció comunicativa/dialògica i té la seva base psicològica principal en la teoria socio-cultural de Vygotsky (1978). És partint de la base d'un aprenentatge dialògic on es troben pràctiques educatives que ajuden a millorar el rendiment acadèmic i educatiu de l'alumnat i que contribueixen a la millora de la convivència als centres i a la superació de desigualtats, ja que procuren una transformació sociocultural del centre i del seu context. Les comunitats d'aprenentatge són un exemple de com tot això és possible en els centres educatius actuals (Flecha, 1997). Una de les concrecions de l'aprenentatge dialògic dins l'aula són els grups interactius (Aubert i García, 2001). Es tracta, d'una pràctica que demostra èxit als diferents centres educatius on s'implementa i que suposa un canvi en l'organització interna de l'aula (Elboj i Niemelä, 2010).

4. Discussió de les dades i evidències.

El model d'aprenentatge tradicional, emmarcat en una perspectiva sociològica estructuralista, partia d'una concepció objectivista de la realitat, on aquesta era entesa com independent dels subjectes que la coneixen i la utilitzen. Es considerava que existien uns coneixements objectius i que la funció del professorat era la transmissió d'aquests continguts als alumnes. Per tant, l'element clau d'aquest aprenentatge era el professorat que estava format en els continguts que havia de transmetre i en la metodologia per a fer-ho. Conseqüentment, al considerar-se els continguts d'aprenentatge com quelcom objectivament definit, aquesta concepció procurava la igualtat en l'educació, que obviava les diferències entre l'alumnat i reproduïa desigualtats.

El model constructivista, emmarcat en una perspectiva sociològica subjectivista, va sorgir en oposició a la concepció anterior, considerava la realitat com el resultat d'una construcció social fruit dels significats que donen les persones. El model d'aprenentatge que proposa aquesta concepció és l'aprenentatge significatiu, el qual relaciona els nous coneixements a adquirir amb l'estructura de coneixements previs de l'alumnat. En aquest cas l'element clau de l'aprenentatge és l'alumne, que és part activa d'aquest procés, i el professorat està format en el procés d'aprendre dels alumnes i en la forma de com construir els significats. La conseqüència de la seva aplicació, a diferència de l'anterior orientació, ha estat un respecte per la diversitat, una adaptació a aquesta diversitat però sense tenir en compte la desigualtat del context, fet que genera encara més desigualtats.

Per últim, la concepció comunicativa, emmarcada en una perspectiva sociològica dual, assumeix la construcció de la realitat que planteja el constructivisme, però dona un pas més enllà, doncs rebutja la idea de centralitat dels aprenentatges previs en l'actuació educativa i considera que la construcció de significats i l'aprenentatge es produeixen a través del diàleg igualitari i de les interaccions entre les persones. Aquestes interaccions tenen en compte no només allò que succeeix dins l'aula, sinó també allò que succeeix fora d'aquesta, amb altres agents educatius. L'element clau de l'aprenentatge són totes les persones de la comunitat amb qui l'alumnat es relaciona, i que estan formades en el coneixement dels processos d'aprenentatge a través de la construcció interactiva de significats. En aquesta concepció es prenen en consideració i es respecten les diferències de l'alumnat, i es posa l'èmfasi en les interaccions que poden potenciar

l'aprenentatge i en la transformació del context per aconseguir una educació igualitària.

En la taula següent es mostra una comparativa dels diferents elements claus en cada concepció.

Taula 1. Concepcions sobre la realitat social i els seus enfocaments de l'aprenentatge.

SOCIETAT	INDUSTRIAL	INDUSTRIAL	DE LA INFORMACIÓ
CONCEPCIÓ	OBJECTIVISTA	CONSTRUCTIVIST	COMUNICATIVA
PERSPECTIVA SOCIOLÒGICA	Perspectiva Estructuralista/Sistèmica	Perspectiva Subjectivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
BASES	La realitat és independent dels individus que la coneixen i utilitzen.	La realitat és una construcció social que depèn dels significats que donen les persones.	La realitat és una construcció humana. Els significats depenen de les interaccions humanes.
EXEMPLE	El llapis és un llapis independentment de com el veiem o l'utilitzem les persones.	El llapis és un llapis perquè el veiem com un objecte adequat per escriure o dibuixar.	El llapis és un llapis perquè ens posem d'acord en utilitzar-lo per escriure o dibuixar.
APRENTATGE	ENSENYANÇA TRADICIONAL S'aprèn a través del missatge que emet els professorat.	APRENTATGE SIGNIFICATIU S'aprèn a través de la relació dels nous coneixements amb els coneixements previs disponibles a l'estructura cognitiva.	APRENTATGE DIALÒGIC S'aprèn a través de les interaccions entre iguals, professorat, familiars, amatsats,... que produeix el diàleg igualitari.
ELEMENT CLAU DE L' APRENTATGE	El professorat.	L'alumnat.	Totes les persones de la comunitat amb les que l'alumnat es relaciona.
FORMACIÓ	DEL PROFESSORAT EN Els continguts a transmetre i les metodologies per fer-ho.	DEL PROFESSORAT EN Coneixement del procés d'aprenentatge dels actors i de la seva forma de construir els significats.	DEL PROFESSORAT, FAMILIARS I COMUNITAT EN Coneixement dels processos d'aprenentatge dels individus i grups a través de la construcció interactiva de significats.
ENFOCAMENT DISCIPLINAR	Orientació pedagògica que no té degudament en compte els aspectes	Orientació psicològica que no té degudament en	Orientació interdisciplinària: pedagògica, psicològica,

Psicología

	psicològics i sociològics.	compte els aspectes pedagògics i sociològics.	sociològica i epistemològica.
CONSEQÜÈNCIES	La imposició d'una cultura homogènia genera i reproduceix desigualtats.	L'adaptació a la diversitat sense tenir en compte la desigualtat del context, augmenta les desigualtats.	Amb la transformació del context, el respecte a les diferències s'inclou com una de les dimensions de l'educació igualitària.

FONT: Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero (2010)

5. Conclusions

Com s'ha vist al llarg de l'estudi, l'ésser humà és el producte d'una xarxa d'interrelacions entre factors ambientals i genètics. L'ambient on es creix (família, amics, escola, societat) influeix en la construcció de la forma de pensar, de ser i d'actuar i en la manera d'aprendre. L'aprenentatge és una construcció mental derivada de l'acció personal i de la interacció, en la qual no només intervé el subjecte que aprèn, sinó que hi participen, a més a més, altres agents culturals que són fonamentals per a aquesta construcció individual, i que afavoreixen el desenvolupament integral de l'infant.

El sistema educatiu actual es troba immers en un procés de renovació, emmarcat en el conjunt de les transformacions socials, propiciades pels canvis en les relacions interpersonals. És imprescindible que els nostres centres educatius responguin de manera àgil, eficient i igualitària a tots els reptes plantejats per l'actual Societat de la Informació, basant-se en les evidències científiques sobre els factors fonamentals dels que depèn l'aprenentatge en aquesta Societat: la interacció, la comunitat i el diàleg.

No és possible parlar d'aprenentatge només des de la perspectiva cognitiva, sinó que també s'ha de fer des de la seva perspectiva dialògica, ja que la interacció comunicativa és la principal eina de creació de coneixement. S'ha de caminar cap a un aprenentatge basat en la comunicació i el diàleg, en la construcció conjunta de significats i la cerca de sentits a través de la comunicació dialògica que s'origina en la cooperació i l'ajuda mútua.

En els darrers temps, les concepcions de l'aprenentatge posen l'èmfasi en un aprenentatge dialògic, ja que totes les experiències educatives a nivell mundial que demostren una superació de les desigualtats es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic com l'acció conjunta d'alumnat, famílies, comunitat i professionals de l'educació (Flecha, 1997; Aubert et al, 2010; Wells, 2001; Rogoff, 1993; Mercer, 1998; Freire,1997).

Cal deixar enrere les concepcions d'aprenentatge desenvolupades en la societat industrial, les quals s'han centrat, majoritàriament, en les interaccions alumne-professor. Aquestes noves realitats socials no troben respostes en la simple interacció entre discent i docent, sinó que demanen una escola que es transformi, una escola on s'adoptin alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen. La reorganització de l'aula de manera més interactiva afavoreix una sèrie de beneficis per als infants de la societat actual que reverteix en una transformació sociocultural de l'entorn més immediat.

L'educació ja no pot basar-se en les idees no corroborades que algú proposa sinó que cal optar per una base científica. Les Actuacions Educatives d'Èxit com, per exemple, les recollides en el llibre *"actuaciones de éxito en las escuelas europeas"* del Ministerio de Educación y Ciencia o les treballades dins del projecte INCLU-ED, són precisament actuacions educatives que han mostrat amb evidències augmentar el rendiment escolar i millorar la convivència en tots els contextos, i es basen en la concepció de l'aprenentatge dialògic.

En base a aquestes evidències, cal la transformació dels nostres centres educatius, encara ancorats en models heretats d'una societat que ja no existeix i que no responen a les demandes actuals.

6. Contribucions i significació científica del treball

Diferents treballs desenvolupats en el marc de l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997; Imbernón et al., 1999) posen en evidència la importància de desenvolupar l'aprenentatge dialògic i aplicar-lo a les aules. De fet, es pot considerar que l'aprenentatge dialògic esdevé una resposta per sufragar les necessitats que actualment sorgeixen de la societat de la informació, la nostra realitat actual.

Una de les concrecions de l'aprenentatge dialògic dins l'aula són els grups interactius, aquests permeten facilitar una major inclusió educativa de totes les persones en les activitats educatives ordinàries. D'aquesta manera, s'amplien les possibilitats de tot l'alumnat per desenvolupar les capacitats necessàries per a accedir, gestionar i analitzar la informació des de la implicació i la participació comunitària (AA.DD., 2002).

Els grups interactius incorporen els recursos i les interaccions necessaris a l'aula, de manera que desapareix el model tradicional d'aula, per convertir-se en un espai on intervenen més persones adultes que promouen les interaccions i augmentar així el rendiment de l'alumnat (Elboj i Niemelä, 2010).

7. Bibliografia

- AA.DD. (2002). Experiencias de éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316, 39-67.
- Aubert, A., i García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 20-24.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., i Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., i Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México D.F.: Siglo XXI.
- BERGER, P. L. y LUCKMAN, T. (1988): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castañeda, I. (2008). El aprendizaje a través de la mirada de diferentes autores. *Ethos Educativo*, 41, 28-41.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Graó.
- Delacôte, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.
- Elboj, C., i Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of

- Interactive groups, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ertmer, P. N. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos. *Performance Improvement Quarterly*, 6, 50-72.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J., i Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- García Cué, J. (2010). Fases del Aprendizaje y clasificación de las teorías de Estilos de Aprendizaje. En J. Santizo Rincón, *Estilos de Aprendizaje IV* (págs. 49-58). México: Colegio de Postgraduados.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa vol I-II*. Madrid: Taurus.
- Imbernón, F., Bartolomé, L., Flecha, R., Gimeno Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., i Tortajada, I. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, Neil (1998). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Racionero, S., i Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Shuell, T. (1993). Toward and integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.
- Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Suppes, P. (1974). *The place of theory in educational research*. New York: St Martin
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Paidós.
- Watts, M. (1994). *Problem solving in science and technology*. Londres: David Fulton Publishers.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Propostes d'actuacions per a l'èxit educatiu

Sandra Soto

Universitat Internacional de Catalunya

Jessica Solà

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptors: Evidències científiques, aprenentatge dialògic, comunitats d'aprenentatge, pràctiques educatives d'èxit, inclusió, igualtat de resultats d'èxit

Proposta d'actuació en una escola concreta. Anàlisi dels punts forts-febles per determinar quines estratègies d'actuació d'èxit demostrades científicament caldrien aplicar segons les necessitats

per abordar la millora del rendiment acadèmic i les relacions socials de la comunitat a la que pertany, des de l'estudi de les teories universals més rellevants sobre educació, psicologia, psicopedagogia... Les dades de les recerques científiques del projecte són extretes el projecte INCLUD-ED. S'analitzen les estratègies educatives per superar les desigualtats, fomentar i generar la cohesió i inclusió social, centrant-se especialment en els grups vulnerables i marginals. Es centra en l'estudi de les interaccions entre els sistemes educatius, els agents i les polítiques, des d'Infantil als Programes de Formació i Educació Especial.

COMUNICACIÓN:

Propòsits

Proposta d'un model d'escola per aplicar estratègies d'actuació d'èxit demostrades científicament per millorar el rendiment acadèmic i les relacions socials de la comunitat, des de l'estudi de les teories universals més rellevants sobre educació, psicologia, psicopedagogia... identificant i analitzant les fortaleces i debilitats que presenta el centre.

Marc teòric

Només amb aplicacions educatives científicament demostrades podem fer que l'escola arribi a l'èxit sense fer grans canvis d'infraestructures, econòmics... com ja demostra el projecte INCLUD-ED, el qual els ofereix actuacions per arribar a passar de les ocurrències a les evidències que permetran als infants millorar en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i desenvolupament integral.

Estudis científics universals demostren com el llenguatge i la comunicació poden ser la base cap a un exitós procés d'e-a. Ja Vygostky (1978), en la seva Llei de la Doble Formació ens parlava sobre com el desenvolupament humà evoluciona en funció de la interacció davant les transformacions qualitatives associades a l'ús de les eines psicològiques, de les quals el llenguatge n'és una de les més importants, sent el principal mediador (Vygostky, 1962) entre les relacions socials (primer en l'àmbit interpsicològic) i també amb la relació amb un mateix (després en l'àmbit intrapsicològic). Chomsky (1965) afirmava a més, que naixem previstos d'unes estructures cognitives per adquirir-ho, gràcies a uns paràmetres lingüístics innats i per tan no cal sortir de l'aula per adquirir o aprendre la llengua de forma diferents que els altres doncs, aquests existeixen en tots per igual, per tant l'estructura comunicativa i lingüística l'entenen igual. Aquesta competència lingüística fa possible que tant infants com adults puguin interactuar a l'aula en el procés d'aprenentatges perquè tots tenen la mateixa competència lingüística, només el nivell o coneixements són diferents segons el desenvolupament de l'estructura lingüística de cadascú, per tant l'infant estarà disposat de forma innata, a establir una comunicació i comprensió.

També la Teoria Sociocultural de Bruner (1983) sobre els Formats d'acció conjunta ens confirma que tot i que no hagi llenguatge sintàctic ordenat i reglat la intenció comunicativa es dona, i serà aquesta la responsable de l'aprenentatge, doncs la comunicació és dona igualment però no tant de forma oral, sinó que s'haurà de recolzar amb el llenguatge de signes, suport visual...

Aquestes idees haurien de ser la base sobre el tipus de discurs a l'aula: un discurs dialògic entre iguals, on l'infant és i es sent implicat de forma directe en el seu aprenentatge (Wells, 2001), on l'aprenentatge es basa en la predisposició i motivació per interessar-se per aprendre, compartint i col·laborant socialment per arribar junts a la resolució dels problemes, i no fomentar l'aprenentatge memorístic que es dona en moltes aules.

Segons Freire (Freire, 1970) el diàleg que s'estableix entre totes les persones de la comunitat generen aprenentatge i per tant totes aquestes persones influeixen en l'aprenentatge dels nens. Freire postula que quan les persones s'exposen a reptes cognitius nous realitzen aquest procés a través del diàleg, arribant a comprendre i interpretar les qüestions dels altres. Aquest fet implica en l'individu buscar arguments per fer front a la nova situació. Així s'hauran de proposar nous reptes cognitius per ampliar el desenvolupament, que a través del diàleg, es puguin resoldre compartint els pensaments amb i entre qualsevol persona. Doncs segons Piaget (1975), només generar els desequilibris necessaris s'arribarà a l'assimilació de nous esquemes i continguts així com desenvolupar i potenciar el pensament crític per reforçar l'aprenentatge. I aquesta superació i resolució de nous reptes cognitius i situacions es poden donar en qualsevol context d'interacció (Slavin, 1997).

Aquesta interacció dialògica es pot establir a través de la parla exploratòria (Mercer, 2000) ja que gràcies a aquests ús de la parla, els infants creen coneixement conjunt de forma interactiva i col·lectiva.

Estudis portats a terme per B. Rogoff (2012) també confirmen, que la "participació guiada" que els adults no professionals, (pares i mares) durant les seves interaccions amb activitats espontànies amb els seus fills, ja estan donant lliçons d'ensenyament-aprenentatge. Al igual que s'estableix el model de recolzament dels esforços oferint un model de guia. Durant aquestes actuacions cal destacar la importància de la comunicació no verbal, present en aquest tipus de procés d'e-a, sense cap tipus d'instrucció pautada.

Totes aquestes teories s'han tingut en compte quan s'ha estudiat i portat a la pràctica les actuacions d'èxit que ens presenta el Projecte INCLUD-ED, el qual analitza les estratègies educatives que contribueixen a superar les desigualtats i fomenten la cohesió social, i les estratègies educatives que generen exclusió social, centrant-se especialment en els grups vulnerables i marginals. D'aquí la importància a tenir-ho en compte a l'hora d'aplicar actuacions educatives en l'actualitat.

Metodologia

Treball amb base a l'estudi d'un cas:

El centre estudiat fa ús del model Mixture, on l'alumnat es distribueix en les assignatures troncales per grups de nivells, implicant que els grups minoritaris quedin en els grups de nivell més baix. Per altra banda, el centre no implica a les famílies fet que implica que es trobin en una fase informativa i consultiva, tot i que les famílies tenen interès per participar i ajudar en l'educació dels infants, ja que en ocasions els familiars mostren interès per ajudar a l'alumnat, però fora de l'horari escolar. Aquestes intervencions per part de les famílies en orari extraescolar estant donant uns resultats molt positius i el centre es mostra més satisfet i amb propòsits d'aconseguir que les famílies passin a la fase educativa, avaluativa i decisiva.

Destacar que hi ha una gran multiculturalitat en relació a NEE, nou vinguts, immigrants, cultures minoritàries (comunitat gitana)... en relació a l'alumnat i les famílies, i els últims anys a més ha incrementat de forma notable.

Discussió de dades

Anàlisi de Fortaleses i Debilitats:

Psicología

Fortaleses:

- Diversitat en la tipologia d'alumnat
- Voluntat del pares per participar en activitats de l'escola i extraescolars: Associació AFA (Associació de Familiars d'Alumnes).

Quan més diversitat de tipologia d'interaccions més possibilitats de riquesa d'aprenentatges en relació a les cultures, a través del diàleg com a eina d'aprenentatge (Vygotsky,1978).

Potenciar l'aprenentatge des de la interacció dialògica amb iguals i adults implica que els alumnes s'identifiquin amb les persones voluntàries pertanyents a la seva mateixa comunitat generant seguretat i sentit de pertinença d'aprenentatge i motivació, que implica un autoconcepte i autoestima positives.

Aquesta intervenció adulta ofereix desencapsular els coneixements que, en ocasions, als llibres de text mostren un vocabulari científic-tècnic, on els voluntaris com a vehiculitzadors de la comunicació i interacció és una eina de diàleg més propera per arribar a l'aprenentatge.

Debilitats:

- Treballar amb el model Mixture
- L'associació AFA en fase inicial: "informativa" i "consultiva".

Amb el model Mixture, no pot atendre totes les necessitats individuals que es donen i implica que els alumnes que treballen fora de l'aula quedin sense l'oportunitat d'assolir els objectius comuns perquè promou l'exclusió a través d'adaptació curriculars, segregació... (INCLUD-ED; 2006-2011) (*veure annex 1*).

Atendre individualment o en petits grups a qualsevol alumne fora de grup classe, acadèmica i socialment, provoca en l'alumnat no arribar a desenvolupar-se de manera igualitària com la resta, doncs no s'ofereixen les mateixes oportunitats. També afecta a la seva autoestima desenvolupant un Efecte Pigmalión negatiu.

El tipus d'associacions com AFA, són molt importants per fomentar la inclusió, de forma "decisió", "avaluació" y "educatiu" (*veure annex 3*), els quals tenen un impacte positiu cap a l'èxit escolar, formant part del procés de millora de l'aprenentatge de l'alumne.

Actuacions d'èxit proposades un cop estudiat les fortaleses i debilitats del cas:

Un dels models principals d'inclusió són els **grups interactius**: consisteix en agrupar a tots els alumnes reorganitzant els recursos humans i externs, com el voluntariat de la comunitat, els quals dinamitzen el diàleg i la interacció, per arribar a l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997) fomentant a la vegada la participació dels voluntaris a les aules, en moltes ocasions familiars. Això implica superar dificultats, prejudicis i estereotips que s'associen als grups més vulnerables. Aquest grups heterogenis produeixen un impacte molt positiu afavorint l'aprenentatge a través del diàleg, la interacció i la cooperació (INCLUD-ED 2006-2011). (*veure annex 2*)

Els GI són un model d'inclusió on tot l'alumnat participa activament en el procés individual i col·lectiu d'aprenentatge, on cap alumne es queda endarrerit per ser ensenyats de forma individualitzada ni separada dels seus companys. (Elboj, C., Puigdemívol, i., et al. 2002).

L'aprenentatge dialògic (Flecha,1997) (*veure annex 4*), comunitats d'aprenentatge i la importància de la **participació de les famílies** portats a la pràctica de manera combinada implicaria una transformació social i cultural dels centres educatius i de l'entorn a través del diàleg igualitari entre tots els membres de la comunitat. Tots els seus membres han d'estar compromesos amb una millora dels processos d'aprenentatge de l'alumnat, compromís que implica la transformació del context socio-cultural del barri i el centre.

Per tan aquests adults que comparteixen vivències amb l'alumnat han de tenir una participació mínima de qualitat, escolta, presa de decisions, aportacions... (Flecha, R. y Puigvert, L. et al. 1998) a través del diàleg, fonamental perquè les relacions entre els membres de la comunitat vagin en la mateixa direcció i amb els mateixos objectius que els del centre. Per tal que es doni aquestes relacions de diàleg s'haurien de donar els altres tres tipus de participació de les famílies: decisiva, avaluativa i educativa. (*veure annex 4*)

Els resultats del projecte INCLUD-ED; 2006-2011, afirmen que la col·laboració i cooperació de diferents agents socials i educatius com: educadors, estudiants, mestres, familiars, supervisors i voluntaris beneficien els rendiments escolars del tots els alumnes sense excepció oferint les mateixes oportunitats per arribar a l'èxit escolar, doncs tenint en compte a Vygotsky (1978), no s'ha de focalitzar la pràctica educativa en funció del seu Nivell de Desenvolupament Real (NDR) sinó potenciar el Nivell de Desenvolupament Potencial (NDP), centrat en allò que el nen pot aconseguir sota la guia d'una adult o d'un company més capaç.

Conclusions

Els resultats que s'aconseguirien amb aquestes actuacions d'èxit són, entre altres:

Tots els alumnes participen igualitària i activament en el desenvolupament dels processos d'aprenentatge, fent un ús del diàleg com a eina d'aprenentatge oferint igualtat d'oportunitats d'accés i de resultats d'aprenentatge i èxit per a tothom.

Transformar l'experiència educativa de les persones amb discapacitats, nee, rics d'exclusió, immigrants...

Potenciar la participació i implicació de les famílies i associacions externes amb l'escola, de manera decisiva, avaluativa i educativa.

El fet que la comunitat participi directament en el procés d'aprenentatge de l'alumnat implica una millora del seu rendiment des de diverses àrees: cognitives, socials, afectives... i a la vegada les relacions i formacions de les persones adultes que hi participen, establint uns rols de cooperació entre totes les parts.

Els GI proporcionen la participació activa de tota la comunitat en el procés d'e-a.

Contribucions

Aquestes propostes basades en evidències recolzades per la comunitat científica internacional fan que s'arribi a l'èxit dels alumnes en doni el context que es doni i s'haurien de tenir en compte a l'hora de planificar i organitzar qualsevol escola.

Les contribucions que aquestes actuacions d'èxit podrien aportar en la pràctica real a l'escola actual són d'afavorir el rendiment personal i grupal, a nivell acadèmic, personal i convivencial, proporcionant igualtat d'oportunitats per l'èxit acadèmic i per a la inclusió social, premissa bàsica per tal de no excloure encara més als alumnes de cultures minoritàries, immigrants, amb necessitats especials, etc.

Només cal reorganitzar els recursos humans i materials des de l'escola per tenir la intenció de

transformar els problemes en oportunitats i deixar-nos ajudar en la nostra tasca, com seria el cas de la participació de les famílies i comunitat. Sovint les famílies no col·laboren en el procés d'e-a dels seus fills de forma global, doncs es separa i desvincula a l'alumne del seu context més proper quan esta en l'horari escolar. Si permetem a altres adults de la seva comunitat interactuar durant el seu procés de desenvolupament a dins de l'escola permetrem obtindre millors resultats a nivell integral d'aquell alumne optimitzant recursos humans, econòmics, logístics, materials, etc. El passar d'ocurrències a evidències és la clau cap a l'èxit escolar.

Contribución de la psicología de la educación a la educación inclusiva a través de las actuaciones educativas de éxito

Silvia Molina

Universitat Rovira i Virgili

Descriptores: Actuaciones Educativas de Éxito, Comunidades de Aprendizaje, Interacción, Educación inclusiva, Teoría

Este trabajo analiza las actuaciones educativas que están dando mejores resultados en la actualidad y contribuyendo a la inclusión, desde el punto de vista de la psicología de la educación. El objetivo es analizar cómo las actuaciones educativas de éxito recogen las aportaciones de teóricos relevantes de la psicología de la educación: Vygotsky, Bruner, Mead, Wells, Pea y Wertsch. A partir de los datos obtenidos en estudios de caso de escuelas que aplican actuaciones educativas de éxito, se argumenta que basarse en estas aportaciones hace que estas actuaciones propicien la calidad en educación, el éxito educativo y la inclusión de todo el alumnado –en oposición a otras aportaciones que derivan en prácticas segregadoras y conducen al fracaso escolar–.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

Este trabajo analiza las actuaciones educativas que están dando mejores resultados en la actualidad y contribuyendo a la inclusión, desde el punto de vista de la psicología de la educación. El objetivo concreto es analizar cómo las actuaciones educativas de éxito recogen las aportaciones de los principales teóricos de la psicología de la educación.

Marco teórico

La inclusión se ha definido como asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos (Ainscow, 2001). Su objetivo es que todos los alumnos sean aceptados como miembros de un grupo, y que accedan al currículum generalmente establecido y en este sentido tengan un aprendizaje satisfactorio en el marco de esos contenidos de aprendizaje. Desde esta perspectiva la diversidad es un valor positivo y enriquecedor, ya que supone una oportunidad de aprendizaje para todo el alumnado (Stainback & Stainback, 1999). Para ello, la escuela ha de introducir las modificaciones necesarias teniendo en cuenta que la inclusión se basa en un planteamiento global, que no funciona si se percibe como una provisión de servicios añadida al funcionamiento

ordinario (Peters, 2002), y fracasa cuando no está basada en un esfuerzo de una reforma escolar global (Fisher, Roach, & Frey, 2002).

La psicología de la educación puede contribuir a avanzar hacia este objetivo de inclusión a partir de las aportaciones de algunos de sus autores más reconocidos. La importancia de la interacción en el aprendizaje ha sido una de las aportaciones clave, en relación a la promoción del aprendizaje en contextos de alumnado diverso. Según Vygotsky (1979), el aprendizaje útil, el que lleva al desarrollo, es aquél que tiene lugar en la Zona de Desarrollo Próximo. En esta zona el alumno o alumna en interacción con algún adulto o con un igual más capaz puede resolver problemas que aún no podría resolver por sí solo. Según Vygotsky, no sólo las tareas que el alumno o alumna puede desarrollar por sí solo o sola son indicativas de su nivel de desarrollo, sino también aquéllas que puede realizar con ayuda. Por lo tanto, actuaciones educativas que promuevan la interacción de alumnado con adultos o con otros alumnos más competentes hacen posible, por un lado, poner de manifiesto aquellos aprendizajes que aun no se han completado pero están en proceso de desarrollo y, por otro lado, avanzar en la Zona de Desarrollo Próximo. La ZDP y las interacciones que se propician en ella están estrechamente relacionadas con la capacidad de transformación del contexto que Vygotsky ve en todas las personas: el contexto no determina a las personas sino que estas pueden transformarlo cuando tienen herramientas para hacerlo, cambiando sus condiciones de vida.

La interacción en el aprendizaje y en concreto el aprendizaje entre iguales también es explicado por Bruner (1997). Alumnado que trabaja conjuntamente “se andamian” unos a otros favoreciendo mutuamente su aprendizaje. Organizar los contextos de aprendizaje en forma de “subcomunidades de aprendices mutuos” como propone el autor facilita este andamiaje y avance en el aprendizaje. Wells (2001) también otorga una importancia central a la interacción y en particular al diálogo; según él la construcción de significados se da a partir de la propia experiencia y de las interpretaciones de otras personas, a través de *la espiral del conocer*. De esta manera, la colaboración tiene un papel clave en la construcción del conocimiento y la comprensión; el conocimiento en un grupo es posible sólo a partir de las aportaciones de sus miembros, que contribuyen al grupo colaborativamente, pero al mismo tiempo cada uno de ellos aumenta su aprendizaje gracias a la participación en el grupo.

Por otro lado, Pea (1993) y Werstch (1998) han propuesto una concepción de la inteligencia y de las capacidades como algo no estrictamente individual sino compartido entre diferentes personas. La inteligencia distribuida o compartida (Pea, 1993; Werstch, 1998) se desarrolla cuando ponemos nuestro conocimiento al servicio de otras personas y al mismo tiempo aprovechamos las contribuciones y recursos cognitivos de los demás, ampliando nuestra capacidad de resolución de problemas individuales y colectivos. De esta manera, la creación de situaciones educativas donde los diferentes conocimientos y habilidades se pueden compartir, aumenta los recursos cognitivos disponibles para todo el alumnado para responder con éxito a las tareas.

Finalmente, Mead (1973) nos ofrece un concepto de persona de origen social muy relacionado con la forma en que las personas –también el alumnado– interiorizan las percepciones sobre él y actitudes sobre él que tienen otras personas. Estas actitudes, en parte propiciadas por los propios contextos de aprendizaje, contribuyen a la formación de un cierto autoconcepto en la persona que aprende, influyendo en su aprendizaje.

Metodología

Para este trabajo nos basamos en evidencias recogidas a través de diferentes estudios de caso. Por un lado, nos basamos en 26 estudios de caso de centros educativos de éxito llevados a cabo en el proyecto INCLUD-ED (2006-2011). Por otro lado, nos basamos en 5 estudios de caso en 3 comunidades de aprendizaje que incluyen alumnado con discapacidad (Autora, 2007). En todos estos centros se llevan a cabo actuaciones de éxito, y en 6 se desarrollan específicamente Grupos Interactivos, la actuación de éxito en la que centramos nuestro análisis.

En todos los casos, el estudio se ha llevado a cabo en base a la metodología comunicativa crítica de investigación (Gómez et al., 2006), utilizando una variedad de técnicas comunicativas y cualitativas con orientación comunicativa: observaciones comunicativas, grupos de discusión comunicativos, y entrevistas en profundidad con orientación comunicativa, obteniendo en conjunto información de alumnado, profesorado, familiares y personas de la comunidad, lo que ha permitido la contrastabilidad de los resultados para una mayor fiabilidad.

Resultados y conclusiones

Los estudios de caso realizados muestran que centros que aplican actuaciones educativas de éxito consiguen una mejora en los resultados educativos del conjunto de su alumnado, mientras evitan toda separación por niveles de rendimiento. Algunas de las actuaciones de éxito identificadas tienen lugar dentro del aula, otras en horario extraescolar y otras hacen referencia a formas efectivas de participación de la familia y la comunidad. De entre ellas, nos centramos en los Grupos Interactivos por ser la forma de organización del aula que ha demostrado conllevar mejores resultados (INCLUD-ED Project, 2006-2011). Los grupos interactivos consisten en organizar el aula en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos que trabajan conjuntamente para resolver la actividad planteada, habitualmente de contenido instrumental. En un mismo grupo coinciden alumnado diverso por nivel de aprendizaje, procedencia, lengua, y capacidad, y en cada grupo hay una persona voluntaria de la comunidad que dinamiza la actividad. El objetivo es aprovechar la diversidad para mejorar los resultados académicos (Elboj et al., 2002).

Escuelas que llevan a cabo grupos interactivos han conseguido, por ejemplo, una clara mejora en las competencias lingüísticas en sólo dos años, reduciendo entre el 5% y el 56% el número de alumnado con bajos niveles de de competencia y aumentando entre el 9,1% y el 36,4% el alumnado con alto nivel de competencia o, en el caso de otra escuela, reducir el absentismo del 30% a ser prácticamente nulo en dos años (INCLUD-ED Consortium, 2011). Asimismo, con grupos interactivos se consigue aumentar el rendimiento de alumnado con discapacidad y que éste pase entre el 79% y el 100% del tiempo implicado en actividades de aprendizaje (Autora, 2007).

La dinámica de los grupos interactivos refleja las aportaciones de Vygotsky, Bruner, Wells, Pea y Werstch, y Mead. Son una práctica donde niños y niñas tienen una oportunidad para la interacción y donde efectivamente interactúan entre sí “andamiándose” (Bruner, 1997; Elboj & Niemelä, 2010) mutuamente, fomentando el diálogo, la argumentación, la negociación, y la creación conjunta de conocimiento que llevan al aprendizaje (Wells, 2001). En los grupos interactivos las interacciones se multiplican, ya que se dan tanto con los compañeros y compañeras como con las personas voluntarias. Al aumentar y diversificarse las interacciones, las oportunidades de aprendizaje también aumentan. Estas interacciones se dan entre alumnado diverso, con niveles de aprendizaje diferentes, por lo que promueven el aprendizaje dentro de la ZDP definida por Vygotsky (1979); muchos niños y niñas mediante la interacción y ayuda disponible en grupos

interactivos pueden resolver tareas que no resolverían solos y, en general, son capaces de hacer más cantidad de tareas en grupos interactivos que cuando el aula está organizada de otra manera. El mismo efecto se encuentra en el caso de alumnado con dificultades de aprendizaje y con discapacidades, casos en que el rendimiento individual es en general más reducido y se ve potenciado por esta situación interactiva.

En los grupos interactivos todos pueden ayudar y ser ayudados y los papeles se intercambian con frecuencia, incluso en el caso de alumnos con discapacidades. Las diferentes capacidades y conocimientos se ponen sobre la mesa, se comparten, de forma que no es tan importante las capacidades individuales como la combinación de todas, la inteligencia compartida (Pea, 1993; Werstch, 1998; Herrero & Brown, 2010). Los alumnos con más dificultades encuentran aquí, por un lado, pueden con más frecuencia beneficiarse de lo que otros compañeros y compañeras pueden aportar y, por otro, aportar ellos mismos.

La dinámica generada en los grupos interactivos supone una transformación del contexto educativo y en este sentido responden a la afirmación de Vygotsky (1979) de que el contexto se puede transformar y con él modificar el impacto que ese contexto tiene en las personas: las posibilidades de aprendizaje del alumnado y en especial del que tiene más dificultades aumentan cuando el contexto se modifica introduciendo nuevos estímulos y más posibilidad de ayuda. Asimismo, esta transformación responde al planteamiento inclusivo que hemos presentado (Ainscow, 2001): los grupos interactivos no son una práctica que se introduce para tratar de incluir alumnos concretos, sino que se plantea como una forma de enriquecer el contexto habitual de aprendizaje, para el beneficio de todos.

Modificar el contexto de aprendizaje de forma que el aprendizaje mejore, incide asimismo en la imagen y autoimagen del alumnado, mostrando la parte social del *sí mismo* de Mead (1973). La motivación hacia el aprendizaje y la confianza en las propias capacidades de aprender aumentan cuando el alumnado no es separado en función de su nivel previo de conocimiento u otras características que automáticamente se asocian a que tendrá un bajo rendimiento, sino que se le proporcionan las ayudas necesarias en un contexto inclusivo, y las interacciones con ellos les transmiten altas expectativas (Gatt, Puigdemívol & Autora, 2010).

Contribuciones y significación científica de este trabajo

El análisis de los grupos interactivos desde el punto de vista de aspectos tales como la interacción, la transformación del contexto, o las capacidades compartidas, aspectos que teóricos clave de la psicología de la educación han destacado, pone de manifiesto que estas aportaciones están contribuyendo a aumentar la inclusión de todo el alumnado y reducir la exclusión. Estos resultados contrastan con otras aportaciones que han obviado los elementos analizados aquí, argumentando, por ejemplo que el nivel previo de conocimientos del alumnado es la principal premisa a tener en cuenta para planificar su aprendizaje (Ausubel, 1989). Actuaciones basadas en estas teorías han conducido a la segregación, el etiquetaje, el aumento de desigualdades educativas y el fracaso escolar de los alumnos con más dificultades (Aubert et al., 2009) y están sin embargo muy presentes en los centros educativos (CREA, 2009-2011).

Los elementos inclusivos analizados aquí están, por el contrario, presentes no sólo en los grupos interactivos sino también en otras actuaciones de éxito como las bibliotecas tutorizadas, las tertulias literarias dialógicas, o la formación de familiares, mostrando así la utilidad práctica e impacto educativo de estas aportaciones.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas.
- Autora. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CREA. (2009-2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture", "Streaming" e Inclusión. Plan Nacional de I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Autora. (2010). Mead's Contributions to Learners' Identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223-238.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *REPORT 9: Contributions of local communities to social cohesion*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-88). New York: Cambridge University Press.
- Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford.

Cómo planean y componen textos académicos estudiantes de licenciatura

Jose Simón Sánchez Hernández
Universidad Pedagógica Nacional

Descriptores: Alfabetización académica, composición escrita, estrategia de planificación, texto

académico

El objetivo es reportar cómo se enseñó a estudiantes de licenciatura a planear y componer un escrito, las dificultades iniciales y resultados logrados en el marco de la Alfabetización Académica. Método, es un estudio descriptivo sobre el proceso de enseñanza enfocado en estrategia de planificación y composición de texto académico. Participó un grupo de estudiantes del 5º semestre de la carrera de psicología educativa. Resultados muestran evaluación de tres borradores indicando incremento en puntaje de primera a tercera versión en el grupo y cambios en ideas de participantes sobre proceso de planeación y composición. Conclusiones destacan la importancia de que los estudiantes conozcan explícitamente los procesos que subyacen a la composición escrita y re- conceptualización de actividad de escribir como proceso.

COMUNICACIÓN:

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo reportar la enseñanza a nivel de licenciatura en torno a cómo los estudiantes producen un texto académico-ensayo. Se reporta cómo se enseñó a estudiantes universitarios a componer un texto escrito través de planear, escribir y revisar, así como las dificultades enfrentadas al escribir y resultados de aprendizaje obtenidos. Se enmarca en una perspectiva de *Alfabetización Académica*, la cual se concibe como la capacidad para manejar una gran cantidad de materiales textuales y géneros literarios (Olson, 2009). Escribir un texto académico es una labor que normalmente está sustentada en ideas de otros, en intertextos. Es una *actividad de producción de un texto propio a partir de textos ajenos- (intertextualidad)* (Taberosky, 2007, pp17). Asimismo, considera los estudios sobre los procesos de composición escrita y los subprocesos cognitivos de planeación, textualización y revisión que les subyacen (Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992). Se propuso a los estudiantes componer un texto académico (ensayo) con base en estrategia centrada en procesos de planificación.

En la enseñanza de la composición de textos es necesario destacar la complejidad que representa como proceso y marcar la serie de *malabares y restricciones cognitivas* cuando se escribe (Flowers, 1980). Estas limitaciones, sin embargo, puede ser superadas con ayuda de estrategias de planeación y revisión como se propone en distintos estudios (García, N y Marbán, J.2003; Adams AM., Simmons F. y Willis C., 2010). Al enseñar a componer un texto tenemos que hacer concientes a los aprendices la complejidad cognitiva que representa como proceso, así como hacer visible las distintas actividades cognitivas que de forma simultánea hay que realizar al escribir.

En este contexto, nos propusimos intervenir en el proceso de planificación de composición textual. Se enseñó el proceso de planificación de composición de un texto académico mediante actividades de aprendizaje basadas en la creación de un esquema global mediante un *resumen e introducción* como formas de planear el borrador de un texto académico en extenso conforme a criterios establecidos sobre las características del mismo. La idea fue que los estudiantes construyeran inicialmente un esquema global, formularan un objetivo, determinaran una estructura temática previa y la evaluaran conforme a los criterios marcados.

Método

Es un estudio descriptivo sobre el proceso de enseñanza enfocado en planificación de texto académico mediante actividades de aprendizaje basadas en la creación de un esquema global a

través de *resumen e introducción*, donde establecen una idea global con un objetivo y estructura temática del borrador del escrito, su revisión y reelaboración en tres versiones a lo largo del curso.

Participó un grupo integrado por 22 estudiantes del 5º semestre de la carrera de psicología educativa. Se evaluaron durante el curso tres versiones del texto previas al ensayo final conforme a criterios y estructura propuesta. Al terminar el curso se les aplicó un cuestionario de autoevaluación relativo al aprendizaje logrado en el curso.

Proceso y Actividades de aprendizaje de la estrategia de planeación

- 1) Lectura y Resumen de textos del curso –expositivos-
- 2) Descubrir, generar ideas. Establecer objetivo y estructura temática para escribir
- 3) Planear e integrar una idea global del texto. Estructurar contenido del texto. Resumen y/o Introducción de objetivo, estructura temática acuerdo con criterios propuestos del texto en extenso (introducción-desarrollo-conclusiones-bibliografía)
- 4) Composición. Describir en general cada uno de los puntos de la estructura temática, objetivo, subtemas, argumentos generales y conclusión
- 5) Exposición y compartir texto (resumen-introducción o extenso), dar y recibir retroalimentación según criterios establecidos

Antecedentes académicos de los estudiantes

Según los antecedentes reportados por los estudiantes, 71% no leyeron toda la bibliografía básica de cursos previos.

78% considera que sus problemas de escritura están relacionados con la ortografía, la redacción y la organización de ideas. 21% tiene problemas en cómo empezar a escribir, sea por no tener tema o por tener que formular oraciones bien escritas.

100% lee sin objetivos, no busca el significado o comprender. Particularmente el 50% reporta que tiene problemas en el vocabulario, en el significado de palabras técnicas, especializadas

Los problemas que tiene para escribir se relacionan con la ortografía, la estructuración y la redacción del texto. De hecho solo un 30% de los participantes reporto que normalmente escribe en sus cursos los trabajos finales. El 70 % restante no lo hace regularmente. El 22% del grupo indica que no saben cómo empezar a escribir.

Estas son las condiciones académicas con las que llegaron los estudiantes al curso. Se propuso así enseñarles a planear y componer un texto como medio para aprender los contenidos del curso.

Resultados Evaluación Versiones

En cuanto a los puntajes logrados a lo largo del curso se puede observar como la mayoría del grupo mejora su puntaje entre la primera y la tercera versión del texto, como se muestra en la gráfica siguiente.

Psicología

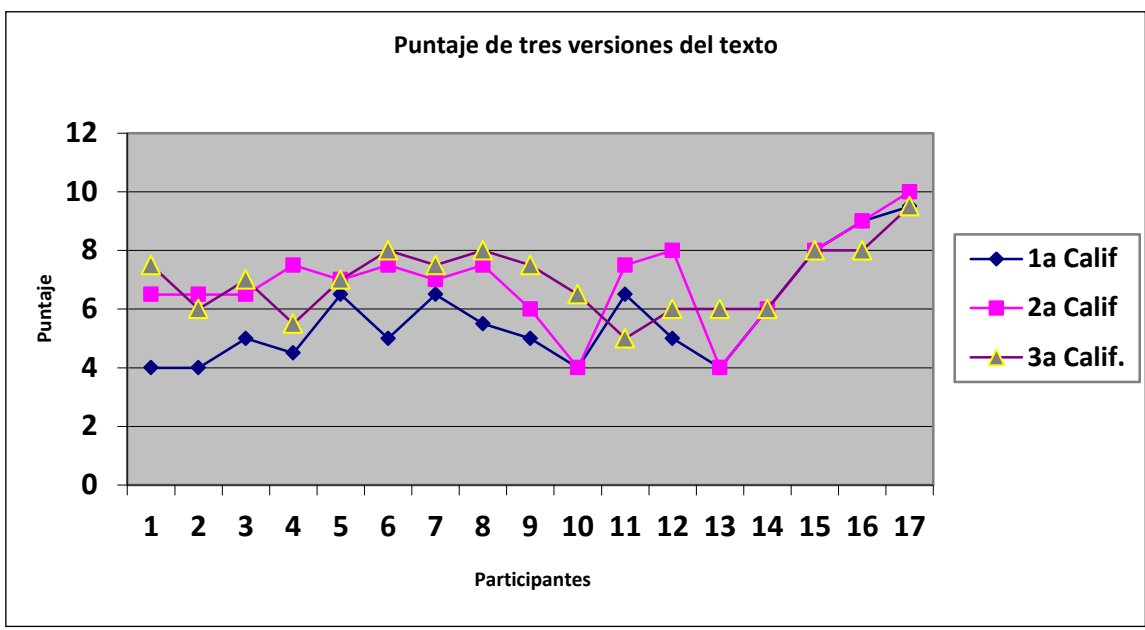
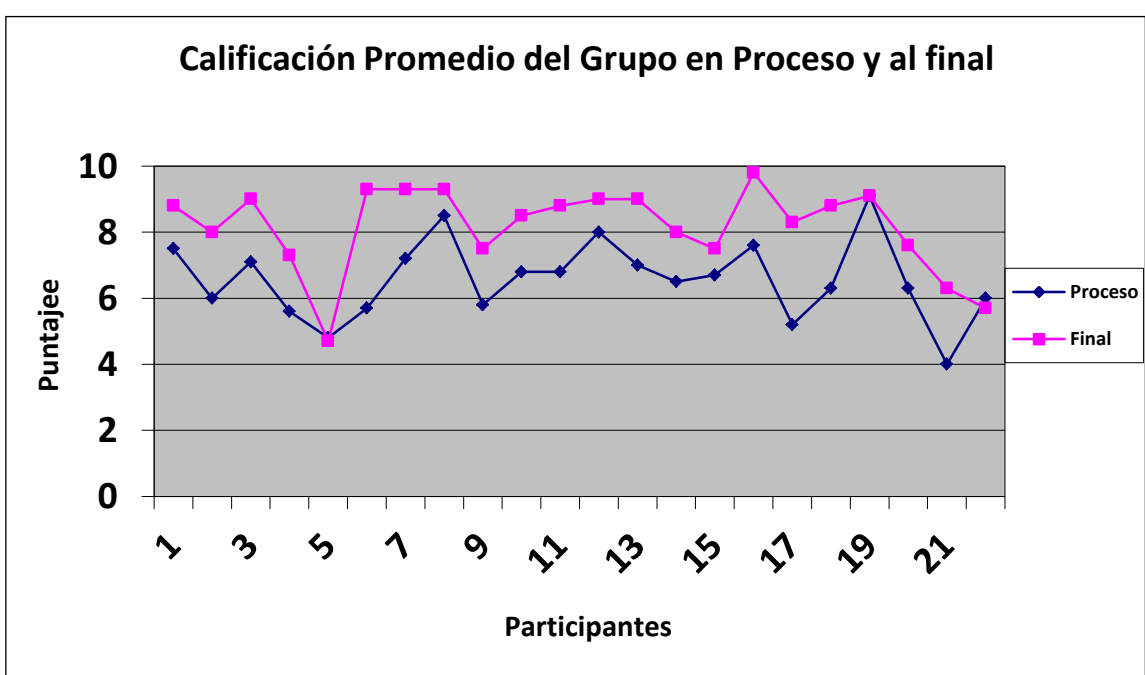


Ilustración 1 Calificación de tres versiones de Participantes

Se muestra los puntajes logrados por los participantes en las tres versiones durante el proceso y como la primera versión, línea más oscura, es más baja que la final, línea de triángulos más clara. Observamos el comportamiento de las tres líneas que representan a cada una de las versiones y donde la línea que se encuentra por encima (triángulos) corresponde al puntaje logrado en la tercera versión, se muestra un incremento con respecto a las otras dos líneas de la segunda y primera versión en el puntaje del grupo. En tal sentido, los borradores van mejorando durante el proceso de tal manera que, en la mayoría de los casos, el final marca mejor puntuación que el primero, según los criterios y requisitos establecidos al respecto.



En la gráfica se muestra la diferencia entre el promedio de los puntajes del proceso y el puntaje final. Este último se muestra por arriba del promedio del proceso, lo cual indica que la tendencia

siempre fue a incrementar y por tanto a la mejora de los textos, tanto en la claridad de sus objetivos como en la estructura y contenidos, como los mismos estudiantes comentan al respecto.

Comentarios de participantes sobre el proceso y estrategia

Una de las participantes que mantuvo su puntaje entre 8 y nueve comenta sobre su aprendizaje logrado y lo que le significó el proceso de escribir

“.....aunque al principio no sabía cómo estructurar mi ensayo, las dos versiones siguientes creo que mejore mucho en el contenido y estructura...(reescribir), fue de gran utilidad ya que al reelaborar el resumen, la introducción y versiones iba mejorando mi ensayo. Creo que en ninguna clase había tenido tantos logros en mi aprendizaje como los tuve aquí, quizás porque era la única la que asistí este semestre. Y, al haber conocido las estrategias utilizadas a lo largo del curso, me doy cuenta de la importancia que tiene el saber leer, porque en base a esto podré escribir mejor. “Joselin

En el caso siguiente se mantuvo un puntaje medio, mostro mejora de 4 a 7, comenta
“En cuanto a mi primer ensayo no hubo una planeación como tal. Yo hice mi ensayo conforme consideraba que se realizaba, pero en la versión 2 y 3 y el final si hubo una planeación y estructuración, me esforcé y empuñe mucho en hacerlo. Aunque fue muy complicado en un inicio la elaboración de textos me gusto mucho hacer una planeación antes de realizar un texto, ya que realizas varios borradores y eso te ayuda para mejorar tu trabajo. (...) Los cambios que considero fueron en que sé realizar una introducción con los criterios que debe llevar, tanto un resumen, un ensayo. En éste tenía otra idea de cómo se realizaba pero este curso me ayudo mucho para la elaboración de texto con una planeación y estructura” Evelyn

Otro de los participantes que no logro mejorar sus puntajes, manteniéndolo en 6 durante el proceso indico que

“Aunque la verdad tuve dificultad en la elaboración de mis escritos me ayudo mucho el ir elaborando paso por paso y en varios apartados mis trabajos, los cuales me ayudaron a poder redactar el ensayo final. La verdad gracias a la organización que se nos planteo para la elaboración de los escritos pude aprender a redactar mejor, organizar mi forma de estructurar ideas y tener un mejor entendimiento de los temas planteados. Creo que aunque mi ensayo no sea bueno al 100% sé que por primera vez pude realizar uno de “calidad” en comparación con otros anteriores. Todo gracias a la serie de pasos pedidos en resúmenes, introducciones y entregas parciales del ensayo” José

Como lo muestran estos casos la elaboración durante el proceso de textos y versiones previas al ensayo final, dio mayores oportunidades a los estudiantes participantes de entender el sentido de la elaboración de resúmenes e introducciones sobre el texto que se requería presentar como texto final. Y no obstante las dificultades que les represento, no solo consideran importante escribir siguiendo una estrategia que les ayude a saber qué quieren y ordenar sus ideas, sino como un medio para aprender y entender los contenidos de mejor manera y de forma significativa. Este hecho asimismo generó una mayor disposición y gusto por leer y escribir y satisfacción por el aprendizaje logrado, independientemente de la calificación o puntaje obtenido en sus textos durante y al final del curso.

Conclusiones

Los estudiantes entran en conflicto ante la demanda de producir un texto desde el inicio del curso, ya que los trabajos escritos tradicionalmente se los piden al final. Conforme se va explicitando el proceso de composición, planeación y revisión se entendiendo la naturaleza de la composición escrita. La necesidad de planificar y producir borradores para aclarar el sentido de lo que se quiere escribir, la estructura temática y como mejorar la calidad del texto.

Hay que destacar el valor que tiene para los estudiantes conocer estrategias que explícitamente les enseñen los procesos que subyacen a la composición escrita, como la planeación y la revisión. Los resultados obtenidos con el grupo y los comentarios que los estudiantes ofrecen sobre su proceso de aprendizaje dan evidencias al respecto, así como del significado de la escritura como proceso.

Durante el proceso los participantes van entendiendo el sentido de planificar, es decir, de contar en primer lugar con objetivos sobre los que se quiere comunicar, para qué y sobre qué se quiere escribir. Intercambiar con compañeros los escritos para recibir retroalimentación y ver en qué medida se logra plasmar objetivos y estructurar coherentemente ideas, darse cuenta de la función social y comunicativa que tiene escribir.

Bibliografía

- ADAMS AM., SIMMONS F. Y WILLIS C., (2010) Undergraduate students' ability to revise text effectively: relationships with topic knowledge and working memory. *Journal Research and Reading*. Vol. 33, (1) pp. 54-76
- FLOWERS, L. y HAYES, J. (1980) *Dinámica de la composición. Haciendo planes y malabares con las restricciones*. Traducción S/R en español.
- GARCÍA, N Y MARBÁN, J. (2003) El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- HAYES, R, J. (1996) *The science of writing*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates
- OLSON, D. R. (2009) Education and literacy. *Infancia y aprendizaje* 32 (2), 141-151
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, pp. 43-64.
- TEBEROSKY, A (2007) El texto académico. En Castello, M.(Coord) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona Graó.

¿Qué hacen los estudiantes para consensuar el conocimiento? Estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula

Rosario Cubero

Universidad de Sevilla

Descriptor: Aprendizaje cooperativo, interacción entre alumnos, análisis del discurso, metodología cualitativa

En este trabajo se investigan los procesos de interacción entre alumnos que se dan durante la realización de actividades cooperativas estructuradas y no estructuradas. Para analizar el habla

educativa que se genera en estas interacciones se utiliza una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso. Los resultados ofrecen una descripción y una comparación de las estructuras de participación y los recursos discursivos que tienen lugar en las estructuras cooperativas estructuradas frente a las no estructuradas. Este estudio contribuye a la comprensión de los procesos de interacción entre alumnos y a la explicación del aprendizaje cooperativo con distinto grado de estructuración.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

El objetivo principal del trabajo que aquí se presenta ha sido el de explorar si existen diferencias en la interacción que se produce en una estructura de aprendizaje cooperativo estructurada frente a una no estructurada, a partir del análisis del discurso que tiene lugar durante la resolución de una actividad conjunta. Los objetivos específicos han sido:

- a) Describir la estructura de participación y los recursos discursivos presentes en el habla educativa que se genera en la interacción entre alumnos durante la realización de actividades cooperativas explícitamente estructuradas y no estructuradas.
- b) Comparar la estructura de participación y los recursos discursivos que se producen en las situaciones cooperativas estructuradas frente a los que tienen lugar en las situaciones no estructuradas, prestando especial atención a los rasgos de mutualidad comunicativa y participación igualitaria.

Marco teórico

Las formas de organización cooperativas pueden variar de acuerdo con dos dimensiones: la igualdad de roles (simetría entre los roles que desempeña cada alumno/a) y la mutualidad comunicativa (el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de los intercambios comunicativos entre los participantes) (Damon y Phelps, 1989). Existe, entonces, la posibilidad de intervenir en la dinámica de los grupos desde el extremo de posibilitar organizaciones con una estructura de participación espontánea, hasta el de intervenir en la dinámica de los grupos realizando propuestas educativas específicas que aseguren unos roles y una mutualidad comunicativa determinadas.

La mayoría de las investigaciones basadas en estructuras cooperativas, se han centrado en las consecuencias del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas y sociales (Echeita, 1995; León, 2006; León, Gonzalo y Vicente, 2004). Estos trabajos han servido más para analizar una teoría del aprendizaje cooperativo basada en las estructuras de incentivos (Slavin, 1983), pero han proporcionado pocos datos sobre las variables de proceso que efectivamente están operando en el trabajo de los grupos.

Las propuestas cooperativas, sin embargo, enfatizan la importancia de los intercambios comunicativos que surgen durante la resolución conjunta de un problema o tarea. Para estudiar estos procesos, el análisis del discurso de los participantes en la interacción se revela como un aspecto fundamental (Author, 2011).

De acuerdo con este planteamiento, el análisis de las formas argumentativas en las que los participantes en una comunidad de conocimiento promueven el aprendizaje individual y

colectivo, ofreciendo ayudas y apoyos al resto de los participantes, es un foco prioritario de interés de la investigación educativa y psicoeducativa actual. Esto es así tanto en el aprendizaje colaborativo en grupos en el aula (Dunne y Bennet, 2001; Mercer, 1995, 1996, 2000; Webb, Ing, Nemer y Kersting, 2006; Webb y Mastergeorge, 2003; Webb, Nemer e Ing, 2006), como en entornos de aprendizaje virtual (Coll, Bustos y Engel, 2011; Coll, Gispert y Rochera, 2010).

Método

Participantes

Se seleccionó un grupo de trabajo en la asignatura Ciencias de la Naturaleza de 1º de ESO bilingüe (español/francés) y un segundo grupo en la asignatura Ciencias de la Naturaleza de 3º de ESO. El grupo de 1º de ESO estuvo compuesto por cinco alumnos/as y el de 3º de ESO por cuatro alumnos/as. Ambos grupos tenían una composición mixta en cuanto al género. En ambos casos se trataba de grupos ya constituidos que mantenían esa estructura de trabajo para las asignaturas seleccionadas de forma habitual.

Instrumentos

Los dos grupos seleccionados fueron registrados en video y audio. Durante el desarrollo de las sesiones de aula, la observadora utilizó una hoja de registro de sesión.

Los alumnos de ambos grupos debían realizar una Tarea A (1º ESO “¿Está vivo o no?”; 3º ESO “¿Para qué crees que nos alimentamos?”) para la que no recibían instrucciones concretas de organización del trabajo y una Tarea B (1º ESO “¿Qué parecidos y diferencias ves entre los seres vivos y la materia inerte?”; 3º ESO “¿De qué crees que están formados los alimentos?” que debían resolver de acuerdo con las instrucciones de la técnica “Para hablar paga ficha”.

Procedimiento

Los alumnos y alumnas, organizados en sus grupos de trabajo habituales, debían realizar dos tareas. Ambas tareas tenían que ser resueltas en grupo y se debía escribir una respuesta consensuada.

La Tarea 1 sería realizada por los grupos de forma cooperativa no estructurada, es decir, con unas instrucciones para el grupo en su conjunto, pero sin ninguna propuesta por parte de la profesora sobre la organización interna del grupo. La Tarea 2 se realizaría de acuerdo con una estructura de interacción propuesta por la profesora consistente en la introducción en el grupo de la técnica de trabajo cooperativo “Para hablar paga ficha”. Para la realización de ambas actividades los alumnos tendrían un máximo de 25 minutos.

Para la recogida y registro de los datos se han utilizado tres fuentes: las grabaciones de las sesiones en vídeo y audio y la toma de notas de campo por parte de un observador/a. Las grabaciones fueron transcritas para su posterior análisis utilizando el programa VLC Media Player y aplicando un sistema de notación diseñado específicamente para captar tantos elementos de su producción como un observador es capaz de identificar.

En este trabajo se adopta un enfoque cualitativo. Las transcripciones han sido analizadas buscando patrones de conducta comunicativa observada y registrada en su contexto natural de

producción. Los análisis han permitido la descripción de los procedimientos utilizados en el discurso del alumnado para desarrollar y alcanzar los objetivos de los grupos de trabajo. Estos análisis han comprendido la identificación de los recursos discursivos para la regulación de la tarea (RDR), los recursos discursivos para la resolución de la tarea (RDS) y los recursos utilizados para la legitimación del conocimiento (RDL). El primero de ellos consiste en la búsqueda de acciones observadas en el grupo dirigidas a regular la actividad en curso. Los recursos discursivos para la resolución de la tarea comprenden la discusión y el consenso, es decir, acciones dirigidas a la elaboración de una respuesta compartida. Y por último, la legitimación del conocimiento se refiere a los procedimientos utilizados por los participantes para establecer un conjunto de conocimientos como científica, académica o culturalmente aceptables (Author, 2008).

Resultados

Recursos discursivos para la regulación de la actividad (RDR)

Las acciones de regulación de la actividad observadas se refieren a las formas en las que las actividades se desarrollan de manera ordenada. En la tabla 1 se muestran los recursos discursivos encontrados.

Tabla 1

Definición y funciones de los recursos discursivos para la regulación de las actividades A y B para los grupos 1ESO y 3ESO

	RDR	Definición	Función
1	<i>Introducir y/o cambiar de tema</i>	Incorporar o proponer un tema a la conversación del grupo. Nombrar un nuevo elemento de discusión.	Control de la discusión. Centrar la atención del grupo.
2	<i>Aportar la respuesta escrita</i>	Dar la respuesta que se debe escribir. Ordenar una respuesta concreta.	Controlar la respuesta escrita. Asegurar una respuesta concreta.
3	<i>Preguntar por la respuesta escrita</i>	Preguntas sobre lo que se debe escribir o sobre lo que ya se ha escrito.	Controlar la respuesta escrita. Asegurar una respuesta concreta.
4	<i>Solicitar cambios en el ritmo de trabajo</i>	Proponer que se escriba más rápido o más lento en función de la toma de notas escritas por los participantes y del ritmo de trabajo de	Controlar la respuesta escrita. Controlar el ritmo de trabajo sobre respuesta escrita.

Psicología

		los mismos.	Ajustar el ritmo a las necesidades de los participantes. Asegurar una respuesta concreta. Asegurar que todos los componentes del grupo comparten una misma respuesta.
5	<i>Llamar la atención</i>	Hacer callar, guiar la atención, desaprobar una conducta de un participante	Controlar que se respeten los turnos de intervención. Fomentar la escucha activa.
6	<i>Solicitar la intervención de un participante</i>	Pedir a un participante directamente que hable o expresar en la conversación que un participante debe hablar.	Asegurar la participación de todos los componentes del grupo. Asegurar nuevas aportaciones de los miembros del grupo.
7	<i>Solicitar el turno</i>	Pedir un turno de intervención	Asegurarse la participación. Asegurar ser escuchado.
8	<i>Cerrar el turno</i>	Finalizar el propio turno.	Definir, acotar una contribución. Facilitar que otros participen.
9	<i>Permitir o negar una intervención</i>	Aceptar o rechazar que un participante tome el turno.	Administrar los turnos de intervención. Control de la participación. Asegurar la escucha.
10	<i>Preguntar sobre las fichas</i>	Solicitar información sobre el número de fichas de los participantes.	Controlar el cumplimiento de las normas. Controlar las

Psicología

			contribuciones de los participantes.
11	<i>Enunciar las normas de la actividad</i>	Nombrar o incorporar una norma concreta. Aclarar la distribución de roles.	Controlar el cumplimiento de las normas. Controlar las contribuciones de los participantes.

Si se comparan los recursos que aparecen en las actividades no estructuradas, frente a las explícitamente estructuradas, se encuentra que algunos sólo aparecen en las actividades estructuradas. Estos son los de solicitar el turno, cerrar el turno, permitir o negar una intervención, preguntar sobre las fichas y enunciar las normas de la actividad. Estos turnos se disponen de acuerdo con unas normas que los limitan y con unos elementos (las fichas) que los participantes deben manipular. Estas fichas son la expresión del control en serie y el número de turnos posibles por participante. Creemos que estos recursos son, por tanto, más específicos de las actividades cuya organización implica la regulación ordenada de los turnos en serie por

Recursos discursivos para la resolución de la actividad (RDS)

Las acciones para la resolución de la tarea se refieren a recursos utilizados para discutir y consensuar una respuesta compartida. En la tabla 2 se muestran los recursos discursivos identificados.

Tabla 2

Definición y funciones de los recursos discursivos para la resolución de las actividades A y B para los grupos 1ESO y 3ESO

	RDS	Definición	Funciones
1	<i>Afirmar</i>	Enunciar una proposición sobre un contenido.	Establecer un contenido como cierto o válido.
2	<i>Justificar</i>	Explicar el por qué de una afirmación.	Justificar un contenido como cierto o válido. Aclarar una perspectiva o versión del conocimiento determinado.
3	<i>Pedir justificaciones</i>	Solicitar la aclaración de un concepto o contribución.	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Establecer un significado. Establecer conocimiento compartido.

Psicología

			Establecer un conocimiento como cierto o válido.
4	<i>Recapitular</i>	Elaborar un enunciado que recoge la información aportada en turnos anteriores.	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Establecer un significado retomando e integrando las expresiones de los participantes, bien a favor de ellas o en contra.
5	<i>Completar</i>	Añadir información a una contribución.	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Dar un estatus de cierto o válido a las contribuciones de los otros. Establecer un significado añadiendo nueva información.
6	<i>Reestructurar</i>	Elaborar un enunciado que matiza y/o reformula la información aportada en turnos anteriores.	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Dar un estatus de cierto o no válido a las contribuciones de los otros. Establecer un significado reformulando la información. Insertar una explicación o descripción en un contexto más preciso o más amplio.
7	<i>Discrepar</i>	Desacuerdo con una contribución.	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Establecer versiones alternativas o puntos de vista diferentes. Establecer un contenido como cierto o válido.
8	<i>Aceptar</i>	Explicitar	Tomar en cuenta las

Psicología

		acuerdo con una contribución.	aportaciones de los otros. Establecer un contenido como cierto o válido.
9	<i>Diferenciar</i>	Identificar la autoría de un enunciado y/o las diferencias entre distintas aportaciones.	Establecer la agencia de los enunciados. Establecer versiones alternativas o puntos de vista diferentes.
10	<i>Repetir</i>	Reiterar una contribución	Tomar en cuenta las aportaciones de los otros. Establecer un contenido como cierto o válido.

Respecto a la distribución de los recursos para resolver las actividades, se encuentra que los recursos de afirmar, justificar, recapitular, completar, discrepar, aceptar y diferenciar, aparecen en las cuatro actividades estudiadas. Asimismo, los recursos pedir justificaciones y reestructurar se encuentran en tres de las cuatro actividades analizadas. Sólo el recurso de repetir una contribución se ha dado en un único grupo. Es decir, la mayoría de los recursos para la resolución de una actividad en la que los participantes están construyendo una serie de afirmaciones sobre los contenidos son comunes a ambas estructuras de organización del trabajo compartido. No se han encontrado, por lo tanto, y esto es lo que nos parece más relevante, diferencias en los recursos que se utilizan para consensuar una respuesta común.

Recursos discursivos para la legitimación del conocimiento (RDL)

La legitimación del conocimiento se refiere al establecimiento de un conjunto de conocimientos como científica, académica o culturalmente aceptables. En la tabla 3 se presentan dichos recursos.

Tabla 3

Definición y funciones de los recursos discursivos para la legitimación del conocimiento de las actividades A y B para los grupos 1ESO y 3ESO

	RDL	Definición	Funciones
1	<i>Afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias o experimentos</i>	Enunciar una proposición sobre la naturaleza o la descripción de un objeto o proceso. Las proposiciones no están relacionadas con	Establecer la validez de un hecho o proceso mediante una afirmación. Invocar la realidad o la verdad de los hechos y procesos.

Psicología

	<i>presentes</i>	experiencias físicas actuales o experimentos directos.	
2	<i>Afirmaciones sobre la verdad relacionadas con experiencias o experimentos presentes</i>	Enunciar una proposición sobre la naturaleza o la descripción de un objeto o proceso. Las proposiciones se apoyan en hechos cuyos datos se obtienen de una experiencia o un experimento.	Establecer la validez de un hecho o proceso mediante una afirmación sobre un hecho o proceso. Invocar la realidad o la verdad de los hechos y procesos. Persuadir con un hecho observable.
3	<i>Invocación de una experiencia personal del participante</i>	Enunciar proposiciones apoyadas por hechos de la vida cotidiana del participante o de la educación escolar	Establecer la validez de un hecho o proceso mediante la referencia a la experiencia personal como fuente de autoridad.
4	<i>Invocación a la autoridad de la profesora</i>	Enunciar proposiciones apoyadas en y referidas a las afirmaciones realizadas por un experto (profesor/a).	Establecer la validez de un hecho o proceso mediante la referencia a la autoridad de un experto como fuente de autoridad.
5	<i>Invocación a un conocimiento académico compartido</i>	Enunciar proposiciones apoyadas en y referidas a un conocimiento académico o disciplinar	Establecer la validez de un hecho o proceso mediante la referencia a un conocimiento disciplinar como fuente de autoridad.

El recurso casi exclusivo que se utiliza en todas las actividades para establecer un conocimiento como cierto es el de las afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias o experimentos presentes. Estos enunciados no son validados acudiendo a fuentes de autoridad

como las de un/a experto/a, una disciplina o un conocimiento culturalmente aceptable. En estos casos, los participantes van aportando *verdades* que se toman como tales mientras no haya una contribución que las rechace. El perfil de las discusiones, entonces, es el de una sucesión de afirmaciones que se establecen como el conocimiento que cuenta para el grupo.

De acuerdo con el análisis de los datos, se utilizan más recursos para establecer un conocimiento como válido en las actividades no estructuradas. En las actividades estructuradas sólo se dan afirmaciones sobre la verdad, esto es, afirmaciones que no están justificadas en fuentes de autoridad que no sean otras afirmaciones sobre lo que es cierto.

Discusión

El estudio de los recursos que los participantes utilizan para resolver las actividades muestra que no existen diferencias entre las actividades no estructuradas y las estructuradas. Los rasgos característicos de la regulación de las actividades y la resolución de la tarea en las actividades no estructuradas, tomados conjuntamente, muestran un perfil característico. Muestran a los grupos resolviendo las tareas con unos medios básicos de regulación, pero utilizando toda una gama de recursos. Esos recursos implican tanto la búsqueda de respuestas compartidas mediante la argumentación, el consenso y la reestructuración, como mediante la discrepancia, la diferenciación y la adopción de una perspectiva de forma compartida. La forma de establecer una perspectiva como cierta, fundamentalmente, es la de realizar afirmaciones sobre la verdad.

En el caso de las tareas estructuradas, que aseguran la mutualidad comunicativa y de forma explícita la participación igualitaria, se emplean recursos para la regulación que son exclusivos de estas tareas. Los recursos empleados para consensuar una respuesta común, tales como justificar, reestructurar, discrepar o diferenciar, así como la forma en las que se establece un significado como válido, que es fundamentalmente la de afirmar un contenido, son, sin embargo, los mismos que ya aparecían en las actividades no estructuradas.

De los resultados obtenidos se pueden destacar, al menos, los siguientes elementos de discusión. El primero de ellos es el relativo a los recursos utilizados para resolver las tareas y para legitimar el conocimiento. Tanto las actividades estructuradas como las no estructuradas han promovido un tipo de interacción en la que ha sido posible adoptar diferentes perspectivas, elaborar y escuchar argumentos, reconstruir las ideas expresadas en un grupo, mostrar desacuerdos y construir una perspectiva intersubjetiva. De ello es posible afirmar que tanto las actividades estructuradas como las no estructuradas han creado ocasiones de aprendizaje semejantes en cuanto a las formas de resolución de la tarea y las de validar el conocimiento.

Cabría pensar que una estructura de participación que facilita la contribución de todos los participantes, que se ha mostrado, de hecho, como una estructura que ha promovido intervenciones pautadas, tuviera un reflejo en las formas de ayuda en el grupo y en los medios para llegar a un consenso. No ha sido así en los resultados de este estudio. La incorporación de una técnica concreta, la de *“para hablar paga ficha”*, ha supuesto también para los grupos estructurados un esfuerzo añadido de regulación conjunta explícita. Esto es, un esfuerzo traducido en intervenciones y tiempo que se ha dedicado a recordar el cumplimiento de las normas, a ajustar todo lo que se quiere decir a los turnos de respuesta limitados, a la aparición y resolución, en definitiva, de conflictos sociales relativos a la toma de turnos.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Consideramos que nuestro trabajo contribuye a la comprensión de los procesos de interacción entre alumnos y a la explicación del aprendizaje cooperativo con distinto grado de estructuración. El estudio aporta datos sobre la comparación de estructuras cooperativas estructuradas y no explícitamente estructuradas, que son útiles para tomar decisiones en la intervención educativa. Contribuye, asimismo, al debate entre las posibilidades de las estructuras cooperativas frente a las colaborativas (Bruffee, 1995).

Referencias

Author (2008).

Author (2011).

Bruffee, K.A.(1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.

Coll, C. Bustos, A. y Engel, E. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.

Coll, C. Gispert, I. y Rochera, M.J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea. *Cultura y Educación*, 22 (4), 439-454.

Damon, W. y Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. En T.J. Berndt y G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

Dunne, E. y Bennett, N. (2001). *Talking and learning in groups*. New York: Routledge.

Echeita, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22 (1), 105-112.

León, B., Gonzalo, M. y Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 61-74.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (Ed. cast.: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997).

Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.

Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increased student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Webb, N. M., Ing, M., Nemer, K. M., & Kersting, N. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. En R. S. Newman and S. A. Karabenick (Eds.), *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups and Contexts* (pp.45-88). New York: Erlbaum.

Webb, N. M. & Mastergeorge, A. M. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.

Webb, N. M., Nemer, K. M., & Ing, M. (2006). Small-group reflections: Parallels between teacher discourse and student behavior in peer-directed groups. *Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 63-119.

¿Se puede predecir la transferencia? Un modelo teórico basado en la Intención de Transferencia y la Intención de ImplementaciónCarla Quesada-Pallarès

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptores: Learning transfer, predicting transfer, theory of planned behavior, implementation intentions, theoretical model

En este artículo, presentamos el modelo teórico TTP (Training Transfer Prediction) que describe el proceso intencional que rodea la transferencia de la formación. Fundamentado en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1993) y el modelo de Intención de Implementación (Gollwitzer, 1993), el TTP distingue entre dos fases. En la fase pre-decisión, la intención de transferencia es predicha por actitudes (creencias, sentimientos y hábitos), normas subjetivas, y percepción de control conductual (auto-eficacia y controlabilidad). La intención de transferencia y el compromiso de transferir afectan la transferencia, que es iniciada a través de la intención de implementación en la fase de post-decisión. Esta intención de implementación está influenciada por planes específicos de aplicación y el compromiso del participante con estos planes.

COMUNICACIÓN:

Predecir el comportamiento humano es una tarea compleja de investigar en el campo de las ciencias sociales; y cómo cambia el comportamiento después de una formación, no es la excepción. Se han propuesto varios modelos para predecir la transferencia de la formación – entendida como la aplicación de los aprendizajes realizados en la formación al puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1989)-, como son los modelos de Holton (1996), Colquitt, LePine y Noe (2000), Gegenfurtner et al. (2009), Beier y Kanfer (2010), Blume et al. (2010), y Pineda, Quesada y Ciraso (2011), entre otros, con éxito desigual. Este artículo se centra en revisar y ampliar un modelo con elevada aplicación en el campo de la psicología social, la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) de Ajzen (1991), adaptándolo al contexto de la transferencia de los aprendizajes.

La TPB establece que la intención de comportarse de cierta manera está altamente correlacionada con el comportamiento exhibido. Sin embargo, hasta la fecha, sólo un limitado número de estudios han testado empíricamente dicha correlación en el ámbito de la transferencia de los aprendizajes; es decir, si la intención de transferir prevé la transferencia del aprendizaje. Pineda, Quesada y Moreno (2011) indicaron que la intención de transferencia tiene una capacidad predictiva no significativa de la transferencia ($\beta = .12$; $p > .05$) en el contexto Catalán. Usando una escala diferente, Pineda et al. (2012) mostraron que la intención predice la transferencia de manera significativa, $\beta = .39$ ($p < .01$). Gegenfurtner (2012) también reportó un coeficiente significativo en la relación establecida entre la intención de transferir y la transferencia de la formación, $\beta = .28$ ($p < .01$).

Aunque estas estimaciones son un avance positivo en el campo de la predicción de la transferencia, su impacto es relativamente débil. Una razón podría ser que los estudios mencionados anteriormente han utilizado sólo fragmentos de la TPB. Por lo que sabemos, todavía ningún estudio ha aplicado todas las variables de la TPB –actitudes, normas subjetivas, percepción de control de la conducta e intención de transferencia- en el contexto de la formación, usando la transferencia como variable dependiente. Siguiendo la lógica de la teoría de Ajzen (1991), un participante con una actitud positiva hacia la transferencia, una alta presión social para transferir,

Psicología

y una elevada percepción de control de la transferencia, tendrá un alto nivel de intención de transferencia y, por lo tanto, transferirá.

Aunque suponemos que la TPB puede ser una herramienta útil para conceptualizar los procesos intencionales que participan en la transferencia de la formación en el puesto de trabajo, sostenemos que, antes de usar la TPB en un contexto de transferencia, la teoría debe ser revisada en varios aspectos. La Figura 1 muestra el modelo teórico ampliado que proponemos, el modelo de Predicción de la Transferencia de la Formación (o *Training Transfer Prediction* en inglés, cuyas siglas son TTP). Sugerimos una distinción temporal: una fase previa a la toma de decisiones (pre-decisión) y una fase posterior a la misma (post-decisión). También proponemos diferencias en las variables de la TPB referentes a: actitud, norma subjetiva, percepción de control conductual e intención.

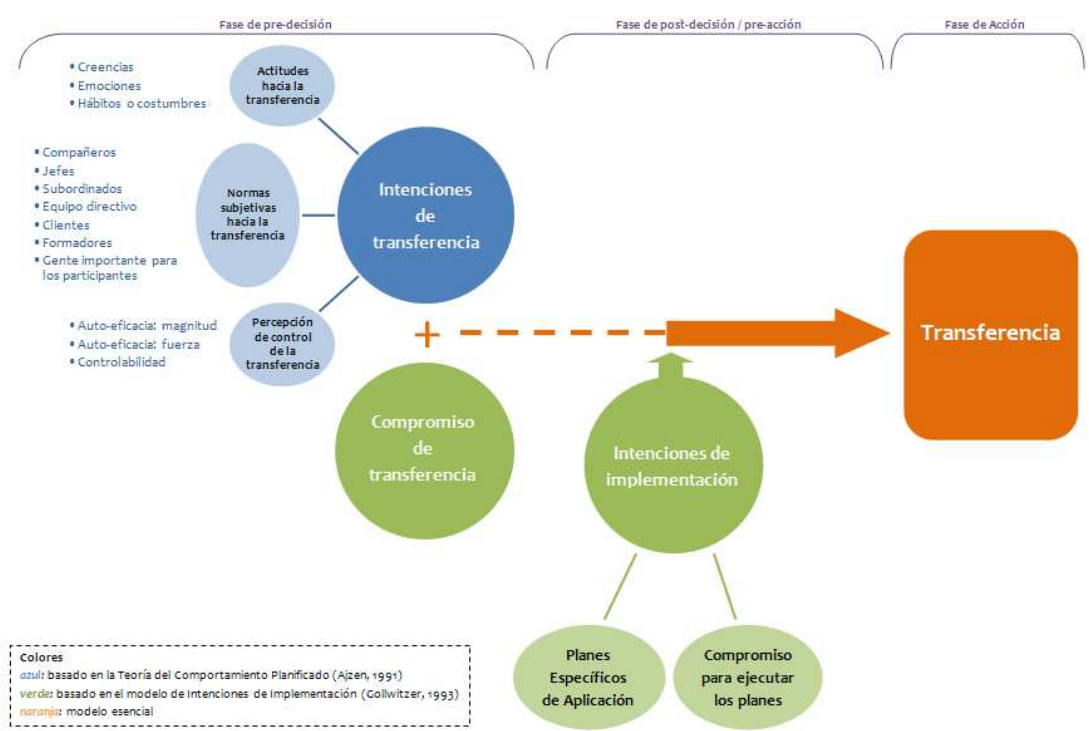


Figura 1. Modelo de Predicción de la Transferencia de la Formación (TTP en inglés). Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las actitudes, proponemos ampliar la definición que Ajzen hace de las actitudes "el grado en que una persona tiene una evaluación o valoración favorable o desfavorable del comportamiento en cuestión" (1991:188). Según diferentes autores (Fazio y Olson, 2003; Ibáñez, 2003; Albarracín et al., 2005; Montané et al., 2007; López Zafra et al., 2008; y Arnau, 2010), la medición de las actitudes requiere de tres niveles: (a) un nivel cognitivo, (b) un nivel emocional, y (c) un nivel conductual. Por lo tanto, el modelo TTP construye el constructo de las actitudes en base a: creencias, sentimientos y hábitos.

Haciendo referencia a las normas subjetivas, proponemos ampliar la variedad de agentes que pueden influenciar a los participantes antes, durante, y después de la formación. El modelo TTP incluye compañeros/as, supervisores/as, subordinados/as, clientes, equipo directivo, formadores/as, compañeros/as de la formación, etc., analizando la influencia que tiene cada uno

de estos agentes en los participantes de la formación para que apliquen lo aprendido en su puesto de trabajo.

Con respecto a la percepción de control conductual, proponemos revisar el constructo para reflejar la auto-eficacia y la controlabilidad. En primer lugar, la auto-eficacia del participante se entiende como "la creencia que la gente tiene en sus propias capacidades para lograr los objetivos propuestos" (Bandura, 2006:307), la cual se mide con (a) magnitud: el nivel de demanda de la tarea y (b) fuerza: cuánto creen los participantes en su capacidad para superar los obstáculos. En segundo lugar, la controlabilidad del participante se entiende como "cuánto control tiene una persona en su comportamiento" (Francis et al., 2004), e incluye aspectos como la autonomía en el proceso de decisión de transferir. Por lo tanto, el modelo TTP incluye en este constructo la magnitud de la auto-eficacia, la fuerza de la auto-eficacia, y la controlabilidad, como escalas independientes.

En relación a las intenciones, proponemos distinguir entre dos dimensiones temporales: pre-decisión y post-decisión. La investigación en motivación muestra que las intenciones conductuales (Ajzen, 1991) son necesarias, pero no suficientes, para ejecutar la conducta (Smith et al., 2008; Weisweiler et al., 2012). Por ello, proponemos la noción de compromiso de transferencia para enfatizar la fuerza de las intenciones de transferencia en la fase de pre-decisión. En la fase de post-decisión, proponemos las intenciones de implementación. En su teoría de las Intenciones de Implementación, Gollwitzer (1993) argumentó que las acciones importantes se inician a través de la formación de planes, especificando cuándo y cómo empezar. Estos planes se conocen como intenciones de implementación basadas en planes *si-entonces* (*if-then plans*), que combinan una situación específica en el futuro con un objetivo concreto dirigido a un comportamiento, señalando cuándo, dónde y cómo una persona va a seguir los pasos que le van llevar a su objetivo (Gollwitzer, 1993). Además, los planes *si-entonces* producen un sentimiento de compromiso para realizar el comportamiento especificado, lo que "aumenta la probabilidad de que el comportamiento se lleve a cabo" (Ajzen, Czascz y Flood, 2009). Por estos motivos, el modelo TTP incluye dos fases intencionales: la pre-decisión –compuesta por las intenciones de transferencia y el compromiso de transferir-, y la post-decisión –formada por las intenciones de implementación mediante planes específicos de aplicación y el compromiso de ejecutar los planes específicos de aplicación.

En resumen, investigaciones anteriores han demostrado la validez de la TPB en gran variedad de contextos; pero las investigaciones en las que se ha puesto a prueba la TPB en contextos de transferencia de los aprendizajes, son escasas. En este artículo se argumenta que, antes de usar la TPB en un contexto de transferencia, la teoría necesita ser revisada. La Figura 1 muestra el modelo teórico ampliado, llamado TTP. El modelo TTP incluye las actitudes a un nivel cognitivo (creencias), emocional (sentimientos) y conductual (hábitos); diferentes normas subjetivas de una variedad de agentes; la percepción de control conductual especificada en la auto-eficacia del participante (magnitud y fuerza) y su controlabilidad; las intenciones conductuales concretadas en intención de transferencia en la fase de pre-decisión y en intención de implementación en la fase de post-decisión; y el compromiso para transferir y para ejecutar los planes específicos de aplicación.

El TTP es importante y necesario porque puede proporcionar nuevas vías para comprender mejor los procesos motivacionales implicados en la transferencia de la formación en el puesto de trabajo. Las investigaciones que aún están por desarrollarse pueden orientarse a poner a prueba las relaciones hipotetizadas en el modelo y su eficacia general para facilitar la compleja tarea de predecir el comportamiento humano. Además, es necesario poner su validez de constructo

además de la predictiva, por lo que es indispensable su concreción en una o más herramientas de análisis para testar el modelo.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., Czasch, C., y Flood, M. G. (2009). From Intentions to Behavior: Implementation Intention, Commitment, and Conscientiousness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(6), 1356-1372.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., y Zanna, M. P. (eds.) (2005). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arnau, L. (2010). *La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional: elaboración, aplicación y evaluación de un programa de orientación aplicado a alumnos de formación profesional para el empleo*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona (Bellaterra): Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 1(2), 307-337.
- Beier, M. E. y Kanfer, R. (2010). "Motivation in training and development: A phase perspective". En S. W. J. Kozlowski y E. Salas (eds). *Learning, training and development in organizations*. New York: Routledge, pp. 65-98.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., y Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Fazio, R. H., y Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: their meaning and use. *Annual review of Psychology*, 54, 297-327.
- Francis, L. J., Robbins, M., Lewis, C. A., Quigley, C. F., y Wheeler, C. (2004). Religiosity and general health among undergraduate students: A response to O'Connor, Cobb, and O'Connor (2003). *Personality and Individual Differences*, 37, 485-494.
- Gegenfurtner, A. (2012). Dimensions of motivation to transfer: a longitudinal analysis of their influence on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning* 5(2), 1-19.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., y Gruber, H. (2009). Motivation to transfer training: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185.
- Holton, E. F. III, y Kirkpatrick, D. L. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-29.
- Ibáñez, T. (coord.) (2003). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lopez-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., Diekman, A., y Eagly, A. H. (2008). Dynamics of gender stereotypes and power: a cross-cultural study. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 213-219.
- Montané, J., Jariot, M., y Rodríguez Parrón, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Pineda, P., Quesada, C., y Ciraso, A. (2011). Evaluating Training Effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain. *7th International Conference on Researching Work and Learning*. Shanghai: Normal University of China.
- Pineda, Quesada, C., Espona, B., Ciraso, C., y García, N. (2012). *Evaluación de la eficacia de la formación en la Administración Pública Española, ETAPE. El Modelo FET*. Informe de investigación no publicado. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Pineda-Herrero, P., Quesada, C., y Moreno, M. V. (2011). Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya. *Escola d'Administració Pública de Catalunya*, 266 pág., ISBN 978-84-393-8664-3.

Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P., y Hammer, D. (2008). Exploring the role of goal theory in understanding training motivation. *International Journal of Training and Development*, 12, 54-72.

Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., y Frey, D. (2012). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.006>

La importancia de la madurez psicológica y de la personalidad en la predicción del rendimiento académico de los adolescentes

Fàbia Morales-Vives

Universitat Rovira i Virgili

Elisa Camps Ribas

Universitat Rovira i Virgili

Descriptores: Rendimiento académico, madurez psicológica, impulsividad, inteligencia, personalidad

El fracaso académico ha sido un motivo de preocupación durante décadas en España. Por este motivo, el objetivo del presente estudio consiste en determinar si la madurez psicológica y los rasgos de personalidad son predictores directos del rendimiento académico, o son predictores indirectos por su relación con la inteligencia o la impulsividad. En el estudio participaron 232 estudiantes de secundaria. Como se esperaba, se ha obtenido que la inteligencia y la impulsividad son predictores del rendimiento académico. La subescala de madurez Orientación al trabajo es un predictor directo, pero la Autonomía y la Identidad no presentan ninguna relación directa o indirecta con el rendimiento académico. Las subescalas de personalidad Responsabilidad y Apertura a la experiencia también son predictores directos.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

El fracaso académico ha sido un motivo de preocupación y controversia social durante décadas en España. Estudios previos muestran que la inteligencia y la impulsividad son importantes predictores del rendimiento académico en la infancia y en la adolescencia (Heaven & Ciarrochi, 2012; McMurrin, Blair & Egan, 2002), pero apenas existen estudios sobre el posible papel de la madurez psicológica y de la agresividad indirecta. Por otra parte, se han obtenido resultados contradictorios en relación al papel de algunos rasgos de personalidad en el rendimiento académico, especialmente porque en algunos estudios no se ha controlado el efecto de la inteligencia fluida y cristalizada. Por este motivo, el objetivo general del presente estudio consiste en determinar si la madurez psicológica, la agresividad indirecta y los rasgos de personalidad son predictores directos del rendimiento académico, o son predictores indirectos a través de su relación con la inteligencia o la impulsividad.

Más concretamente, los objetivos específicos del estudio son:

- **Objetivo 1:** Determinar si la madurez psicológica afecta al rendimiento académico y cuál de sus componentes es más relevante. Se espera que los alumnos con mayor madurez psicológica, también obtengan mayores cualificaciones en las asignaturas, una vez controlado el efecto de la inteligencia.
- **Objetivo 2:** Determinar cuál es la contribución de los cinco grandes factores de personalidad a la predicción del rendimiento académico. Se espera que los alumnos con puntuaciones más elevadas en responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia presenten un mayor rendimiento académico.
- **Objetivo 3:** Determinar si la agresividad indirecta se relaciona con el rendimiento académico. Se espera que los estudiantes con altas puntuaciones en agresividad indirecta obtengan cualificaciones más bajas en el rendimiento académico.

Marco teórico

Numerosos estudios sugieren que la inteligencia es el predictor más importante del rendimiento académico en la infancia y la adolescencia (Busato et al., 2000; Neisser et al, 1996). Sin embargo, se han identificado otros predictores que también merecen ser considerados, especialmente la impulsividad (e.g., Rodríguez-Fornells & Maydeu-Olivares, 2000; Vigil-Colet & Morales-Vives, 2005). Según Barratt (1994), los sujetos impulsivos tienen más problemas para aprender que los sujetos con bajos niveles de impulsividad. De hecho, una elevada impulsividad en la adolescencia está relacionada con un mayor número de suspensos (Vigil-Colet & Morales-Vives, 2005). La agresividad directa, la hostilidad y la ira están muy relacionadas con la impulsividad, pero solamente constituyen un predictor indirecto del rendimiento académico, a través de su relación con la impulsividad (Morales-Vives, 2007). No se han realizado estudios sobre el posible papel de la agresividad indirecta en el rendimiento académico. Este tipo de agresividad se refiere a la manipulación social en la cual el agresor actúa a través de las personas relacionadas con la víctima, extendiendo rumores maliciosos, cotilleos, etc. (Bjorkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992)

Respecto a los cinco grandes factores de personalidad, el factor más claramente relacionado con el rendimiento académico es la responsabilidad (e.g., Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Heaven & Ciarrochi, 2012): los alumnos más responsables tienden a presentar un mayor rendimiento académico. La apertura a la experiencia también parece estar relacionada positivamente con el rendimiento académico (e.g., Blickle, 1996; Geisler-Brenstein & Schmeck, 1996), aunque según McCrae y Costa (1985) este resultado se debe en realidad a la relación existente entre apertura a la experiencia e inteligencia, lo que dificulta saber si esta relación es directa o indirecta. En general las investigaciones no han encontrado una relación significativa entre amabilidad y rendimiento académico (De Fruyt & Mervielde, 1996; Rothstein et al., 1994), y los resultados respecto a la estabilidad emocional y la extraversión son contradictorios (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Furnham & Neubauer, 2001; Heaven & Ciarrochi, 2012).

Otra de las variables que podría constituir un predictor del rendimiento académico es la madurez psicológica. El estudio realizado por Galambos et al. (2005) muestra que la madurez psicosocial está relacionada con una superior inteligencia cristalizada y un mejor rendimiento cognitivo. Por lo tanto, es probable que la madurez esté relacionada con el rendimiento académico. Según el modelo de madurez de Greenberger (1984) y Greenberger y Steinberg (1986), del cual parte el presente estudio, la madurez se define como la capacidad de asumir obligaciones y tomar decisiones responsables, considerar las características y necesidades personales y asumir las

consecuencias de los propios actos. La madurez psicológica consta de los siguientes componentes: orientación al trabajo, autonomía e identidad.

Considerando los estudios previos comentados, el objetivo del presente estudio consiste en determinar si la madurez psicológica, la agresividad indirecta y los rasgos de personalidad son predictores directos del rendimiento académico, o son predictores indirectos a través de su relación con la inteligencia o la impulsividad.

Metodología

Sujetos

La muestra consta de 232 estudiantes (123 chicas y 109 chicos) de 14 a 19 años, todos ellos estudiantes de educación secundaria de dos institutos públicos de Reus. La media y la desviación típica de la edad son 15,5 y 1,3 respectivamente.

Instrumentos

- Test de *Aptitudes Mentales Primarias (PMA, Thurstone, 1938)*. Evalúa la inteligencia cristalizada y fluida, y está compuesto por las escalas:
 - Aptitud espacial
 - Comprensión verbal
 - Razonamiento
 - Aptitud numérica.
 - Fluidez verbal
- Test *Psychological Maturity Assessment Scale (PSYMAS, Morales, Camps & Lorenzo, 2012)*. Evalúa la madurez psicológica. Consta de 26 ítems y está formado por 3 escalas:
 - Orientación al trabajo.
 - Autonomía.
 - Identidad.
- Cuestionario de impulsividad *BIS-11c (Chahin, Cosi, Lorenzo-Seva & Vigil-Colet, 2010)*. Consta de 26 ítems y evalúa las siguientes escalas:
 - Impulsividad atencional.
 - Impulsividad motora.
 - Impulsividad por no planificación.
- Cuestionario *Overall Personality Assessment Scale (OPERAS, Vigil-Colet, Morales-Vives, Lorenzo-Seva, Camps & Tous, en prensa)*. Está basado en el modelo de los cinco grandes factores de personalidad. Consta de 40 ítems y evalúa las siguientes escalas:
 - Extraversión.
 - Responsabilidad.
 - Estabilidad emocional.
 - Amabilidad.
 - Apertura a nuevas experiencias.
- Cuestionario *Indirect Aggression Scales (IAS-A, Anguiano-Carrasco & Vigil-Colet, 2011)*. Evalúa la agresividad indirecta. Se utilizó la versión corta del cuestionario, compuesta por 10 ítems.
- Rendimiento académico: los centros educativos proporcionaron las notas de las asignaturas cursadas en el trimestre previo a la administración de los cuestionarios. Para los análisis se utilizó la media aritmética de las notas de cada alumno.

Procedimiento

Los cuestionarios se administraron colectivamente durante las horas de clase. En todo momento se garantizó el derecho al anonimato de los alumnos y la confidencialidad de los resultados individuales.

Respecto a los análisis estadísticos de los datos, se utilizaron los programas SPSS V.20 y MIMR-Raw (Lorenzo-Seva, Ferrando & Chico, 2010). Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones y análisis de regresión múltiple para determinar el valor predictivo de las diferentes variables en relación al rendimiento académico. Considerando que los coeficientes estandarizados (Beta) son dependientes del contexto (Courville and Thompson 2001), inestables cuando los predictores están sustancialmente correlacionados, se calcularon índices adicionales que mejoran la interpretación del análisis de regresión múltiple: coeficientes estructurales y pesos relativos de Johnson (Johnson, 2000).

Resultados y conclusiones

Resultados

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las diferentes variables, para la muestra total, hombres y mujeres. Como se puede observar, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en las notas ($t(230)=2.08$, $p<0.05$, d de Cohen=0.27), Amabilidad ($t(230)=2.42$, $p<0.05$, d de Cohen=0.32), Apertura a la experiencia ($t(230)=3.61$, $p<0.01$, d de Cohen =0.48), razonamiento ($t(230)=2.65$, $p<0.01$, d de Cohen=0.35) y Aptitud numérica ($t(230)=2.26$, $p<0.05$, d de Cohen =0.30). Sin embargo, los varones obtuvieron puntuaciones superiores en Estabilidad emocional ($t(230)=4.27$, $p<0.01$, d de Cohen =0.56).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos

Variable	Todos		Hombres	Mujeres	d de Cohen
	M	D.T.	M	M	
Notas	5.77	1.35	5.57	5.93	0.27
Estabilidad Emocional	45.98	11.09	49.17	43.16	0.56
Amabilidad	47.04	10.95	45.21	48.66	0.32
Apertura a la experiencia	42.94	11.39	40.14	45.42	0.48
PMA-r	16.75	6.74	15.51	17.84	0.35
PMA-n	39.28	11.00	10.82	12.88	0.30

$p<.05$ **$p<.01$**

La tabla 2 muestra las correlaciones entre las diferentes variables. Como se puede observar, el rendimiento académico está correlacionado con las variables de personalidad Responsabilidad, Apertura a la experiencia y las tres subescalas de impulsividad. También está correlacionada con todas las subescalas de inteligencia y con la subescala de madurez Orientación al trabajo.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple. Los cinco grandes factores de personalidad y las subescalas de madurez, inteligencia, impulsividad y agresividad indirecta fueron introducidos en la ecuación de regresión como potenciales predictores del rendimiento académico. La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos. La correlación múltiple fue .57 ($F = 10.42$, $p < .001$). La variables que aparecen en la tabla son las que presentan coeficientes estructurales significativos (con un intervalo de confianza que no incluye el valor 0), y cuyos pesos relativos

señalan que son variables que contribuyen sustancialmente a la predicción del rendimiento académico. Las cinco escalas de inteligencia contribuyen a la predicción del rendimiento académico, especialmente el Razonamiento, la Aptitud verbal y la Aptitud numérica. Las tres escalas de impulsividad son también relevantes, sobretodo la Impulsividad motora. La única escala de madurez relevante es la Orientación al trabajo. Respecto a los cinco grandes factores de personalidad, son relevantes la Apertura a la experiencia, la Extraversión y la Responsabilidad. La agresividad indirecta no es un predictor del rendimiento académico, como ya indicaba la correlación no significativa.

Tabla 2.

Correlaciones entre las variables

	Nota	EX	EE	RE	AM	AE	OT	AU	ID	IAS	BIS_co	BIS_n	BIS_moto	PMA	PMA	PMA	PMA	
EX	-0,13																	
EE	0,06	0,2																
RE	0,23	0,0	0,2															
AM	0,01	0,0	0,2	0,3														
AE	0,29	0,0	0,0	0,3	0,0													
OT	0,27	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2												
AU	0,04	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1	0,2											
ID	0,07	0,3	0,5	0,3	0,2	0,0	0,3	0,3										
IAS	-0,07	0,0	-	-	-	-	-	-	-									
BIS-co	0,19	0,2	0,2	0,2	0,0	0,1	0,2	0,2	0,1	0,0								
BIS-n	-0,20	0,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,13							
BIS-m	-0,28	0,1	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-0,09	0,29						
PMA-v	0,32	-	0,0	0,0	-	0,2	0,1	0,2	0,0	-	0,23	-0,14	-0,14					
PMA-e	0,23	0,1	0,1	0,0	-	0,1	0,0	0,1	0,0	-	0,21	-0,03	-0,07	0,36				
PMA-r	0,36	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	-	0,19	0,01	-0,24	0,40	0,51			
PMA-n	0,24	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	-	0,24	0,07	-0,13	0,25	0,20	0,32		
PMA-f	0,25	0,1	0,0	0,0	-	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,13	-0,05	-0,12	0,48	0,30	0,34	0,25	

$p < .05$ $p < .01$

Nota. EX: Extraversión. EE: Estabilidad emocional. RE: Responsabilidad. AM: Amabilidad. AE: Apertura a la experiencia. OT: Orientación al trabajo. AU: Autonomía. ID: Identidad. BIS-cog: Impulsividad cognitiva. BIS-np: Impulsividad por no planificación. BIS-m: Impulsividad motora. PMA-v: comprensión verbal. PMA-e: aptitud espacial. PMA-r: razonamiento. PMA-n: aptitud numérica. PMA-f: fluidez verbal.

Tabla 3. Coeficientes estructurales y pesos relativos de Johnson

Escalas	Beta	CE	IC para CE (Bootstrap 95%)		PR	IC para PR (Bootstrap)	
			Inferior	Superior		Inferior	Superior
PMA-r	.23	.63	.44	.72	17.6	6.5	26.6
AE	.12	.52	.30	.64	10.2	2.2	19.8
PMA-v	.09	.57	.30	.71	9.8	1.9	20.4
OT	.13	.48	.26	.61	8.9	2.2	17.2
PMA-n	.14	.41	.20	.58	8.9	1.2	19.3
EX	-.19	-.23	-.39	-.03	7.6	1.5	16.5
BIS-m	-.05	-.48	-.63	-.26	6.4	1.5	14.9

Psicología

RE	.12	.41	.18	.57	5.9	1.7	12.7
PMA-f	.04	.45	.27	.56	5.4	1.5	11.9
BIS-np	-.07	-.36	-.50	-.15	4.7	0.8	11.8
PMA-e	.02	.40	.19	.56	4.6	1.5	11.4
BIS-cog	.05	.34	.11	.49	3.3	0.5	9.5

Nota. CE: Coeficiente estructural, IC: Intervalo de confianza. PR: Peso relativo. EX: Extraversión. RE: Responsabilidad. AE: Apertura a la experiencia. OT: Orientación al trabajo. BIS-cog: Impulsividad cognitiva. BIS-np: Impulsividad por no planificación. BIS-m: Impulsividad motora. PMA-v: comprensión verbal. PMA-e: aptitud espacial. PMA-r: razonamiento. PMA-n: aptitud numérica. PMA-f: fluidez verbal.

Conclusiones

El objetivo general del presente estudio consistía en determinar si la madurez psicológica, la agresividad indirecta y los rasgos de personalidad son predictores directos del rendimiento académico, o son predictores indirectos a través de su relación con la inteligencia o la impulsividad. Como ya se esperaba, se ha obtenido que la inteligencia y la impulsividad son predictores relevantes, como indican estudios previos (Busato et al., 2000; Fink & McCown, 1993; Vigil-Colet y Morales-Vives, 2005). Por lo tanto, los alumnos más impulsivos tenderán a obtener peores calificaciones en las asignaturas. Concretamente, el presente estudio señala que los tres tipos de impulsividad evaluados son predictores, pero la impulsividad motora es más relevante que los otros. Respecto a la madurez psicológica, el componente Orientación al trabajo es un predictor directo del rendimiento académico. Por lo tanto, los alumnos más orientados al trabajo, que tienden a cumplir en mayor medida sus obligaciones, obtendrán mayores calificaciones en las asignaturas. Sin embargo, la Autonomía y la Identidad no presentan ninguna relación directa o indirecta con el rendimiento académico. La agresividad indirecta tampoco es un predictor directo o indirecto, al contrario que la agresividad directa, la ira o la hostilidad, que según estudios previos son predictores indirectos (Morales-Vives, 2007).

En cuanto a los cinco grandes factores de personalidad, se observa que la Responsabilidad y la Apertura a la experiencia son predictores relevantes del rendimiento académico. Estudios previos ya han señalado la importancia de la Responsabilidad en el rendimiento escolar (Busato et al., 2000). En el presente estudio, la Apertura a la experiencia es la variable de personalidad con la mayor contribución relativa a la predicción del rendimiento académico, en mayor medida que la impulsividad, lo que sugiere que los alumnos con más curiosidad intelectual y más tendencia a implicarse en actividades intelectuales, experimentando nuevas sensaciones e ideas, tenderán también a presentar mejores resultados académicos, posiblemente porque se implicarán en mayor medida en sus estudios. Según McCrae y Costa (1985) este resultado se debe en realidad a la relación existente entre apertura a la experiencia e inteligencia, pero el presente estudio desmiente esta idea. De hecho, los resultados obtenidos en el análisis de regresión múltiple muestran que la apertura a la experiencia explica parte del rendimiento académico que no explica la inteligencia.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Tal como sugieren Rosander et al. (2011), es necesario conocer qué variables están relacionadas con el rendimiento académico, dado que este conocimiento puede inspirar a los maestros para aplicar nuevas metodologías docentes ajustadas a las características psicológicas específicas de los alumnos. El presente estudio indica que algunas de las variables a tener en cuenta, además de la inteligencia, son la impulsividad, especialmente la impulsividad motora, la extraversión, la

orientación al trabajo y la responsabilidad. Los resultados sugieren que los alumnos más impulsivos, extravertidos, menos responsables, y menos curiosos son los que presentan más dificultades académicas. Posiblemente estos alumnos se sientan menos motivados por los contenidos académicos. Por lo tanto, el presente estudio puede ayudar a identificar qué alumnos son los más susceptibles de presentar dificultades a este nivel, lo que facilitaría una intervención temprana, especialmente motivadora y ajustada a las necesidades de estos alumnos.

Referencias

- Anguiano-Carrasco, C., & Vigil-Colet, A. (2011). Assessing indirect aggression in aggressors and targets: Spanish adaptation of the Indirect Aggression Scales. *Psicothema*, *23*(1), 146-152.
- Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 61-79). Chicago: The University Chicago Press.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women. Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performances. *European Journal Of Personality*, *10*(5), 337-352.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, *9*, 1057-1068. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6.
- Chahin, N., Cosi, S., Lorenzo-Seva, U., & Vigil-Colet, A. (2010). Stability of the factor structure of Barrat's Impulsivity Scales for children across cultures: a comparison of Spain and Colombia. *Psicothema*, *22*(4), 983-989.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal studies on British University students. *Journal of Research in Personality*, *37*, 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*, *17*, 237-250. doi: 10.1002/per.473
- Courville, T., & Thompson, B. (2001). Use of structure coefficients in published multiple regression articles: β is not enough. *Educational And Psychological Measurement*, *61*(2), 229-248. doi:10.1177/00131640121971211
- De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal Of Personality*, *10*(5), 405-425. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<405::AID-PER255>3.0.CO;2-M
- De Raad, B.C., & Schowenburg, H. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal Of Personality*, *10*(5), 303-336.
- Elshout, J., & Veenman, M. (1992). Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning. *Journal of Educational Research*, *85*, 134-143.
- Fink, A.D., & McCown, W.G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes and treatment. En W. McCown, M. Shure & J. Johnson (Eds.), *The impulsive client, theory, research and treatment* (pp. 279-308). Washington, DC: American Psychological Association.
- Galambos, N. M., MacDonald, S., Naphtali, C., Cohen, A., & De Frias, C. (2005). Cognitive Performance Differentiates Selected Aspects of Psychosocial Maturity in Adolescence. *Developmental Neuropsychology*, *28*(1), 473-492. doi: 10.1207/s15326942dn2801_2
- Geisler-Brenstein, E., & Schmeck, R. (1996). The revised Inventory of Learning Processes: A multifaceted perspective on individual differences in learning. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.),

- Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Evaluation in education and human services (pp. 283–317). New York: Kluwer Academic.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy*, 3, 1-37.
- Greenberger, E., & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 518–522. d
- Johnson, J. W. (2000). A Heuristic Method for Estimating the Relative Weight of Predictor Variables in Multiple Regression. *Multivariate Behavioral Research*, 35(1), 1-19.
- Lorenzo-Seva, U., Ferrando, P. J., & Chico, E. (2010). Two SPSS programs for interpreting multiple regression results. *Behavior Research Methods*, 42(1), 29-35. doi:10.3758/BRM.42.1.29
- McCrae, R., & Costa, P. (1985). Updating Norman's "Adequate Taxonomy": intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 49(3), 710-721. doi: 10.1037/0022-3514.49.3.710
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Morales-Vives, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Morales-Vives, F., Camps, E., & Lorenzo-Seva, U. (2012). *Manual del Cuestionario de Madurez Psicológica PSYMAS*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., & Urgina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00106-8
- Rodríguez-Fornells, A., & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 639-645. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00127-0
- Rosander, P., Bäckström, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modelling approach. *Learning & Individual Differences*, 21(5), 590-596. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.004
- Rothstein, M. V., Paunonen, S.V., Rush, S.V., & King, G.A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal Of Educational Psychology*, 86(4), 516. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.516
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press. (Adaptación española: *Aptitudes mentales primarias*. Madrid: TEA, 1989).
- Vigil-Colet, A., & Morales-Vives, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal Of Psychology*, 8(2), 199-204.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., Lorenzo-Seva, U., Camps, E., & Tous, J. (in press). Development and validation of the Overall Personality Assessment Scale (OPERAS). *Psicothema*. doi: 10.7334/psicothema2011.411

Rendimiento escolar: posibilidades y limitaciones de la multitarea digital

Ignasi de Bofarull

Universitat Internacional de Catalunya

Descriptor: TICs, digitalización de las aulas, multitarea digital, lectura hipertextual, internet lúdico, internet académico

La digitalización de las aulas, el uso educativo/escolar de las TICs en el hogar suponen pasos muy oportunos para mejorar el rendimiento escolar. Sin embargo un mal uso de internet en el aula y en el hogar (midiendo un aspecto concreto: la acelerada multitarea digital -digital multitasking-) donde se mezclan aspectos académicos y lúdicos, podría suponer un impedimento para obtener los mejores resultados académicos. Desde los conceptos de la Cognitive Load Theory y desde la metodología comunicativa crítica este estudio se propone profundizar en un asunto que es fiel reflejo del uso que hacen los más jóvenes de internet en su trabajo intelectual a menudo interrumpido por el internet más lúdico. Este es el primer paso de una investigación más amplia, también cuantitativa, con profesores, escuelas y familias.

COMUNICACIÓN:

Introducción

En los últimos años la digitalización de las aulas y el uso de internet en las tareas escolares en el hogar han supuesto pasos importantes en la modernización de la escuela en secundaria y aún en primaria (tercer ciclo). La digitalización aula/hogar significa contar con unas herramientas para la producción de conocimiento y la búsqueda de información que, basadas en un software extenso, acrecientan el aprendizaje (Motiwalla, 2007). Sin embargo debemos fijarnos en la relación que se puede establecer entre rendimiento escolar y multitarea digital. Y la relación puede ser positiva, si se cuenta con las habilidades oportunas, pero también negativa, si no se cuenta con las habilidades necesarias (Wood, *et al.* 2012). En algunas ocasiones la multitarea fragmenta en exceso la atención. Tras entrevistar, en cuatro grupos de discusión comunicativos, cada uno de diez componentes, a 40 estudiantes de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de ESO de una escuela de Barcelona y preguntarles sobre ventajas y desventajas de el uso de internet para las tareas escolares en las aulas y en el hogar, las respuesta tipo fue que es más “divertido internet pues tiene muchos recursos de consulta y puedes conectarte con los amigos pero internet hace el estudio más desorganizado, mientras te concentras mejor ante el papel”. Una posible, y revisable, conclusión es que estos estudiantes carecen de habilidades para optimizar la multitarea y dividen demasiado su atención. El objetivo final es comenzar a estudiar si las dinámicas de un estudio en multitarea son una variable a tener en cuenta para encarar el fracaso escolar y apuntar hacia el éxito escolar. Para ello nos hemos inspirado en el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, que la Comisión Europea está incorporando en diferentes documentos y recomendaciones. Este proyecto tiene uno de sus centros en la prevención del fracaso y abandono escolar al analiza las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social/exclusión social. En este programa la metodología comunicativa crítica ha sido el eje para contribuir a estudiar estos temas más allá de las modas académicas y centrándose en las voces, a menudo emancipadoras, de los actores sociales: en este caso estudiantes, maestros, directivos escolares, y familias (Padrós-Cuxart, Duque y Molina, 2011). En esta investigación empezaremos por los estudiantes

Marco teórico

El modelo del que partimos es el *Limited Capacity Mode* (Lang, 2009). Este modelo nos proporciona una reflexión teórica, unos conceptos útiles para valorar las evidencias recogidas por Lang y colaboradores que funda su teoría en un hecho comprobado: la capacidad de procesar información es limitada. El segundo modelo es el siguiente: la *Cognitive Load Theory* (Chandler & Sweller, 1991).

La premisa básica de este modelo es que los discentes, en muy variados marcos de aprendizaje, operan desde una *memoria de trabajo* que cuenta una capacidad limitada cuando se trata de información nueva. Esto exige definir la memoria de trabajo: Baddeley y colaboradores (2007) conceptualizan la *memoria de trabajo* como un espacio temporal que permite el almacenamiento y manipulación de información mientras se están desarrollando ciertas tareas mentales.

Estos modelos señalan que el trabajo intelectual, el procesamiento de información, la organización de las habilidades de aprendizaje, la disponibilidad de la memoria de trabajo acumulada y operativa tienen unos límites lógicos. Algunos estudiantes están realizando no dos sino tres, cuatro y más tareas al mismo tiempo: consultar diversas webs, intercambiar mensajería instantánea, actualizar redes sociales. En esa duplicación (o reduplicación) de tareas, esta multitarea paralela (*multitasking* en inglés), resta eficiencia a los procesos de aprendizaje y puede mermar el rendimiento escolar. Se pueden producir interrupciones, interferencias, distracciones que dan lugar a lo que se denomina la sobrecarga cognitiva (DeStefano & LeFevre, 2007; Mayer & Moreno, 2003). Welford (1967), un psicólogo anterior a la revolución digital habla del posible embotellamiento cognitivo cuando la información que concurre en el procesamiento es superior a su decodificación (*Cognitive Bottleneck*). La capacidad de aprender humana, escolar en nuestro caso, es limitada en el espacio y en el tiempo y lógicamente los diferentes y abundantes inputs digitales la pueden llevar a un medible límite.

Metodología

Nos basamos en la metodología comunicativa crítica. Esto significa que cuando realizamos grupos de investigación comunicativos con estudiantes de final de primaria y principios de ESO intentamos establecer espacios de diálogo igualitarios. No procedemos de un modo objetivista y distante donde los estudiantes deben acogerse a nuestros modelos de observación y confirmar nuestras hipótesis de trabajo. Los investigadores queremos alejarnos de los criterios de autoridad indiscutidos para dar voz, en una sociedad dialógica, a unos estudiantes capaces de proponer la fuerza de sus argumentos: queremos pasar, en un diálogo igualitario, de las pretensiones de poder a las pretensiones de validez para utilizar los conceptos de Habermas (1987). Las personas investigadas a través del diálogo abierto “aportan sus conocimientos desafiando los nuestros” (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez & Racionero, 2008). Desde esta perspectiva nos hemos acercado a los estudiantes y las estudiantes (entre 10 y 14 años) conscientes de su capacidad lingüística, de su capacidad de pensar reflexivamente, siendo como son capaces de aportar conocimiento de valor en un diálogo intersubjetivo con el investigador y, en esa misma medida, capaces de proponer una transformación que pueden superar factores excluyentes previos.

Analizada la metodología comunicativa crítica desde su plano más teórico, pasamos a argumentar los criterios y las técnicas de la recogida de información donde el centro metodológico es el grupo de discusión comunicativo. Trabajamos en una escuela de clase media (servicios, industria) de la ciudad de Barcelona.

Para el presente trabajo (1º) se ha contado con cuatro grupos de discusión formados por los alumnos de la escuela; el segundo (2º) trabajo contará con un grupo de discusión donde estarán presentes los maestros correspondientes; el tercer (3º) trabajo será un *focus group* con los directivos de la escuela; y el último grupo (4º) de discusión comunicativo contará con las familias implicadas a tenor de los hijos elegidos. Cuando trabajamos en un *grupo de discusión comunicativo* pretendemos que el grupo reflexione en común y para ello sus componentes se tienen que conocerse dado que ha de generarse confianza y diálogo fluidos de cara a alcanzar las exigencias de

rigor y validez. En nuestro caso el diálogo intersubjetivo no ha faltado: en la tranquila biblioteca de la escuela los componentes del grupo de discusión han dialogado, se han interpelado y han reflexionado para llegar a acuerdos y consenso sobre el nuestro objeto estudio. La persona investigadora ha actuado, integrándose en el grupo, como un igual que ha catalizado la discusión buscando el común denominador y logrando que nadie impusiera su visión personal sin argumentos. Cada grupo de discusión comunicativo duró alrededor de 90 minutos. Cuando se llegaba a la hora y media se percibía que era el momento en el que ya no se recogía más información nueva y se comenzaban a repetir argumentos. La información fue grabada en audio y después fue hecha la transcripción recogiendo todos los matices del discurso a los que la persona investigadora añadió aspectos de comunicación no-verbal.

Los grupos de discusión comunicativos de estudiantes fueron cuatro con 10 estudiantes cada uno (5 del género femenino y 5 del género masculino) más la persona investigadora. Los cuatro grupos correspondían a los cuatro niveles: 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO. La pregunta generadora, que actuaba de detonante, era: ¿qué es lo mejor de internet en las clases y en casa para el estudio? Cabían luego más repreguntas y aclaraciones.

La realidad es que unos y otros asumieron el papel activo en los *focus group* con agilidad, seriedad, aportando ideas y reflexiones. Reconocían las facilidades que da internet para el estudio pero también reconocían su realidad distractora, fragmentadora. Queda por construir unas conclusiones en las que los alumnos sean de nuevo capaces de formar parte de los procesos de interpretación (Flecha, Vargas & Davila, 2004). También es una tarea pendiente de esta investigación en curso.

Se generaron unas dimensiones excluseras y otras transformadoras. La dimensiones excluseras tienen que ver con perderse-desorientarse en el *internet más lúdico* cuando saben que su objetivo es trabajar con lentitud en el *internet más académico*. La transformación llegará de la mano de un aprendizaje serio y eficaz de internet por parte de los estudiantes. Facebook es un ejemplo de ello: o sirve para apoyarse-coordinarse en el estudio o, frente a este positivo uso, sirve para merodear y para entretenerse con lo que hacen, dicen o “postean” los amigos (fotos, videos, etc). Los alumnos demuestran que distinguen entre los dos “internets”, sin embargo no resisten el aguijón de mezclarlos. Cuando llega un examen demuestran que saben discriminar pero eso sólo sucede el día anterior del examen y si el examen es muy exigente. Estamos en el primer paso de una investigación más amplia que exige contrastar estas informaciones con profesores, directores y padres.

Resultados y evidencias

Los resultados son provisionales y aun han de pasar por la interpretación de los estudiantes. Pero surgieron diez indicadores que pueden conducir a futuras investigaciones. Más adelante se auscultará, acabada la investigación, si, tras profundizar con alumnos, profesores y familias, podemos transferir y replicar estos focus y sus objetivos a otros contextos. Por ahora nos hemos de centrar en los primeros indicios:

1. Los libros centran la atención, mientras que internet, que es más entretenido, puede dispersarla.
2. Internet ofrece mucha información y para hacer trabajos facilita el corta y pega.
3. Internet puede posponer o alargar indefinidamente el estudio si no se ha focalizado el trabajo con disciplina.
4. Habría que proponer la búsqueda de información en internet (online) separada del estudio posterior con un ordenador desconectado delante (offline).
5. Hay quien sólo puede estudiar con internet, nunca con libros.

Psicología

6. Hay quien duda de la fiabilidad de internet (los mayores, 2º de ESO).
7. Se distingue entre lo positivo de internet para hacer trabajos y lo positivo de los libros para preparar exámenes.
8. Se reconoce que trabajar en internet puede convertirse en una multitarea con hasta cinco interfaces abiertos (Facebook y Tuenti como centro)

Las evidencias las vamos a reflejar a partir de una tabla. Las evidencias han sido elegidas pues son muy representativas: aparecen cuando se han repetido muchas veces formuladas con palabras semejantes y son textuales, no se ha hecho ninguna transcripción al lenguaje académico. Nos ha sorprendido la capacidad autocrítica de los estudiantes que se conjuga con la facilidad de perderse casi siempre en el internet más lúdico y menos académico. De hecho algunos indicadores no los temíamos previstos, y en el diálogo igualitario de la metodología crítica, se nos impusieron como aspectos a tener en cuenta. Cuando hablamos de internet en la siguiente tabla aún no distinguimos el internet del aula y el del hogar.

Indicadores	Evidencias
1. Los libros centran la atención, mientras que internet, que es más entretenido pero puede dispersar	"Me gusta más internet, es más divertido pero me despisto mucho más que con los apuntes o el libro"
2. Internet ofrece mucha información y para hacer trabajos facilita el corta y pega	"Internet me sirve para hacer trabajos pues copio los textos y los pego y queda muy bien presentado"
3. En internet se puede posponer o alargar indefinidamente el estudio sino se ha focalizado el trabajo con disciplina	"A veces en internet sé donde empiezo pero no sé dónde acabo y tengo que volver a fijarme pues olvido qué buscaba"
4. Habría que proponer la búsqueda de información en internet para un trabajo separada de la construcción/redacción de este mismo trabajo en un ordenador sin conexión a internet	"Me ha ido bien, la idea es de mis padres, estar un buen rato buscando información en internet y después trabajar en hacer el trabajo en otro ordenador más viejo sin conexión a la red"
5. Hay quien sólo puede estudiar con internet, nunca con libros.	"No puedo estudiar con libros, me resulta insoportable, es más fácil con internet"
6. Hay quien duda de la fiabilidad de internet (los mayores, 2º de ESO)	"A veces internet se equivoca y eso se ve después cuando me corrigen el trabajo"
7. Se distingue entre lo positivo de internet para hacer trabajos y lo positivo de los libros para preparar exámenes.	"Internet sirve para hacer trabajos y entenderlos con imágenes y fotos y todo tipo de aclaraciones pero para preparar un examen me van mejor los libros o los apuntes"
8. Se reconoce que trabajar en internet puede convertirse en una multitarea con	"Muy a menudo estoy en muchos sitios a la vez y sigo trabajando: estoy con los amigos"

Psicología

hasta cinco interfaces abiertos	en Facebook/Tuenti, en otras página y en WathsApp, etc”.
9. Con el ordenador y la pantalla digital interactiva se entiende todo mucho mejor	“Si no me fijo en la pizarra electrónica y en el ordenador no entiendo nada”
9. Re reconoce que en clase, y lógicamente en casa, algunos alumnos se saltan los filtros y se sumergen en el internet más lúdico.	“Unos cuantos sabemos hacer (fingir) que trabajamos en clase y nos vamos a YouTube o Facebook con trucos que el profesor no conoce”

Discusión y conclusiones

En esta investigación aún no podemos establecer relaciones de causa efecto entre el buen o mal uso de internet sobre los mejores o peores resultados del estudio. Sólo es un primer sondeo para saber qué opinan los alumnos de estos asuntos. Esta investigación es la primera parte de futuros grupos de discusión comunicativos en esta misma escuela.

Si se consigue llamar la atención sobre este tema en la comunidad educativa, el siguiente paso es investigar –investigación futura- cómo enseñar a utilizar internet a los estudiantes de finales de primaria, y secundaria obligatoria y postobligatoria. Se debe insistir también en la ilegalidad del cyberplagio académico. Y finalmente se deben recomendar itinerarios, límites, estrategias para obtener lo mejor de internet y evitar lo menos bueno de internet de cara a la adquisición de competencias: no sólo la digital sino las demás que incluye el currículum. Objetivo: formar a profesores, familias estudiantes a discriminar entre el *internet más académico* y el *internet más lúdico*. Saber distinguir, limitar y diseccionar las fronteras pues la mezcla no es positiva si es que se termina demostrando con rigor que esta mezcla afecta al rendimiento escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8*, 293-332. (DOI:10.1207/s1532690xci0804_2)
- DeStefano, D., & LeFevre, J-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior, 23*, 1616-1641. DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.012)
- Flecha, R.; Vargas, J.; Davila, A. (2004) Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak, 11*. Bilbao: UPV, 21-33.
- Gómez, A., y Racionero, S. (2008). El paradigma comunicativo crítico. *Universitas tarraconensis. Revista de ciències de l'educació*, 117-129
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry, 17*(3), 235-245. (DOI: 10.1177/1077800410397802)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Lang, A. (2009). The limited capacity model of motivated media message processing. In R. L. Nabi & M. B. Oliver (Eds.), *The SAGE handbook of media processes and effects* (pp. 193-204). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning.

- Educational Psychologist*, 38, 43-52. (DOI:10.1207/S15326985EP3801_6)
- Motiwalla, L. F. (2007). Mobile learning: a framework and evaluation. *Computers & Education*, 49(3), 581–596. (DOI: 10.1016/j.compedu.2005.10.011)
- Padrós Cuxart, M., Duque, H, Molina, S.(2011). Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Acceso en Internet (14-1-2013): http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- Welford, A. T. (1967). Single-channel operation in the brain. *Acta Psychologica*, 27, 5–22. (DOI: 10.1016/0001-6918(67)90040-6)
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365–374. (DOI:10.1016/j.compedu.2011.08.029)

La ansiedad escénica en músicos de Grado Superior en España

Javier Zarza Alzugaray

Universidad de Zaragoza

Descriptorios: Ansiedad escénica, músicos en formación, adaptación de cuestionarios, propiedades psicométricas, análisis factorial confirmatorio

La ansiedad escénica en músicos es un problema de ansiedad que se ubica dentro de las fobias específicas. En España es un tema que históricamente no ha despertado gran interés de la comunidad científica, aún cuando sus repercusiones pueden implicar el abandono de una prometedora carrera musical. En este trabajo se presenta el proceso de adaptación del K-MPAI (Kenny, Davis, y Oates, 2004) a población española. Para ello, se ha aplicado a una muestra de 490 estudiantes de diferentes conservatorios superiores de música, contexto especialmente idóneo para abordar este problema por cuanto nos encontramos ante músicos en formación. Los resultados ponen de manifiesto unas buenas propiedades del instrumento y algunas diferencias en función del perfil sociodemográfico y pedagógico.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

1. Adaptar al castellano el cuestionario Kenny Music Performace Anxiety Inventory diseñado por Kenny, Davis y Oates (2004), K-MPAI en adelante.
2. Analizar los niveles de ansiedad específica de los músicos en formación superior en Conservatorios superiores.
3. Analizar las relaciones entre variables socio-demográficas y pedagógicas y la ansiedad escénica.

Marco teórico

Tocar en público, es una situación a la que los estudiantes han de hacer frente muy a menudo durante todo su periodo de formación, y especialmente en sus últimos cursos, durante la formación superior, y por descontado una vez egresados del centro formativo en el desempeño de su profesión, ser músico lleva asociado indefectiblemente el hecho de ofrecer conciertos o estar expuesto de un modo u otro a las críticas de un tercero. Términos ansiedad escénica y miedo escénico se emplean indistintamente para describir un mismo problema, (Steptoe 1982, Steptoe y Fidler 1987, Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, y Ellis 1988, Salmon 1990, Silva, 2007, Slawsky 2012) o Van Kemenade, Van Son, Van Heesch, (1995) quienes la definieron como el miedo o la angustia irracional que aparece antes o durante la presentación ante el público". La dimensión que más claramente afectada se observa en las personas que sufren de ansiedad escénica es la cognitiva (Gutiérrez Calvo, Avero y Jiménez Sosa, 1997), y síntomas como el incremento de los latidos del corazón, sudores, boca seca contribuyen al estrés y hacen muy difícil sino imposible el acto físico de tocar un instrumento o cantar (Goode, 2004).

En lo concerniente a las repercusiones que acarrea la ansiedad escénica, hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los Conservatorios de Música, y que los abandonan por este problema (Dalía, 2004) y entre el 40% y el 60% de los estudiantes que continúan, ven deteriorada su interpretación musical a causa de los nervios (Marchant-Haycox, Wilson, 1992), no siendo muy diferente el panorama entre los profesionales de la música (Van Kemenade, Van Son, Van Heesch, 1995).

Como causas de la ansiedad escénica, se barajan, entre múltiples factores explicativos, que ésta es debida a factores genéticos, factores relacionados con el contexto familiar y factores relacionados con los entornos educativos en los que crece el estudiante

En España no existen investigaciones que analicen este problema en músicos en formación, por lo que apenas si se cuenta con medidas que contribuyan a que los estudiantes desarrollen competencias específicas para hacer frente a este problema. Con ello, decir que tampoco existen instrumentos fiables con los que poder evaluarlo. Así, dentro de una línea de investigación más amplia que pretende analizar los determinantes de este problema, tanto a nivel personal como pedagógico, se presenta el proceso de adaptación al castellano de uno de los cuestionarios más usados en contextos anglosajones. El mismo está basado en la teoría de la ansiedad de Barlow (1988, 1998, 2000) que contempla factores como el contexto específico, los factores biológicos o factores ambientales generales como generadores de la ansiedad.

Metodología

La investigación llevada a cabo es de corte cuantitativo, empleando la metodología selectiva por encuestas, en donde se han obtenido datos de 490 estudiantes, aproximadamente el 7% de la población total de músicos matriculados en grado superior. El cuestionario empleado es el K-MPAI de Kenny et al., (2004). La versión inglesa incluye 26 ítems integrados en 3 factores que los autores agrupan de forma teórica y de acuerdo con la teoría de Barlow en contexto de relaciones tempranas ítems: 5, 9, 19, 21, 24; vulnerabilidad psicológica, ítems: 1, 2,3, 4, 6,8, 10, 11, 15, 16,17, 18, 23; preocupaciones de actuación 7, 12, 13, 14, 20, 22, 25, 26. Dichos factores valoran la ansiedad escénica en una escala Likert de 7 puntos, la cual se ha respetado en la versión adaptada.

El proceso de adaptación ha conllevado una primera traducción de los ítems del inglés al castellano por parte de dos expertos hablantes ingleses y castellanos. Tras esto, se ha revisado cualitativamente por jueces procedentes del ámbito psicológico y musical, confeccionando una primera versión que se ha aplicado a un pequeño grupo piloto. Esta última versión de 26 ítems se ha aplicado a la muestra final al fin de poder analizar las propiedades psicométricas del cuestionario.

Resultados

Como cabe esperar de un instrumento ya validado, los ítems del K-MPAI en su versión castellana presentan inicialmente unas buenas propiedades psicométricas. La mayor parte de los ítems presentan medias en torno a los valores teóricos del instrumento, siendo el valor más alto de 4,69 y el más bajo de 2,75. En todos los casos, los ítems presentan desviaciones típicas similares. Así mismo, se dan, de forma general buenas correlaciones ítem-total, pues excepto los ítems 2, 8, 9, 19, 24 y 26, las correlaciones son mayores de 0.30, indicando por lo tanto que existe una relación sólida y fiable entre el ítem determinado y el resto de los ítems del cuestionario. De manera general, el alfa de Cronbach de esta versión de 26 ítems es de 0.866, siendo por lo tanto un instrumento con una buena consistencia interna.

Tabla 1.

	Media	Desviación típica	N	Correlación múltiple al cuadrado	α de Cronbach si se elimina el elemento
KMPAI_1	4,2720	1,69495	490	0,404	0,858
KMPAI_2	3,5389	1,53704	490	0,082	0,869
KMPAI_3	3,1537	1,59977	490	0,294	0,860
KMPAI_4	3,9938	1,71304	490	0,296	0,860
KMPAI_5	4,3532	1,79254	490	0,196	0,864
KMPAI_6	2,4107	1,53611	490	0,451	0,860
KMPAI_7	2,4029	1,53516	490	0,251	0,861
KMPAI_8	4,0310	1,56948	490	0,077	0,873
KMPAI_9	2,5897	1,48017	490	0,282	0,867
KMPAI_10	4,4271	1,75443	490	0,419	0,857
KMPAI_11	2,3984	1,62591	490	0,475	0,857
KMPAI_12	2,8955	1,80641	490	0,356	0,858
KMPAI_13	4,6955	1,87161	490	0,365	0,859
KMPAI_14	4,1148	1,60238	490	0,402	0,858
KMPAI_15	4,6605	1,77672	490	0,347	0,859
KMPAI_16	3,9918	1,69805	490	0,413	0,858

KMPAI_17	4,2402	1,92863	490	0,439	0,858
KMPAI_18	3,6907	1,81991	490	0,442	0,856
KMPAI_19	2,9199	1,86227	490	0,204	0,870
KMPAI_20	2,6276	1,71102	490	0,378	0,858
KMPAI_21	2,4333	1,66988	490	0,260	0,861
KMPAI_22	3,0268	1,80697	490	0,613	0,853
KMPAI_23	1,7541	1,39858	490	0,503	0,860
KMPAI_24	3,2848	1,73465	490	0,249	0,869
KMPAI_25	3,4529	1,86064	490	0,404	0,859
KMPAI_26	3,5195	1,78471	490	0,172	0,866

Respecto a la estructura factorial, se ha aplicado en un primer lugar un análisis factorial exploratorio y luego uno confirmatorio. Para ello se ha dividido la muestra de manera aleatoria al fin de que los dos procedimientos se hiciesen sobre muestras independientes. En relación al primero, sobre 215 sujetos y tras probarse la adecuación de la técnica (prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 3669,22, p < .001$ y $KMO = ,902$), se obtuvo una primera solución factorial con 7 factores que daban cuenta del 58,386% de la varianza. Las comunalidades de los ítems iban desde .773 a .437.

Tabla 2.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,662	25,624	25,624	6,662	25,624	25,624
2	2,243	8,625	34,249	2,243	8,625	34,249
3	1,814	6,977	41,226	1,814	6,977	41,226
4	1,311	5,043	46,269	1,311	5,043	46,269
5	1,100	4,232	50,501	1,100	4,232	50,501
6	1,035	3,982	54,483	1,035	3,982	54,483
7	1,010	3,885	58,368	1,010	3,885	58,368
8	,928	3,571	61,939			
9	,915	3,519	65,457			
10	,834	3,207	68,664			
11	,782	3,009	71,673			
12	,744	2,863	74,535			
13	,689	2,650	77,185			
14	,646	2,483	79,668			
15	,624	2,400	82,068			
16	,583	2,242	84,310			
17	,556	2,138	86,448			

Psicología

18	,513	1,972	88,420
19	,477	1,833	90,253
20	,450	1,731	91,984
21	,420	1,615	93,600
22	,369	1,418	95,018
23	,352	1,352	96,370
24	,343	1,320	97,690
25	,318	1,222	98,911
26	,283	1,089	100,000

Tabla 3. Matriz de componentes y comunalidades.

	Comunalidades		Componente						
	Extracción	1	2	3	4	5	6	7	
KMPAI_1_1	0,543				0,602				
KMPAI_2_1	0,773							0,873	
KMPAI_3_1	0,424		0,450						
KMPAI_4_1	0,521				0,689				
KMPAI_5_1	0,560				0,744				
KMPAI_6_1	0,627		0,749						
KMPAI_7_1	0,447	0,462							
KMPAI_8_1	0,650						0,795		
KMPAI_9_1	0,664			0,735					
KMPAI_10_1	0,587	0,466							
KMPAI_11_1	0,608		0,571						
KMPAI_12_1	0,554	0,615							
KMPAI_13_1	0,636					0,751			
KMPAI_14_1	0,595	0,634							
KMPAI_15_1	0,527					0,568			
KMPAI_16_1	0,567				0,494				
KMPAI_17_1	0,530								
KMPAI_18_1	0,599					0,574			
KMPAI_19_1	0,666			0,747					
KMPAI_20_1	0,585	0,753							
KMPAI_21_1	0,515		0,662						
KMPAI_22_1	0,720	0,724							
KMPAI_23_1	0,669		0,772						
KMPAI_24_1	0,608			0,681					
KMPAI_25_1	0,564	0,731							
KMPAI_26_1	0,437								

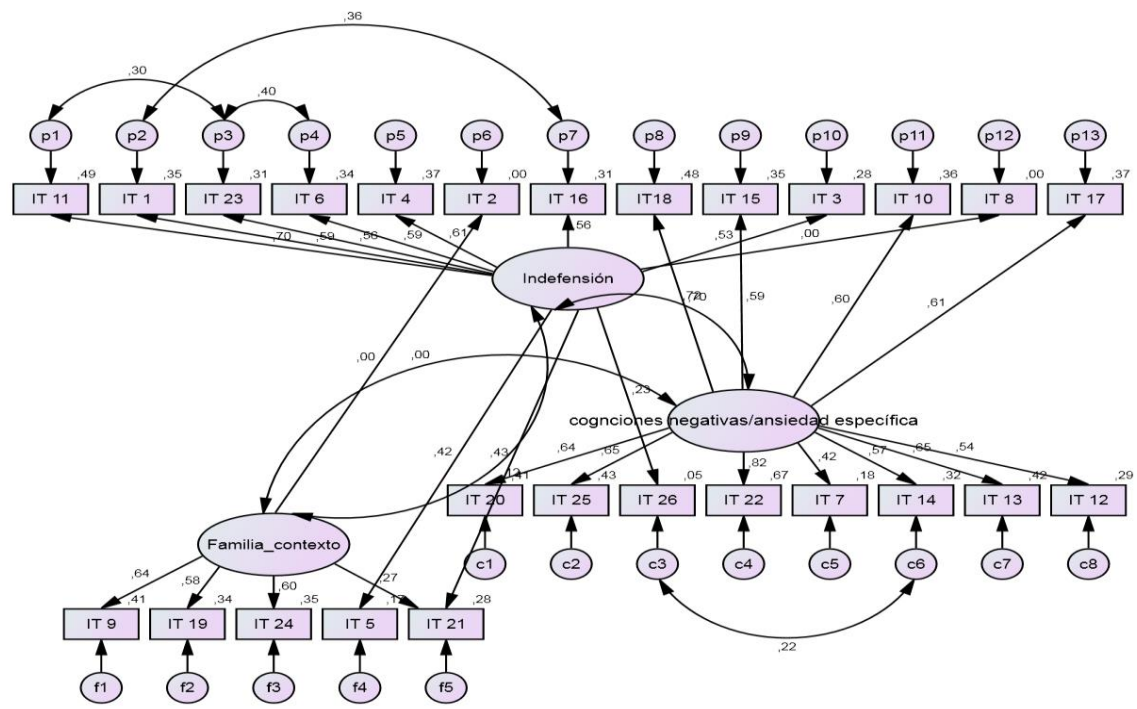
Para proceder al análisis factorial confirmatorio ($n=275$), y tras comprobar cómo, al igual que en estudios ingleses, que el número de ítems arrojados por el AFE excedía con mucho los tres propuestos teóricamente, se ha procedido a plantear una primera propuesta sobre el modelo teórico planteado por Kenny, Fortune y Ackermann (2009), el cual presenta problemas

Psicología

generales de ajuste (CMIN/DF=2.68; RMSEA=.078, CFI=.752)añadiendo que cuatro ítems no presentan coeficientes de regresión con valores inferiores a .30 (ítems 2, 5, 8 y 26).

Tras este primer modelo, y atendiendo a los índices de modificación y a la búsqueda de una estructura con mejor ajuste, se ha propuesto un modelo que agrupa los ítems en torno a las Cogniciones negativas relativas a ansiedad escénica (ítems 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 25), a Indefensión personal (ítems 1, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 21, 23,26) y al Contexto familiar (ítems 9, 19, 24, 21) y que deja fuera del análisis los ítems 2 y 8, cambia de factor al ítem 3 y asume cuatro covarianzas entre los errores.

El nuevo modelo (Gráfico 1), muestra un buen ajuste (CMIN/DF=1.484, RMSEA= .03, CFI=.917). Por lo que respecta a los factores, las cogniciones se relacionan con la indefensión ($r=.712$), pero no con el Contexto-Familia. El contexto-familia tiene una pequeña relación con la indefensión ($r=.116$).



Se ha estudiado por otra parte la capacidad de esta agrupación factorial para discriminar diferencias entre variables sociodemográficas, y pedagógicas, que podrían generar diferencias en la ansiedad escénica. Así, con relación a la edad, únicamente se encuentran diferencias en el factor Familia-contexto, con puntuaciones más altas para las personas de más edad, lo que pondría de manifiesto diferencias en los procesos de socialización de las personas participantes en el estudio. No se encuentran diferencias en el factor de cogniciones específicas, el que más enlaza directamente con la ansiedad escénica.

Tabla 4.

Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.	η^2
1	182	7,8413	3,07598			
2	63	8,0122	3,83636			
3	140	9,1914	3,81869	10,420*	0,000	0,066
4	100	10,3600	4,50257			
Total	485	8,7726	3,83811			

Por lo que respecta al sexo, ahora, y como cabría esperar, sí aparecen diferencias entre hombres mujeres. Así, las primeras presentan una mayor puntuación en cogniciones específicas [43,70 vs. 37,22 $F=33,364$, $p<.001$, $\eta^2=.064$] y también en indefensión [33,4985 vs. 37,22, $F=6,785$, $p=.009$, $\eta^2=.014$], aunque en este caso la magnitud de las diferencias es menor, tal como se deriva del porcentaje de varianza explicado.

Tabla 5.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig	η^2
KMPAI_ COGNICI ONES	Hombre	263	37,2285	12,77427	33,364	0,000	0,064
	Mujer	224	43,7080	11,80461			
KMPAI_ INDEFE NSION	Hombre	263	31,2287	9,68098	6,785	0,009	0,014
	Mujer	224	33,4985	9,46894			

En relación a la variable pedagógica considerada, el número de conciertos, como se podría esperar, no se relaciona con el factor familia-contexto, pero sí con los otros dos nuevamente. En la tabla 2 se muestran los del análisis de varianza que pone de manifiesto que aquellas personas que no han participado en ningún concierto presentan, tanto mayor ansiedad escénica evaluada a través de las cogniciones como una mayor vulnerabilidad personal evaluada a través de la indefensión.

Tabla 6.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig	η^2
KMPAI_ COGNICI ONES	Ninguno	17	46,9434	10,77153	6,854	0,001	0,028
	Entre uno y tres	90	43,4810	12,59499			
	Más de tres	376	39,1339	12,64632			
KMPAI_ INDEFE NSION	Ninguno	17	40,0999	8,80741	6,489	0,002	0,026
	Entre uno y tres	90	33,0368	9,68631			
	Más de tres	376	31,7760	9,56192			

Discusión de los resultados y conclusiones

El problema de la ansiedad escénica es un hecho constatado en diferentes poblaciones y entre ellas la musical. Mediante la validación al castellano del cuestionario de ansiedad escénica de Kenny et al., (2004) hemos comprobado que la ansiedad escénica es un problema que también está presente en los músicos en formación españoles y que aparece con diferente intensidad siendo estas diferencias explicadas tanto por variables personales como pedagógicas.

El proceso de adaptación de este cuestionario mantiene la estructura de tres factores propuesta por Barlow pero con algunos pequeños ajustes. En este sentido, el haber incorporado el AFC ha permitido una mejor validación de este instrumento que hasta ahora no se había hecho, si bien presenta problemas con varios ítems específicos, quedando en cierto modo a expensas de una mejor definición, al menos en el ámbito musical español, pues a partir del análisis factorial exploratorio de los datos y el confirmatorio posterior, encontramos que la estructura de la ansiedad, aún siendo explicada por tres factores, la correspondencia de los ítems no es exactamente igual a la encontrada en Kenny et al. Esta inestabilidad queda de manifiesto con los diferentes datos que Kenny et al. (2009) también ha ido aportando en sus diferentes trabajos éstos no corresponden exactamente a los planteados por Barlow, sino a factores que se pueden denominar como de indefensión, factores cognitivos específicos y factores de contexto familiar.

Como era en cierto modo esperable, en lo relativo a la ansiedad y coligiendo con otros estudios como los de la American Psychiatric Association, (1994) Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, y Allen, (1998) como Osborne y Franklin (2002), o Iusca y Dafinoiub, (2012), las mujeres reportan más ansiedad en lo relacionado a las cogniciones específicas.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que los niveles de ansiedad que mide la subescala de contexto familiar están significativamente relacionados con la edad, y que los alumnos de mayor edad presentan unas puntuaciones más altas que los de menor edad. Debido probablemente a estilos educativos muy diferentes por parte de su entorno familiar.

Consideraciones futuras

Tocar en público, es una situación a la que los estudiantes han de hacer frente muy a menudo durante todo su periodo de formación, y especialmente en sus últimos cursos, durante la formación superior, y por descontado una vez egresados del centro formativo en el desempeño de su profesión, ser músico lleva asociado indefectiblemente el hecho de ofrecer conciertos o estar expuesto de un modo u otro a las críticas de un tercero.

Resulta vital por lo tanto, continuar replicando este tipo de estudios, más aún en un entorno como el español, en el que prácticamente no existen y por lo tanto se posee muy poco conocimiento de los niveles de ansiedad y optimismo de la población estudiante de música española.

El papel que pueden desempeñar otras variables pedagógicas como el número de ensayos del concierto con el profesor, las diferencias de estilo de estudio dependiendo del instrumento, la posibilidad de tocar con gente con relativa frecuencia, o el tipo de auditorio que escucha no se han estudiado en España hasta la fecha, y desde esta investigación se proponen como posibles para continuar conociendo mejor el funcionamiento de la ansiedad.

En líneas generales, creemos que es necesario seguir estudiando la ansiedad y así conocerla mejor, para, de un modo pedagógico pertinente y coherente con el marco europeo en el que la comunidad española está inmersa, adecuar las corrientes didácticas de forma que doten al alumnado y futuros profesionales de la música, de herramientas suficientes y estables para el afrontamiento de los retos con garantías de éxito.

Referencias bibliográficas

- Barlow, D. (2000) *The psychology of what works* (pp. 182–204). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press.
- Chorpita, B. F. Barlow, D. H. (1998). The Development of Anxiety: The Role of Control in the Early Environment. *Psychological Bulletin* Vol. 124, No. 1, 3-21
- Dalía Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones. S.L
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1–8.
- Fremouw, W. J. y Breitenstein, J. L. (1990). Speech anxiety. En H. Leitenberg (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nueva York: Plenum Press.
- Goode, M. (2004). Coping with stage fright. *The Instrumentalist*, 58(11), 25–27.
- Gutiérrez, M., Avero, P., Jimenez Sosa, A. (1997). Ansiedad de evaluación; correlatos psicológicos, conductuales y biológicos. *Ansiedad y Estrés*, 3, 61-75.
- Iusca, D., Dafinoiub, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 448 – 452.
- Kenny D. T.; Fortune, J.; Ackermann, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? *International Symposium on Performance. Science*. ISBN 978-94-90306-01-4

- Lewinsohn, P.M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 109-117
- Marchant-Haycox, S.E., Wilson, G.D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences, 13*, 1061-1068.
- Osborne, M.S., Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety, *Australian Journal of Psychology, 54*, 86-93.
- Salmon, P. (1990): A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists, 5*(1), 1-11.
- Steptoe, A. (1982). Performance anxiety: Recent developments in its analysis and management. *The Musical Times, 123*, 537–541.
- Steptoe, A., y Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology, 78*, 241–249.
- Van Kemenade, J.F.L.M., Van Son, M.J.M., Van Heesch, N.C.A. (1995). Performance anxiety among profesional musicians in symphonic orchestras: a self reporte study. *Psychological Reports, 77*, 555-562.

Pertenencia y actos de reconocimiento: su papel en el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora novel

Mariana Solari Maccabelli

Universidad Autónoma de Madrid

Irina Rasskin Gutman

Profesora - Universidad Tecnológica Equinoccial – Sede Quito (Ecuador)

Descriptoros: Identidad profesional; Comunidad de Práctica; orientación educativa; metodología cualitativa

En este trabajo proponemos un análisis situado del proceso a través del cual una orientadora novel va constituyendo, de forma paralela, su identidad profesional y su concepto de profesión durante un año de prácticas en un centro educativo. Para ello, presentaremos los resultados de un trabajo cualitativo, en el que se compara la narrativa de dos entrevistas: la primera, realizada durante la segunda semana de prácticas y, la segunda, dos semanas antes de acabar el curso, tras pasar un año completo en el centro educativo. Nuestro análisis muestra el papel fundamental que juegan la pertenencia a la Comunidad de Práctica y el reconocimiento (de “otros a ella”, de “ella a otros”) en el proceso de construcción de su identidad profesional.

COMUNICACIÓN:

Marco teórico

Una de las opciones profesionales de los psicólogos dentro del ámbito de la educación es la orientación educativa. A pesar de que esta figura se institucionalizó hace poco más de dos décadas, se han realizado numerosas investigaciones sobre distintos aspectos de los orientadores¹. Sin embargo, muy pocas de ellas han intentado comprender el proceso de construcción de su identidad profesional (IP).

Basándonos en las propuestas de trabajos socioculturales, definimos la IP como el conjunto de significados -provisionales y cambiantes- sobre el yo profesional, que se negocian en las interacciones con otros, que son el resultado de los significados dados por la cultura y por el individuo (Bruner, 2006), y que se despliegan y construyen mediante la participación de un profesional en prácticas discursivas (Davies y Harré, 1990) que tienen lugar en un conjunto de Comunidades de Práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

En concreto, este trabajo se interesa por el proceso de construcción de la IP de los orientadores en su etapa de noveles. Asumimos que, en su inserción profesional, un orientador novel debe aprender simultáneamente su profesión y quién es como profesional, esto es, no es posible separar el aprendizaje de los procesos de identificación (Wortham, 2006). Como intentaremos demostrar en este trabajo, en este proceso de iniciación, cobran gran importancia tanto la Comunidad de Práctica en la que progresivamente participa y su sentimiento de pertenencia a la misma, como los actos de reconocimiento que tienen lugar entre el orientador novel y otros profesionales.

Objetivos

A través de este trabajo pretendemos contribuir a los estudios de identidad profesional en contextos situados. El objetivo general de esta investigación es estudiar cómo cambia la IP de una orientadora novel durante su primer año de inserción profesional en un centro educativo. Como hemos intentado hacer ver en el anterior apartado, los significados que va construyendo sobre sí misma como orientadora no pueden ser entendidos al margen de su sentimiento de pertenencia a su Comunidad de Práctica, del modo en que conceptualiza su profesión, de la imagen que otras personas le devuelven de sí misma o de la manera en que ella reconoce a otras personas relevantes de su contexto. Por ello, también está entre nuestros objetivos atender a estos aspectos sociales e interactivos, para no caer en una concepción de la identidad que asuma un sujeto psicológico solipsista que construye individualmente significados meramente cognitivos sobre sí mismo.

Las preguntas específicas que guían nuestro trabajo son ¿cómo cambia la narrativa sobre la profesión y sobre ella misma como orientadora entre el inicio y el final de su año de prácticas en un centro educativo? Y, ¿qué papel juegan la pertenencia y los actos de reconocimiento en el proceso de cambio de su narrativa sobre sí misma y su profesión?

Metodología

La conceptualización que hemos hecho de la IP como situada, contextual, resultado de procesos individuales y culturales, y producto de las negociaciones e interacciones con otras personas, requiere una metodología que sea coherente con la misma y nos permita estudiar prácticas y discursos en su contexto interaccional.

Para este trabajo, hemos centrado nuestra atención sobre dos entrevistas que forman parte de un extenso corpus de datos recogido a lo largo del curso lectivo 2010-11, durante el cual se registró el proceso de inserción profesional de Inés, una orientadora en prácticas², mediante observaciones participantes, entrevistas y recogida de material documental³. Se trata, por tanto, de un estudio de caso con una clara orientación cualitativa. Las entrevistas escogidas para este trabajo corresponden a dos momentos clave para la orientadora novel: una fue realizada durante la segunda semana en el centro, mientras que la otra corresponde a dos semanas antes de acabar el curso, tras pasar un año completo en el mismo.

Psicología

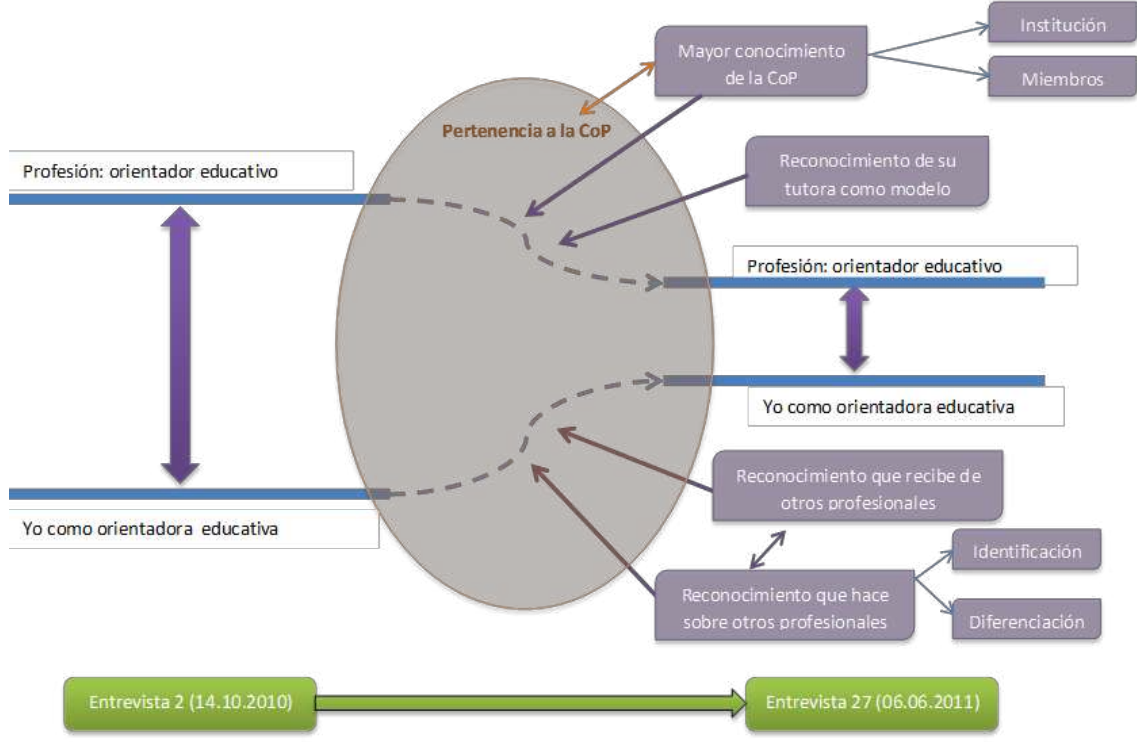
En relación con el manejo de los datos, debemos distinguir un primer momento de transcripción y un segundo momento de análisis. Con el programa *EXPRESS SCRIBE 4.17*, hemos transcrito ambas entrevistas⁴ en su totalidad con el fin de perder la menor cantidad de información posible. De este modo, y tal y como señala Wortham (1996), al no poder predecir con antelación cuándo aparecerán claves contextualizadoras (Gumperz, 1992) que nos ayuden a realizar nuestro análisis, consideramos pertinente y necesario tener acceso a ambas transcripciones completas.

En cuanto al análisis cualitativo de las entrevistas, hemos empleado el programa *ATLAS.TI v6.1.1*. Se realizó una primera reducción de los “datos brutos” mediante la indexación de aquellos contenidos que nos interesaban en función de nuestras preguntas de investigación. A partir de esa primera simplificación de los datos, fuimos asociando fragmentos de la entrevista con los siguientes códigos: “pertenencia” y “reconocimiento” (diferenciando tres tipos de reconocimiento: “otros a ella”, “ella a otros” y “sí misma”). Una vez codificada la información, extrajimos las citas asociadas a los códigos generados y ordenamos toda la información en mapas conceptuales con el fin de facilitar la visualización de la relación entre los códigos y de los cambios producidos desde la primera entrevista hasta la última, tal y como expondremos en el siguiente apartado.

Resultados

Tras el análisis de nuestros datos, podemos apoyar empíricamente la propuesta teórica que asume la mutua constitución entre el aprendizaje de una profesión y la construcción de la identidad profesional. En este sentido, hemos observado que la evolución en el modo en que Inés conceptualiza la profesión de orientador educativo está fuertemente vinculada con el conjunto de significados que va negociando sobre sí misma, a lo largo de su inserción profesional.

Gráfico 1. Configuración de la identidad profesional



Como se puede observar en el Gráfico 1, a lo largo de su año de inserción profesional, Inés va aproximando los significados que construye sobre sí misma con los que atribuye a su profesión.

Esta progresiva identificación con su profesión es consecuencia de dos procesos simultáneos y dialécticos: la negociación y reconstrucción de significados sobre sí misma y la resignificación de la propia profesión de orientador educativo. En otras palabras, el hecho de que Inés se vaya identificando como orientadora no es solo consecuencia de que se sienta más competente, sino también, de ir modificando el concepto que tiene sobre qué es ser un orientador.

Asimismo, a través del gráfico mostramos el conjunto de elementos que juegan un papel clave a lo largo de su proceso de inserción profesional y que pueden ayudar a explicar los cambios tanto en su manera de entenderse a sí misma como a la profesión. Como señalábamos anteriormente, pretendemos alejarnos de una mirada esencialista e individual sobre la identidad, lo que nos hace dar especial importancia a las situaciones interactivas y sociales a través de las cuales se va construyendo la identidad de los actores (Rasskin Gutman, 2012). En el gráfico, por tanto, podemos observar el importante papel que juegan el sentimiento de pertenencia a la comunidad de práctica y los actos de reconocimiento, como procesos que se dan a lo largo de la inserción profesional y que contribuyen a la configuración de la identidad profesional de Inés.

Pertenencia a la Comunidad de Práctica

En coherencia con nuestro planteamiento teórico, en la tabla 1 mostramos cómo el sentimiento de pertenencia a la Comunidad de práctica es un elemento que acompaña todo el proceso de inserción profesional y construcción identitaria. Al comparar el modo en que Inés narra sus experiencias profesionales al principio y al final de su año de inserción profesional, hemos observado relevantes cambios que nos informan acerca del modo en que progresivamente se va sintiendo parte del centro educativo en el que realiza las prácticas.

Tabla 1. Evolución del sentimiento de pertenencia a la CoP, con el paso del tiempo

ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 27
<p>No soy parte del centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo exclusivo de la 3ª persona plural <i>“como para hacer una fotografía del cole, de cómo trabaja todo el cole”</i> • Recalca los gestos de sus tutores por integrarla <i>“me han intentado integrar en ese sentido me han intentado presentar mucha gente”</i> 	<p>Me siento perteneciente a algunos contextos de mi CoP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predominio del uso de la 1ª persona plural. <i>“creo que estamos [una profesora y yo] mejor con ellos[los alumnos], hemos conectado mucho más con ellos, y les tenemos pillados”</i> • No hace referencia a facilitadores de pertenencia
<p>No me invitan a reuniones</p> <p><i>Siento que igual molesto si le digo “Teresa ¿puedo ir a una reunión?” Por un lado, me da un poco de vergüenza. Y... a veces pienso “igual, (...) si no me han puesto que tal día vaya a tal reunión, (...) pues igual es que es mejor que no vaya, oye, al fin y al cabo soy una de prácticas que va a estar aquí tres meses, e igual no quieren que yo que sé”</i></p>	<p>Voy a las reuniones y estoy en las que se toman decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra su participación en reuniones importantes. <i>“luego se juntaron [la directora del centro y su tutora], que yo estuve, estuvieron hablando también si tenía sentido otra organización”</i>

Psicología

Según nuestros datos, este progresivo sentimiento de pertenencia a la CoP va acompañado de una complejización en el modo de conceptualizar al centro educativo y a sus miembros, tal y como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. Evolución del conocimiento de la CoP, con el paso del tiempo.

ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 27
El Departamento de Orientación como espacio homogéneo	El Departamento de Orientación como espacio diverso y complejo
<i>En general creo que están bastante en la onda de... están bastante en la onda de Teresa [directora del DO], que es a la onda a la que yo aspiro.</i>	<i>Pues... yo es que creo que... o sea, son un equipo, pero no trabajan como un equipo en realidad ¿no? Y luego son personas tan diferentes, tan diferentes. Y que en realidad creo que hay mucho, muchos miedos internos, y muchas cosas de "tengo que demostrar que valgo" de ehm... Muchas cosas que no facilitan</i>
Los profesores "son"	Los profesores "están"
<i>Me gustó porque se vieron también mucho los roles ya de las profes... la que se siente más atacada y se defiende, las que... son más dialogantes. Luego había la de inglés que directamente pasaba</i>	<i>O sea, está todo el mundo como agotado y, y por estar agotado mucha gente está ya como, no que tire la toalla, pero diciendo como "bueno, mira". Y estoy convencida de que eso se lo pones siete meses antes y no, no tirarían la toalla, entre comillas ¿no?</i>

Consideramos que existe una relación bidireccional entre el mayor sentimiento de pertenencia a la institución y la comprensión de la misma como más diversa, fragmentada y compleja. En otras palabras, el hecho de hacer más sólida su pertenencia a una CoP ayuda a entenderla mejor y conocer sus particularidades; asimismo, ir entendiendo una institución como más compleja y diversa supone mayor espacio para que Inés se sienta parte de ella.

La profesión de orientador educativo

A lo largo de su año de prácticas en el centro educativo, Inés muestra un fuerte cambio en el modo de entender la figura del orientador. Como se puede ver en las siguientes citas literales, mientras que en la entrevista inicial mantenía una imagen idealizada de su profesión, al finalizar el curso no sólo refiere una concepción más "humana" de los orientadores, sino que también se siente legitimada para señalárselo a otra orientadora.

Entrevista 2 (14.10.2010)

M - ¿Cambió algo en tu manera de entender el trabajo de un asesor en estas dos semanas?
I - Mm... (silencio) Mm... No. O sea, se me ha reforzado la idea de "tiene que ser un dios", tiene que estar en todo (con risas). Se me ha reforzado esa idea de decir, pensar tiene que estar en todo y es imposible que esté en todo. Y esto va a ser una ansiedad durante toda mi vida (silencio). Pero cambiar, no.

Entrevista 27 (06.06.2011)

Me parece que [Esther, una orientadora] está ahí en una posición de "tengo que demostrar que... que valgo y puedo con todo" y es que es muy humano no poder con todo. Pero, pero lo suyo sería decir "Oye, mira, ayúdame en esto" o, "hagámoslo juntas" o "Mira, hazlo tú, porque no puedo".

Como señalábamos en el Gráfico 1, y comentábamos anteriormente, en este proceso de “humanización” de la figura del orientador juega un papel importante, por un lado, el mayor conocimiento que va adquiriendo sobre su CoP, lo que le permite complejizar tanto al conjunto del centro como a los profesionales que hay en él. Por otro lado, este cambio puede ser explicado por el reconocimiento que hace de su tutora profesional como un modelo de orientadora, lo que facilita la incorporación de “un rostro humano” a la profesión.

Yo como profesional de la orientación

Aunque en esta comunicación no podemos detenernos en esta cuestión, en el Gráfico 2 hemos resumido los principales cambios que han tenido lugar en el modo en que Inés se entiende a sí misma entre el principio y final del curso académico.

Gráfico 2. Evolución de los significados sobre sí misma.



Como se puede observar, en términos generales pasa de entenderse como una persona insegura, con miedos, pasiva y sin criterio, a reivindicar su agencialidad, seguridad y legitimidad para ayudar a otras personas. Como exponíamos en el Gráfico 1, estos cambios no se deben en ningún caso a efectos espontáneos e individuales, sino que están facilitados por determinados acontecimientos interactivos recurrentes. En concreto, señalábamos el papel que tiene 1) el reconocimiento que ella hace a otros profesionales del centro, mediante actos de identificación y diferenciación y 2) la imagen que otros profesionales le devuelven sobre sí misma, esto es, el modo en que otras personas la reconocen.

Actos de reconocimiento

En las dos entrevistas analizadas hemos observado fuertes cambios en los actos de reconocimiento que tienen lugar entre Inés y otros profesionales de su CoP. En la tabla 3 resumimos algunos de estos cambios.

Tabla 3. Cambios en la interpretación del reconocimiento de los otros hacia Inés

ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 27
<p>El reconocimiento de los otros es una condición necesaria para poder opinar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólo realiza valoraciones o comparte opiniones con personas que la reconocen como competente o se lo demandan de forma explícita: <i>Siempre tengo la cosa de, o sea, a mí se me ocurrió una cosa, pero ¿cómo lo voy a decir? Me la callo. (silencio) Y... más si no me preguntan... O sea, ya me cuesta cuando me preguntan, a ver cómo le digo, porque no quiero que se sienta berido, porque no sé qué, igual lo que digo encima es una tontería. Si no me preguntan, encima.</i> 	<p>Opino incluso aunque no me lo pidan</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relata situaciones en las que interviene a pesar de percibir que sus interlocutores se sienten juzgados o atacados por sus valoraciones: Como que las estoy evidenciando [a las orientadoras] cosas que igual se les están escapando. Entonces, empezo... o sea, porque son muchas veces que igual les digo algo y siempre lo que recojo es "no, no, sí yo ya lo tenía en cuenta, no, no, sí, tal". Y digo "Ostras, si lo has tenido en cuenta y no has hecho nada... o sea, es mejor que ni lo tomes en cuenta"</i>
<p>Los reconocimientos no son indicadores de mi competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la demanda de su ayuda u opinión como debilidad de profesores concretos: <i>Entonces, bueno, con esa chica bien. Pero bueno, yo creo que esa chica también me ha preguntado porque como no es profe, la deben estar metiendo un poco de caña.</i> 	<p>Me reconocen como competente</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifica la demanda de su ayuda u opinión como indicador del reconocimiento de su competencia para asesorar: Me dijo "Oye, ¿te importa ir empezando tú y luego voy yo?"; "Ah, pues encantada, sin problema" (...) Y llegó al final, dijo "¿Qué tal?"; digo "Va bien, va bien"; se volvió a ir y llegó al final.</i>

Conclusiones

Con este trabajo hemos mostrado el proceso a través del cual una orientadora novel va construyendo, de forma paralela, su identidad profesional y su concepto de profesión. Asimismo, hemos destacado el papel fundamental que juegan la pertenencia a la Comunidad de Práctica y el reconocimiento (de "otros a ella" y de "ella a otros") en dicho proceso. A partir del análisis de dos entrevistas, hemos observado cómo Inés, a lo largo de su año de inserción profesional, negocia y reconstruye, junto a otros miembros de su Comunidad de Práctica, significados tanto sobre sí misma como de la propia profesión. De esta manera, concluimos que su identificación con la profesión de orientadora educativa no es sólo consecuencia de los cambios en la manera de entenderse a sí misma, sino también, del modo en que va modificando el propio concepto que tiene sobre qué es ser un orientador. Este proceso no se da en el vacío, ni es individual, sino tiene lugar en situaciones interactivas y sociales a través de las cuales se va construyendo la identidad de los actores, siempre cambiante y situada. La identificación con su profesión va asociada, por un lado, a un mayor sentimiento de pertenencia a la Comunidad de Práctica (y, en consecuencia, su mayor conocimiento de la institución y sus miembros) y, por otro, está relacionada con el progresivo reconocimiento que recibe de otros profesionales.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- Davies, B., & Harrés, R. (1990). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Echeita, G., y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento visto desde dentro: lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo, C., y Pozo, J. I. (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp.253-269). Barcelona: Graó.
- Gumperz, J. (1992): "Contextualization and Understanding". En: A. Duranti y Ch. Goodwin (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-52.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Luna Chao, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Monereo, C., y Pozo, J.I. (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp- 69-88). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Rasskin Gutman, I. (2012). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Repetto, E. (2000). *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wortham, S. (1996). Mapping participant deictics: A technique for discovering speakers' footing. *Journal of Pragmatics*, 25, 331-348.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identity and Academic Learning*. New York.

¹ Encontramos diversas investigaciones y publicaciones sobre la figura de los orientadores educativos, atendiendo a sus modelos (Monereo y Solé, 1996), sus funciones (Alonso Tapia, 1995), sus competencias (Repetto, 2000), sus concepciones (Martín et al., 2005) o sus prácticas asesoras (Echeita y Rodríguez, 2005; Luna Chao, 2011).

² Las prácticas las realizó en un centro educativo concertado de la Comunidad de Madrid y corresponden al 2º año de un Máster en Psicología de la Educación que Inés estaba realizando.

³ Todos los datos fueron recogidos por una de las autoras y forman parte de su tesis doctoral.

⁴ Duración primera entrevista: 01:23:07 (14.10.2010). Duración segunda entrevista: 01:19:46 (06.06.2011).

Creencias de autoeficacia de docentes universitarios sobre el reto de enseñar por competencias. El caso de una universidad mexicana

M^a del Rosario González Velázquez

Lilia González Velázquez

Universidad Autónoma de Chiapas – México

Descriptor: creencias, autoeficacia, competencias, docente, universidad

Este trabajo, de tipo descriptivo y correlacional; explora las creencias de autoeficacia de los docentes para la implementación del currículo por competencias, dadas las reformas que en educación superior se han iniciado en los últimos años. Con base a un cuestionado de doble escala aplicado a docentes de una universidad mexicana, se aprecia que en su mayoría se sienten capaces de hacer las adecuaciones necesarias a su práctica docente para abordar un trabajo desde el enfoque por competencias aunque en la práctica, aún tienen un nivel bajo de aplicación, de lo que se puede inferir que el proceso institucional de implantación del modelo curricular basado en el enfoque por competencias ha avanzado en el plano conceptual pero no lo suficiente en su aplicación en la práctica real de los profesores.

COMUNICACIÓN:

Objetivos de investigación

Identificar las creencias de autoeficacia de los docentes universitarios frente a la demanda institucional de transitar hacia una docencia centrada en el estudiante y en la construcción de competencias con base al nuevo modelo curricular.

Marco de referencia

Las múltiples evaluaciones de la calidad de la educación en todos los niveles tanto internacionales como nacionales ha dejado en claro la urgente necesidad del cambio de paradigma educativo que asegure los propósitos y metas educativas que se desea alcanzar para mejorar la calidad de vida y su formación integral de millones de niños y jóvenes frente a las crecientes exigencias de una sociedad compleja, desigual y demandante. En los últimos veinte años, organismos internacionales como la UNESCO (1998) y la OCDE (2005), han hecho pronunciamientos a los gobiernos de todo el mundo para que impulsen políticas que lleven a la reforma de sus sistemas educativos que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. En el caso de la educación superior, se han impulsado acciones de gran impacto, por ejemplo el Proyecto Tuning y la homologación de los títulos en la comunidad europea. En México, a partir de 2006, se establecieron políticas públicas que dieron lugar a la reforma educativa "Modernización de la Educación" que tiene como ejes centrales la reforma curricular por competencias de los planes y programas de estudio, la formación integral del estudiante, y la formación y evaluación de los docentes (SEP, 2007). Con este referente, en 2008, la Universidad Autónoma de Chiapas, diseña su nuevo Modelo Educativo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias profesionales integrales (González, et.al., 2010), reconociendo que en este campo existe una "diversidad de concepciones como enfoques educativos basados en competencias que admiten interpretaciones diversas y tienen implicaciones distintas en función de la visión que se tenga de las finalidades de la educación y de las teorías psicológicas y psicoeducativas desde las que se abordan y plantean" (Coll, 2009:80). El reto central es desplazar las prácticas educativas que caracterizan al paradigma de la "educación tradicionalista" para generar una nueva cultura pedagógica donde "la docencia se reconstruye como una actividad compleja y contextualizada, en la que el docente debe ser un profesional reflexivo capaz de dar respuestas a las situaciones cambiantes" (González, et.al., 2009: 17).

A casi cinco años de iniciada la conversión curricular por competencias de los planes de estudios y los principios del Modelo Educativo para lo cual se han impulsado programas de sensibilización y actualización pedagógica para la enseñanza bajo este enfoque, se ha visto que el docente, actor principal del cambio institucional, manifiesta diferentes posiciones que van

desde la aceptación plena hasta el rechazo, pasando por el desconocimiento o indiferencia, lo que indica que las percepciones de lo que significa este gran desafío les genera cierta desestabilización de sus propias capacidades para ajustar su docencia a los nuevos requerimientos, esto es, intervienen sus creencias de autoeficacia.

Marco teórico

Las creencias constituyen productos de la mente cuya validación y justificación puede estar asentada en observaciones personales, en la autoridad de fuentes confiables, en inferencias lógicas, o en consensos culturalmente aceptados, por citar algunas causas (Van Dijk, 1999 en Martínez, Montero y Pedrosa, 2010). De acuerdo con Milton Rockeach (en Leal, 2004:3) las creencias conforman un sistema que “contiene representadas todas las creencias de una persona acerca de la realidad física y social, organizadas de una forma psicológica, pero no necesariamente lógica”. Las creencias son como disposiciones que llevan a los sujetos a actuar de una manera y no de otra según las situaciones particulares (Aguilar, 2003). Por tanto las creencias inciden en lo que las personas hacemos y expresamos y, en el caso de los profesores, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros (Gonzalo y León del Barco, 1999).

La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social de Albert Bandura destaca dos conceptos centrales que ayuda al análisis de los comportamiento de las personas en la ejecución de alguna tarea: la autoeficacia y las expectativas, que se definen como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender acciones requeridas para producir resultados esperados” (Bandura, 1997). Las creencias de autoeficacia constituyen la base de la *agencia humana*, si un individuo confía plenamente en sus capacidades para alcanzar resultados favorables, podrá ejercer control de su comportamiento, donde sus acciones sean dirigidas a metas, enfrentando los obstáculos que se le presenten con la motivación debida; lo que en el ámbito de la educación es fundamental para el logro de competencias y metas académicas de mayor alcance, pues si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda (Bandura, 1997, 2001; Pajares, 1996; Prieto, 2005; Zabalza, 2003).

El trabajo docente desde el enfoque por competencias no es una empresa fácil, implica un cambio conceptual importante por lo que es fundamental dar cuenta las concepciones que los profesores poseen sobre los procesos pedagógicos y didácticos que orientan su práctica, sobre “las ideas que ellos construyen a lo largo de sus historias profesionales que se expresan y caracterizan en un cuerpo de conceptos, valores y creencias que se concretan en métodos y estrategias de activación” (Pérez Gómez, 1987 en Gallego y Pérez, 2002).

Metodología

El estudio es de tipo exploratorio descriptivo a partir del cual se diseñó un cuestionario de tipo autoinforme de doble escala con el que se pretendió explorar las creencias de autoeficacia en un grupo de 15 profesores de la Universidad Autónoma de Chiapas en México en cuanto a su capacidad manifiesta y de aplicación en su práctica docente en cinco ámbitos de competencia: competencia para el manejo del trabajo didáctico, competencia de autorregulación, competencia para crear ambientes de aprendizaje, competencia para promover la motivación y sentimientos de autoeficacia en los alumnos y competencia para la evaluación y verificación de aprendizajes. El instrumento está integrado por 22 ítems que se responden con una escala likert de 1 a 6 donde 1 para la capacidad de competencia sería incapaz y 6 muy capaz; y para

la frecuencia de su aplicación 1 para nunca y 6 para siempre; su utilidad es más de carácter psicopedagógico que psicométrica.

Los profesores participantes en el estudio presentan las siguientes características: el 46.7% pertenecen al sexo masculino, el 53.3% al sexo femenino; el 53.3% (f=8) imparten cursos en la licenciatura en pedagogía, 26.7% (f=4) en Comunicación y el 20%(f=3) restante en Medicina Veterinaria y Zootecnia; la antigüedad como docente el 20% tienen de 1 a 5 años, el 26.7% de 5 a 10 años, el 13.3% de 10 a 15 años y el 40% tiene 15 años o más de experiencia docente, la edad de los participantes el 13.3% tiene entre 20 y 30 años, el 33.3% de 31 a 40, el 26.7% de 41a 50, el 26.7% más de 50. En lo referente al tipo de contratación el 46.7% son profesores de asignatura, el 53.3% profesores de tiempo completo, lo que asegura una representatividad de la diversidad de los profesores.

Resultados

Para los cinco ámbitos de competencia que valora el instrumento se aplicó un análisis correlacional de Pearson (ver Tabla 1) obteniendo los siguientes resultados: respecto a la competencia para el manejo del trabajo didáctico, los datos muestran una correlación significativa ($r=.929$, sig.000) de sentirse muy capaces con la frecuencia de llevarla a cabo, de acuerdo con ello los docentes casi siempre especifican los propósitos de aprendizaje en términos de competencia, planean sus secuencias didácticas, ajustan sus estrategias de enseñanza a partir de las evaluaciones de los alumnos, son flexibles en la enseñanza aunque se alejen de planeado, dedican tiempo suficiente para planificar las clases y seleccionan los recursos didácticos y materiales adecuados de acuerdo al modelo curricular por competencias.

El segundo ámbito de competencia de autorregulación también se obtuvo una correlación significativa ($r=.852$, sig.000) los profesores manifiestan ser muy capaces para autorregularse, en promedio obtuvieron 21.5 de un máximo de 24 puntos que contempla este ámbito de competencia, así como 20.9 puntos en la frecuencia con que aplican esta competencia, se podría decir que casi siempre revisan su práctica docente, reflexionan sobre las actividades para fomentar el desarrollo de competencias, se actualizan tanto en sus conocimientos disciplinarios como sobre el tema de competencias y otros nuevos planteamientos pedagógicos, muestran conductas de respeto y empatía con los alumnos.

En lo referente a la competencia para crear ambientes de aprendizaje, al igual que en las dos anteriores también fue positiva la correlación ($r=.843$, sig. 000) entre las dos escalas que maneja el instrumento, registrando puntuaciones altas tanto para escala en qué medida me siento capaz, como para la escala con qué frecuencia lo llevo a cabo en promedio se obtuvieron puntuaciones de 27 y 26 respectivamente de una puntuación máxima de 30, los profesores manifiestan que se sienten muy capaces de integrar a los alumnos en las actividades de aprendizaje, de crear un clima de confianza que promueva aprendizajes colaborativos para que los alumnos sean los constructores de sus propias competencias profesionales, brindando tutoría personalizada para mejorar su desempeño en el aprendizaje.

En el ámbito de competencia para promover la motivación y sentimientos de autoeficacia en los alumnos los datos nos indican que la percepción de competencia en este ámbito no se relacionan de manera positiva y lineal ($r=.491$, sig. .063) con la frecuencia con que promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos, en conseguir que sus alumnos se

consideren así mismos como capaces para aprender, de generar expectativas positivas en orientación hacia el logro de metas académicas, en suma de hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a su esfuerzo, disciplina y motivación.

Finalmente en el ámbito de competencia referidos a la evaluación y verificación de los aprendizajes, se observa una asociación positiva ($r=.952$, sig. 000) entre el nivel de competencia y la frecuencia de llevarla a cabo, en general se obtienen puntuaciones altas en ambas escalas de una puntuación máxima de 12 el 73% de los profesores se calificaron entre 5 y 6 como muy capaces para diseñar formas de evaluación pertinentes que permitan identificar evidencias de aprendizaje que desarrollen las competencias deseadas en los estudiantes a los que retroalimentan a partir de las evidencias de aprendizaje si se lograron las competencias deseadas, lo cual también afirman llevarlo a cabo casi siempre.

Tabla 1. Correlaciones entre los ámbitos de competencia y frecuencia de llevarlo a cabo en 15 docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas

	Frecuencia de aplicación	Frecuencia de aplicación	Frecuencia de aplicación	Frecuencia de aplicación	Frecuencia de aplicación
competencia para el manejo del trabajo didáctico	.929**				
competencia de autorregulación		.852**			
competencia para crear ambientes de aprendizaje			.843**		
competencia para promover la motivación y sentimientos de autoeficacia en los alumnos				.491	
Competencia para la evaluación y verificación de aprendizajes.					.952**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Conclusiones

El estudio realizado permite afirmar que las variables asociadas a sexo, edad, antigüedad y tipo de contratación de los docentes participantes no influyen, de manera significativa, en su capacidad para manejarse en los ámbitos de competencia descritos, ni en la frecuencia para llevarlas a cabo. El análisis correlacional muestra que aquellas competencias en las que la acción del docente tiene que ver más con el dominio de saberes declarativos y procedimentales, ellos se sienten más confiados en poder hacer un buen papel, reforzando sus creencias de autoeficacia para dominar las exigencias de la enseñanza que establece el paradigma centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias en particular en los ámbitos relacionados con la planificación, evaluación, ambiente áulico y la propia

autorregulación. Esto datos son interesantes pues permiten hacer ciertas inferencias en el sentido de pensar que los esfuerzos de la institución para sensibilizar y formar a los profesores en el campo de las competencias está teniendo avances ya que los profesores gradualmente se sienten más seguros de lo que implica este modelo, que al principio rechazaban. Sin embargo, en aquellas actividades que implican acciones de mediación con los estudiantes donde hay factores de orden psicológico como la motivación intrínseca, orientada hacia la tarea y el esfuerzo, los docentes expresan que aún no tienen un nivel de experto en su desempeño. La comparación de las dos escalas del instrumento dejan ver que, aunque en general los profesores se consideran competentes en todos los ámbitos, reconocen que en la práctica las actividades de aprendizaje medianamente se instrumentan desde el enfoque de competencias. Esta situación es entendible si consideramos que primeramente los docentes están familiarizándose con los fundamentos psicopedagógicos del currículo por competencias a través de los cursos que ofrece la Universidad, por lo que la aplicación en la práctica de estos conocimientos les sea más complejo y difícil, pero lo están intentando.

En resumen, podemos decir que las creencias de autoeficacia de los docentes sobre la enseñanza por el enfoque de competencias está cambiando de manera positiva lo que puede favorecer en el mediano plazo un paulatino cambio en la cultura pedagógica y en el cambio educativo que se desea para asegurar la calidad de la formación y el desarrollo integral de nuestros estudiantes.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Consideramos que este estudio correlacional contribuye a la comprensión de los ámbitos de competencia de los docentes y las creencias que se activan ante situaciones inéditas como es la enseñanza por competencias. Es importante que las decisiones y estrategias que las autoridades educativas hagan para operar cambios institucionales, como es la implantación de un nuevo modelo educativo, estén fundamentadas en un conocimiento previo de las percepciones, preocupaciones y expectativas de los docentes ante la tarea, lo que abona a una adecuada planeación y seguimiento del proyecto. En ese sentido, consideramos que para el contexto específico de la UNACH, este estudio de caso da ejemplo del sentir de los profesores participantes.

Referencias

- Aguilar, J. (2003) Aproximación a las creencias del profesorado, sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. En *Región y Sociedad*, 26(9) 73-101, Colegio de Sonora, México.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. New York: WH Freeman.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Coll, C. (2009) Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Gallego, B.R. y Pérez, M.R. (2002). El problema del cambio conceptual en estudiantes de formación avanzada, en *Revista de Enseñanza de la Ciencia*. 20 (3) 401-414, Universidad Pedagógica nacional, Bogotá, D.C. Colombia.
- González, L., Morales, H., Zebadúa, C., et.al. (2009). *Modelo Educativo UNACH*. Chiapas, México: UNACH.
- González, V. L., López, M. H, Nanguillasmú, S.L., Estrada, A.K., et al. (2010). *Modelo Curricular de la Universidad Autónoma de Chiapas*. México: UNACH

- Gonzalo, M. y León del Barco B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado en 27 de diciembre de 2009. <http://www.uva.es/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Leal, F. (2004) Efectos de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 34. Extraído el 19 de junio de 2009 de www.rieoei.org/deloslectores/803LealPDF
- Martínez, R. D., Montero, H. y Pedrosa, M. E. (2010). Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información y criterios para validar la información de la web. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Consultado el 23 de noviembre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-mtnzmontero.html>.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias Clave. Resumen ejecutivo*. Estados Unidos: OCDE.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* (pp. 543 – 578). Riding, R. & Rayner, S. (Eds.), London: Ablex Publishing.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Responsables

Fidel Molina Duque (UdL)

Beatriz Muñoz González (UNEX)

COMUNICACIONES

Nuevas masculinidades, igualitarias y también atractivas

Oriol Ríos

Universitat de Barcelona

Descriptor: Nuevas masculinidades, atractivo, comunicación

Esta comunicación va más allá del análisis sociológico de la reproducción de la masculinidad tradicional en la escuela y otros espacios de socialización, como el ámbito asociativo. A través de estudios de caso cualitativos, fundamentados en la metodología comunicativa, se han obtenido evidencias científicas sobre interacciones y actos comunicativos que potencian nuevas masculinidades, alejadas de la tradicional. En el ámbito escolar-educativo y en el participativo este resultado permite plantear propuestas que fomenten una socialización libre de violencia en la que se vincule el atractivo masculino con la igualdad.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

Los efectos de la reproducción de la masculinidad tradicional en diferentes esferas cotidianas, como la educación, es una temática sobre la que se ha profundizado desde varios enfoques, incluyendo el sociológico (Connell, 1983; Kimmel, 1996; Gómez, 2004). Al mismo tiempo también se ha profundizado alrededor de los mecanismos a través de los cuales los hombres igualitarios han cuestionado este modelo. De todas formas sigue existiendo un vacío en el estudio de las interacciones y actos comunicativos que favorecen dichas masculinidades, es decir las alejadas al modelo tradicional. De modo que hasta hoy no poseemos evidencias científicas sobre cómo el lenguaje no verbal, verbal y el contexto social en los procesos de comunicación pueden favorecer y visibilizar nuevas masculinidades y al mismo tiempo dotarles de atractivo.

Ante este vacío se decidió iniciar la investigación en la que se enmarca la presente comunicación: *El impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades (2010-2012)* que coordinaba el CREA-UB, Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona y que estaba financiada por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación. Dicha investigación estaba coordinada por la Dra. Marta Soler de la Universidad de Barcelona y poseía un equipo interdisciplinar de investigación de cinco universidades distintas: León, Santiago de Compostela, Jaume I, Autònoma de Barcelona y Camilo José Cela de Madrid.

En la siguiente comunicación se presentan algunos de los principales resultados obtenidos dentro de dos de los ámbitos de interacción sobre los que se profundizó: el ámbito educativo y el participativo. En el ámbito educativo se efectuó un estudio de caso en un centro de formación profesional y otro en un centro de educación de personas adultas. En el participativo a asociaciones de hombres igualitarios y a una asociación cultural. El propósito de la comunicación

es evidenciar la existencia de unos actos comunicativos que dentro de los centros formativos y los espacios de participación están favoreciendo la visibilización y la potenciación de las nuevas masculinidades.

Marco teórico

La literatura científica sobre masculinidad ha puesto de manifiesto los efectos negativos que tiene la reproducción del modelo de masculinidad tradicional en los diferentes espacios de la vida cotidiana en el que interactúan hombres y mujeres (Connell, 1987; Kimmel, 1996). Algunos de estos efectos son las desigualdades laborales, la violencia de género, el sexismo y la criminalidad. Concretamente en el ámbito escolar la manifestación de algunas de estas consecuencias es un hecho ampliamente explorado por la investigación internacional (Gómez, 2004; Valls, Puigvert & Duque, 2008; Connell, 1987, Mac and Ghail, 2003). En este sentido cabe subrayar que es en el espacio escolar donde suele empezar a forjarse procesos de socialización que marcan las identidades y las relaciones afectivo-sexuales de los chicos y las chicas. Por eso resulta tan apropiado estudiar el papel que juegan las interacciones y el lenguaje en la definición de estos procesos.

Desde los estudios de masculinidad el foco de atención ha sido el análisis de la construcción de un modelo de masculinidad dominante el que se ha llamado masculinidad tradicional o masculinidad hegemónica (Connell, 1983; Gómez, 2004; Giddens, 1995; Mac an Ghail, 1994). Concretamente, el concepto de masculinidad hegemónica se empieza a usar a partir del año 1985. Durante ese año se realiza una investigación en diferentes centros educativos de Australia (Kessler et al., 1985). En esta investigación se desarrollan unos patrones de comportamientos de chicos y de chicas dejando dos tipos de categorías muy importantes: “hegemonic masculinity” que es la masculinidad tradicional y “empashized femininity” que es una feminidad complaciente hacia hombres. Estos dos conceptos muestran a través de una diversidad de masculinidades y formas de feminidad, que la masculinidad hegemónica y la feminidad complaciente con formas son las formas sociales más aceptadas por los individuos. A partir de este estudio Raewyn Connell (1983, 1987) construye un marco teórico alrededor de la masculinidad y se convierte en la impulsora de los estudios de esta temática. En dicho análisis Connell utiliza el concepto de hegemonía de Gramsci entendida como la reproducción cultural de las clases dominantes.

Por otro lado, con relación a la conceptualización de los actos comunicativos, se hace referencia a diferentes elementos sociológicos entre los que se incluyen los actos de habla, el lenguaje verbal y el no verbal (Searle & Soler, 2004). Pero este argumentario añade un elemento que no habían contemplado otros teóricos sociales como Austin o Habermas. Desde la concepción de los actos comunicativos, de acuerdo a como sean las interacciones entre las personas, éstas podrán ser dialógicas, basadas en igualdad y diálogo, o interacciones basadas en el poder. Así para identificar qué tipo de interacciones se dan entre las personas, es necesario diferenciar si reproducen las relaciones de poder existentes, o bien son relaciones igualitarias y transformadoras.

Metodología

La metodología que se utilizó a lo largo de todo el proyecto es la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). Dicha metodología tiene sus orígenes en la teoría sociológica contemporánea en la que incluye autores clave como Beck, Searle, y Habermas. La base de dicha metodología es la premisa de que todos los sujetos son capaces de lenguaje y comunicación, de ahí que se suprima la jerarquía interpretativa del conocimiento. En este sentido se parte de un

Sociología (en colaboración con AMSE)

punto de partida concreto basado en la idea que la construcción social se sustenta en la comunicación, de modo que la metodología comunicativa es de gran utilidad para la comprensión y la transformación de la realidad social.

Los estudios de casos anteriormente mencionados incluían diferentes técnicas de recogida de datos, las cuales tienen una orientación comunicativa: relatos comunicativos, grupos de discusión comunicativos y observaciones comunicativas dirigidas al alumnado y a los y las participantes de las asociaciones

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Fruto del trabajo de campo desarrollado se obtuvieron datos cualitativos relevantes acerca de los actos comunicativos que promovían nuevas masculinidades. Se recogieron de este modo citas textuales de los propios relatos, grupos de discusión y observaciones que se analizaron posteriormente siguiendo una orientación comunicativa. Por un lado se identificaron los actos comunicativos que reproducían la masculinidad tradicional, y por el otro aquellos actos que promovían nuevas masculinidades y que simultáneamente también les dotaban de atractivo. Dicho análisis fue realizado por el equipo interdisciplinar que formaba el proyecto. A posteriori un Consejo Asesor, compuesto por personas cercanas a la temática de estudio, dio su feed-back al análisis llevado a cabo.

Resultados y/o conclusiones

Como se ha mencionado y como la literatura ya ha analizado de forma muy detallada la masculinidad hegemónica se reproduce en los centros educativos. En los resultados cosechados también se corroboró otro elemento negativo: la reproducción de la doble moral a través de los actos comunicativos. Existe una tendencia importante a que las chicas acaben optando, en una determinada etapa de su vida, por iniciar una relación estable con un chico “bueno” que responda a las características concretas y que les dé estabilidad. Otorgan valores muy positivos cuando hablan de este tipo de chicos pero no incluyen el elemento del atractivo.

Por el otro lado, existen argumentaciones de los sujetos entrevistados que ponen de relieve que se están articulando actos comunicativos, ya sean verbales y no verbales, que están dando pie a potenciar y dotar de atractivo masculinidades igualitarias. Un ejemplo de ellos hace referencia a las actitudes o comportamientos de los chicos, es decir actos no verbales, en los que vemos que la seguridad es un elemento que genera atractivo y que a largo plazo pueden ayudar a establecer relaciones afectivo-sexuales satisfactorias.

¿Tú te acuerdas cómo hablaban de ti? Pues eso que eres la “polla”, que te ríes mucho. Pero no me lo ha ganado a base de reírme de nadie, ni de insultar a nadie. Ya te digo que ha sido por lo que les he comentado antes, mis vivencias me dicen que es eso, ser una persona lanzada, una persona abierta, hacer reír a la gente de manera sana claro, pero si reírse de nadie sin ridiculizar a nadie. (CREA, 2011)

En la misma línea, en el ámbito asociativo, concretamente en las asociaciones o grupos de hombres igualitarios, se están fortaleciendo este tipo de interacciones y actos comunicativos que vinculan deseo e igualdad, a través de una solidaridad masculina que no responde a los esquemas tradicionales:

Sociología (en colaboración con AMSE)

O sea hablar de que lo que mueve el mundo es eso, el amor, el deseo y hablar de que el buen sexo está en los tíos que te quieren y no en los que pasan de ti.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Los estudios alrededor de la masculinidad han dado pasos de gigante para incluir dentro de los análisis y políticas de género la perspectiva masculina. Ha significado también conocer de fondo problemáticas vigentes como la violencia entre iguales o la violencia de género. Estos aspectos son de gran importancia para conocer con mayor profundidad las desigualdades que existen en la sociedad actual, pero la investigación sociológica en el campo de las masculinidades debe dar respuestas a preguntas que están la base de estas desigualdades: ¿Qué tipo de dicho despierta mayor atractivo? ¿De qué manera se habla de los chicos igualitarios? ¿Qué tipo lenguaje se utiliza para describirlos?

Algunas de las respuestas las hemos introducido previamente, la vinculación de la igualdad con el deseo, a través de un lenguaje del deseo (Puigvert, 2008), refuerza a las nuevas masculinidades y desprestigia las actitudes de la masculinidad tradicional. Esta es la contribución primordial de la investigación previamente introducida que aporta conocimiento científico de gran valor para diseñar prácticas y políticas educativas y sociales que contribuyan a la prevención de la violencia entre iguales y de género.

Referencias

- Connell, R. W. (1983). *Which way is up? Essays on sex, class and culture*. Sydney, Australia, Allen and Unwin.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Sydney, Australia, Allen and Unwin.
- CREA. (2011). *Impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades*. Plan Nacional I+D+i. 2010-2011. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245.
- Gómez, J. (2004), *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, El Roure.
- Kessler, S.; Ashenden, D.J.; Connell, R.W.; Dowset, G.W. (1985). Gender relations in a secondary schooling. *Sociology of education*, 58, January, 34-48.
- Kimmel, M. (1996), *Manhood in America: a cultural history*. New York, Free Press.
- Mac and Ghail, MM. (1994), *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham, Open University Press.
- Searle, J.; Soler, M. (Ed.) (2004), *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona, El Roure.
- Puigvert, L. (2008, Junio). Coeducación en el siglo XXI. Lenguaje de los valores y lenguaje del deseo. *Conferencia en el marco del Curso Coeducación en Acción*. Centro del Profesorado de Granada, Granada.
- Valls, R.; Puigvert, L.; Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against women*; 14 (7) 759-785.

La lucha contra la violencia de género en las universidades españolas. Medidas de prevención y resolución de violencia de género

Tinka Tabea Shubert

Universitat de Barcelona

Lidia Puigvert

Universitat de Barcelona

Descriptores: Violencia de género, Universidad, Prevención

La violencia de género en las universidades es un fenómeno internacionalmente reconocido. Sin embargo, en España sigue siendo un tabú que no permite la prevención ni resolución de la problemática. Los estudios pioneros a nivel español demuestran la existencia de la violencia de género en las universidades españolas y proponen una serie de medidas a implementar para la prevención de la misma. Algunas facultades y universidades están implementando las primeras medidas de prevención y resolución de violencia de género. Esta comunicación analiza los avances que se han hecho en la lucha contra la violencia de género desde diferentes universidades. Los resultados presentados se basan en el análisis documental de la literatura científica internacional de más alta calidad.

COMUNICACIÓN:**Introducción y Objetivos**

La superación de la violencia de género en las universidades es el resultado de la creciente preocupación por la igualdad de la mujer en la sociedad. A raíz de los movimientos feministas que promovieron tanto el derecho a la igualdad como el rechazo a la violencia ejercida contra la mujer en todos los ámbitos de la sociedad, se inició la investigación de lo que sucedía en el ámbito universitario. Siguiendo a Osborne (1995), las mujeres que empezaron a romper el silencio que envolvió la violencia de género en las universidades y empezaron a transformar su entorno e introducir cambios en la universidad tuvieron que enfrentarse a todo tipo de resistencias y ataques a su persona y su trabajo.

Es en Estados Unidos y Canadá donde se inicia la investigación de la violencia de género en las universidades con un énfasis especial en las medidas de prevención y resolución de las situaciones violentas. La preocupación por la igualdad de las mujeres y la protección de sus derechos ha contribuido a que actualmente la violencia de género en las universidades estadounidenses sea un problema ampliamente reconocido y rechazado por las instituciones universitarias. En esta línea, la existencia de medidas de prevención y de resolución de la violencia de género se considera un criterio de calidad en la evaluación de las universidades.

En España, en cambio, la lucha contra la violencia de género es más reciente y se enfrenta aun a muchas resistencias. Aun así, se han hecho ya investigaciones sobre la violencia de género en las universidades españolas que evidencian la existencia de esta problemática, y muestran las resistencias a afrontar este problema y las posibles formas de transformar el contexto universitario y promover tolerancia cero ante la violencia de género en las universidades. En este sentido, recientemente se han implementado las primeras medidas de prevención y resolución de situaciones de violencia de género en las universidades, como son las Comisiones de Igualdad que incluyen la violencia de género en su ámbito de actuación.

Sociología (en colaboración con AMSE)

La presente comunicación se enmarca en la tesis doctoral que estudia la evolución que ha seguido la implementación de las medidas de prevención y superación de la violencia de género en las universidades a nivel español, y el impacto que han tenido los pasos que ya se han realizado para identificar las formas de superar las resistencias aún existentes que obstaculizan un mayor avance hacia la tolerancia cero de la violencia de género en las universidades españolas. El objetivo de la comunicación es dar a conocer la situación de la investigación en este tema a nivel internacional y, concretamente, la investigación que estudia el contexto español. Además se introducen los primeros pasos de prevención de violencia de género que se están llevando a cabo en algunas facultades y universidades españolas desde el momento en el cual los estudios pioneros en este tema han roto el silencio para contribuir a superar el problema de la violencia de género en las universidades en el territorio español.

Marco de Investigación

La investigación en violencia de género en las universidades a nivel internacional

Las investigaciones internacionales sobre violencia de género en el ámbito universitario tienen sus inicios en los Estados Unidos a finales de los años cincuenta con algunas investigaciones pioneras. De todos modos, el estudio de la violencia de género en las universidades se empieza a desarrollar de forma más amplia a finales de los años ochenta, momento en el que se extienden este tipo de investigaciones también al territorio canadiense y a Europa.

Las primeras investigaciones abordan la temática de la violencia de género en un sentido más amplio. Las investigaciones siguientes tratan temáticas más específicas de la violencia de género, enfocando sólo algunos de los aspectos mencionados para aportar un análisis más profundo del mismo. Así se pueden distinguir diferentes líneas de investigación que se desarrollan a lo largo de los años 90 hasta la actualidad, entre ellas la violencia de género en las citas entre estudiantes universitarios – Dating violence – y la evaluación de las medidas de prevención y resolución.

Los datos presentados en esta comunicación provienen de la revisión de la literatura científica publicada en revistas incluidas en el *Journal Citation Report (JCR)*. De esta manera, la investigación pretende obtener la información más actual para conocer y analizar la evolución y el estado actual de la investigación en la violencia de género en las universidades.

Discusión de los datos

Paralelamente a las investigaciones estadounidenses se implementan medidas o programas de prevención resultado del creciente reconocimiento de la problemática y de las recomendaciones resultado de las investigaciones previas, como es promover la tolerancia cero de la violencia de género contra la mujer en las universidades. El estudio de Fonow (1992) parte de un primer análisis de los casos de violación en las universidades estadounidenses y un segundo estudio que mide la aceptación de los mitos sobre la violación. Destaca que en un 54% de las violaciones las víctimas conocen a su agresor y que un 35% de los estudiantes cometerían una violación si no fuera penalizada. Con estos datos como base y teniendo en cuenta la relación entre la violencia de género y la socialización en los roles de género tradicionales, esta autora evalúa un programa de educación sobre la violación para prevenir la violencia de género. Concluye que la educación sobre la violación consigue modificar las creencias de los estudiantes pero no la concepción general del contexto. Por tanto, la autora considera que para que la educación preventiva sea efectiva se requiere un análisis más profundo sobre la violación como un elemento de los muchos que constituyen el control masculino sobre la mujer. (Fonow, 1992)

Sociología (en colaboración con AMSE)

Más allá de la educación de las personas en valores más igualitarios y pacíficos hacia las mujeres, se han implementado políticas y otras medidas concretas para resolver situaciones de acoso y abuso sexual en las universidades, que también tienen un efecto preventivo en el sentido que las personas que acosan o abusan sexualmente de mujeres universitarias pueden enfrentarse a un proceso de penalización. El estudio de Potter y sus colegas (2000) se centra en este aspecto como clave para las instituciones universitarias con el propósito de erradicar la violencia de género. El análisis está basado en las políticas de violencia de género y acoso sexual y otras medidas y programas de prevención de 100 universidades estadounidenses. Resulta que la mayor parte de las medidas funcionan con el principio del castigo, mientras otras tratan de reducir el riesgo y oportunidades de situaciones violentas, promover el ambiente de tolerancia cero al condenar la violencia de género abiertamente, y fomentar la responsabilidad entre los hombres de la violencia ejercida por ellos hacia las mujeres.

Grauerholz y sus compañeras (1999), en cambio, analizan una medida alternativa a las políticas institucionales para superar la violencia de género en las universidades. Los datos de las investigaciones previas (Kirkpatrick & Kanin, 1957, Gross et al., 2006) muestran que las denuncias formales de situaciones de acoso o abuso sexual son muy reducidas, dado el ambiente poco confidencial del sistema de denuncias y de la culpabilización de las víctimas. Se identifica la necesidad de definir medidas menos formales para denunciar la violencia de género en las universidades. Así destacan la red de consejeros sobre acoso sexual – *Sexual Harassment Adviser's Network* – como una alternativa que da apoyo a las víctimas que las instituciones universitarias jerarquizadas y patriarcales no pueden proporcionar.

Los diferentes programas de prevención se dirigen, por un lado a potenciales víctimas, y, por otro lado, a potenciales agresores. Aun así, las cifras de violencia de género no desaparecen por lo cual la investigación en prevención recientemente informa sobre el cambio de énfasis en las medidas de prevención hacia un modelo comunitario de prevención y la importancia de las personas que han sido testigos de violencia de género – *Bystander theories*. Según los estudios más recientes (Burn, 2008; Potter et al., 2009; Mitchell & Freitag, 2011), la resolución de la violencia de género recae sobre la comunidad.

A nivel estatal el proyecto de investigación “*La violencia de género en las universidades españolas*” (Valls, 2005-2008) resulta ser el primer paso que se realiza para romper el silencio que envuelve la violencia de género en las universidades. Los resultados muestran que todos los colectivos (estudiantado, personal de administración y servicios, y profesorado), un 65% de las personas encuestadas han vivido experiencias de violencia de género en su entorno universitario. La investigación se centra tanto en conocer la realidad de la violencia de género en las universidades, como en encontrar vías para transformar esta realidad en un contexto donde la violencia de género se reconozca, se prevenga y se resuelva. El estudio cuantitativo ha demostrado también que el 92% de las personas encuestadas desconocen si en su universidad existen medidas de prevención o resolución de la violencia de género. Este dato hace evidente la importancia de dar a conocer las medidas y prácticas que se implementan en las universidades de más prestigio internacional con el propósito de eliminar la violencia de género de sus campus. Así el estudio cualitativo comunicativo trata de combinar el conocimiento científico internacional sobre la violencia de género en las universidades y las medidas de prevención y resolución con el conocimiento de las personas entrevistadas de su realidad, y conjuntamente reflexionar sobre las posibles formas de transformar el propio contexto. Entre los resultados destaca que todos los colectivos de la universidad consideran que sería necesario implementar las medidas propuestas para hacer frente a la violencia de género en el ámbito universitario. (Valls, 2005-2008)

Sociología (en colaboración con AMSE)

El equipo investigador concluye la investigación con una guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades que incluye las siguientes medidas: 1) Una política institucional sobre acoso sexual, académico y laboral que defina las situaciones de violencia de género y las medidas y el **protocolo a seguir en estas situaciones**, 2) Actividades de prevención, formación y sensibilización en temas de violencia de género, 3) Oficinas de denuncia, 4) Personas asesoras, 5) Trípticos y documentos informativos, 6) Páginas web, 7) Participación de toda la comunidad universitaria en el desarrollo de las medidas de prevención y resolución de la violencia de género. (Valls, 2008)

En los años siguientes, algunas universidades y facultades han hecho primeros esfuerzos para avanzar en la implementación de medidas de prevención y resolución de la violencia de género. Entre estas destacan entre otras, las siguientes: la declaración institucional de la Universidad de Lleida de tolerancia cero hacia la violencia y el acoso por razones de género, un programa de sensibilización y formación de estudiantes y profesionales de la Universidad de Valencia y la política institucional que incluye un protocolo de prevención y resolución de la violencia de género en la de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona. A pesar de la implementación de estas medidas de prevención y resolución de la violencia de género su incidencia aun es escasa y, por tanto, resulta necesario analizar las resistencias que persisten e impiden superar esta problemática.

Conclusión

La prevención y resolución de la violencia de género en las universidades españolas es cada vez más reconocida como una necesidad para poder responder a las situaciones de violencia de género. Así, las Comisiones de Igualdad de facultades y universidades españolas están elaborando medidas concretas de prevención y resolución de situaciones violentas para responder a esta necesidad. Sin embargo, el proceso de implementación de estas medidas se ve dificultado por las resistencias de los colectivos más poderosos de la universidad. Los estudios a nivel español muestran las posibilidades de transformación del contexto hostil hacia la mujer en las universidades españolas. Por lo tanto es necesario seguir estudiando las formas de superar las resistencias y potenciar la transformación del contexto universitario en un contexto libre de violencia de género.

Referencias bibliográficas

- Burn, S. M. (2008) A Situational Model of Sexual Assault Prevention through Bystander Intervention. *Sex Roles*, 60, 779–792.
- Fonow, M.M., Richardson, L., & Wemmerus, V. A. (1992) Feminist rape education: does it work? *Gender and Society*, 6, 1, 108-121.
- Grauerholz, L., Gottfried, H., Stohl, C., & Gabin, N. (1999) There's Safety in number. Creating a Campus Advisers Network to Help Complainants of Sexual Harassment and Complain Receivers. *Violence Against Women*, 5, 8, 960-977.
- Gross, A. M., Winslet, A., Roberts, M., & Gohm, C. L. (2006) Research Note: An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12, 3, 288-300.
- Kirkpatrick, C. & Kanin, E. (1957) Male Sex Aggression on a University Campus. *American Sociological Review*, 22, 1, 52-58.
- Mitchell, K. S. & Freitag, J.L. (2011) Forum Theatre for Bystanders: A New Model for Gender Violence Prevention, *Violence Against Women*, 17, 8, 990-1013.
- Osborne, R. (1995) The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a

new understandings of the chilly campus climate. *Women's Studies International Forum*, 18, 5/6, 637-646.

Potter, R. H., Krider, J. E., & McMahon, P. M. (2000) Examining elements of campus sexual violence policies: is deterrence or health promotion favored? *Violence Against Women*, 12, 1345-1362.

Potter, S. J., Moynihan, M. M., Stapleton, J. G., & Banyard, V. L. (2009) Empowering Bystanders to Prevent Campus Violence Against Women. *Violence Against Women*, 15, 1, 106-121.

Valls, R. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D (2004-2007). Instituto de la mujer. Ministerio de Igualdad.

Valls, R. 2008. *Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Plan Nacional I+D (2004-2007).

La emigración de mujeres africanas del Ecuador hacia Mallorca y su relación con el sistema educativo

Rosa Caramés Balo

Universidade da Coruña

Bartomeu Mulet Trobat

Universitat de les Illes Balears

Descriptorios: Inmigración, multiculturalidad, etnia, género y educación

En este estudio se analizan cuestiones de género a la par que de etnia, dada la dimensión que han adquirido en las Illes Balears (concretamente en Mallorca) los fenómenos de diversidad de las identidades culturales. Todo ello en medio de la diáspora y del forzado retorno de la población inmigrada hacia su tierra de origen, bajo el marco de la globalización y la estandarización cultural transnacional. Desde la sociología, y con un caleidoscopio multidisciplinar, se estudian las características de las interrelaciones asimétricas que viven las mujeres negras ecuatorianas inmigradas a Mallorca, esto es, su desigualdad social y cultural en función del género y en su encrucijada con la etnia.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

El objetivo de este trabajo es esclarecer circunstancias de vida clave de la población ecuatoriana, femenina, indígena y negra y su situación como inmigradas en Mallorca. Nuestro sistema educativo también depende de su futuro en nuestro entorno. Las Illes Balears, suponen un ejemplo del cruce de caminos, y tal vez un buen punto de partida, para estudiar cuestiones desiguadoras, de luchas identitarias, de vindicaciones lingüísticas, de migración y de multiculturalidad, de reivindicación por la igualdad de oportunidades por las mujeres (que siguen manteniendo las mayores tasas de paro y de pobreza). Todo esto junto y, además, de que en estos momentos podríamos estar fosilizando una crisis "intra" mundializada y transnacional y de que, a menudo, se nos sitúa en una sociedad de "mejor bienestar" capitalista.

Marco teórico

Como hecho sociocultural, la discriminación por razones de clase, género y/o etnia no constituye un fenómeno natural ni ineludible, antes bien, resulta ser un proceso que se desarrolla en contextos característicos. Hemos estado asistiendo a un aumento significativo de la población latinoamericana, con su correspondiente demanda de servicios, -en especial, de educación y sanidad-, que tiene consecuencias en el día a día de la convivencia social. Esta circunstancia ha dado rienda suelta a brotes de conflictividad xenofóbica, así como, a la guetización de parte de la población inmigrada que, todo lo cual, complica aún más la situación social.

Se sabe que en nuestro sistema escolar se han dado pasos para superar situaciones de discriminación, en la sociedad en general, y especialmente en las más capitalistas, sin embargo, el tema de la igualdad se sigue considerando un tema menor, eso sí, manteniendo su funcionalidad a través de la ordenada incorporación de la mujer a la estructura económica y de poder.

La emigración, en la sociedad de la globalización, y sus movimientos migratorios no siempre se producen como resultado de una elección libre. Por otra parte, desde la inmigración se suelen plantear las migraciones como un derecho humano así como su integración en las sociedades de acogida (a través del derecho a la equiparación legal y efectiva de las personas inmigradas con el resto de población en la sociedad de acogida, dentro de una perspectiva multicultural transnacional y local a la vez.

En el año 2005, Miguel Pajares Alonso marca diferencias entre dos concepciones respecto del fenómeno de la "integración" o la incorporación. Por un lado, estaría la concepción culturalista, cuyo supuesto es que las personas se integran en la medida en que se adaptan a las pautas culturales de la sociedad receptora. Por otro lado, estaría la concepción de integración ciudadana de la sociedad receptora, que la define como "*el proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad*" (cfr.: *La integración ciudadana*, Icaria, Barcelona, 2005, p. 99).

Sin embargo, parece que no se justifica la pretendida nitidez de la anterior línea distintiva que acaba de proponerse, puesto que la salvaguardia del libre desarrollo de la personalidad (ver art. 10, 1º CE) es también un derecho de la persona que sería preciso tutelar, en el mismo sentido que apunta el citado autor, es decir, en orden a promover en la población inmigrante su integración ciudadana.

El fenómeno de la inmigración nos interesa también por los efectos ocasionados en la ecología urbana de Mallorca. Además, la inmigración ha generado cambios en las islas Baleares (Illes Balears), que deben ser analizados tanto por sus efectos en la sociedad de acogida como en los grupos que han llegado a ésta, así como las causas que provocaron los orígenes de dicho movimiento migratorio.

En cuanto al tratamiento de la variable género, en el proceso migratorio ecuatoriano, se indica que antes de la marcada feminización de la emigración ecuatoriana, la preocupación había sido la del impacto que la migración masculina había ocasionado sobre la situación de las mujeres -madres, hijas, esposas- que se quedaban (Kyle, 2000; Pribilsky, 2004; Borrero et al., 1995; Herrera y Martínez, 2002). El principal debate era la tensión entre procesos de autonomía y

Sociología (en colaboración con AMSE)

empoderamiento producidos por la ausencia masculina y los mecanismos de control desplegados por las propias familias alrededor de la administración de las remesas de dinero y la sexualidad de las esposas de los migrantes.

Otro de los temas abordados tuvo lugar en torno a si la migración estaba produciendo ruptura y desestructuración familiar, o más bien, la conformación de otro tipo de familias, las llamadas “familias transnacionales” que mantenían tanto lazos afectivos como mecanismos de toma de decisiones conjuntas sobre el futuro de las familias (Pribilsky, 2004; Herrera y Martínez, 2002). Las investigaciones llevadas a cabo por estas autoras en el sur del Ecuador, muestran cómo los procesos de empoderamiento de las mujeres que se quedaban estaban matizados por aspectos de control de la sexualidad y de falta de decisión personal frente al uso del dinero remitido (Herrera, 2005a; Herrera y Martínez, 2002).

Posteriormente un giro de la migración hacia Europa y su feminización planteó la necesidad de observar la especificidad de este tipo de emigración. Una de las maneras de hacerlo fue analizando a las mujeres migrantes como trabajadoras independientes. El nivel de análisis fue el de las mujeres como individuos, sus percepciones y las representaciones construidas a su alrededor. Estos estudios parten del reconocimiento de que una mirada diferencial (con matices, sesgos) entre hombres y mujeres permitía captar rasgos fundamentales de la diversificación de los perfiles migratorios en el caso ecuatoriano. Dicha diferenciación entre hombres y mujeres permitió, por ejemplo, complementar las explicaciones económicas como principal motivo de la emigración, añadiendo a éstas otro tipo de factores como los conflictos familiares (Herrera y Martínez, 2002) o de violencia doméstica (Camacho y Hernández, 2005), la violencia machista, o la discriminación étnica o por orientación sexual (Ruiz, 2002).

Además de estas diferencias entre hombres y mujeres, se encontraron diferencias generacionales. Los jóvenes de ambos sexos también veían a la migración como una forma de ampliar sus horizontes de vida y no sólo como un mecanismo de reproducción social y económica de sus familias. En otras palabras, esto permitió cuestionar y ampliar la complejidad de aquella visión que explicaba que la decisión de emigrar era una decisión familiar (Herrera y Martínez, 2002). Con ésta decisión familiar se pretendía explicar la ausencia migratoria femenina de los estudios hasta entonces realizados en Ecuador (Herrera, 2005).

Es sabido que existen colectivos en Mallorca, y ahora con la crisis se acentúa su abanico, que son víctimas de las desigualdades vigentes y que se ceba en los colectivos más débiles, sean inmigrantes o no, dejando sus vidas en situación de subordinación y dentro de la exclusión social, económica y cultural. Situaciones que a menudo quedan silenciadas o ignoradas por la engullición no sólo de la globalización, sino también de la glocalización e indolentemente metabolizadas por las características (sincrónicas y diacrónicas) de la sociedad concreta y de su “carencia” de soluciones, es decir, de políticas sociales que encaren estas problemáticas con eficacia eficiente, solvencia y justicia deseables.

En primer lugar, deberíamos entender que en el presente estamos en un mundo que pretende ser “globalizado” dentro de unos sutiles límites que se instalan en los corazones de las culturas y que tampoco están bien definidos. Los aprendizajes culturales no dependen de los agentes de socialización clásicos (primarios y secundarios) si no que entran en juego formas de socialización “terciaria” que brota de agentes socializadores massmediáticos y multimediáticos y que pueden crear una “racionalidad” asimilada por las personas, no tan solo transnacional sino que también transcultural, asimétrica y nada multicultural ni tampoco intercultural. Esto se detecta cuando se

Sociología (en colaboración con AMSE)

recrea artificiosamente el tema de la movilidad poblacional transnacional en favor de criterios del mercantilismo mundial. Silenciando, ocultando e incluso negando las desigualdades socioculturales y económicas que provocan la necesidad de las personas de buscar unas condiciones de vida mejores a través de la “glocalización”, la cual, desregula y disuelve su propia realidad, culpabilizando, incluso de los efectos de la crisis económica y cultural, a la inmigración.

Estos hechos, afectan a más hombres que a mujeres, contrariamente a lo que sucede con otros fenómenos, debido a la característica de la necesaria continuidad laboral y empleo, que tienen ellas, por ejemplo, en el cuidado de los ancianos, la limpieza del hogar y otros trabajos de limpieza en general (hostelería, construcción, etc.) en los que mayoritariamente han estado ocupadas las mujeres, incluso, a pesar de que la crisis de la construcción (llamada crisis del tocho) que no remonta en el caso de Mallorca.

Problemáticas que van más allá del papel de la escuela en el marco de la diversidad cultural, debido a que se quedan en Mallorca más mujeres ecuatorianas que hombres. La continuidad de estas mujeres, muy probablemente, vendrá explicada por la responsabilidad que se les ha asignado: el cuidado y educación de los hijos e hijas en edad escolar (infancia y adolescencia) de la población “autóctona” y de la perfecta simbiosis de este rol con la interiorización de la mujer de este criterio de cuidadora. Esto hará, por tanto, que se sientan más corresponsables del papel que tienen al frente de la educación y cuidado, tanto de la infancia como de la adolescencia de las generaciones de remplazo de la isla.

Es más, cuando brota un “delirante” racismo o xenofobia, a la par que el desempleo aumenta significativamente, y se producen conflictos incontrolados (ver los recientes acontecimientos producidos en el barrio de Son Gotleu, por ejemplo), crece el desánimo en el seno de estas capas de población que provoca fisuras en su arraigo mallorquín, máxime al verse afectada su continuidad en Mallorca. También cuando se interpreta, en no pocas ocasiones, que los culpables del aumento del paro y aumento de la pobreza, vividos como perjudiciales para los intereses de los autóctonos y capas subalternas pre establecidas, son los inmigrantes que están dispuestos a ocupar puestos de trabajo con menos compensaciones, esto es, como mano de obra barata.

De todas maneras, el racismo silenciado o soterrado también está instalado en la posición de las culturas subalternas y minorías étnicas en situación de desventaja y de guetización o de segregación más o menos forzada por las dinámicas de la realidad, y no por una imposición legal. Predominando, en su seno, fórmulas de adaptación o de integración desde el asimilacionismo institucional paternalista hasta el asimilacionismo cultural civil, al amparo de una aparente cohesión social. Así pues, a través de los intercambios comportamentales micro-sociales que viven e interiorizan conforme a las características de sociedad receptora, se re-socializan. (Zanfrini, 2007)

A menudo es difícil discernir si el racismo que aflora está más en los de comunicación de masas que divulgan los hechos que en las personas que protagonizan los acontecimientos. En especial por los tintes de agresividad y violencia de su lenguaje. Por ejemplo, en algunas noticias se retroalimentan los imaginarios de racismo (hacia la raza gitana y la negritud del nigeriano muerto) que no se avienen a la pacífica convivencia, ni siquiera con ayuda de las “fuerzas del orden público” (cf. Mulet y Caramés, 2013)

Esto nos lleva a considerar que en el tema de la inmigración, en las Islas general y en concreto en Mallorca, se producen muchas insuficiencias. Entre otras la conflictividad no resuelta, o resuelta

Sociología (en colaboración con AMSE)

con superficialidad de manera electoralista y paternalista. Consecuentemente la población inmigrada es llevada de situaciones límite de significativa guetización de grupos de población magrebí, latinoamericana, de Europa de Europa del Este, sudsagarian@s u otros a la intervención. Los datos sobre la concentración (hacinamiento) de inmigrantes extracomunitarios en algunas barriadas Palma son reveladores. Por si fuese poco, y a pesar del incremento de la demanda desde el inicio de la crisis, el retorno voluntario de inmigrantes sin recursos se ha paralizado por falta de fondos.

Por otra parte, el fuerte descenso de la inmigración hace que Mallorca sea (de todas las islas) la de menos crecimiento, a pesar de que las Islas en su conjunto mantengan un ligero crecimiento, pero con una dificultad añadida: la población envejece de manera creciente (Guijarro, 2011). El éxodo por parte de los hombres latinoamericanos ha sido masivo, sin embargo, el regreso de las mujeres ha sido menor, puesto que éstas se dedican al sector de los servicios como el cuidado de personas dependientes, desarrollo de tareas domésticas, de limpieza en hostelería, etc.

Los efectos de la crisis generalizada se dejan notar también en la educación en el contexto de la inmigración se dejan notar desde el 2008. Más concretamente cuando se analiza la demanda educativa de los colectivos de inmigrados, con intereses conservadores en la corrección de las desigualdades educativas. Así pues, conforme a los informes de Daniel Canchado (2008), se ha reducido la posibilidad de acceso de inmigrantes a las aulas de enseñanza concertada. Y justamente después se produjo una caída bastante significativa del alumnado inmigrante (Olaizola, 2008).

Una cuestión relevante que ponen de manifiesto los datos de los autores anteriores es la reticencia al retorno por parte de las mujeres. Entre otras causas, ¿a qué se debe?, pues precisamente a un componente educativo y socializador, esto es, por la preocupación de estas mujeres por la futura educación de sus hijos e hijas.

A pesar de las afirmaciones que puedan convertirse aquí, es verdad que en estos últimos años las escuelas han ido interesando por la educación multicultural o diversidad cultural, integración, inmersión lingüística, temas que implican una preocupación por el desarrollo que ha tenido en estos últimos años el tema de la inmigración, inevitable en el ámbito de la mundialización de la economía y la estandarización cultural.

Esta cuestión, como mínimo, se nos plantea en una doble dimensión: la cultura propia como signo de identidad y la asunción de una realidad de varias culturas en situación de minorización que puede enriquecer un sentimiento de cultura vivencial de solidaridad no burguesa y humanista progresista. Dos elementos de una realidad social que no deben mirarse como contradictorios, sino como complementarios y enriquecedores.

La Sociedad del bienestar dispone, en el ámbito cultural de las Illes Balears, concretamente en Mallorca multitud de ejemplos que nos pueden ayudar a comprender de manera muy clara lo que queremos decir cuando nos referimos a la mentalización y condiciones de vida en este tipo de sociedad que nos referimos, dado su evolución, en cualquier sector de la realidad social, económica, cultural, etc.

Por otra parte, el tema de la inmigración y reproducción de desigualdades ocupacionales, por ejemplo en el caso del género y la inmigración viene marcado por el aumento de la feminización de los flujos inmigratorios, sea por reagrupamiento familiar sea por la iniciativa personal de la

Sociología (en colaboración con AMSE)

mujer. Esto incide directamente que los trabajos remunerados de las mujeres inmigrantes más frecuentes sean la atención de niños, de personas enfermas, servicio doméstico, limpieza de hoteles o edificios, mantenimiento o agricultura. Lo que provoca un tipo de reproducción ocupacional que canaliza a las mujeres inmigradas a dedicarse a trabajos considerados como marginales, dentro de la factoría capitalista.

Metodología

Se han llevado a cabo entrevistas a mujeres afroecuatorianas complementarias a sus respuestas a un cuestionario guía, que se había elaborado previamente. La muestra, está conformada por 12 mujeres que mayoritariamente tenían estudios secundarios. De la información que nos han aportado obtenemos los siguientes datos.

En su conjunto, para las mujeres ecuatorianas cuyos orígenes fueron africanos, una de las reiteradas preocupaciones que se detectan a raíz de sus entrevistas, son su trabajo y situación económica en general, para a ellas mismas y sus hijos / as, debido a que el origen de su emigración del Ecuador fue provocada principalmente por dos aspectos: su situación económica, que sin ser de marginalidad era difícil, al mismo tiempo que unida a problemas personales (separaciones/huídas en el ámbito del matrimonio), tal vez determinantes para su decisión de emigrar. El nivel de estudios que predomina en las mujeres que nos han aportado información es el de formación secundaria (ver cuadro 1, en el que se presenta un “Retrato” de mujer inmigrante afroecuatoriana).

Conclusiones y reflexiones

El presente trabajo brota del análisis de los procesos migratorios teniendo en cuenta aspectos característicos de una sociedad multicultural transnacional transculturada y una sociedad multicultural local aculturada. Concretamente, se intenta aprehender aquellos aspectos que caracterizan las situaciones relacionales de las inmigrantes a través de su variabilidad relacional. Dicha variabilidad relacional podría entenderse como cursándose entre los polos de un continuo procesual de integración-exclusión (o discriminación social y cultural).

En un contexto de alta competitividad capitalista, impregnándonos de sociedades del “bienestar” total y globalmente urbanizadas (en los niveles territorial, económico y sociocultural), se entremezclan cuestiones diversas como la clase social, la exclusión social, el racismo, la explotación socioeconómica, etc. que se manifiestan en una sociedad conflictiva y contradictoria. Esta sociedad, por una parte demanda solidaridad y diversidad cultural y por otra impulsa la discriminación egocéntrica y etnocéntrica, que provoca reacciones violentas de rechazo hacia las capas de población más minoradas de la sociedad, entre ellas las inmigradas.

Por una parte se producen cambios económicos y sociales provocados por factores relacionados con la globalización. Ésta, a su vez, necesita del contexto local para desarrollarse, concretándose en aspectos como la movilidad poblacional, las desigualdades sociales, en el viaje desde el Sur hacia el Norte, con la dominancia de Occidente siguiendo su tradicional proceder en favor de las gruesas economías, en especial de EEUU y Europa y de la desregulación de las economías de los países llamados “en vías de desarrollo”.

Por otra parte, nos hallamos sumidos en un contexto de transculturación, hibridación y mestizaje de culturas, estandarización cultural, pérdida y redefinición de identidades y culturas que viven

Sociología (en colaboración con AMSE)

procesos de extinción y reacciones en contra de este proceso y a favor de una recuperación y reafirmación identitaria. Al mismo tiempo que se observan, cada vez más, numerosos procesos “forzados” de re-socialización de las personas a través del “aprendizaje” de culturas y de su inserción en la vida social con un grado de artificiosidad urbanita importante (obviando los procesos de convivencia espontáneos y, por tanto, más naturales). Todo ello, claro está, bajo el control de una estructura que vertebra una jerarquía social que, cada vez más y más, se burocratiza massmediáticamente. Así pues, tenemos como resultado una diversidad cultural folklorizada, desnaturalizada y artificiosamente hibridada desde el poder ya sea político, económico y/o cultural.

Cuando se aborda la cuestión cultural de la inmigración suele hacerse desde planteamientos multiculturales o a lo sumo en términos de hipotética interculturalidad. Sin embargo, este trabajo se ha planteado desde la diversidad cultural, en el sentido de que la pluralidad cultural o “la pluralidad de culturas” no es algo propio ni característico tan sólo de nuestra época. Desde siempre, muchas sociedades han estado formadas durante largo tiempo por distintas comunidades culturales y han asumido dicha diversidad “a su manera”. Aunque pudiésemos confirmar que la cultura contemporánea fuese más plural y poseyese determinadas características singulares que la distinguiesen de las sociedades pre-modernas o tradicionales, no podemos olvidarnos de que esto acontecería en un contexto de mundialización económica y cultural cada vez más acusada. Todo lo cual conlleva, por un lado, a la homogeneización en muchos aspectos, y, por otro, siguiendo nomenclatura de Norbert Elias (2010), una cada vez mayor “conciencia” de apreciación o sensibilidad de la heterogeneidad.

Así pues, la pluralidad también despierta el temor a perder la identidad y estimula el redescubrimiento o la invención de tradiciones autóctonas en las que apoyarse y con las que legitimar el sentimiento de diferencia de cada cultura. Ahora bien, todas las sociedades tienen diferencias culturales propias, no sólo por lo que respecta a la etnia, sino también a los sexos, a las edades, a las creencias religiosas; a las tradiciones de los grupos profesionales y sociales, por citar sólo algunos aspectos. Se contraponen los intereses del etnocentrismo y el multiculturalismo (interculturalismo), la diversidad cultural o el pluralismo cultural, lo que constituye una de las contradicciones más llamativas de la Contemporaneidad. Así, entran en tensiones y contradicción el individualismo y la libertad, la igualdad y la justicia, todos ellos derechos humanos históricamente considerados de primera generación.

Los Derechos humanos que van más allá de la libertad de la persona, y que suponen una mayor solidaridad social y cultural, entran en escena en lo que podríamos denominar la segunda modernidad. Es fácil entender que la precariedad laboral contradice al trabajo digno y la calidad de vida, las aspiraciones vitales todavía no conseguidas, incluso, en el mundo desarrollado. Por tanto, acabar con las desigualdades en la salud, educación (escuela y ciudadanía), y cultura (social y antropológica), en su cariz humanizador o de creación humana; eran objetivos que pretendían apuntalar los Estados de bienestar y los Derechos Humanos denominados de segunda generación.

Además, los derechos colectivos y de los pueblos (el orden internacional favorable a los derechos humanos, la libre determinación de los pueblos, los derechos de la persona inmigrante a trabajar en otras tierras en condiciones justas y dignas y en un medio ambiente sano) son los derechos que podemos llamar de tercera generación. (Valencia, 1998) La realidad social es que los derechos de las minorías son ignorados, la autodeterminación de los pueblos boicoteada y las condiciones de trabajo y vida de muchos inmigrantes de dudosa dignidad.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Entonces, la diversidad cultural de la que constantemente se habla en la sociedad actual resulta ser aparentemente solidaria y jerarquizada, y conflictiva, y con una vertebración social excluyente que conlleva al racismo o a la xenofobia y que no corresponde a los supuestos de una sociedad del bienestar. Así pues, a pesar de la intención de una convivencia pacífica y de consenso emergen situaciones de exclusión social tanto desde la perspectiva de clase como de cultura y de etnia.

Desde la sociología nos interesamos, entre otros temas, por la socialización, las relaciones educación-cultura y sociedad, en el sentido de qué papel juega la socialización, en sentido amplio, en su función “culturadora o aculturadora-deculturadora”; y la “asimilación o integración”. Se hace necesario comprender la diversidad cultural y analizar qué lugar ocupa en las Illes Balears esta cuestión y qué perspectivas de futuro existe en la educación de una sociedad que va abriendo fronteras y acentuando una fuerte movilidad de trabajadores, no sólo en el marco de Europa sino también, a partir de la inmigración sur norte (desde Iberoamérica y África), concretando la presente realidad de la isla de Mallorca.

En el contexto escolar de la ciudad de Palma encontramos varias situaciones de retratos sociológicos de distintas minorías con diferencias socioculturales tan disparares como las de los inmigrantes magrebís, sur-saharianos, ibero-americanos, grupos de gitanos. Este contexto de cultura urbana también funciona en otros municipios urbanos o rurales de la parte más tradicional de la isla; por lo que se puede encontrar una ligazón entre la “problemática” multicultural y el “momento” en que se encuentra la cuestión de la identidad cultural de Mallorca. Para este trabajo resulta ser un ejemplo más para explicar el papel de la mujer en el entramado social de Mallorca, en especial de la capital, Palma de Mallorca, que actúa como ente metropolitano que ejerce su influencia en el resto de la isla (y las otras Illes Balears) como fábrica generadora de estilos y condiciones de vida.

Jordi Garreta (2009) nos recuerda que el concepto de integración se formula como evolución de los de asimilación y aculturación. Los tres términos acuñados para intentar describir cómo se produce la incorporación de las personas migrantes en la sociedad de acogida, a saber: a) asimilación, cuando los miembros del grupo dominante incorporan a los de un grupo minoritario; b) aculturación, se da la adopción de nuevas pautas culturales por parte del grupo entrante y c) integración, cuando se incorpora a lo anterior la idea de adaptación mutua. Con lo que el autor concluye, que deben procurarse otras dinámicas que puedan ser más inclusivas y respetuosas con los derechos humanos

Con la crisis que se vive en Europa, en general, y en la Isla de Mallorca en particular y del Estado del bienestar, se acentúa la cuestión la desatención social de las capas más vulnerables de la sociedad, entre ellas la mujer inmigrada y su familia. Todo ello nos tiene que servir para entender hasta qué punto hay que renovar los estudios y las actitudes ante la problemática de la mujer en un mundo posmoderno como el actual.

En su conjunto esta situación conlleva para las inmigrantes ecuatorianas, afroamericanas, indígenas y mestizas que una de las principales preocupaciones actuales que se detectan (a través de los distintos cuestionarios contestados por ellas), sean su trabajo y su situación económica en general, para ellas mismas y sus hijos/as. De hecho este tema estuvo ya en el origen de su emigración desde Ecuador. La cual vino provocada principalmente por dos aspectos:

- 1) su situación económica, que sin ser de marginalidad era difícil, al mismo tiempo que unida a problemas personales (como por ejemplo, separaciones en el ámbito del matrimonio).

Sociología (en colaboración con AMSE)

- 2) la preocupación por la educación de sus hijos y con la escuela en particular, puesto es uno de los principales vínculos que mantienen con la cultura de la sociedad de acogida. No sin dejar de detectar dificultades de adaptación a un nuevo sistema escolar y de relación educativa, para esta población y así lo entienden.

Por otra parte, estas mujeres también manifiestan la intención de mantener un vínculo con su tierra, a través de un sentimiento de ambivalencia identitaria: experimentando un sentimiento difuso de identidades compartidas, en el que, a veces, les apremia la necesidad convivir y de adaptarse a la sociedad en la que cotidianamente tienen que vivir.

Seguramente, muchas de las desventajas escolares no son por razones étnicas de exclusión y de fracaso en el interior del propio sistema escolar, sino por las circunstancias que imponen la proximidad o no de la cultura familiar y la cultura escolar. En general los colectivos inmigrantes son los que menos pueden movilizar los recursos necesarios para conseguir logros escolares, donde hay cifras en relación al abandono escolar en un tanto por ciento muy superior a los colectivos de personas autóctonas. (Castel, 2010), es decir, un ambiente “familiar” desfavorable al éxito escolar que no es imputable a la escuela en sí, sino que obedece a factores externos provocados por un contexto poco encaminado a una acogida en igualdad de condiciones y una política educativa contraria a la asunción de la diferencia.

Por otra parte, resulta difícil que una institución, que en términos culturales y científicos como la escuela, principalmente transmite cultura dominante, sea impulsora de un tipo de enseñanza abierta a los intereses de las capas de población más problemáticas y marginales. Sobre todo si el sistema educativo sigue abandonado gradualmente los objetivos de igualdad de oportunidades educativas obviando los contextos de origen y un progresivo deterioro de la escuela pública.

La situación que se vive en Mallorca provoca la necesidad de plantear la problemática de los inmigrantes extracomunitarios como una asignatura pendiente, en el ámbito de Comunidad Autónoma, ya que provoca proletarianización, desprotección, clandestinidad laboral, cúmulo de dependencias económicas y socioculturales, segregación y guetización. Lo que desemboca en una problemática educativa y cultural pendiente de resolver.

Tal vez, una de las cuestiones que ayudaría a la incorporación correcta de las inmigrantes sería su progresiva “integración” teniendo presente la cuestión de la lengua Catalana, como forma de cohesión social e instrumento de incorporación válida para el mutuo reconocimiento como ciudadanía de pleno derecho. Esta cuestión que se intenta abordar con los hijos de edad escolar cuando se producen políticas educativas de tipo lingüístico que parecen estar en este momento en franco retroceso por estar en el poder fuerzas políticas uniformistas y asimilacionistas.

CUADRO 1: “Retrato” de mujer inmigrante afroecuatoriana

Mujer inmigrante afroecuatoriana.

Para las inmigrantes la distribución de oportunidades no es equitativa, teniendo presente que esta es un derecho ligado a tener un trabajo y una vivienda digna, pero que en muchas ocasiones no se satisfacen, en especial momentos de crisis como el que vivimos, donde entre otras cosas, las hipotecas sobre las viviendas son uno de los temores para muchas familias, sobre todo para aquellas con trabajos en precario o en paro.

Sociología (en colaboración con AMSE)

El origen y la motivación de emigrar son diversos, pero suele predominar, de entre todas las causas, la de alcanzar un nivel de vida mejor para ellas y su familia. Una de las respuestas presentes en el cuestionario de 2007 (realizado por una mujer ecuatoriana mestiza según su propia adscripción, de 42 años y con 3 hijos) puede sintetizar el tema es: "El motivo de venir a Mallorca es para que mis hijos tengan, por medio de mi trabajo aquí, una educación y que culminen sus carreras para tener un futuro en mi país: Ecuador; puesto que ellos están allá" (la entrevistada, a pesar de su titulación de enfermera, trabajó en una cadena de supermercados). La situación de esta persona queda resumida de la siguiente manera: "Para mejorar el futuro de la vida de mis hijos y el mío, ayudar mi familia". Esta mujer ya ha regresado a Ecuador acogiéndose a la política de retorno, había llegado en 1999 y retornó en el 2011. De todas maneras su retorno era previsible ya que sus hijos estudian en la Universidad en Ecuador, y a pesar de tener doble nacionalidad, ya tienen una cierta estabilidad y fueron invirtiendo en una vivienda que ahora es de su propiedad.

Otra situación, es la que queda reflejada a través de las palabras e una mujer negra, cabeza de familia, con dos hijas, con estudios primarios y nacida en Esmeralda hace 37 años y con vivienda de su propiedad: "Mi llegada a Mallorca fue motivada para buscar una estabilidad económica que me permitiera un futuro mejor que el que podía tener en mi país. Pasado el tiempo he conseguido un trabajo permanente (ha tenido que dejar este trabajo por un accidente laboral, dedicado a la limpieza, aunque después de encontrarse en el paro vuelve a trabajar con contrato relativamente estable en empresa de limpieza) y con una cierta estabilidad. A pesar de que el trabajo es duro y me llena de renuncias y sacrificios y de una sensación de cansancio constante, mantengo muchos ánimos para continuar luchando". (Emilia Guerrero: Entrevistas de 2007 y 2012, respectivamente). Otros trabajos de esta persona han estado relacionados con el cuidado de personas mayores o enfermas.

Emilia se ha planteado retornar al Ecuador, pero ya tiene establecida su vida en Mallorca, y mientras tenga trabajo y las circunstancias lo permitan piensa quedarse. Tiene la nacionalidad española y dispone de una red de amistades que le dulcifican su día a día, además, una de sus hijas estudia en un instituto de Secundaria, lo que le "obliga" a continuar en la Isla. Su preocupación más significativa es hasta qué punto le va afectar la crisis, ya que tiene una hermana en el paro y también a una de sus hijas, además de la hipoteca de su casa. El tener la posibilidad de comprar una vivienda le facilitó la salida del barrio de Son Gotleu, en un momento que este significaba como de gran conflictividad.

Así pues, el paro es una de las preocupaciones y mayores problemas que planean sobre las vidas de estas personas. Otra de las mujeres entrevistadas del mismo círculo familiar de Emilia y con características similares (también ex habitante de Son Gotleu, circunstancia que todavía afecta y condiciona su vida y la de su familia) que pasa por momentos difíciles de paro y en cierta manera criminalizada, conoce situaciones extremas y de retorno de las que informa de la siguiente manera: "conozco algunas personas que han retornado por falta de trabajo y no poder pagar la vivienda ni mantener el hogar e hijos". Se manifiesta muy preocupada por la cuestión de los hijos: "Cuando se retorna con hijos pequeños o adolescentes que han nacido y crecido aquí, en Mallorca, es muy difícil que se adapten a la vida de allá. Les afecta mucho el cambio. Es casi lo mismo cuando ocurre viceversa de allá a aquí. Lleva un proceso para integrarlos otra vez porque todo cambia". (Afroamericana de 34 años, situación familiar complicada y con 2 hijos).

Con la preocupación constante de la amenaza de la precariedad y el paro, cuestión extensible

Sociología (en colaboración con AMSE)

a otras personas componentes del grupo familiar, como su hermana con 2 hijos y su hija mayor sin trabajo convive Emilia todos los días.

Seguramente su venida se ha visto facilitada por las características de las relaciones bilaterales entre el Ecuador y España, en el contexto de una Latinoamérica con dificultades económicas, étnicas, sociales y políticas. En muchos casos su miedo a pertenecer a colectivos (población afroamericana, indígena y mestiza) avoca a estas personas inmigradas a la segregación y guetización, exclusión y su minorización. En conjunto, las personas indígenas o con aspecto indígena se definen como mestizas, no como indígenas ecuatorianas al igual que los hombres. La mayoría de estas mujeres actúan como cabezas de familia. Sus actividades de ocio se limitan a su círculo reducido de familiares y amistades, creando una red que les hace más llevadera la estancia en la Isla, una red que les facilita la búsqueda de trabajo cuando están en el paro.

Su nivel de catalán es bajo, reconocido por todas las mujeres entrevistadas, incluso cuando su nivel educativo alcanza títulos universitarios como Enfermería y Administración de empresa. En todo caso, su preocupación primordial es la de mantener el trabajo para mantener a su familia y los estudios de sus hijos e hijas. Hasta donde sabemos la mayoría no llega a 800 € al mes, cuando no están en el paro y deben afrontar los gastos de alquiler o hipoteca, y el sustento y educación de sus hijos.

Se dan otras formas de presión discriminatoria que pueden afectar negativamente a la convivencia de esta población inmigrada, por ejemplo existen casos que rozan el racismo y la exclusión en el ámbito sanitario: "...Gómez explicó la situación de una mujer rumana embarazada que acudió con pérdidas a un centro sanitario y no fue atendida, lo que conllevó que dos días después perdiera el bebé. En otro centro de Palma, relató Parrón, una mujer de origen ecuatoriano pero con nacionalidad española se dio cuenta de que la habían borrado de la base de datos porque su apellido era de "origen indígena". Acudió al Ib-Salut a reclamar y tuvo que regresar al centro de salud "con un papel que acreditaba que estaba asegurada". Eso sí, las entidades confirmaron que "cuando se denuncian estos casos a la consellería, se da la orden de que sean atendidos". (Ferriol, 2012).

Otra cuestión que se obvia es el recuerdo de la sociedad de origen, no es que no se quiera retornar por nostalgia o necesidad, o por morriña de su tierra, es que seguramente las retiene la educación y el bienestar de sus hijos acostumbrados a la forma de vida que han aprendido, aunque esté condicionada por su condición de personas de color y etnia exótica a la par que estigmatizada (y precarizada) como inmigrante.

Bibliografía

- Ayllón, Daniel (2011). El retorno voluntario tiene a 2.000 extranjeros en lista de espera. (Internet) Publico.es. <http://www.publico.es/28/03/2011>
- Benhabid, Seyla (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires. Edit. Katz,
- Capó, Josep (2012 a). Diario de Palma. Inmigrantes por barrios. *Diario de Mallorca* de 2 de Marzo de 2012, p. 11
- Capó, Josep (2012 b). Palma pierde población por segundo año consecutivo por el retorno de inmigrantes. *Diario de Mallorca* de 10 de febrero de 2012, p. 14

Sociología (en colaboración con AMSE)

- Carbonell, Francesc (2000). Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. (Internet) *Rev. Aula intercultural*, www.aulaintercultural.org
- Carbonell, Sebastiana (2012). Los trabajadores extranjeros cobran un 32 % menos en las Islas que los españoles. *Diario Última Hora* de 23 de Enero de 2012, p. 13
- Castel, Robert (2010). La Discriminación negativa. ¿Ciudadanos o indígena? Barcelona. Hacer Editorial.
- Elias, Norbert (2010). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México. Fondo de Cultura Económica
- Ferriol, Rosa (2012). "Los inmigrantes son borrados de la base de datos de salud, según las ONG's" diariodemallorca.es. www.diariodemallorca.es/mallorca/2012/07/06/inmigrantes
- Cortés, Regina (2012): "El retorno voluntario se paraliza pese a mantenerse la demanda". *Baleares sin fronteras*. (25/05/).
- Garreta Bochaca, Jordi (2009). Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña. Lleida. Edicions Universitat de Lleida.
- Garreta Bochaca, Jordi (2008). La participación de las familias en la escuela pública. Madrid. CEAPA.
- Garreta, Jordi. (2003). La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes). Barcelona. Anthropos.
- Guardiola, Marina (2011) Conflicto en Son Gotleu. 4 de Septiembre. diariodemallorca.es/conflicto-son-gotleu.../700334
- Guijarro, F. (2011). La crisis y el desempleo en la inmigración hacen que 18 municipios isleños pierdan habitantes. *Diario de Mallorca* de 20 de diciembre de 2011, p. 3
- Camacho, G. y Hernández, K. (2005). Cambió mi vida. Migración femenina: percepciones e impactos. Quito. CEPLAES-UNIFEM.
- Guijarro, F. (2012). La población llegada de Latinoamérica se ha reducido en más de 4.000 personas en un año. *Diario de Mallorca*. de 14 de Enero de 2012, p. 5
- Herrera, (2005a), "Remesas, dinámicas familiares y estatus social: una mirada de la emigración ecuatoriana desde la sociedad de origen". En: Nieves Zúñiga García- Falces, coord., *La migración, un camino entre el desarrollo y la cooperación*. Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM). Madrid.
- Herrera, G. y Martínez, A. (2002) "Género y migración en la región Sur". Informe de investigación, FLACSO. Quito.
- Herrera, Gioconda, Carrillo, María Cristina, Alicia Torres, editoras (2005). *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Flacso, Quito
- Jordán, José Antonio (1998). *Multiculturismo i Educació*. Barcelona. PROA.
- Merino, R. Sala, G. Troyano, H. (2003). Desigualdades de clase, género y etnia. En Fernández Palomares, F. (coord.) *Sociología de la Educación*, pp. 357-384. Madrid. Pearson.
- Pribilsky, Jason (2001). "Nervios and Modern Childhood". *Migration and Shifting contexts of child life in the Ecuadorian Andes*. *Childhood*, vol. 8 (2), pag. 251-273.
- Planificació i Formació de Serveis Socials (2010). Enquesta d'hàbits socials de les Illes Balears. Conselleria d'Afers Socials. Promoció i Immigració, (Internet) www.caib.cat. <http://afersocials.illesbalears.cat>. 4 de Març.
- Olaizola, I. (2008). El aumento de alumnos para el próximo curso cae drásticamente. *Diario de Mallorca* de 2 de septiembre de 2011, p. 2
- Ribas Mateos, Natalia (2004). Una iniciación a la sociología de la migraciones. Barcelona. Edicions Bellaterra.
- Rodríguez, G. comp. (1991). Estado, privatización y bienestar. El debate de la Europa actual. Madrid. FUHEM.
- Ruiz, Martha Cecilia (2002). "Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso

- migratorio". *ICONOS*, No. 14, agosto: 88-100. FLACSO-Sede Ecuador. Quito.
- Tarabini-Castellani, Antoni/Laaroussi, Zohra/Haro, Eliana/Hernandez, Aitor/ Gracia, Alejandro/Grimalt, Andreu. (2007) ¿De la ciudadanía formal a la ciudadanía real? La población ecuatoriana y marroquí de Mallorca. Palma de Mallorca. Edit. Leonard Muntaner.
- Valencia, H. (1998): Los derechos humanos. Madrid. Acento Editorial.
- Vecina, Carlos (2007). La Utopía de la Interculturalidad. El caso del barrio de Son Gotleu. (Internet) *Rev. Aposta revista de ciencias sociales*, nº 33 mayo-junio.
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina4.pdf>
- Walsh, Catherine; García, Juan (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. En libro: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Daniel Mato (compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas.
- Zanfrini, Laura (2007). La convivencia interétnica. Madrid. Alianza.

Aportaciones científicas sobre la movilidad y transnacionalidad de la población gitana rumana: el proyecto I+D TRANSROMA

Teresa Sordé

Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell

Universitat Autònoma de Barcelona

Jerusalem Amador

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptor: Pueblo gitano, inmigración, convivencia, inclusión

La inmigración de los gitanos/as en España sigue la pauta general de los flujos internacionales de migración hacia el oeste, pero las circunstancias específicas de desigualdad social que sufre esta población a nivel mundial la hacen especialmente propensa a emigrar. La inmigración gitana procedente de Europa del Este se remonta a los años 90, llegó al punto álgido entre el 2002 y el 2007 y se caracteriza por estar basada en la familia y por tener una proporción importante de menores. Proyectos I+D como TRANSROMA. Estrategias de movilidad, retorno y prácticas transnacionales entre población gitana rumana (2012-14), buscan profundizar en el estudio de la situación de la población gitana inmigrante para definir las estrategias sociales y políticas que favorecen la inclusión social y la convivencia.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Esta comunicación pretende aportar el conocimiento científico recopilado durante la primera fase del proyecto I+D TRANSROMA que aborda la movilidad y transnacionalidad de la comunidad gitana rumana. Esta cuestión que exige un estudio específico que tenga en cuenta las particularidades que definen al pueblo gitano a la hora de analizar los movimientos migratorios que protagoniza, algo que hasta ahora no se había hecho y que resulta muy oportuno en estos momentos en que cada vez son más los gitanos rumanos que, empujados por la precariedad en la que viven y en ocasiones también por los ataques racistas, se deciden a emigrar. No obstante, la

Sociología (en colaboración con AMSE)

literatura científica muestra que los motivos que empujan a las personas gitanas rumanas a emigrar no son muy distintos de los del resto de grupos migrantes. También explica este incremento la incorporación de Rumania a la UE, puesto que supone que todas las personas rumanas adquieren el derecho a la libre circulación, un derecho que ha sido vulnerado por algunos estados europeos que han cerrado sus puertas de forma discriminatoria a ciudadanos procedentes de determinados estados miembro. Así, el proyecto TRANSROMA busca realizar una aproximación al colectivo gitano inmigrante para conocer sus estrategias de movilidad y sus rasgos más característicos. En su primera fase, se han analizado cuáles son los incentivos y expectativas que intervienen en la elección del lugar de destino.

Uno de los propósitos más innovadores de la presente comunicación radica en la investigación de los beneficios que se derivan de las prácticas transnacionales realizadas por gitanos rumanos manifestados en Rumanía, España y la UE. El pueblo gitano es la minoría étnica de mayor magnitud y la mayor parte se concentra en Europa, este colectivo destaca porque a pesar de que a lo largo de la historia y aún en nuestros días es objeto de racismo, convive en una situación de exclusión social y de desigualdad ha conseguido mantener sus tradiciones y rasgos culturales. El estudio de los procesos migratorios del colectivo rumano gitano puede resultar una gran aportación trasladado a la construcción de un continente europeo cohesionado donde se respeten los derechos de todos sus ciudadanos y ciudadanas; una contribución que es especialmente oportuna en un contexto de crisis de identidad europea.

Finalmente, obedeciendo al ánimo inclusivo que rige esta comunicación, TRANSROMA estudia el papel que juega la mujer gitana en estos procesos migratorios, con el fin de contribuir a la inclusión de la mujer gitana, foco de una doble discriminación por el hecho de ser mujer y ser gitana que se torna triple cuando se añade la condición de inmigrante. Sobre esta cuestión se ahondará en las próximas fases del proyecto.

Marco teórico

Los avances científicos, sociales y políticos realizados recientemente para dar respuesta a la creciente inmigración y a las reivindicaciones de un mayor reconocimiento social y cultural del pueblo gitano en el Estado Español, no han incorporado de manera eficiente la especificidad que representa la población gitana inmigrante, resultado de la intersección de la condición de inmigrante con la étnica. A la misma vez los episodios relacionados con la inmigración gitana en Francia o Italia han visibilizado la existencia de importantes retos en relación con la globalización de los flujos migratorios y, especialmente, sobre el cumplimiento de los derechos de libertad de movimiento y de protección contra la discriminación.

La inmigración de los gitanos/as en el Estado Español sigue la pauta general de los flujos internacionales de migración hacia el oeste, pero las circunstancias específicas de desigualdad social que padece esta población a nivel mundial la hacen especialmente propensa a emigrar. La inmigración gitana procedente de Europa del Este se remonta a los años 90, alcanzó su punto máximo entre 2002 y 2007 y se caracteriza por estar basada en la familia y por tener una proporción importante de menores. Proyectos I+D como "TRANSROMA. Estrategias de movilidad, retorno y prácticas transnacionales entre población gitana rumana" (2012-14) y su antecedente, el I+D "DROM IN. Inmigración gitana en España: los retos de la inclusión social y la convivencia" (2012-12) profundizan en el estudio de la situación de la población gitana inmigrante para definir las estrategias sociales y políticas que favorecen la inclusión social y convivencia.

Metodología

El enfoque metodológico se concreta en la Metodología Comunicativa (MC en adelante), que incorpora una perspectiva de análisis dual de la realidad, atendiendo tanto a los sistemas y sus estructuras como al mundo de la vida. La MC parte de la existencia de componentes excluyentes y transformadores en la realidad. Los primeros representan las barreras que sufren colectivos socialmente vulnerables como el gitano y que reproducen la desigualdad social. Los componentes transformadores permiten identificar los elementos que contribuyen a la superación de esta desigualdad. Asimismo se ha realizado un análisis de la literatura científica así como una revisión de datos a través de fuentes secundarias

A menudo, se han realizado investigaciones “sobre” el pueblo gitano pero “sin” él. A través de sus representantes y de su movimiento asociativo, el pueblo gitano rechaza las investigaciones excluyentes que realizan sobre su comunidad. Dos son los motivos: a) el hecho de excluir sus voces y aportaciones de los procesos de investigación sobre su pueblo; y b) porque las conclusiones de estas investigaciones reproducen, e incluso a veces agudizan, la exclusión social en la que viven las propias personas gitanas. Tomando la MC, el proyecto TRANSROMA supera este tipo de investigación excluyente. Incorpora el *mundo de la vida* de las personas y familias gitanas rumanas, incluyendo sus voces y su participación activa a través de una organización comunicativa del proceso de investigación.

En lo que se refiere a las técnicas de recogida y análisis de la información se ha aplicado la técnica del análisis documental para la revisión de la literatura científica, legislativa y de datos estadísticos. En la segunda fase de TRANSROMA se recurrirá a estudios de caso compuestos de relatos comunicativos de vida cotidiana y grupos de discusión comunicativos. Así, durante la primera fase del proyecto se han identificado los resultados que la comunidad científica internacional ha aportado hasta el momento en relación a la movilidad, retorno y transnacionalidad de la población gitana. Los más relevantes se exponen a continuación.

Discusión y resultados

La evolución que han experimentado los movimientos migratorios en Europa culmina con el reconocimiento del derecho a la libre circulación a todos sus ciudadanos y ciudadanas, no obstante algunos estados europeos han prohibido o condicionado la entrada de determinados emigrantes europeos (Ferrero, 2009; Marinaro y Sigona, 2011; Fekete y Webber, 2010), vulnerando el derecho a la libertad de circulación a través de actos discriminatorios. Estas actuaciones evidencian un desacuerdo entre los objetivos y recomendaciones que se persiguen desde la UE que apuesta por la libertad de circulación y la inclusión del pueblo gitano; y las prácticas de algunos estados miembro que no han trasladado estos objetivos a la configuración de sus políticas.

El establecimiento del espacio Schengen y la entrada de Rumanía en la Unión Europea constituyen las razones principales del progresivo aumento de los migrantes de origen rumano. Entre las motivaciones que incentivan la realización de movimientos transnacionales destacan principalmente las razones económicas y profesionales. No obstante, se añade el contexto de rechazo social que padecen las personas que se deciden a abandonar su país. Es el caso de los/as gitanos/as rumanos/as que emigraron para huir de los ataques de algunos grupos de ultraderecha, solicitando asilo en otros estados europeos (Stevens, 2004). Asimismo, en España como en otros países existe una tendencia a dispersarse a lo largo del territorio nacional, evitando las

concentraciones debido al rechazo que despiertan entre quienes consideran que son demasiados (Sandu et al., 2009).

En esta línea, la convicción popular que considera que la mayoría de la inmigración rumana establecida en España es de etnia gitana no es cierta, sino que tan sólo un pequeño porcentaje es romaní. Sin embargo, esta confusión en el imaginario social refuerza los estereotipos hacia la población gitana rumana, a la que se le atribuye de forma generalizada las conductas negativas de todo el colectivo inmigrante rumano (Sordé, 2008-2011).

Desde el país de acogida, algunas personas inmigrantes continúan conectadas con su país de origen y surgen las prácticas transnacionales (Glick Schiller, Basch y Szanton Blanc, 1992). El criterio que se ha seguido para identificarlas exige que en primer lugar intervenga una proporción considerable de los sujetos objeto del universo, así como que se trate de prácticas que permanezcan a lo largo del tiempo y de carácter novedoso (Portes, Guarnizo y Landolt, 1999). Se analizan los beneficios que se derivan de estas prácticas transnacionales en el país de acogida, de origen y la UE (Guarnizo y Smith, 1998). Estas aportaciones han sido objeto de estudios anteriores para el caso de otros colectivos de inmigrantes, mientras que en el caso de la inmigración gitana no han sido abordadas por la literatura científica (Portes, Escobar y Walton, 2007), de ahí que TRANSROMA suponga una aportación importante ante la actualidad y falta de datos sobre estos movimientos y prácticas transnacionales.

La literatura científica analizada hasta el momento ha evidenciado la existencia de características que distinguen al colectivo gitano inmigrante. Este está compuesto por una población más joven tiende a emigrar en grupo con la familia que tiene mucho peso (INE, 2012; Sandu, et al., 2009). Sin embargo es frecuente que el diseño de políticas dirigidas a la inmigración gitana no se tenga en cuenta sus características lo que reduce su representatividad y eficiencia, por consiguiente es importante incluirlas en su confección para potenciar sus resultados y su impacto. El pueblo gitano no tiene Estado, nación ni gobierno y tampoco los reclama, de ahí que la transterritorialidad se esté señalando como otra de las particularidades de esta comunidad (Sordé, Flecha y Alexiu, en prensa). En esta línea se encuentran investigaciones que han profundizado en las relaciones que existen entre gitanos españoles y gitanos inmigrantes, sacando a la luz el sentimiento de unión y las redes de solidaridad que existen reforzados, entre otros, por los espacios de culto (religión evangélica) a través de valores como la fraternidad y el apoyo entre gitanos y gitanas independientemente de su origen (Sordé, 2008-2011; Prieto y Sordé, 2011).

No pueden obviarse elementos que perjudican a grupos migrantes como el gitano, tales como la dificultad de acceso a la educación, al empleo, a la salud, a la vivienda, la pobreza, la discriminación, la falta de conciencia sobre derechos y el desconocimiento de la lengua (FRA y UNDP, 2012; Serban y Grigoras, 2000; Marcu, 2011). Pero la literatura revisada nos lleva a destacar que las redes sociales y familiares cobran especial relevancia en los flujos migratorios gitanos, constituyendo un elemento clave para el transnacionalismo económico, caracterizado por el envío de remesas a los familiares que permanecen en Rumanía. Son un instrumento para buscar y encontrar un empleo en destino, llegando a desbancar a las instituciones formales dedicadas a ello (Sandu, 2006). Estos procesos condicionan también en la elección del país de destino que, lejos de hacerse por azar, es una decisión reflexionada, donde influyen numerosos factores, entre ellos y de acuerdo con Serban y Grigoras (2000), Andreescu y Alexandru (2007) las facilidades para mantener el contacto con el país de origen.

Referencias bibliográficas

- AMNESTY INTERNATIONAL. *Injustice Remained: Discrimination in Education of Roma Persist in the Czech Republic*. London: Amnesty International, 2009.
- ANDREESCU, V. y ALEXANDRU, V. (2007). "Transnational Labor Mobility of Romanians: Empirical Findings on Recent Migratory Trends". *Journal of Identity and Migration Studies*. Volume 1, number 2.
- DIRECTIVA EUROPEA (2004/38/CE). EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS & UNDP (2012). "The situation of Roma in 11 EU Member States Survey results at a glance". Luxembourg: *Publications Office of the European Union*, Disponible en: http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf
- FEKETE, L. & WEBBER, F. (2010). "Foreign nationals, enemy penology and the criminal justice system". *Race & Class*, 51 (4), pp.1-25.
- FERRERO, R. (2009). "La otra Europa que viene. Europeos del Este en España". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 84, pp.49-64.
- FRA (2010). "Informe de síntesis. Situación de los ciudadanos comunitarios de etnia romaní que residen en otros estados miembros. Informe de síntesis". Bruselas: *Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*. Doi: 10.2811/64496
- GLICK SCHILLER, N., BASCH, L. y SZANTON BLANC.C. (1992). "Towards a Transnational Perspective in Migration: race class ethnicity and nationalism reconsidered". *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol.645, Nueva York.
- GUARNIZO, L. y SMITH, M.P. (1998). "The Locations of Transnationalism". *Comparative Urban and Community Research*, 6, pp.3-35.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Padrón Municipal de Habitantes, 1998-2011*. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase>
- MARCU, S. (2011). "Romanian Migration to the Community of Madrid (Spain): Patterns of Mobility and Return". *International Journal of Population Research*, 2011, pp.1-13.
- MARINARO, C. y SIGONA, N. (2011). "Introduction Anti-Gipsyism and the politics of exclusion: Roma and Sinti in contemporary Italy". *Journal of Modern Italian Studies*, 16:5, pp.583-589.
- PORTES, A., ESCOBAR, C., y WALTON, A. (2007). "Immigrant Transnational Organizations and Development: A Comparative Study". *International Migration Review*, 41(1), pp.242-281.
- PORTES, A., GUARNIZO, L., y LANDOLT, P. (1999). "The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of and Emergent Research Field". *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), pp.463-477.
- PRIETO, O. y SORDÉ, T. (2011). "The institutionalization of panethnicity from the grassroots standpoint in a European context: The case of Gitanos and Roma immigrants in Barcelona". *Ethnicities*, Vol. 11, No. 2, pp.202-217.
- SANDU, D. (2006). "Exploring Europe by work migration 1990-2006" in D. Sandu (ed.). *Living abroad on a temporary bases: The Romanians and the economic migration: 1990-2006*, Bucharest *Open Society Foundation*.
- SANDU, D., BOJINCA, M., GRIGORAS, V., ALEXANDRA, I., SERBAN, M., STEFANESCU, M., TOTH, G. y TUFIS, P. (2009). "Comunidades rumanas en España". *La Fundación Soros de Rumania*.
- ȘERBAN, M. y GRIGORAȘ, V. (2000). "The « dogeni » from Teleorman at home and abroad. A study on circular migration to Spain", *Sociologie Românească / Romanian Sociology Annual English Electronic Edition*, Issue 2, pp. 92-120.
- SORDÉ, R.; FLECHA, R.; ALEXIU, T.M. (en prensa). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*.
- SORDÉ, T. (2008-2011). DROM-IN. "Inmigración gitana en España: los retos de la inclusión social y la convivencia". Plan Nacional de I+D+I. Secretaría de Estado de Investigación, Subdirección de proyectos de investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. CSO2008-03635.

SORDÉ, T. (2012-2014). TRANSROMA. “Estrategias de movilidad, retorno y prácticastransnacionales entre población gitana rumana”. Plan Nacional de I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. CSO2011-28354.

STEVENS, D. (2004). “The Migration of the Romanian Roma to the UK: A Contextual Study”. *European Journal of Migration and Law*, 5, pp.439-461.

Empoderamiento mediante proyectos de comunicación dialógica en la Escuela Pública de Antzuola

Harkaitz Zubiri

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Descriptorios: Empoderamiento, paradigma moderno de la educación, perspectiva comunicativa, proyectos de comunicación, educación dialógica

El estudio analiza las dinámicas de 4º y 5º de Primaria de la Escuela Pública de Antzuola (Gipuzkoa), una escuela que lleva tres décadas desarrollando una experiencia innovadora. El concepto de empoderamiento, combinado con el planteamiento dialógico en el modelo de comunicación, y el enfoque comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, permite construir una perspectiva global de las dinámicas de los grupos analizados, que hemos definido como proyectos de comunicación dialógica, que se alejan de manera significativa del paradigma moderno de la educación, acercándose a una estrategia de empoderamiento del alumnado en términos personales, relacionales y colectivos, minimizando los perjuicios del discurso meritocrático, que, aún así, no desaparece del entorno.

COMUNICACIÓN:

1. Objetivo

Esta comunicación analiza el modelo educativo que se genera en la práctica diaria de la Escuela Pública de Antzuola (Gipuzkoa), un proyecto innovador que durante tres décadas ha ido evolucionando constantemente (Gallego, 2008). El centro abarca la educación de 0 a 12 años, con un grupo de alrededor de 20 personas por curso. El estudio de investigación lo centré en los grupos de 4º y 5º de Primaria. Analicé el modelo de comunicación que se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un entorno con un alumnado heterogéneo. Quería identificar cómo se alejaba (o no) del paradigma moderno de la educación, y hasta qué punto se adecuaba a una estrategia de empoderamiento del alumnado.

2. Marco teórico

La literatura académica apenas ha prestado atención a esta experiencia de la que tanto se ha hablado entre los profesionales de su entorno. Sin embargo, el proyecto se ha dado a conocer especialmente a través de los numerosos artículos que ha publicado el equipo docente (Antzuola, 1999; 2001a; 2001b; 2001c; 2003a; 2003b; 2004; 2006; 2008; 2009; 2012). En ellos se refleja una estrategia que da prioridad al “crecimiento personal y colectivo”, para lo que consideran necesario garantizar el “bienestar”, la “autoestima”, del alumnado por encima de otros objetivos, porque

Sociología (en colaboración con AMSE)

defienden que esta condición facilita que el alumnado haga frente al reto cognitivo que supone intentar explicar el mundo que les rodea, una realidad compleja, cambiante y diversa, que es lo que tratan de hacer en los proyectos colectivos que se eligen, diseñan y desarrollan mediante una intensa participación del estudiantado, lo que se posibilita con la producción flexible del curriculum *a posteriori*. Según el equipo docente, fomentan dinámicas en las que se facilita que cada alumna/o sienta que su aportación es significativa tanto a nivel personal como para el progreso del proyecto colectivo. No es suficiente con persuadirle para que sepa que es capaz. Es necesario construir el marco para que lo viva, y adquiera la conciencia de que está capacitado. Para ello, el equipo docente considera que la comunicación en un ambiente de colaboración es imprescindible, ya que impulsa el protagonismo de cada alumna/o, a la vez que experimenta la creación de conocimiento y la producción de sistemas de representación de la realidad ajustados a la expectativa de que todo se va a comunicar a las/los demás. Sin embargo, el discurso del equipo docente antepone el bienestar del alumnado también a las dinámicas de comunicación, y lo hace porque cree que el aprendizaje no es cuestión de transmisión sino de una interacción en la que la autoestima individual es un factor que tiene prioridad.

El discurso del equipo docente de Antzuola tiene elementos que se alejan del paradigma moderno de la escuela, que actualmente vive una crisis originada más por continuar manteniendo los parámetros modernos que por culpa de los ataques neoliberales, aunque este último factor tampoco sea desdeñable (Dubet, 2008). Es la herencia del proyecto de la Ilustración (Fernández Enguita, 1992; 2001), que en lo sustancial pervive como eje de la educación formal: hace uso de una economía del espacio y del tiempo que posibilita que simultáneamente se normalice y se estratifique la multitud (Foucault, 2005). La meritocracia, producto de la Modernidad, sigue siendo el discurso legitimador principal (Terrén, 1999), todavía asemejándose al discurso de Parsons (1959), ya que los procesos de producción de jerarquía persisten, por mucho que los cambios morfológicos de la institución hayan desplazado la competitividad a otros niveles (Bourdieu, 1999; 2000, 2001). Como consecuencia de ello, las reformas que prometían igualdad no han conseguido superar la desigualdad en lo que se refiere a clase, género y etnia, entre otros (Fernández Enguita, 1990; 1999).

Este paradigma lo hemos confrontado con el de la estrategia de empoderamiento, concepto que puede resultar confuso (Malhotra eta Schuler, 2005) debido a su naturaleza multidimensional (Alsop et al., 2006: 19) y las numerosas definiciones que se derivan de ello (Ibrahim & Alkire, 2007). Hay quien entiende el empoderamiento como un fenómeno individual (Sen, 1985), y quien lo considera inseparable de lo colectivo (Peterson et al., 2004; Riger, 1993; Speer, 1995). Hay quien lo quiere cuantificar (Banco Mundial, 2001; Spreitzer, 1995) y quien considera que hacerlo es un error (Wade, 2001; Zimmerman, 1993; Rappaport, 1987). Desde que este concepto irrumpió en el campo académico unido a los derechos civiles (Conyers, 1975; Solomon, 1976), se ha extendido a varios ámbitos, tales como el trabajo social (O'Connell, 1978; Kieffer, 1984), los estudios de género (Moglen, 1983; Rowlands, 1997; Kabeer, 1999; León, 1997; 1999; 2008; Batliwala, 1997; Schuler, 1997; Deere, 2002; Durston, 2003; Zuñiga, 1996; Stromquist, 1997), el desarrollo (Burkey, 1993; Friedmann, 1992), la empresa y el trabajo (Thomas, 1990; Conger, 1988; Bowen & Lawler, 2004), la salud (Gibson, 1995; Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000) y las nuevas tecnologías (Zheng, 2007; Zhao et al., 2008), así como al ámbito educativo (Cummins, 1986; 2001; Sleeter, 1991; Delgado-Gaitan, 1990; Torres de Márquez, 2009; Short & Greer, 2002; Stapp et al., 1996; Derman-Sparks, 1989; Sibthorp & Arthur-Banning, 2004; Glickman, 1990).

Aquí entendemos empoderamiento como un concepto cercano a la "concienciación" de Freire, y que aglutina tres dimensiones: 1) personal: confianza en una/o misma/o y conciencia de la

capacidad propia; 2) relacional: habilidad para negociar la naturaleza de una relación y modificarla; 3) colectiva: colaboración para multiplicar la efectividad de las iniciativas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es la referencia que hemos utilizado para analizar la práctica diaria del aula en lo que se refiere a cercanía/lejanía del paradigma moderno y la estrategia de empoderamiento. Esta disciplina también ha experimentado cambios significativos, debido a aportaciones tales como la capacidad comunicativa de Hymes (1972), las funciones lingüísticas de Halliday (1982), o la hipótesis de la interdependencia de Cummins (1982) para entornos multilingües, lo que ha llevado a poder distinguir dos estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas: la estructuralista y la comunicativa (Ruiz Bikandi, 2009). A esta última perspectiva responden iniciativas como CLIL (Coyle, 2002), el tratamiento integrado de las lenguas (VV.AA., 2008), o los proyectos de lengua (Camps, 1996, 2008, 2010). Su influencia se aprecia cada vez más en el entorno educativo de la escuela de Antzuola (Plazaola, 1997; Ruiz Bikandi, 1998; Sainz, 2004; Sainz et al., 2009; Cenoz, 2009; Apraiz & Pérez, 2010; Zabalondo, 2012).

Una de las formas más efectivas de estudiar la aplicación de la perspectiva comunicativa en la escuela es analizar el modelo de comunicación que se produce en las prácticas diarias, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas atraviesa todas las dinámicas de la escuela, pero también porque la naturaleza del modelo comunicativo condiciona sobremanera las posibilidades de colaboración y, por ende, de fomentar la sinergia. En este sentido, nos interesaba analizar la relación que podían tener las prácticas diarias de la escuela de Antzuola con aportaciones como la imaginación dialógica (Bakhtin, 1981), la acción comunicativa (Habermas, 1987), la cultura del silencio y su alternativa (Freire, 1980; 1982; 1989; 1990), la indagación dialógica (Wells, 1999) en relación con la perspectiva de interacción de Vygotsky (1981) y Leontiev (1978), y la educación dialógica (Flecha, 2000).

3. Metodología

El trabajo de investigación analizó la práctica diaria en los cursos de 4º y 5º de Educación Primaria, pero se centró especialmente en 4º, atendiendo al criterio de los estudios cualitativos de caso que priman las oportunidades de aprender de la particularidad frente al equilibrio y la diversidad (Stake, 2003). La técnica utilizada fue la observación del tiempo de clase, que a menudo se desarrollaba en el aula, pero que con frecuencia combinaba simultáneamente varios espacios por los que el alumnado circulaba con autonomía. La visita a la escuela la realicé una vez por semana para observar la sesión de la mañana (9:00-12:30) desde una posición que influyera lo menos posible en la dinámica de clase, en un ambiente acostumbrado a tener en el aula a personas ajenas al centro. Sin embargo, pude detectar señales de que mi presencia condicionaba tanto al equipo docente como al alumnado, aunque llegué a la conclusión de que el sesgo no era excesivo.

La observación la entendemos no como un sujeto investigador que analiza el objeto de estudio, sino como un diálogo en un contexto de colaboración entre el investigador y aquellos sujetos directamente implicados (Angrosino y Mays de Pérez, 2000). Por lo tanto, era necesario que el equipo docente de la escuela tuviera acceso al material de investigación (Janesick, 2000) para que, como en la metodología comunicativa crítica, los argumentos se construyeran en la interacción comunicativa (Gomez et al., 2006). Abandonamos la metáfora del descubrimiento por la de la construcción, y dejamos de lado la perspectiva *quasi-foundationalist* que combina ontologismo realista y relativismo epistemológico, de manera que aceptamos los postulados de la perspectiva *non-foundationalist*, renunciando a hacer aportaciones epistemológicas, limitándonos a contribuciones prácticas y morales desde la incertidumbre y la contingencia (Smith & Deemer,

2000).

4. Discusión de las evidencias

Me sorprendió el tiempo y las ganas que invertían conversando, tanto con la clase en su conjunto como en grupos más reducidos. Era la actividad que atravesaba todas las tareas. Con la persona docente como moderadora tranquila y serena, los diálogos abordaban con facilidad temas ajustados a los objetivos del proyecto. Sin la intervención de la persona adulta, la interacción seguía las pautas de una conversación común entre niñas y niños de esa edad, por momentos se ceñía menos al proyecto, el alumnado intercalaba momentos en los que se sentaban en sus respectivas sillas con otros en los que circulaban con autonomía produciendo múltiples conversaciones simultáneas, pero nunca perdían el hilo.

Trabajaban para dar explicación a los temas que había elegido el alumnado y que se modificaron en función del desarrollo del proyecto, en constante negociación entre docentes y alumnado. Todas las actividades tenían sentido práctico dentro del contexto del proyecto. Pero incluso cuando se trabajaba de manera individual o en grupos reducidos, no desaparecía la referencia del colectivo, porque todo el conocimiento que el alumnado producía estaba encaminado a ser comunicado constantemente, integrando, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en una dinámica completamente comunicativa.

Me resultó asombroso el ímpetu con el que trataban de entender las explicaciones de sus compañeras/os de clase, todas ellas basadas en el conocimiento y la inventiva personal, que no se cuestionaban más que para comprenderlas en profundidad, lo que facilitaba la participación voluntaria, que, aunque asimétrica, abarcaba a todo el colectivo. Posteriormente conocieron aportaciones provenientes de la historia de la ciencia, que sumaron a las diferentes perspectivas provenientes del alumnado.

Por supuesto, no todo se desarrollaba conforme a los objetivos. Había alumnos que a duras penas se integraban en las redes de comunicación, pero también es cierto que nunca se descolgaban.

5. Conclusiones

Definimos la dinámica que observamos como proyectos de comunicación dialógica, porque integran las aportaciones de la perspectiva comunicativa de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un modelo de comunicación dialógico que refleja unas prácticas que se alejan de manera significativa del paradigma moderno de la educación, y se acercan a una estrategia de empoderamiento del alumnado en términos personales, relacionales y colectivos, que minimiza los perjuicios del discurso meritocrático, que, aún así, no desaparece del entorno.

Teniendo en cuenta la noción de proyecto en desarrollo que impera en el equipo docente, resulta evidente que está en disposición de profundizar los logros y trabajar en los aspectos menos satisfactorios.

6. Contribución científica de este trabajo

Este trabajo aporta una visión práctica de la experiencia de la Escuela Pública de Antzuola desde el

punto de vista de un investigador ajeno al centro. El concepto de empoderamiento, combinado con el planteamiento dialógico y el enfoque comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, permite construir una perspectiva global de la dinámica de los grupos analizados, que hemos definido como proyectos de comunicación dialógica, y, a su vez, facilita una visión crítica del nivel de satisfacción con respecto a los objetivos planteados por el equipo docente.

Referencias

- Alsop, R., Bertelsen, M. F., & Holland, J. (2006). *Empowerment in practice: From analysis to implementation*. Washington: World Bank Publications.
- Angrosino, M.V., & Mays de Pérez, K.A. (2000). Rethinking Observation. From Method to Context. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Antzuola Herri Eskola (1999). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes?. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 40-44.
- Antzuola Herri Eskola (2001a). Niños y niñas investigadoras... ¿de qué hablamos?. *Aula de infantil*, 1, 7-14.
- Antzuola Herri Eskola (2001b). El qué, cuándo, para qué... De las matemáticas. *Aula de innovación educativa*, X, 103-104.
- Antzuola Herri Eskola (2001c). Recursos para la práctica. *Aula de infantil*, 1, 15-16.
- Antzuola Herri Eskola (2003a). Antzuolako herri ikastetxearen proiektua. *Hik Hasi 10. Monografikoa*, 1-95.
- Antzuola Herri Eskola (2003b). La cantidad y... ¡cantidad de significados!. *Aula de infantil*, 13, 6-8.
- Antzuola Herri Eskola (2004). Una comunidad que acaba. *Aula de Innovación Educativa*, XIII (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola (2006). "El punto de vista crítico". *III Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.
- Antzuola Herri Eskola (2008). Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunitat. L'escola d'Antzuola. *Perspectiva escolar*, 323, 27-31.
- Antzuola Herri Eskola (2009). "Utilizar sistemas para representar el mundo". *IV Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.
- Antzuola Herri Eskola (2012). Mi cabeza me dice... Una comunidad de aula con personas que se vinculan como protagonistas y como testigos de sí mismos. *V Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.
- Apraiz, M., & Pérez, M. (2010). Trabajando la competencia en comunicación lingüística en el aula. *Aula de innovación educativa*, 188, 32-37.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. In Magdalena León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 187-212). Bogotá: TM editores & Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P., & Passeron, Jean Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bowen, D.E., & Lawler III, E. (2004). The Empowerment of Service Workers: What, Why, How, and When. In David Mayle (Ed.), *Managing Innovation and Change* (pp. 155-169). London: Sage.
- Burkey, S. (1993). *People first: a guide to self-reliant participatory rural development*. London; Atlantic Highlands, N.J.: Zed Books.

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 2, 43-58.
- Camps, A. (2008). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In Anna Camps & Felipe Zayas, *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-38). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. In Adela Costa, MD García, Pilar García, Paulina Ribera, Angustias Iglesias, Mateo del Pozo, & Carmen Rodríguez Pérez (Eds.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 29-42). Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Conyers, J. (1975). Toward Black Political Empowerment – Can System be Transformed. *Black Scholar* 7 (2).
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In D. Marsh (eds.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- Cummins, J. (1982). *Interdependence and Bicultural Ambivalence: Regarding the Pedagogical Rationale for Bilingual Education*. Arlington, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-37.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Deere, C.D., & León, M. (2002). *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo & Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. London: Falmer Press.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo?. In Mariano Fernández Enguita & Eduardo Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Durston, J.W., & Duhart, D. (2003). *Formación y pérdida de capital social comunitario mapuche: Cultura, clientismo y empoderamiento en dos comunidades, 1999-2002* (Vol. 63). United Nations Publications.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. In Fernández Enguita, Mariano (Ed.), *Sociología y educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos revueltos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Flyvbjerg, B. (1998). Habermas and Foucault: Thinkers for Civil Society?. *British Journal of Sociology*, 49 (2), 208-233.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: the politics of alternative development*. Cambridge: Blackwell.
- Gallego, C., & Antzuola Herri Eskola (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'educació*, 34, 29-66.
- Gibson, C.H. (1995). The process of empowerment in mothers of chronically ill children. *Journal of Advanced Nursing*, 21 (6), 1201-1210.
- Glickman, C.D. (1990). Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment. *The Phi Delta Kappan*, 72(1), 68-75.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica SA.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Elsevier Science Journal*, 15 (1), 75-90.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), 379-403.
- Janesick, V.J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30 (3), 435-464.
- Kuokkanen, L., & Leino-Kilpi, H. (2000). Power and empowerment in nursing: three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, 31 (1), 235-241.
- Kieffer, C.H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3 (2-3), 9-36.
- León, M. (1997). El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. *Poder y empoderamiento de las mujeres*, 1-26.
- León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Región y sociedad*, 11 (18).
- León, M. (2008). Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. *Estudios Feministas*, 8(2), 191.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Malhotra, A., & Schuler, S. R. (2005). Women's empowerment as a variable in international development. *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives*, 71-88.
- Martínez Rodríguez, J.B., & Arístegui Plaza, J.L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de Educación*, 326, 277-295.
- Moglen, H. (1983). Power and Empowerment. *Women's Studies International Forum* 6 (2).
- O'Connell, B. (1978). From Service to Advocacy to Empowerment. *Social Casework* 59 (4).
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.
- Peterson, N.A., & Zimmerman, M.A. (2004). Beyond the individual: Toward a Nomological Network

- of Organizational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34 (1-2), 129-145.
- Plazaola, I. (1997). Los enfoques comunicativos en la enseñanza de las segundas lenguas. Una visión crítica. In Antonio Mendoza, M. Celia Romea, & Francisco José Cantero (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 371-380). Barcelona: Universitat de Barcelona, Servicio de Publicaciones.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment / Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.
- Riger, S. (1993). What's wrong with empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 21 (3), 279-292.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working With Women in Honduras*. Oxford: Oxfam.
- Ruiz Bikandi, U. (1998). Bigarren hizkuntza irakasteko eskolak egin dezakeena. *Tantak*, 20, 113-130.
- Ruiz Bikandi, U. (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sainz, M. (2004). *Etorkinak gure eskoletan. Gogoetarako zenbait zertzelada. Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 52, 67-80.
- Sainz, M., Ozaeta, A., & Garro, E. (2009). Ahozko hizkuntza lantzen. Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino. *Hik Hasi*, 140, 7-13.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 29-54). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Searle J., & Soler M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Short, P.M., & Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Sibthorp, J., & Arthur-Banning, S. (2004). Developing Life Effectiveness through Adventure Education: The Roles of Participant Expectations, Perceptions of Empowerment, and Learning Relevance. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 32-50.
- Sleeter, C.E. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany: State University of New York.
- Smith, J.K., & Deemer, D.K. (2000). The Problem of Criteria in the Age of Relativism. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 877-896). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Solomon, B.B. (1976). *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. New York: Columbia University Press.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Speer, P.W., & Hughey, J. (1995). Community Organizing: An Ecological Route to Empowerment and Power. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 729-748.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.
- Stapp, W.B., Wals, A.E.J., & Stankorb, S.L. (1996). *Environmental Education for Empowerment: Action Research and Community Problem Solving*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: MT Editores.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

- Terrén, E. (2008). Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar. In Mariano Fernández Enguita & Eduardo Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681.
- Torres de Márquez, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), 89-108.
- Varios Autores (2007). *El tratamiento integrado de las lenguas. Textos 47*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, New York: Sharpe.
- Wade, R. H. (2001). Making the world development report 2000: attacking poverty. *World Development*, 29(8), 1435-1442.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalondo, O. (2012). Hizkuntza proiektua. Hizkuntza aldaerak eta erregistroak. *Hizkuntzaz jabetzen (0-6) XVI. Jardunaldiak*.
- Zimmerman, M.A. (1993). Psychological empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24 (5), 1816-1836.
- Zheng, Y. (2007). *Technological Empowerment: The Internet, State, and Society in China*. Stanford: Stanford University Press.
- Zúñiga, M. (1996). Los modelos pedagógicos de algunas experiencias colombianas de educación no formal para el empoderamiento de las mujeres. *Revista de la Universidad Popular*, 2 (2), 38-43.

Voluntariado para la práctica del catalán como aprendizaje informal de ciudadanía activa desde la Teoría Fundamentada

Alexandro Escudero

Universitat de Barcelona

Descriptores: Ciudadanía Activa, Identidad, Aprendizaje Informal, Voluntariado

Las instituciones que promueven la Ciudadanía Activa en sociedades multiculturales parten de dos ideas al formular sus políticas educativas: primero, que la diferencia identitaria implica un conflicto para la convivencia; y segundo, que las personas pueden ser enseñadas a coexistir a través de programas educativos. Sin embargo, esta investigación ha identificado en Cataluña un grupo social autóctono que mantienen encuentros frecuentes voluntariamente con personas de orígenes culturales e identidades distintas, sin haber cursado algún programa sobre Ciudadanía Activa: las y los voluntarios por la práctica del catalán. A través de la Teoría Fundamentada se explica este proceso de Aprendizaje Informal de Ciudadanía Activa, y se propone un modelo que articularía los ámbitos de aprendizaje formales, y no formales.

COMUNICACIÓN:

I. Introducción

Al abordar institucionalmente los desafíos que supone la convivencia entre personas de orígenes

culturales e identidades distintas, las políticas educativas generalmente se formulan con base en dos ideas preconcebidas. Primero, que las sociedades receptoras de los flujos migratorios se comportan hostiles ante las personas inmigrantes porque la diversidad evidente en los rasgos del cuerpo (el color de piel, la lengua hablada, por ejemplo) o los estilos de vida (las prácticas culturales o las creencias religiosas, por ejemplo), son amenazantes (VV. AA. Yago Mellado (Coord.), 2009). Por eso el discurso europeísta destaca la idea (y el ideal) de que la ciudadanía moderna, surgida en el siglo XVIII, es una figura anacrónica que presenta dificultades para responder a los desafíos de convivencia contemporáneos, donde las personas deben convivir y participar en espacios públicos multiculturales. El Consejo de Europa ha aceptado que la ciudadanía formulada a partir de la relación entre individuo y Estado-nación está siendo reconfigurada, *de facto*, por un tipo de ciudadanía múltiple, híbrida, fluída, que permite a los sujetos gestionar su identidad con *lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional* (ALBOAN & Universidad de Deusto, 2009).

La segunda idea supone que es posible formar a las personas en las competencias necesarias para convivir con personas de orígenes culturales e identidades distintas (Banks, 1997, 2004). Como parte del concierto de acciones para la formación de la Ciudadanía Activa²⁸, varias instituciones públicas, universidades, organismos no gubernamentales, centros escolares, medios de comunicación y personas expertas en el tema (Mascherini & Hoskins, 2008) han reaccionado ante el desafío de desarrollar programas educativos formales y no formales en Ciudadanía Activa (Bolívar, 2007; Torres, 1998).

Sin embargo, esta investigación ha identificado que en la Comunidad Autónoma de Cataluña existe un grupo de personas que realizan acciones sociales que desafían los presupuestos antes enumerados. Las personas voluntarias por la práctica del catalán buscan activamente la proximidad y el contacto con personas de orígenes culturales e identidades distintas, con la intención de fortalecer su identidad regional (catalana) antes que la identidad nacional (española), y no reconocen haber adquirido las competencias propias de esta práctica social y ciudadana en ningún programa de educación formal o no formal, sino que las perciben como *algo natural*, que no ha sido enseñado, pero quizá sí ha sido aprendido.

II. Propósitos de la investigación

Esta investigación ha tenido como objetivo general diseñar un modelo integrado para fortalecer la Ciudadanía Activa a través de la articulación de procesos formales, no formales e informales de aprendizaje en sociedades democráticas y multiculturales.

Para cumplir con lo anterior, ha sido necesario:

- ▲ Identificar las motivaciones y situaciones que permiten a las y los voluntarios para la

²⁸ La Comisión Europea propuso en 1998 la noción de Ciudadanía Activa como un referente de participación deseable en la sociedad civil, la comunidad, la vida política y la democracia participativa, porque implica el respeto mutuo, la no violencia, garantiza los derechos humanos y fortalece los valores de la democracia (Hoskins B., 2006). Este concepto goza de amplia aceptación dentro de las instituciones educativas. Por lo anterior, ha sido relativamente fácil poner en marcha y articular varios programas, como la Red de Investigación para el Desarrollo de Indicadores sobre Educación para la Ciudadanía, realizada por el Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), con apoyo y asistencia del Consejo de Europa -donde Eurydice (2005) provee información sobre las políticas educativas europeas-, la institucionalización del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, en 2005, y el Indicador Compuesto de Ciudadanía Activa (Bryony Hoskins & Massimiliano Mascherini, 2009).

Sociología (en colaboración con AMSE)

práctica del catalán del programa gubernamental *Voluntariat per la Llengua* de la ciudad de Barcelona, mantener frecuentes encuentros con personas de orígenes culturales e identidades distintas.

- ▲ Contrastar las oportunidades y limitaciones del aprendizaje informal sobre Ciudadanía Activa que ofrece el dispositivo cara a cara del *Voluntariat per la Llengua*, con los procesos formales y no formales de aprendizaje de Ciudadanía Activa.

III. Metodología

La investigación se realizó con base en la metodología de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), que es un proceso de investigación que recurre al análisis inductivo, útil para identificar y comprender las estrategias que un grupo social determinado lleva a cabo con tal de resolver cierta preocupación compartida. El propósito es generar nociones teóricas fundamentadas en datos cuantitativos y/cualitativos obtenidos sistemáticamente, contrastar esos datos con fenómenos sociales similares, y formular un entendimiento abstracto del tema estudiado (Charmaz, 2006).

IV. Procedimiento de la investigación

4.1 Participantes. Existen varias iniciativas gubernamentales y no gubernamentales para la práctica del Catalán en la Comunidad Autónoma de Cataluña²⁹. El programa *Voluntariat per la Llengua* es un programa impulsado por la Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya y gestionado por el *Consorci per a la Normalització Lingüística* (CPNL). Posee algunas características peculiares: una persona adulta que habla habitualmente catalán solicita, a través de una página web oficial³⁰, que le sea asignada otra persona que desee practicar el catalán³¹. Los sujetos de estudio fueron 35 personas del programa *Voluntariat per la Llengua* de la ciudad de Barcelona, quienes fueron entrevistados anónimamente varias veces, y cuyo perfil preponderante resultó ser el siguiente:

- a) Son personas adultas, que han nacido en Catalunya, y ellas mismas se consideran catalanas.
- b) Son personas jubiladas, entre las décadas de los cincuenta y sesenta años de vida; el número de participantes menores de treinta años es reducido.
- c) La mayoría recibió estudios primarios y secundarios bajo el régimen franquista. No recibieron educación formal sobre Ciudadanía Activa, y no han recibido educación no formal al respecto.
- d) Algunas de estas personas estudiaron en escuelas religiosas, y las que no, aceptan que la religión católica atravesaba transversalmente el curriculum y las prácticas escolares.

²⁹ Por ejemplo, destacan los programas Quedem, Xerrem, los Clubes de lectura en català, y los cursos para el estudio del catalán del Consorci per a la Normalització Lingüística.

³⁰ https://www10.gencat.cat/pres_volull/AppJava//

³¹ El compromiso que se les demanda a las y los participantes es llevar a cabo por lo menos diez sesiones de una hora de duración. Este voluntariado no es un programa de enseñanza, ni un sustituto de las clases de catalán. Su objetivo principal es fortalecer la confianza de las personas que desean hablar catalán en un ambiente distendido e informal (Consorci per a la Normalització Lingüística, 2011).

Sociología (en colaboración con AMSE)

- e) La mayoría rechaza ser creyente o practicante de la religión católica, y aseguran que los valores católico-cristianos, como la caridad o la piedad, no son el motivo de su participación.
- f) Algunas de ellas están realizando procesos de autoformación emocional y desarrollo personal.
- g) Algunas de estas personas mantienen relaciones sentimentales con personas extranjeras, y otras incluso han formado “parejas de hecho” o matrimonios mixtos.
- h) La mayoría considera que viajar ha sido importante para sensibilizarse respecto a la convivencia con personas de identidades distintas; algunas consideran que han viajado bastante.

4.2 Unidad de análisis. La unidad de análisis se compone por personas que pertenecen al programa *Voluntariat per la llengua* en la ciudad de Barcelona. Con la intención de llevar a cabo el método de análisis comparativo, codificación teórica y ordenamiento de las nociones teóricas (Glaser, 1998), también han sido entrevistadas personas que realizan actividades semejantes e incluso otras que realizan actividades contrarias. El gráfico 1 ilustra la relación entre la unidad de análisis y sus grupos de comparación:

Gráfico 1: Unidad de análisis y grupos de comparación



4.3 Recolección de datos. Se han realizado varias entrevistas en profundidad anónimas como principal medio de recolección de datos. Simultáneamente el investigador ha llevado a cabo varios procesos de inmersión³².

³² El investigador ha iniciado cuatro procesos de inmersión: 1) Forma parte del programa *Voluntariat per la Llengua* como aprendiz del catalán. 2) Asiste a diversas expresiones culturales y artísticas catalanas invitado por personas catalanas (por ejemplo a los ensayos y presentaciones de Els Castellers). 3)

Sociología (en colaboración con AMSE)

4.4 Procesamiento y análisis de datos. Las entrevistas en profundidad y los datos obtenidos con los procesos de inmersión fueron codificados usando las técnicas de codificación abierta, codificación axial, codificación teórica y codificación selectiva. El proceso técnico de codificación se realizó con *TamsAnalyzer* y el sistema de codificación aplicado fue *En vivo / Construcción social*³³ (Ver tablas 1 a la 8).

Atiende cursos formales y no formales sobre competencias para la Ciudadanía Activa (algunas instituciones que ofrecen estos cursos son Pla Barcelona Interculturalitat, Ajuntament de Barcelona, Centro de Información y Documentación de Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Universitat de Barcelona, Universidad del País Vasco, Fundación ACSAR y Àrea d'Igualtat i Ciutadania de la Diputació de Barcelona, entre otras). 4) Actúa como aprendiz del catalán en los programas Xerrem, Quedem?, y en un Club de lectura en catalán.

³³ De acuerdo con Glaser (1978, p. 70), pueden usarse dos tipos de codificación sobre los datos: la codificación in vivo, y la codificación de construcción social. La primera se toma directamente del lenguaje usado por las y los protagonistas en el propio campo de estudio, mientras que la segunda tiende a ser una interpretación que el investigador hace sobre las actitudes o los procesos a través de los cuales las y los protagonistas intentan resolver el problema social en cuestión.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Tabla 1. Motivos del voluntariado	
Ámbito de análisis	Codificación
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué realizas este voluntariado para la práctica del catalán? - ¿Participas en otro voluntariado? 	<p>Adaptación</p> <p>Colaboración</p> <p>Sociedad acogedora</p> <p>Vida controlada</p> <p><i>Defensa de la cultura catalana</i></p> <p><i>Defensa del idioma català</i></p> <p>Donación</p> <p>Conveniencia económica</p> <p><i>Ilusión</i></p> <p>Deseo de integración</p> <p><i>Se siente bien</i></p> <p><i>Es típico</i></p> <p><i>Es fácil</i></p> <p><i>Es divertido</i></p> <p><i>El idioma es identidad</i></p> <p><i>Aprender tipos de vida</i></p> <p><i>Conocer culturas</i></p> <p><i>No ayudar, sino conocer</i></p> <p><i>Voluntario olímpico</i></p> <p>La gente como un espejo</p> <p>Reacción (a la prohibición de hablar català durante la dictadura franquista)</p> <p><i>Respeto</i></p> <p>Auto formación emocional</p> <p>Auto formación intercultural</p> <p><i>Egoísmo, en cierto sentido</i></p> <p><i>Ser útil</i></p> <p><i>Ayudar</i></p> <p><i>Conocer la opinión de las personas extranjeras sobre Catal</i></p>

Tabla 2. Relación entre la disposición al voluntariado y otros ámbitos vitales

Ámbito de análisis	Codificación
<p>1. ¿Identificas alguna relación entre tu disposición a participar en un voluntariado con personas de origen cultural e identidades distintas y tus valores familiares?</p> <p>2. ¿Identificas alguna relación entre tu disposición a participar en un voluntariado con personas de origen cultural e identidades distintas y tu educación formal o algún tipo de educación no formal?</p> <p>3. ¿Identificas alguna relación entre tu disposición a participar en un voluntariado con personas de origen cultural e identidades distintas y alguna influencia de las amistades?</p>	<p>Sin educación cívica formal</p> <p>Sin influencia de la educación formal</p> <p>Sin educación republicana</p> <p>Influencia de educación no formal</p> <p><i>No enseñado</i></p> <p>Condescendencia religiosa</p> <p>Educación religiosa, pero no creyentes</p> <p>Aprendizaje inconsciente</p> <p><i>Clasismo</i></p> <p>Influencia de los valores de la familia</p> <p>Influencia de un miembro de la familia</p> <p><i>Juventud egoista</i></p> <p><i>Juventud difícil</i></p> <p><i>Experiencia de viajes</i></p> <p>Experiencias virtuales de viaje</p> <p>Juventud antagonista</p> <p>Inmigrantes xenófobos</p> <p>Integración familiar</p> <p>Similitudes (valores, emociones, sentimientos)</p>

Sociología (en colaboración con AMSE)

Tabla 3. Aprendizaje de la coexistencia pacífica	
Ámbito de análisis	Codificación
<p>- ¿Alguna vez has tenido algún pensamiento o sensación xenófoba o racista?</p> <p>- ¿Si es así, cómo has superado ese pensamiento o esa sensación?</p> <p>- ¿Estás consiguiendo algún tipo de conocimiento inesperado en el voluntariado para la práctica de la lengua?</p>	<p>Disgusto</p> <p>Disonancia</p> <p><i>No veo diferencias</i></p> <p><i>Natural</i></p> <p>La otredad es menos</p> <p>La otredad es más</p> <p><i>Prejuicios</i></p> <p>Respuesta irracional, control y diálogo</p>

Tabla 4. Sobre la identidad	
Ámbito de análisis	Codificación
<p>1. ¿Cuál es tu identidad (catalana, española o europea)?</p> <p>2. ¿Es necesario ser catalán para desarrollar un voluntariado por la lengua catalana?</p> <p>3. ¿Qué significa ser catalán o catalana?</p> <p>4. ¿Realizas el voluntariado para la práctica del catalán como una actividad política?</p> <p>5. ¿Existe algo más allá de la identidad que hace a la humanidad similar?</p>	<p>No español</p> <p>No anti español</p> <p>Anti español</p>

Sociología (en colaboración con AMSE)

Tabla 5. Sobre el aprendizaje	
Ámbito de análisis	Codificación
¿Estás consiguiendo algún tipo de conocimiento inesperado en el voluntariado para la práctica de la lengua?	Gratificación Satisfacción Agradecimiento <i>Felicidad, hasta cierto punto, es compartir</i>

Tabla 6. Sobre la identidad	
Ámbito de análisis	Codificación
¿Cuál es tu identidad (catalana, española o europea)? ¿Es necesario ser catalán para desarrollar un voluntariado por la lengua catalana? ¿Qué significa ser catalán o catalana?	No español No anti español Anti español

Tabla 7. Sobre la identidad	
Ámbito de análisis	Codificación
¿Cuál es tu identidad (catalana, española o europea)? ¿Es necesario ser catalán para desarrollar un voluntariado por la lengua catalana? ¿Qué significa ser catalán o catalana?	No español No anti español Anti español

Sociología (en colaboración con AMSE)

Tabla 8. Sobre lo común	
Ámbito de análisis	Codificación
¿Existe algo más allá de la identidad que hace a la humanidad similar?	<i>Emociones</i> <i>Sentimientos</i>

V. Resultados y conclusiones

Las personas entrevistadas realizan el voluntariado desde posiciones contradictorias y paradójicas:

- # Dicen que tienen disposición a realizar acciones para colaborar en el bienestar de las personas inmigrantes, pero al mismo tiempo aceptan que alguna vez han tenido sentimientos xenófobos que superan con un pensamiento racional complejo.
- # Reconocen alguna relación entre los valores familiares y su disposición para entrar en contacto con personas de orígenes culturales e identidades distintas; sin embargo, no encuentran influencia de sus amistades.
- # No identifican alguna relación entre la educación formal que recibieron y su disposición al voluntariado; de hecho, creen que esta disposición es algo natural, que no pudo ser enseñada, pero que quizá sí pudo ser aprendida.
- # Perciben que el voluntariado es un intercambio de experiencias interculturales, más que un intento de ayudar a las personas inmigrantes; y sienten que en algún sentido es una práctica egoísta porque les hace sentir útiles, queridos, y porque fortalece su identidad catalana.
- # Aceptan que reciben más de lo que dan en este voluntariado.
- # Aseguran que su participación en el voluntariado no es una actividad política, y que en las sesiones de práctica no surge el tema de la dimensión política del catalán; aunque reconocen que es un tema altamente politizado.
- # Se sienten personas catalanas, aunque encuentran dificultades para sentirse españolas; sin embargo, con cierta facilidad pueden sentirse europeas.
- # Entienden que las personas extranjeras tienen un interés práctico en el aprendizaje del catalán, por ejemplo, aumentar las posibilidades de obtener o conservar un empleo, o ayudar a sus hijos con los deberes escolares; y sin embargo, el hecho que sea un idioma necesario, más que estimado, no parece generarles malestar.

Los principales hallazgos de esta investigación indican que la diversidad identitaria no supone un conflicto en sí misma, y para algunas personas es un rasgo deseable y emocionante para la convivencia. Las identidades locales o regionales (como la catalana), generalmente distante de la identidad nacional (española), no suponen necesariamente una dificultad para la convivencia con personas extranjeras, y quizá en algunos casos sí son una oportunidad de convivencia pacífica y respetuosa.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Las competencias deseables para desempeñar estas acciones de ciudadanía podrían ser aprendidas en momentos y espacios que no corresponden a la educación formal o no formal, es decir, en situaciones donde no hay una intención explícita de enseñanza: en los contextos informales de aprendizaje.

Con respecto a las motivación de esta práctica ciudadana, fueron identificadas algunas oportunidades: la gente está dispuesta a encontrarse con personas extranjeras para compartir experiencias; pero las limitaciones radican en que sin una aproximación conceptual y operativa de la Ciudadanía Activa, existen riesgos de que los estereotipos sobre la *otredad* se reproduzcan.

En relación con el proceso de aprendizaje informal, se generan ambientes de felicidad, reconocimiento mutuo, agradecimiento, y disposición de encontrarse otra vez, que hacen el proceso agradable; pero los estilos de vida diferentes entre los voluntarios y los aprendices dificultan esos encuentros.

En relación a las consecuencias de esta Ciudadanía Activa, se constató que los aprendices sí se autoperceben más confiados de hablar catalán, pero en la vida cotidiana no lo hablan. Sin embargo, la confianza y la simpatía por las personas autóctonas sí favorece la cohesión social. No obstante, este incremento de confianza no está siendo registrado, y tampoco está promoviendo la participación de los aprendices en procesos institucionalizados de formación de ciudadanía de la administración pública.

El supuesto conflicto entre personas inmigrantes y autóctonos, así como la educación formal y no formal como vías privilegiadas para la formación de la Ciudadanía Activa, puede ser revisadas a la luz de la posibilidad de que en otros nichos sociales o a través de otras vías para la formación de Ciudadanías Activas, que no necesariamente están vinculadas a las instituciones educativas, ni a procesos educativos formales o no formales.

Identificar la manera en que algunos grupos de la población autóctona no escolarizados aprenden sobre Ciudadanía Activa ayudaría a superar los problemas propios de las asignaturas formalizadas en la escuela, que generalmente suscitan batallas políticas infructuosas y desgastantes³⁴.

Por otro lado, los proyectos de formación de ciudadanía en ámbitos no formales más exitosos, como el Aprendizaje Servicio (Puig, 2007), solo pueden atender a las personas jóvenes escolarizadas. En cambio, el aprendizaje informal de la Ciudadanía Activa podría revelarse como una acción estratégica que complementa y fortalece la labor que las instituciones de talante democrático realizan diariamente con el fin de garantizar la cohesión social.

Lo anterior implica reconocer que el aprendizaje informal es un proceso tan potente e importante como la educación formal y los proyectos no formales de educación; significa también imaginar cómo podrían ser diseñados desde la Administración Pública y las instituciones educativas contextos informales de aprendizaje de la Ciudadanía Activa de manera eficaz, sin asfixiar las peculiaridades de esta condición de aprendizaje: la flexibilidad, la espontaneidad y la autonomía.

³⁴ Por ejemplo, la asignatura Educación para la Ciudadanía ha tenido que enfrentar hasta el último de sus días una politización innecesaria. Finalmente el 31 de enero de 2012, el ministro de Educación de España, José Ignacio Wert, anunció en el Congreso de los Diputados la sustitución de la asignatura de Educación para la Ciudadanía por Educación Constitucional y Cívica.

Referencias

- ALBOAN, y Universidad de Deusto. (2009). *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*: ALBOAN.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education : global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bryony Hoskins, y Massimiliano Mascherini. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Consorci per a la Normalització Lingüística. (2011), en <http://www.cpnl.cat/>
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif: Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick; London: Aldine Transaction.
- Hoskins B., J., J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., . . . Villalba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe* (Vol. EUR 22530 EN): Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Mascherini, y Hoskins. (2008). *Retrieving expert opinion on weights for the Active Citizenship Composite Indicator* (Vol. EUR23515 EN). Luxembourg: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen
- Puig, J. M. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona; Madrid: Octaedro, España. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Red Europea de Información en Educación (EURYDICE), y Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2005). *Citizenship education al school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Torres, C. A. (1998). Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, 42(4), 421-447.
- VV. AA. Yago Mellado (Coord.). (2009). *La dinámica del contacto: movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales. II Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*. Barcelona: Cidob Edicions.

Nuevos movimientos sociales: Asambleas ciudadanas como espacios de aprendizaje democrático

Borja Rivero Jiménez

Universidad de Extremadura

Descriptor: Desarrollo participativo, educación ciudadana, nuevos movimientos sociales, sociedad dialógica

Desde el comienzo de la crisis económica en 2008, nuevos movimientos sociales han surgido en

Sociología (en colaboración con AMSE)

todo el Estado español con la idea de proponer, mediante la unión colectiva, nuevas fórmulas para la mejora de la sociedad. Estos nuevos movimientos sociales, centrados en una renovación política (como 15M o Rodea el Congreso), el reconocimiento de derechos (como la vivienda digna, a través de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca) o la lucha contra los recortes (las diferentes “mareas” a favor de la educación o la sanidad), tienen nuevas formas de hacer dentro de la sociedad que coinciden en sus principios con los del “aprendizaje dialógico”, entre los que destacamos el diálogo igualitario, la creación de sentido y la transformación.

COMUNICACIÓN:

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer cómo funcionan las diferentes reuniones y asambleas de los nuevos movimientos sociales surgidos en el Estado español a raíz de la crisis económica y su relación con algunos principios del “aprendizaje dialógico”.

MARCO TEÓRICO

La casi totalidad de los artículos que hemos revisado están sobre todo centrados en lo que se ha denominado como *Movimiento 15M*. A falta de evidencias científicas sobre el resto de movimientos sociales, creemos que este marco teórico puede ser válido, pues fue a través del *15M* como el resto de movimientos sociales tomaron mayor impulso y fuerza.

Desde el paradigma cuantitativo, podemos señalar los realizados por Kerman Calvo *et al* (2011) y Manuel Jiménez (2011). El primero de ellos “indaga en las ‘dos almas’ del *Movimiento 15M* y el segundo “estudia si el incremento del voto protesta en los municipios está relacionado con la existencia de acampadas y manifestaciones en la semana previa a las elecciones”. Es, sin embargo, desde el paradigma cualitativo desde el que más investigaciones se han acercado a este fenómeno. Encontramos las aportaciones de Errejón Galván (2011), defendiendo que el éxito de esta movilización se debe a su capacidad de alterar las posiciones políticas y generar nuevas identidades transversales, y García Rubio (2011), detallando un análisis de los discursos utilizados en las diferentes asambleas y señalando la importancia del lenguaje como poder contrahegemónico. Desde la antropología encontramos los estudios de Ruiz Trejo (2013), con su reflexión sobre la práctica etnográfica dentro de este movimiento social, y García López (2013), con su análisis sobre las diferentes identidades que confluyen dentro del *15M*. Reseñando su carácter educativo se encuentran los estudios de Hernández Merayo *et al.* (2011), con una reflexión y análisis desde el punto de vista de la educación a través de las TIC’s, y García Afrojín *et al.* (2011), señalando la esta movilización como un espacio de educación en y a través de valores democráticos. Desde la perspectiva política y de los movimientos sociales encontramos a Robert Liñeira (2011), detallando el sistema electoral español como causa directa de esta movilización social, Alberich Nistal (2012), haciendo un repaso por los últimos colectivos y plataformas nacidos en Madrid y que se suponen el germen del *15M* y Héloïse Nez (2012), identificando el paso de la deliberación en las microesferas de los movimientos sociales a la esfera pública.

METODOLOGÍA:

Nos hemos servido en nuestro trabajo de una serie de técnicas características de la investigación etnográfica (Kottak, 2002), con el fin de realizar una recopilación de datos lo más completa posible.

Uno de los principales procedimientos para la investigación etnográfica es la observación

Sociología (en colaboración con AMSE)

participante. Para ello, hemos participado de las diferentes asambleas que se han llevado a cabo desde el movimiento 15M en nuestra ciudad y la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, impulsada por muchas de las personas participantes del primero. Para conseguir un mayor grado de análisis, hemos grabado en video muchas de estas asambleas y reuniones, para después analizarla a través de una tabla en la que destacábamos diferentes aspectos que pudieran ser importantes dentro del trabajo.

Por último, hemos realizado una reunión con las personas participantes con el fin de devolver los resultados de la investigación y para que entre todas podamos plantear soluciones a los diferentes problemas detectados. Este tipo de reuniones son características de la metodología comunicativa crítica de investigación (Gómez *et al*, 2006).

DISCUSIÓN DE LOS DATOS, EVIDENCIAS, OBJETOS Y MATERIALES:

Analizando los diferentes materiales y evidencias que hemos obtenido de nuestra observación, creemos conveniente hacer una discusión en base a tres principios del aprendizaje dialógico, pues creemos que estos nuevos movimientos sociales guardan ciertas similitudes con ellos, consecuencia directa de lo que se denomina como giro dialógico de la sociedad.

Cada vez más, la sociedad está tendiendo hacia formas de proceder basadas en el diálogo, que sustituyen a aquellas basadas en el poder. En general, desde la política a las relaciones personales, se están produciendo cambios muy importantes que pretenden sustituir “el argumento de la fuerza por la fuerza de los argumentos” (Aubert *et al*. 2010). Podríamos señalar las relaciones sociales que se establecen dentro de estos nuevos movimientos sociales como *relaciones dialógicas*, que son aquellas que se dan “cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (*ibidem*, 2010) . Frente a éstas, nos encontraríamos con las *relaciones de poder*, aquellas que se establecen en base a una jerarquía o posición de poder que ocupa una o varias de las personas que interaccionan. De esta manera, un grupo de personas que se reúne para hablar y entenderse de manera igualitaria, a través de turnos de palabras, que se relaciona de manera horizontal y que rechaza la jerarquización a través de estamentos de poder, es un grupo social que apuesta por las *relaciones dialógicas* entre sus participantes, pues está estableciendo las bases para que sea posible un diálogo igualitario. Si bien existen diferentes tipologías de liderazgo dentro de estos nuevos movimientos sociales, ninguna de estas tipologías estaban caracterizadas por la utilización de argumentos de poder para serlo, sino que es la fuerza de los argumentos de los diferentes líderes (bien sea a través de la iniciativa, de su capacidad de consenso o su afán por llevar el debate de manera dialogante) por la que estas personas podían ser señaladas como líderes.

Los elementos que sustentan la mayoría de las propuestas y discursos que tienen lugar en el seno de estos movimientos no son las grandes teorías de la democracia. Estamos hablando de personas que no son profesionales de la política, sino que traen a estos movimientos su experiencia vital y es sobre lo que saben acerca del mundo lo que le imprime la personalidad a sus discursos y opiniones. La discusión se cimienta sobre un diálogo de igual a igual acerca de lo que las otras personas opinan sobre el tema que se está tratando en esos momentos. Aparecen los “temas generadores” de los que hablaba Freire (1995), temas que se dan a partir de la realidad que rodea al “educando” (que en este caso sería el o la participante de estos movimientos) para que llegue a conocer el lugar que ocupa dicho tema en su contexto social, quién o qué procesos intervienen y qué finalidad se logra al desarrollar el tema. Se debate entonces cómo la democracia influye a un

Sociología (en colaboración con AMSE)

nivel personal dentro de la vida de cualquiera de las personas presentes y cuáles son los diferentes problemas y situaciones que resultan conflictivas. Se parte de un análisis crítico de la realidad para ponerlo en común con los iguales y a partir de ahí desarrollar diferentes acciones que lleven a la mejora de la sociedad. Estos discursos buscan una acción tras la reflexión. Siguiendo de nuevo a Freire (1995) la búsqueda de la palabra “nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones – acción y reflexión- en tal forma solidarias y en una interacción (...) radical. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. Y esta conexión radical entre la palabra y la acción ha seguido la dinámica de los diferentes procesos que se han desarrollado para poner en marcha o impulsar todas estas iniciativas. Por ejemplo, en el caso del movimiento *15M*, si en un principio aparecieron los debates como forma de expresión y de reflexión sobre los problemas, luego estos debates tuvieron una evolución hacia la reflexión acerca de cómo poner una solución a estos problemas. Así, la palabra, el discurso, se convierte en el eje transversal que atraviesa el proceso, pues si bien se parte de la discusión de una serie de problemas, la mayoría de las propuestas de solución de los mismos van encaminadas a una mayor democratización de todos los aspectos de la sociedad donde se tome en cuenta mucho más la palabra de la ciudadanía

El simple hecho de que aparecieran estos nuevos movimientos sociales es, en sí mismo, un acto de transformación. En vez de adaptarse a una nueva situación que revierte en muchos casos en pérdida de derechos y libertades ganados a lo largo de la historia del siglo XX, estas movilizaciones sociales pretenden ya no volver al punto en el que nos encontrábamos antes de la crisis, sino mejorar las condiciones de la sociedad en el sentido de radicalizar principios como la democracia o la igualdad de oportunidades. Y a pesar de las críticas recibidas desde diferentes sectores referidas a que estos movimientos se quedan solo en la palabra y no revierten en una acción transformadora, sí que lo han hecho. Pondremos para ello dos ejemplos.

Por un lado, el ejemplo del movimiento *15M* y el movimiento vecinal. Desde el comienzo de esta movilización, en todas las ciudades del estado español surgieron asambleas ciudadanas con el fin de promover el debate, la reflexión y la acción. Tras esto, en muchas de estas ciudades, surgieron asambleas de barrio, con el fin de descentralizar las asambleas generales de la ciudad. Estas nuevas asambleas de barrio han ayudado a unir ciertos vínculos entre la comunidad que desde la llegada de la sociedad industrial habían ido en algunos casos, desapareciendo por completo. Nacen así, a través de estas asambleas, diferentes propuestas de solidaridad y trabajo común entre las personas pertenecientes a una comunidad. Un ejemplo de ellos es el denominado como “Banco Bueno”, en la ciudad de Málaga. De otro lado tenemos el ejemplo de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca. Además de evitar varios desahucios, la presión ejercida a través de esta movilización social ha conseguido que el gobierno cambiara la ley que regía los desahucios en el país. Si bien es cierto que esta nueva ley es insuficiente para acabar con esta problemática, no se entendería sin la presión y movilización ejercidas desde esta plataforma.

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

En conclusión, esta movilización ciudadana viene a plantear una serie de necesidades y cambios que la ciudadanía cree necesarios para tener una mejor convivencia y resolver ciertos problemas. Las diferentes propuestas de cambio vienen dadas desde el diálogo conjunto de la ciudadanía en las plazas públicas, que desde el 15 de mayo se han llenado de un mayor contenido político. Las manifestaciones y debates públicos forman parte de una nueva forma de relaciones sociales un paso importante hacia una sociedad cada vez más dialógica. Las asambleas del *15M* y las acciones

Sociología (en colaboración con AMSE)

y debates generados por el resto de nuevos movimientos sociales (25S, Plataforma de Afectados por la Hipoteca), se convierten así en espacios donde la ciudadanía, además de expresarse, aprende y desarrolla esas formas de interacción, llega a consensos y realiza propuestas de cambio. Podemos afirmar que estas asambleas son también espacios educativos, improvisadas “escuelas de ciudadanía” donde el encuentro de las personas y el debate público ayuda a su vez a comprender que el consenso entre las diferentes posturas e ideas solo es posible si todas las personas que de ellas participan pueden expresarse en un espacio libre e igualitario. Si las relaciones autoritarias de poder que se daban durante la antigua sociedad industrial ya están obsoletas, no ayudan a la mejora de la vida de las personas y no pueden seguir existiendo en una sociedad cada vez más plural y compleja, debemos abrirnos hacia este tipo de relaciones dialógicas, donde el poder de los argumentos está por encima de los argumentos de poder.

CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DEL TRABAJO

La principal contribución de este trabajo es la de haber sido, a través de la reunión con las personas participantes de la investigación, un método de evaluación y mejora en el que se detectaron posibles errores y se plantearon alternativas y soluciones. Por otro lado, intenta abrir un campo de investigación en el que estos nuevos movimientos sociales se miren desde el ámbito de la educación no formal como espacios de creación y aprendizaje de una ciudadanía democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Alberich Nistal, T. (2012) “Antecedents, achievements and challenges of the Spanish Socio-Political Movement 15M”. En Tejerina, B. and I. Perugorría (Eds.), 2012, *From Social to Political. New Forms of Mobilization and Democratization*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, páginas 74-88.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Calvo, K., Gómez-Pastrana, T. y Mena, L. (2011) “Movimiento 15M: ¿quiénes son y qué reivindican?” *ZoomPolítico*, nº 4, páginas 4-17

Errejón Galván, I. (2011) “El 15-M como discurso contrahegemónico”. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, ISSN 2174-6753, Nº. 2, 2011 (Ejemplar dedicado a: Espacios Urbanos: perspectivas y conflictos), págs. 120-145

Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García Ajofrín, L., Miralles Lucena, R., y Carbonell i Sebarroja, J. (2011) “El movimiento del 15-M. Un aprendizaje muy democrático” *Localización: Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, Nº 414, 2011, págs. 8-17.

García López, E. (2013) “Unidos por el sentido común. Identidad(es) cultural(es) y participación política en el 15M: preguntas para una reflexión etnográfica” *Revista de Antropología Experimental de la Universidad de Jaen*, nº13

García Rubio, M. (2011) “El movimiento 15M y la guerrilla semiológica”. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, ISSN 0213-6252, Nº 68-69, 2011 (Ejemplar dedicado a: La sociedad digital), págs. 136-138

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006) “Metodología Comunicativa Crítica” Barcelona: El Roure.

Hernández Merayo, E., Robles Vílchez, M.C. y Pérez Heredia, M. D. (2011) “Una experiencia de

- ciudadanía joven y crítica: aproximación educativa al 15M". En http://granada.academia.edu/ElisaHern%C3%A1ndezMerayo/Papers/1384378/UNA_EXPERIENCIA_DE_CIUADANIA_JOVEN_Y_CRITICA_APROXIMACION_EDUCATIVA_AL_15_M
- Jiménez Sánchez, M.** (2011). "¿Influyó el 15M en las elecciones municipales?" ZoomPolítico, nº 4, páginas 18-28
- Kottak, P.** (2002): *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Liñeira, R.** (2011) "Un motor de la indignación La ley electoral en España" En <http://www.booksandideas.net/Un-motor-de-la-indignacion.html?lang=fr>.
- Nez, H.** (2012) "Among Militants and Deliberative Laboratories: The Indignados". En Tejerina, B. and I. Perugorriá (Eds.), 2012, From Social to Political. New Forms of Mobilization and Democratization, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, páginas 119-134
- Ruiz Trejo, M. G.** (2013) "Reflexiones autoetnográficas: Luchas desde la diferencia crítica y luchas por lo común" Revista de Antropología Experimental de la Universidad de Jaen, nº13

Educación para ciudadanía digital: ciberactivismo

Juane Fernández

Antonia Lozano Díaz

Isabel Fernández Prados

Universidad de Almería

Descriptor: Educación para la ciudadanía, ciudadanía digital, ciberactivismo

El objetivo de la presente comunicación es delimitar por una parte el concepto de educación para la ciudadanía digital en el contexto de la sociedad de la información y por otra abordar y explorar las posibilidades pedagógicas que ofrece el ciberactivismo a partir de la experiencia en la asignatura de "Sociología y Educación para el Desarrollo y la Solidaridad" impartida en campus andaluz virtual por el área de sociología de la Universidad de Almería. Los resultados confirman un porcentaje muy alto de nativos digitales altamente alfabetizados y por otra un nivel elevado de motivación ante cualquier innovación pedagógica que combine las tecnologías de la información y la comunicación con el compromiso social y ciudadano.

COMUNICACIÓN:

1 Objetivo: el qué y el cómo de la Educación para la ciudadanía global y digital

La sociedad de la información está creando nuevos espacios de socialización y desarrollo socioeducativo, especialmente entre la generaciones y nativos digitales. De hecho, en la presentación de la III edición del Congreso Internacional Ciudadanía Digital celebrado a mediados del 2012 en San Sebastián se advierte del incremento de la importancia de este tema en todos los órdenes sociales: "Cuanto mayor es el número de ciudadanas y ciudadanos conectados en red y más intensivo es el uso de las herramientas tecnológicas, más rápido es el avance hacia lo que viene denominándose sociedad-red, con lo que ello conlleva de modificación de los ámbitos más troncales de nuestra forma de vivir, organizarnos y desarrollarnos: la escuela, la manera de relacionarnos, la relación entre gobernantes y ciudadanía o la economía y la competitividad, entre otros". Concretamente, sería imposible entender la revolución de la primavera árabe, el aumento de la implicación social y política de los jóvenes de Egipto, por ejemplo, sin internet (Herrera, 2012), el uso de las nuevas tecnologías están incorporando una dimensión cívica o ciudadana

además de la tradicional de entretenimiento, especialmente entre los jóvenes de todo el mundo (Lin et al. 2010). En este contexto, la educación para una ciudadanía digital en esta sociedad de la información se convierte en objetivo de este trabajo que pretende básicamente delimitar qué entendemos y cómo podemos incorporarla al currículum en el ámbito de la enseñanza universitaria.

2 Marco teórico: Niveles y tipologías de la educación para la ciudadanía digital

La imagen del profesor encerrado en su aula, con un conocimiento teórico en muchos casos crítico más o menos empeñado en que sus alumnos adquieran de manera individual una capacitación y habilidades para el desempeño de una profesión descarnada, responde a una visión trasnochada de la educación. Esteban (2004), lo deja meridianamente claro en el ámbito universitario «La universidad como institución, nacida hace ya unos siglos, debería cumplir aún en nuestros días con el objetivo de servir a la ciencia y a la comunidad, y por lo tanto, no debería cerrar las puertas a la construcción de auténticos ciudadanos comprometidos con lo social, del mismo modo que debe seguir su camino, éste más trabajado a lo largo de la historia, en la formación de excelentes profesionales» (Esteban, 2004: 24). En este sentido, sería oportuno tener en cuenta la experiencia de niveles educativos no universitarios donde llevan algunos años llevando a la práctica con éxito enfoques y propuestas pedagógicas innovadoras y abiertas al entorno como: aprendizaje y servicio solidario, comunidades de aprendizaje, proyecto Atlántida, ciudades educadoras, proyectos educativos de ciudad, etc. (Bolívar, 2008)

La filósofa Adela Cortina sienta la bases de la educación para la ciudadanía y plantea la necesidad de ir más allá de una concepción meramente cognitiva, en otras palabras, «Educar para el siglo XXI sería formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad. Pero es también, en una gran medida, en una enorme medida, educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratitud» (Cortina, 2007:263)

En cualquier caso la educación para la ciudadanía no se puede reducir a una educación sobre la ciudadanía centrada en los conocimientos ni tan siquiera a una educación en la ciudadanía que se queda en el civismo o comportamientos estrictamente correctos. El objetivo final de la educación para la ciudadanía tiene un futuro y un fin basado en actitudes y valores que se pretenden construir de un ciudadano feliz y comprometido en un mundo global. En este sentido, Crick y Joldersma (2007) se basan en la teoría social de Habermas para considerar a la escuela como parte de la sociedad civil que tendría como tarea la educación ciudadana basada en valores como la emancipación y en el compromiso activo en la comunidad. Así, la educación ciudadanía tiene un carácter más axiológico que instrumental, o dicho de otra manera, no es una mera educación cívica, más bien, una educación para la ciudadanía axiológica y activa.

Tabla 1. Educación, Ciudadanía y Ciudadanía digital

	Ciudadanía	Ciudadanía digital
Educación cívica (Instrumental)	Civismo. Habilidades y prácticas básicas para la convivencia.	Netiquette. Uso correcto de las nuevas tecnologías (no piratería, ciberplagio, ciberacoso, etc.)
Educación para la ciudadanía	Ciudadanía global	Ciudadanía digital

Sociología (en colaboración con AMSE)

(Actitudinal y axiológica)	Valores (Justicia, gratuidad, etc.)	Valores (Justicia, gratuidad, etc.)
	Implicación (Asociacionismo y participación social)	Implicación (Ciberactivismo)

Fuente: Elaboración propia

2.1. Educación Cívica Digital (Instrumental).

El sentido y significado de ciudadanía digital y la educación para la misma es bastante más amplio de como algunos textos la tratan, al circunscribirla solo al buen comportamiento en el contexto de las nuevas tecnologías, internet y los diferentes servicios que ofrecen. De esta manera, encontramos algunas definiciones restrictivas como la siguiente: «la Ciudadanía digital puede ser descrita como las normas de conducta apropiada y responsable con respecto al uso de tecnología» (Ribble y Bailey, 2006: 10). Es decir, se ciñe a lo que ha venido en llamarse Netiqueta, palabra derivada del francés *étiquette* y del inglés *net (red) o network*, y que vendría a designar el conjunto de reglas que regulan el comportamiento de un usuario en el ámbito de internet. Por consiguiente, resulta más conveniente tomar como referencia conceptual de ciudadanía digital el construido y empleado de un modo neutro y general por Robles de la siguiente manera «Los ciudadanos digitales son aquellos ciudadanos que ejercitan todos o algunos de sus deberes y derechos a través de comunidades virtuales o de manera individual» (Robles, 2009: 37), dicho en otras palabras, como aquel conjunto de individuos que realizan actividades propias de la esfera ciudadana a través de medios digitales.

2.2. Educación para ciudadanía digital (Actitudinal, Axiológica y Conductual).

La expresión más clara de lo que entendemos como educación para la ciudadanía como sinónimo de educación en valores democráticos, justicia, cultura de paz, derechos humanos... en el ámbito del mundo digital se concreta en el compromiso y la conductas que conlleva el ciberactivismo. El ciberactivismo no se reduce exclusivamente a las firmas o peticiones en línea u online, sino que más bien debe ampliarse a todo el espectro de acciones y gestiones que cualquier ciudadano, en ejercicio de sus derechos y deberes y en función de sus valores, actitudes y opciones desarrolla en el mundo digital. Las nuevas tecnologías ofrecen diversas oportunidades y vías para la implicación y el compromiso que podríamos clasificar en cuatro tipos, en esta tipología el ciberactivismo sería una más con carácter puntual, mientras que las otras tres requieren una participación más continuada: voluntariado digital, voluntariado virtual, ciberactivismo y ordenador voluntario.

- El voluntariado digital procura mediante la alfabetización superar la brecha entre los que conocen y manejan las tecnologías de la información y la comunicación y los que no: Andalucía Compromiso Digital (<http://www.andaluciacompromisodigital.org>); Fundación Cibervoluntarios (<http://www.cibervoluntarios.org>), Conecta Joven (<http://www.conectajoven.net>) ICVolunteers (<http://www.icvolunteers.org>).
- El voluntariado virtual u online participa en proyectos y actividades de entidades no lucrativas a través del ordenador e internet (construir páginas web, traducir, elaborar documentos, búsqueda de información, apoyo escolar o teleformación, etc.). Haces falta (<http://www.hacesfalta.org/oportunidades/virtual/buscador>), UN Volunteers (<http://www.onlinevolunteering.org>), Microvoluntarios (<http://www.microvoluntarios.org>).
- El ciberactivismo ofrece la posibilidad de apoyar una campaña o acción de una ONG mediante internet, correo electrónico, o teléfono móvil como por ejemplo la firma de una petición

Sociología (en colaboración con AMSE)

online (<http://www.avaaz.com>, <http://www.change.org>)

- El ordenador voluntario permite poner nuestro portátil o PC de sobremesa al servicio de proyectos de investigación. Un ejemplo sería la Infraestructura Abierta de Berkeley para Computación en Red (<http://boinc.berkeley.edu>), o World Community Grid (<http://www.worldcommunitygrid.org>).

3. Metodología: Experiencia de ciberactivismo en línea

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica en ERIC Education Resources Information Center utilizando como palabra clave “digital citizenship”, “cyberactivism” y “education for digital citizenship”

Posteriormente, la metodología aplicada para recogida de datos se basa, por un lado, en un cuestionario estandarizado administrado a los alumnos y, por otro, en el análisis de contenido de un foro de debate virtual de la misma materia cursada por los alumnos. La experiencia de la asignatura de “Sociología y Educación para el Desarrollo y la Solidaridad” facilitó las pistas y sugerencias que ayudaron a concretar cómo se hace posible la educación para la ciudadanía global y digital, en el contexto de la teleformación. Desde hace siete años se viene impartiendo esta materia optativa en las titulaciones de magisterio y desde hace cinco en el Campus Andaluz Virtual. Desde el inicio y presentación de la asignatura se hace explícito que el objetivo no se reduce a conocer la realidad de las desigualdades entre el Norte y el Sur, sus causas y estadísticas, e incluso recursos y materiales didácticos para sensibilizar, sino que en sí misma la materia pretende ser un instrumento para educar a los propios alumnos haciéndoles partícipes de los valores de la justicia y la solidaridad. La experiencias de los dos últimos años nos ofrece desde el punto cuantitativo los resultados de un cuestionario administrado a 227 alumnos y alumnas de segundo de magisterio sobre su nivel de alfabetización digital y uso político de internet o ciberactivismo.

Además en el último tema (Tema 10. Educación para el desarrollo: Actividades de sensibilización y de presión) se plantea de una manera directa y específica no sólo tomar conciencia y conocer las acciones de sensibilización sino también experimentar y poner en práctica alguna de ellas. Básicamente la presentación del foro decía lo siguiente: «El ciberactivismo consiste en enviar correos electrónicos a gobiernos o a autoridades de cualquier parte del mundo que estén cometiendo con alguien una injusticia, para que la presión internacional les haga cambiar de actitud. Se trata, pues, de una acción solidaria no violenta. Realiza una ciberacción siguiendo las orientaciones de esta página <http://www.pazyjusticia.com/> o páginas semejantes. Los comentarios aportados en el foro de debate virtual sobre la ciberacción realizada fueron otra de las fuentes de información de carácter cualitativo fundamentales en el presente trabajo.

4. Resultados

Los resultados del cuestionario administrados a los alumnos aportaba la conclusión de que todos los alumnos utilizaban internet y que el 94% lo hacía hace más de cinco años accediendo todos los días o casi todos el 88,5%. En la tabla 2 podemos constatar que un porcentaje importante de alumnos ha experimentado con la red internet en su vertiente o uso político o de compromiso social y ciudadano digital.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Tabla 2. ¿Ha participado en alguna de las actividades a través de INTERNET que le voy a mencionar?

	Ha realizado (%)
A. Contactar con algún político o algún partido político	15
B. Contactar con alguna administración para quejarse o protestar	30,8
C. Comunicarse con alguna asociación u organización (social, cultural..)	40,4
D. Realizar una donación para una campaña, una asociación u org.	37
E. Escribir comentarios en algún foros, blog o una página web, sobre temas de actualidad, sociales o políticos	59,5
F. Firmar una petición o adherirse a alguna campaña o a un manifiesto	41
G. Enviar un correo electrónico sobre alguna causa social o política	30,8
H. Enviar un SMS a través del móvil sobre alguna causa social o política	16,7
I. Comprando productos de comercio justo o de merchandising de alguna organización social.	30,3
J. Utilizar las redes sociales (Facebook, twitter, tuenti...) para difundir contenidos social, cívico o político.	43,2

Fuente: Elaboración propia

Las primeras impresiones ante la propuesta de actividad giraron en torno al conocimiento o no del ciberactivismo, o la posibilidad de apoyar a través de la firma una petición o protesta justa de manera sencilla. Existe fundamentalmente una doble satisfacción al realizar esta actividad, por un lado, la sorpresa de encontrar una faceta novedosa de las nuevas tecnologías, y por otro, el bienestar que produce la implicación con una acción positiva y justa. Esto concuerda con la reflexión que propone Adela Cortina en torno a la idea de que la ética del buen ciudadano lleva a la felicidad. «Personalmente, no conocía nada acerca del ciberactivismo, pero ahora que me he informado, me parece una actividad súper interesante. Es una manera de denunciar las injusticias de manera no violenta, y eso es muy favorable» (Alumna 1)

La segunda clase de respuesta que provoca estas ciberacciones tiene que ver con la implicación y compromiso duradero, a través de agregar a favoritos determinadas páginas web o involucrarse más aún si cabe en las asociaciones y organizaciones que impulsan estas propuestas de peticiones en línea. La unión de teoría y praxis, como afirma Habermas, o en términos de educación para la ciudadanía, entre valores y acción, tal y como lo indican Crick y Joldersma se expresa en palabras de un alumno: «Hola a todos. Que increíble, a pesar de haberme integrado tarde a esta asignatura, en poco tiempo he descubierto muchas cosas, y esta ha sido sorprendentemente positiva, la de denunciar de esta forma las injusticias que se cometen a diario en todo tipo de ámbitos. Creo que todas deberían de ser apoyadas. Agregaré esta página a mis favoritos. ;)» (Alumno 1)

Por último, el resultado de la ciberacción y de la actividad global en sí trasciende la propia realización para convertirse en un desencadenante de concienciación y educación en valores como por ejemplo: transformación social y justicia, cooperación y solidaridad, compromiso cívico y participación ciudadana ineludible, etc. «Ya conocía en concepto de ciberacción y he participado en varias campañas del respeto a los animales y otras con Amnistía Internacional. Me parece una gran forma de cooperar y disponible para todo aquél que quiera participar y apoyar a las

diferentes causas» (Alumna 2)

5. Conclusiones y aportaciones

Las nuevas tecnologías brindan instrumentos y oportunidades que en muchas ocasiones rompen los límites, fronteras o autocensuras de aquellos que piensan que en su asignatura no tiene cabida asuntos relacionadas con la ciudadanía como la justicia, la gratuidad, el compromiso, etc. Los recursos ilimitados de internet, las innumerables oportunidades para implicarse en asociaciones de todo tipo, las posibilidades incontables de participar en ciberacciones o compromisos más estables como el voluntariado virtual, etc. ofrecen con toda seguridad propuestas o sugerencias para cualquier titulación y asignatura presentes en las ramas de ciencias, salud, técnicas, humanidades, educación, sociales, jurídicas o empresariales garantizando su buena acogida y por parte de un alumnado motivado y alfabetizado digitalmente. Así un contexto nuevo de socialización y desarrollo socioeducativos de los nativos digitales ofrece una oportunidad única para una educación en valores y en la ciudadanía digital si profundizamos y desarrollamos todas sus potencialidades. De esta manera, valores y compromiso se aúnan en la educación para la ciudadanía digital a través del ciberactivismo en una juventud alfabetizada digitalmente.

Referencias

- Bolívar, A. (2008). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Crick, R. D., & Joldersma, C. W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 77-95.
- Esteban, F.(2004). *Excelentes Profesionales y Comprometidos Ciudadanos, Un Cambio de Mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Broker (2004)
- Herrera, L. (2012). Youth and citizenship in the digital age: A view from Egypt. *Harvard Educational Review*, 82(3), 333-352.
- Lin, W., Hope Cheong, P., Kim, Y., & Jung, J. (2010). Becoming citizens: Youths' civic uses of new media in five digital cities in East Asia. *Journal of Adolescent Research*, 25(6), 839-857.
- Ribble, M & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Washington: International Society for Technology in Education
- Robles, J. M.: (2009). *Ciudadanía digital: una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC Editorial.

Agents socials de base i evidències científiques en el disseny i implementació de programes d'intervenció comunitària: el cas de la cooperativa Miguel Fenollera

Emilia Aiello

Universitat Autònoma de Barcelona

Descriptors: Participació ciutadana, polítiques socials, evidències científiques, cooperativa

Sociología (en colaboración con AMSE)

Realitzada en el marc d'una tesina de màster, la present recerca analitza el paper que juguen la participació dels agents socials de base, i les evidències científiques en el disseny i implementació de programes d'intervenció comunitària orientats a la superació de la pobresa per assolir resultats eficients. Amb aquesta finalitat s'estudia el cas de la Cooperativa Miguel Fenollera (Albacete), un projecte sociolaboral orientat a què els socis i afiliats, tots ells persones en situació de vulnerabilitat social, accedissin al mercat laboral. S'explica com el fet de basar-se en actuacions cooperativistes d'èxit que havien demostrat prèviament funcionar en la creació de llocs de treball, i alhora en un model de gestió participatiu i democràtic, són dos elements claus per a què la Cooperativa obtingui resultats efectius.

COMUNICACIÓN:

Introducció

El fenomen social en què s'emmarca aquesta recerca constitueix una de les raons que van motivar el moviment del 15M que s'acabà definint com la "Spanish revolution": la demanda ciutadana de participar en el disseny de les polítiques públiques més enllà de l'esfera exclusivament representativa. Així, l'objectiu de la investigació és analitzar quin és el paper que juguen la participació dels agents socials de base i les evidències científiques en el disseny i implementació de programes d'intervenció comunitària orientats a la superació de la pobresa per assolir resultats efectius, i considerar si existeixen altres elements rellevants en aquest procés. D'aquesta forma, la recerca parteix de la següent hipòtesis: *la participació dels agents socials de base en el disseny i implementació de programes d'intervenció comunitària, i el fet que aquests estiguin basats en evidències científiques són dos elements que afavoreixen l'eficàcia dels seus resultats.*

Marc teòric: Democratització i desmonopolització del coneixement expert i del poder polític

La recerca que aquí es planteja parteix de quatre eixos teòrics. En primer lloc, la idea de la *desmonopolització del coneixement expert* de Beck (1998, 2001). L'autor sosté que hem passat d'una primera modernitat ordenada i de plena ocupació a la segona modernitat o "societat del risc", producte de canvis estructurals sorgits amb l'obertura dels mercats més enllà de les fronteres estatals. És en aquesta societat del risc on la creença en el coneixement científic com a veritat absoluta i inqüestionable s'erosiona, donant lloc així a un canvi fonamental en la concepció social sobre aquest. Es dona així una *desmonopolització de les exigències de coneixement expert* (Ibíd., 204), és a dir, la ciència esdevé cada cop més necessària, però alhora no n'és prou per definir allò que és veritat, doncs cal posar-la en diàleg amb els "no-experts".

En segon lloc i en relació a les consideracions de Beck pren rellevància la crida a fer una "sociologia pública" plantejada per Burawoy (2005), entesa com "*una reacció y una respuesta a los avances de la privatización generalizada*" (Burawoy, 2005: 202). Aquesta sociologia té com a finalitat motivar el diàleg entre la sociologia com a coneixement expert i els diversos tipus de públics, fent així que el sociòleg/a treballi directament amb els agents socials, posant el coneixement científic al seu servei i donant resposta als seus problemes. La forma de fer sociologia que proposa Burawoy promou l'establiment de relacions dialògiques entre els sociòlegs-experts i els públics, consensuant d'aquesta forma els temes de debat i la discussió, i configurant l'agenda del moment. En resultat, és una sociologia fonamentada en el coneixement reflexiu i que la seva audiència és el públic extra-acadèmic.

El tercer eix teòric de la present recerca és la idea de Wright i Fung (2001) sobre la capacitat de

Sociología (en colaboración con AMSE)

definir i engegar alternatives reals de canvis basades en la democratització de les institucions, i en la participació directa dels agents socials de base en el seu funcionament i gestió. A través de l'anàlisi de cinc casos ambdós autors exploren els elements que tenen en comú i n'extreuen que n'hi ha un que ressalta: la finalitat d'aquestes experiències d'aprofundir en les formes en què la gent de base (ordinary people) pot participar efectivament i influir en les polítiques que afecten les seves vides. Aquestes experiències són exemples del que Wright i Fung anomenen "*empowered deliberative democracy*" (EDD, *democràcia deliberativa enfortida*) i conflueixen en els següents àmbits (Ibíd.: 17): tenen potencial per ser radicalment democràtiques en la seva dependència de la participació i les capacitats de la gent comuna; són deliberatives perquè fomenten que les decisions preses siguin basades en raons i arguments; i són exemples de democràcia "*empowered*"/enfortides en tant que connecten l'acció a la discussió.

Per últim, el darrer eix teòric de la recerca és el poder de les *narratives públiques* i de les estratègies organitzatives dels moviments socials per assolir el canvi social i polític, plantejades per Ganz (2009a, 2009b)³⁵. A través de l'anàlisi del rol del lideratge en els moviments socials ("leadership practices"), i de com es poden articular les habilitats de motivació, relacionals, estratègiques i d'acció dels seus membres, Ganz sosté que els moviments socials poden influenciar en les decisions i aconseguir *de facto* els seus objectius. L'autor assenyalava que els moviments socials expliquen "noves històries públiques", o el que ell anomena "public narratives": el procés discursiu a través del qual els individus, les comunitats i les nacions decideixen i construeixen les identitats, i inspiren l'acció. A través de les narratives públiques les persones motiven d'altres que s'hi senten identificats amb la seva causa, i les fan partícips també de la seva lluita.

En definitiva, els quatre eixos plantejats aquí són les *ulleres teòriques* de la recerca, que donen com a resultat la definició d'una perspectiva social i teòrica que és transformadora i dual: té en compte els sistemes i els agents, i observa la realitat amb la finalitat de proposar alternatives de canvi que millorin les condicions de vida dels agents socials de base, aquells i aquelles que estan en risc d'exclusió social, o en molts casos, totalment al marge.

Metodologia

La metodologia utilitzada ha estat de tipus qualitativa, i s'estructura en dos parts. En primer lloc, revisió de la literatura científica publicada en revistes indexades en les bases de dades més rellevants: ISI Web of Knowledge (majoritàriament s'han cercat articles "JCR"), SCOPUS o Latindex. En segon lloc, s'ha dut a terme treball de camp, concretament centrat en un estudi de cas. El cas estudiat ha estat un dels casos prèviament analitzats en el marc del projecte integrat RTD *INCLUDED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011)*³⁶, i es tracta de la intervenció comunitària realitzada en dos barris socialment desafavorits d'Albacete a partir del 2006: l'Estrella i la Milagrosa, ambdós amb un elevat percentatge de població gitana. De totes les accions d'aquest programa d'intervenció s'ha analitzat una en concret: la Cooperativa de Serveis Miguel Fenollera (a partir d'aquí, Cooperativa MF). Aquesta cooperativa és un projecte social sense ànim de lucre formalitzat legalment al novembre de 2011 i orientat a què els seus socis/es i afiliats/des, tots ells persones d'ambdós barris, accedissin al mercat laboral com a via de

³⁵ Una de les obres més importants de M. Ganz és "*Why David Sometimes Wins. Leadership, Organization, and Strategy in the California Farm Worker Movement*" (2009), en què explica a través del paral·lelisme amb la història bíblica de David i Goliat, com és possible que els "David" (pastor sense recurs) a través d'una estratègia que contempli la correcta organització i gestió dels recursos, vencin els "Goliat" —el gran soldat.

³⁶ És un projecte integrat de la prioritat 7, del VI Programa Marc de la Comissió Europea (2006- 2011).

superació de la situació de pobresa en què es trobaven.

Discussió i conclusions

L'anàlisi realitzat permet confirmar les dues hipòtesis plantejades. La Cooperativa MF, dissenyada partint d'*actuacions cooperativistes d'èxit*³⁷ i alhora amb un model de gestió participatiu i democràtic, està obtenint en l'actualitat resultats efectius³⁸: està creant llocs de treball i d'aquesta forma està contribuint a la superació de la situació de pobresa en què estaven els socis i sòcies.

D'una banda, la incorporació de les evidències científiques en el disseny i implementació de la cooperativa aquest ha estat un dels elements claus per a què la Cooperativa tingués èxit. Això ha comportat dos avantatges principals. En primer lloc, el fet d'haver-se iniciat partint d'evidències que ja havien demostrat contribuir a crear llocs de feina li ha donat garanties d'èxit, és a dir, un cop posades en marxa, els resultats de la cooperativa han estat els esperats. I en segon lloc, aquestes evidències i el fet de comptar amb el suport dels experts li han donat legitimitat al projecte. Això es deu a què la cooperativa ha estat en sintonia amb el model que s'ha seguit en altres accions prèvies impulsades en el marc del programa d'intervenció comunitària de l'Estrella i la Milagrosa.

Respecte el procés com s'han incorporat les evidències científiques en la creació de la cooperativa, amb el treball de camp s'ha contrastat el que s'havia trobat a la revisió de bibliografia sobre el *Contracte d'Inclusió Dialògica* ("DIC") (Aubert & Flecha, 2009). S'ha observat que quan les evidències científiques del que ha estat efectiu en la resolució d'una problemàtica social es posen a l'abast de les persones del terreny per a què siguin elles mateixes les que dialoguin i valorin com aplicar-les en el seu context, a partir de les seves vivències i del seu coneixement sobre el seu propi barri, la transformació social és possible. Aquesta forma de posar en diàleg el coneixement científic amb el coneixement de les persones sobre el seu barri i sobre les dinàmiques de funcionament d'aquell context en concret (des dels conflictes més presents, al rol de les entitats socials, etc.) no només empodera els afectats per la problemàtica en qüestió en tant que els dona poder de decisió sobre aquells afers que els afecten directament, sinó que també és una forma inclusiva i justa d'avançar envers l'obtenció de resultats efectius.

D'altra banda, pel que fa a la participació dels agents socials de base en els programes d'intervenció comunitària, la literatura científica consultada (Fung & Wright, 2001; Irvin & Stansbury, 2004; Fraser, 2005; Lister, 2007) i el treball de camp assenyalen que aquest és l'altre element que afavoreix l'obtenció de resultats eficaços. Això es deu principalment a què quan les persones del terreny hi participen se senten els veritables protagonistes del projecte, i alhora els agents responsables de què tingui èxit.

³⁷ Les *actuacions cooperativistes d'èxit* són accions que la recerca científica ha demostrat que contribueixen a la creació de llocs sostenibles de treball i contribueixen a la superació de les desigualtats. Per més informació consultar: Redondo, G., Santa Cruz, I. & Rotger J. (2011). Why Mondragon? Analyzing what works in overcoming inequalities. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 277-283; i Flecha, R. & Santa Cruz, I. (2011). Cooperation for Economic Success: The Mondragon Case. *Analyse & Kritik*, 1, 1-14.

³⁸ A més d'efectius, els resultats també estan sent eficients. No s'ha estudiat l'eficiència de la cooperativa donat que aquest era un aspecte més de caire econòmic. Existeixen dades, però, que així ho demostren. Consultar: <http://creaub.info/cat/wp-content/uploads/2012/06/Javier-Lopez-Fando.pdf>

Sociología (en colaboración con AMSE)

A més a més, s'ha observat que en el cas de la Cooperativa MF hi ha tres condicions fonamentals que afavoreixen la participació ciutadana. La primera és quan existeix un bagatge associatiu, ja que fomenta que les persones adquireixin capacitats i habilitats relacionals i comunicatives pròpies del funcionament democràtic i participatiu de les entitats socials. En aquest terreny prenen rellevància les aportacions de Ganz (2009a, 2009b) respecte la importància dels moviments associatius i el seu rol en la creació de narratives públiques, és a dir, històries que donen sentit a la lluita dels seus membres, motiven l'acció i que a més són generadores d'una identitat compartida. En el cas de la Cooperativa MF, tant l'escola La Paz (organitzada com a comunitat d'aprenentatge) com l'Associació Miguel Fenollera han estat espais de creació de narratives públiques. Aquest és un element que s'ha detectat en els relats dels entrevistats quan mostren el seu convenciment i confiança de què el projecte de la cooperativa tindria èxit. Això respon, en bona part, a les expectatives generades arrel d'observar que amb el programa de transformació que s'ha implementat a l'Estrella i la Milagrosa s'han donat canvis reals en les vides dels veïns i veïnes. La formació és una altra de les condicions que ha potenciat la participació de les persones a la cooperativa, ja que els ha fet adquirir capacitats i habilitats relacionals, comunicatives i instrumentals, i ha tingut un impacte en la seva autoestima contribuint així a què adoptin rols més dinàmics en els afers públics dels barris. La tercera condició identificada és quan hi ha garanties de què la participació democràtica dels treballadors a través de les assemblees sigui real, aquets creuen més en el projecte. A la Cooperativa MF tothom que hi participa sap que el que ell o ella diu serà debatut, considerat i en tot cas votat. Aquest és un fet que, assenyalat a la teoria (Lister, 2007) i detectat a la pràctica, anima les persones a què s'involucrin en els processos de presa de decisió i creguin en els projectes.

En relació a les condicions que afavoreixen que la deliberació sigui lliure, informada i igualitària, a la Cooperativa s'ha detectat la presència d'alguns elements que ja s'assenyalen des de la literatura científica com a rellevants per assolir l'ideal de la democràcia deliberativa: una comunicació interpersonal molt dialògica, com apuntava Escobar (2009), i la potenciació d'espais de conversa informal que mencionaven Kim i Kim (2008).

Respecte la influència que ha tingut la participació de les persones en la cooperativa, aquest ha estat un dels aspectes més rellevants i significatius de la recerca. Els impactes han estat en tres sentits. En primer lloc, en les mateixes persones en tant que han recuperat la seva autoestima i han guanyat més capacitat d'agència. En segon lloc, en les seves famílies. Si bé abans de participar en la cooperativa els socis i sòcies estaven en situacions de pobresa, ara han aconseguit tenir una estabilitat econòmica que els ha donat la garantia de què les seves famílies tenen les necessitats bàsiques cobertes. En darrer lloc, la participació de les persones en la cooperativa i, en general, la cooperativa en si mateixa ha tingut un gran impacte als barris de l'Estrella i la Milagrosa. Els veïns i veïnes han recuperat les seves esperances de què és possible superar la pobresa. Un altre fet que s'ha observat és la solidaritat dels socis i sòcies de la cooperativa amb la resta de veïns i veïnes dels barris. Per exemple, els cooperativistes han decidit que els beneficis obtinguts s'utilitzin per crear més feina per les persones del barr.

Arribats aquí i per concloure, cal destacar que el cas que s'ha analitzat és exemplar perquè demostra com quan es donen esperances reals i es confia en les persones és possible superar situacions d'exclusió social. A més, el cas de la Cooperativa MF visible el potencial del coneixement científic i de les ciències socials per contribuir a aquest procés de canvi. Amb tot, realitzar programes d'intervenció comunitària considerant els dos elements que s'han analitzat al llarg d'aquesta recerca afavoreix l'obtenció de resultats efectius.

****Aquesta recerca ha estat realitzada com a tesina de màster.***

BIBLIOGRAFIA

- Aubert A. & A. Flecha (2009). Contract on dialogic inclusion: How to get out of the ghetto. *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 61–70.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63 – 75.
- Beck, U. (1998) *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós; Beck, U. (2001) *Un nuevo mundo feliz. La precarización del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Burawoy, M. (2005) *Por una sociología pública*, Política y Sociedad, 42(1), 197-225.
- Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats, CREA-UB. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6è Programa Marc, Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society, CIT4-CT-2006-028603). Brussel·les, Bègica: Direcció General de Recerca, Comisió Europea.
- Escobar, O. (2009) The dialogic turn: *dialogue for deliberation*. *In-Spire Journal of Law, Politics and Societies*, 4 (2), 42-70.
- Flecha, R. & Santa Cruz, I. (2011). Cooperation for Economic Success: The Mondragon Case. *Analyse & Kritik*, 1,1-14.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world, *New Left Review*, 36. Disponible online: <http://newleftreview.org/II/36/nancy-fraser-reframing-justice-in-a-globalizing-world> (consultat el 10/07/2012).
- Fung, A. & Wright, E. O (2001) Deepening democracy: innovations in empowered participatory governance, *Politics & Society*, 29(1), 5-41.
- Ganz, M. (2009a) "Leading Change: Leadership, Organization and Social Movements", in the *Handbook of Leadership Theory and Practice*, Nitin Nohria & Rakesh Khurana (Eds.), Harvard Business School Press, 2010.
- Ganz., M. (2009b) "What is Public Narrative?" [Online].
- Irvin, R. & Stansbury (2004). *Citizen Participation in Decision Making: Is It Worth the Effort?* *Public Administration Review*, 64(1), 55-65.
- Kim, J. & Kim, E. J. (200). Theorizing dialogic deliberation: everyday political talk a communicative action and dialogue. *Communication Theory*, 18(1), 51-70.
- Lister, R. (2007). From object to subject: including marginalised citizens in policy making, *Policy & Politics*, 35(3), 437–55.
- Redondo, G., Santa Cruz, I. & Rotger J. (2011). Why Mondragon? Analyzing what works in overcoming inequalities. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 277-283.

Formando intelectuales comprometidos: case studies como actuaciones educativas de éxito en el ámbito universitario

Lena de Botton

Universitat de Barcelona

M^a Ángeles Serrano

Universitat de Barcelona

Descriptores: Excelencia universitaria, estudio de casos

Las altas cifras de desempleo entre las personas con estudios universitarios y la baja presencia de alumnado procedente de minorías culturales en los centros universitarios son dos datos que ponen de manifiesto que nuestras universidades no están dando respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento. Como profesorado comprometido con nuestra profesión, debemos plantearnos qué actuaciones y/o prácticas educativas debemos incorporar en nuestra docencia para conseguir no sólo que nuestro alumnado obtenga una titulación académica sino que también adquiera las competencias necesarias para responder a las demandas propias de la actual sociedad. Es decir, qué medidas podemos incorporar a nuestra docencia para aumentar la excelencia académica y conseguir futuros profesionales altamente competentes y comprometidos.

COMUNICACIÓN:

1. Excelencia académica en las universidades españolas: algunos datos

España se encuentra entre los diez países con mayores niveles de movilidad social intergeneracional en la educación (OCDE, 2012). De hecho, y según los datos recogidos en el informe *Panorama de la Educación*, publicado anualmente por la OCDE, el 45% de los jóvenes ha alcanzado un mayor nivel educativo que sus padres (en comparación con el 37% para la media de la OCDE). Esta movilidad intergeneracional positiva es aún mayor para las mujeres, que tienen al menos 10 puntos porcentuales más de probabilidad que los hombres jóvenes (50% para las mujeres en comparación con el 40% para los hombres) de alcanzar un mayor nivel educativo que el que sus padres alcanzaron (OCDE, 2012).

Sin embargo, la tasa de desempleo para las personas con educación superior aumentó del 4,8% al 10,4% en el 2010; la tercera tasa más alta para este nivel de educación entre todos los países de la OCDE (OCDE, 2012). Si bien es cierto que las tasas de desempleo en España van disminuyendo a medida que se incrementa el nivel de educación, la situación actual de fuerte crisis económico ha tenido un impacto también en estas cifras.

Ante esta realidad, no exclusiva para nuestro país, se establecen actuaciones europeas que miran de establecer objetivos comunes de trabajo para superarla. En este sentido destacamos la Estrategia Europa 2020, una estrategia política de la Unión Europea que apoya el empleo, la productividad y la cohesión social en Europa como elementos no sólo para superar la crisis económica iniciada en el 2008, sino también para hacer frente al periodo de transformación propio de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos (Comisión Europea, 2010).

La educación es, dentro de la Estrategia Europa 2020, una pieza imprescindible en la definición del modelo social europeo común así como también un elemento clave a reforzar. De hecho, se establece un doble reto en este ámbito: reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10% y aumentar hasta el 40% la tasa de titulados de la enseñanza superior (Comisión Europea, 2010). Conjuntamente con este reto, se establece como objetivo de trabajo para los próximos diez años (2010-2020) el alcanzar una tasa de empleo del 75 % para la población de entre 20 y 64 años.

Con cifras de desempleo que superan el 25% (INE, 2012) y que se elevan hasta superar el 50% entre los jóvenes de 25-29 años (INE, 2012), la Estrategia Europa 2020 significa también un reto al que dar respuesta desde el ámbito universitario. La universidad no únicamente debe facilitar el acceso a y la obtención de una titulación universitaria (equidad) sino que también debe reflexionar sobre cómo garantizar que su alumnado adquiera y sea competente en las competencias propias de la sociedad actual (eficiencia).

Un segundo elemento que debemos incorporar a esta reflexión sobre la eficiencia tiene que ver con la composición del alumnado de las universidades españolas. A pesar de las dificultades

Sociología (en colaboración con AMSE)

estadísticas para obtener los datos, estudios llevados a cabo (UB, 2010) nos advierten de que la Universidad refleja muy poco los cambios acontecidos en la composición socio-demográfica de nuestro país y, por lo tanto, representa poco la realidad de nuestras sociedades (UB, 2010). Por ejemplo, en el caso de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona solo un 14% de su alumnado pertenece a grupos socioeconómicos y culturales minoritarios. Hablamos, por lo tanto, de universidades con un alumnado fuertemente homogéneo.

Las universidades internacionales de excelencia impulsan diferentes medidas para incorporar la diversidad en sus aulas. Mediante el acceso a estudios universitarios de los sectores sociales que tradicionalmente han tenido menos presencia (cuando no han estado abiertamente excluidos) y de los nuevos colectivos que configuran la actual realidad social consiguen una mejora significativa en el nivel de formación no únicamente del alumnado procedente de estos colectivos, sino de todo su estudiantado. La razón principal es que, al incluirlos, incorporan y a la vez deben dar respuesta a los diferentes puntos de vista aportados desde cada uno de los diferentes grupos que componen las universidades. Formando en la multiplicidad de puntos de vista permite al alumnado incorporar diversidad de respuestas que posteriormente podrán aplicar a la sociedad. Al incorporar la diversidad a la universidad, lo que están consiguiendo, por tanto, es que ésta sea un fiel reflejo de la realidad y por lo tanto, que su alumnado esté preparado y capacitado para actuar ante esa realidad social diversa.

Las altas cifras de desempleo entre las personas con estudios universitarios y la baja presencia de alumnado procedente de minorías culturales en los centros universitarios son dos datos que ponen de manifiesto lo poco que están nuestras universidades para poder dar respuesta a las demandas que la sociedad del conocimiento demanda. Como profesorado comprometido con nuestra profesión, debemos plantearnos qué actuaciones y/o prácticas educativas debemos incorporar en nuestra docencia para conseguir no sólo que nuestro alumnado obtenga una titulación académica sino que también adquiera las competencias necesarias para responder a las demandas propias de la actual sociedad del conocimiento. Es decir, qué medidas podemos incorporar a nuestra docencia para aumentar la excelencia académica y conseguir futuros profesionales altamente competentes.

2. Competencias para la sociedad del conocimiento: aportaciones desde la Sociología

Tal y como hemos visto, dado que el éxito educativo se convierte en una importante estrategia de inclusión social, es fundamental que las actuaciones que se introduzcan en el sistema educativo generen eficiencia y equidad al mismo tiempo. Para ello, las políticas deben estar basadas en evidencias científicas que garanticen este binomio. Convirtiéndose, en consecuencia, en un mecanismo social igualador donde se garantice el acceso a una educación de calidad para todas las personas – independientemente de su nivel socioeconómico, género, grupo étnico, etc –.

El giro dialógico de nuestras sociedades ha introducido cada vez en más espacios y en tipos de relaciones el diálogo para consensuar las normas en común y gestionar nuestras relaciones sociales. En este sentido, la escuela debe pasar de una educación bancaria a una educación liberadora (Freire, 1970) pues como demuestran diversos autores, fomentar las interacciones es clave para el desarrollo cognitivo y acelera el aprendizaje (Vygotsky, 1978). La educación debe crear situaciones óptimas para favorecer de forma igualitaria el diálogo intersubjetivo entre el profesorado, el alumnado y las familias. Según Freire, la misión del profesorado debe ser adquirir y crear el conocimiento a través de las interacciones. Hay actuaciones que fomentan este proceso de adquisición de las competencias necesarias para evitar la exclusión social, mientras que la educación bancaria (tradicional) las entorpece. Flecha, a partir esta teoría, ha desarrollado la concepción dialógica de la educación donde sitúa el diálogo entre el profesorado, el alumnado, las

familias y la comunidad como clave para la superación de las desigualdades y la exclusión (1997).

Para este proceso de aprendizaje es por tanto fundamental favorecer unas condiciones para el diálogo que lleven al entendimiento entre todas las personas, nos referimos a las pretensiones de validez (Habermas, 1981). No es la posición jerárquica del profesor el que da más legitimidad a sus argumentos sino las evidencias que se aportan en el proceso argumentación conjunta para desvelar la verdad. Es este proceso de interpretación intersubjetiva el que crea conocimiento y aprendizaje. Se produce así la desmonopolización del conocimiento experto (Beck, Giddens, Lash, 1997). El profesorado debe fomentar las interacciones en los espacios de aprendizaje y las condiciones para el diálogo abandonando así un modelo dónde el/la educadora es la única persona que enseña. En consecuencia, este diálogo mejora la *curiosidad epistemológica* del alumnado y por tanto amplía la voluntad por conocer (Freire, 1970). La construcción de este tipo de espacios de aprendizaje fomenta la motivación o, en palabras de Weber, el “*reencanto*” en la educación (2002). Estas condiciones para el diálogo favorecen la unión de las tres esferas de valor al unir la verdad, la bondad y la belleza.

Es decir, las distintas personas participantes través de la superación del desnivel interpretativo (Habermas,) comparten evidencias científicas independientemente de su estatus, creando nuevo conocimiento – Esfera de valor de la “*Verdad*” –. La adquisición de competencias fundamentales contribuye a la transformación de las desigualdades existentes (por razón de discriminación étnica, de clase o de género entre otras). Esta forma solidaria de aprendizaje (Racionero et al., 2012) también permite la construcción de una educación en valores – Esfera de la “*Bondad*” –. Y en definitiva permite crear un entorno de aprendizaje seguro, agradable y de calidad - la esfera de lo “*Bello*”.

En este sentido, como nos han demostrado diversos autores (entre otros Flecha, 1997; Vygotsky, 1978; Freire, 1970) dado que el diálogo juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje es fundamental favorecer las interacciones, tanto en número como en diversidad. Las universidades de mayor excelencia realizan una importante labor para atraer y favorecer la entrada diversidad de colectivos sociales (minorías étnicas y religiosas, nacionalidades, clases sociales, etc.). Esta diversidad, genera beneficios para todo el alumnado, es uno de los pilares que asegura la calidad científica y docente. Por ello, universidades como la de Harvard desarrollan políticas transitorias de acción afirmativa, favoreciendo así la igualdad de oportunidades para dar respuesta a la desigualdad educativa existente entre grupos³⁹.

3. Los estudios de caso: una actuación educativa de éxito en el ámbito universitario

Si en los anteriores apartados hemos presentado el contexto y las contribuciones teóricas que los autores de referencia aportan a la cuestión sobre la excelencia científica, a continuación, haremos referencia a las actuaciones educativas de éxito que, dentro del ámbito universitario y en los centros de excelencia educativa, se están llevando a cabo como medidas para responder a los retos y demandas planteados desde nuestra sociedad del conocimiento.

Dentro de estas actuaciones de éxito, centramos la presente comunicación en la actividad de los *Case Studies* o estudios de caso (Yin 2002). Los estudios de caso es una práctica docente que plantea al alumnado situaciones reales a las que debe darse una respuesta que requiere de uno o varios conocimientos previamente trabajados en clase. De esta forma, los estudios de caso se convierten en la práctica apropiada para que el alumnado pueda enfrentarse a retos en los que (a)

³⁹ Larry Summers, ex-president de Harvard, conferència titulada “*Higher education and the American Dream*” donada en el American Council on Education.

Sociología (en colaboración con AMSE)

se quiera definir/trabajar un tema ampliamente; (b) en el que confluyen más de una variable a la vez y (c) en la que pueden aportarse diferentes soluciones (Yin, 2002).

La práctica docente basada en estudios de caso es una forma esencial para fomentar el análisis y desarrollar premisas de investigación dentro de las ciencias sociales (Yin, 2002). Al unir teoría y práctica, supone una excelente práctica educativa donde el alumnado comparte y construye de forma intersubjetiva el conocimiento (evidencias) y la ética, comprometiéndose con la transformación de las desigualdades. Este procedimiento favorece la creación de sentido sobre el proceso de aprendizaje y la utilidad social de él.

Los estudios de caso son una práctica habitual en la docencia de universidades de excelencia como, por ejemplo, la *Harvard University*. Dentro de sus muchas facultades, la *Harvard Business School* trabaja con estudios de caso en todos los niveles académicos: tanto en los estudios de grado (Contabilidad, Finanzas, Gestión de Recursos Humanos, Tecnología de la Información, Marketing, etc.), como en los programas de máster profesionalizadores o de doctorado. De hecho, en la página web de la facultad⁴⁰ pueden consultarse de forma gratuita todos los estudios de casos con los que trabajan.

La *Harvard Business School* enseña con casos de estudio porque permite que sus estudiantes universitarios trabajen y reflexionen sobre dilemas reales de negocios a los que más tarde tendrán que hacer frente en sus puestos de trabajo. Las situaciones de partida que se recogen en los estudios de caso se describen en cuatro páginas y se han elaborado a partir de las contribuciones realizadas por expertos tanto desde la perspectiva académica como la profesional.

Los estudios de casos suscitan debate en clase, al que el alumnado debe contribuir aportando no sólo los conocimientos desarrollados y trabajados en clase, sino también su propia opinión y punto de vista argumentado. En este sentido, y al hablar de una universidad en la que las políticas de inclusión de la diversidad son de referencia mundial, se está favoreciendo precisamente la multiplicidad de puntos de vista permite al alumnado incorporar diversidad de respuestas que posteriormente podrán aplicar a la sociedad. Se consigue, por lo tanto, que su alumnado esté preparado y capacitado para actuar ante esa realidad social diversa.

Esta práctica docente también se está transfiriendo actualmente a nuestras universidades. Profesorado de diferentes facultades y universidades de nuestro país ya está incorporando e implementando los estudios de caso en sus disciplinas. Al igual que sucede en la *Harvard University*, estos estudios de caso son situaciones reales que se han elaborado a partir de contribuciones procedentes de expertos académicos como profesionales en la materia impartida.

Algunos de estos casos se han puesto a debate en el foro de la AMSE –Asociación Mediterránea de Sociología de la Educación⁴¹, para que todas las personas socias registradas puedan implementarlos en sus centros y aportar contribuciones para su mejora.

4. Conclusiones

Los “Cases Studies” es una práctica educativa de excelencia transferible a diferentes niveles y disciplinas de aprendizaje. El éxito de ésta práctica reside en la construcción del conocimiento por medio de la interacción a través de la cual se exige a las personas participantes un esfuerzo de reflexión para vincular la teoría con la práctica. El mismo procedimiento del Case Study también contribuye a la preparación de dicho alumnado a la adquisición de competencias básicas para la

⁴⁰ Para más información: <http://hbsp.harvard.edu/product/cases> (consultada el 13 de enero de 2013)

⁴¹ Para más información: <http://asamse.org/docencia> (consultada el 13 de enero de 2013)

sociedad del conocimiento. Que en el caso que nos ocupa nos referimos a preparar al profesorado de secundaria ante los desafíos educativos de un alumnado progresivamente más diverso entre sí.

Por otro lado, cuanto más heterogéneas sean dichas interacciones más se favorece el aprendizaje tal y como ya viene desarrollándose en universidades de excelencia – por ejemplo Harvard o Wisconsin –. En este sentido, tal y como se insistía al inicio, es necesario favorecer el acceso a aquellos grupos sociales y étnicos que tradicionalmente no acceden, dado que convertiremos la universidad en reflejo de la sociedad de la que procede y contribuiremos a su calidad educativa.

En definitiva, nuestras prácticas educativas deben orientarse hacia la formación de intelectuales comprometidos. Es decir, formar a profesionales que basen su reflexión y decisión en evidencias científicas orientadas hacia la transformación social de las desigualdades.

5. Bibliografía

- Beck, U ; Giddens, A ; Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid : Alianza editorial. (p.o. 1994).
- Comisión Europea (2010). *Communication from the Commission Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (COM (COM 2010) 2020). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (consultada el 13 de enero de 2013).
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (p.o. 1968).
- Racionero, S; Ortega, S; García, R; Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid (p.o 1981).
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación OCDE. Indicadores 2012. Nota para España*. <http://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Spain.pdf> (consultada el 13 de enero de 2013).
- UB (2010). *Diversitat i accés a la facultat de formació del professorat. Projecte*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: FCE(p.o. 1922).
- Yin, R. K. (2002). *Applications of Case Study Research*. California: Sage.

Representaciones significativas en el aprendizaje de competencias transversales: estudio de caso de titulaciones de grado en la Universidad de Barcelona

Cristian Aránguiz

Universitat de Barcelona

Pablo Rivera Vargas

Universitat Oberta de Catalunya

Descriptores: Universidad, competencias, aprendizaje, ciudadanía, empleabilidad

Sociología (en colaboración con AMSE)

El actual proceso formativo universitario se encuentra altamente relacionado con la adquisición de competencias que desarrollen la ciudadanía y potencien los perfiles de empleabilidad de los futuros estudiantes. Al respecto, diversos cambios se han inducido en los planes de estudio y en la práctica docente en función de alcanzar resultados de aprendizajes que evidencien estos logros. La presente comunicación presenta los resultados empíricos preliminares de una investigación doctoral realizada en la Universidad de Barcelona, que a través del estudio de los actores partícipes en el proceso, resignifica al aprendizaje sobre la base del proceso de intelección que realiza el individuo en su vínculo biográfico con la sociedad.

COMUNICACIÓN:

Objetivos:

1. Describir las delimitaciones y adecuaciones conceptuales respecto a los lineamientos específicos de las competencias transversales desarrollados en los marcos normativos y en los organismos multilaterales.
2. Identificar las modalidades de posicionamiento de las competencias transversales al interior de las titulaciones de grado, con relación a sus adecuaciones en los planes de estudio, y de la experiencia en la práctica del profesorado.
3. Caracterizar las descripciones y los reconocimientos en la dinámica de grupo de los estudiantes universitarios, con relación a los contenidos curriculares de las asignaturas, metodologías de aprendizaje, evaluación y los contextos de interacción social en las Facultades, respecto a las enseñanzas de las competencias transversales.
4. Relacionar las representaciones significativas de aprendizaje identificadas en competencias transversales, con las transferencias esperadas por la sociedad en función del perfil profesional, asociadas a ciudadanía y empleabilidad.

Marco Teórico.

Análisis crítico de la sociedad actual: capitalismo informacional, pluralismo moderno y nuevo régimen de significación.

La universidad actual debe contemplar el análisis crítico de la sociedad en función de los imperativos y contextos que le ha tocado vivir, con relación a sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes. Esta apuesta por el desarrollo de la pedagogía en la educación superior universitaria, tiene su sustento argumentativo en las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que se vienen desencadenando con fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales han generado procesos sociales inéditos plasmados en la globalización y la sociedad del conocimiento (Beck, 1998:56; Aránguiz y Rivera, 2011: 54) .

Lo anterior, es consecuencia de una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades. En el plano económico de las relaciones de producción, el rol que se le entrega a la educación en el capitalismo informacional adquiere énfasis relevantes con relación a la productividad vinculada con la innovación, específicamente en el ámbito de la capacidad cultural que requieren las tecnologías de la información (Castells, 1998:123). El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición en el mundo del trabajo

Sociología (en colaboración con AMSE)

específicamente en lo que respecta a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos).

En esta era se hace indispensable la actualización constante de la cualificación en pos de la competitividad del mercado, donde las universidades privadas (y algunas públicas también), seducen al individuo en pos de entregar estas “necesarias” actualizaciones curriculares a través de una proliferación de postgrados especializados. Lo anterior se da con mayor énfasis en países subdesarrollados y en vías de desarrollo donde aún existe una compulsión social respecto a la confianza con los sistemas abstractos y en el proyecto de modernidad (Aránguiz y Rivera, 2011:60). Por su parte, en países desarrollados, el mismo proyecto de modernidad hoy vive una fase de incertidumbre, de riesgos sociales en sus efectos colaterales y la falta de legitimidad de los sistemas abstractos (Beck, 1998: 83).

Lo anteriormente descrito en el plano económico, es inseparable del análisis de la teoría social contemporánea. Una pedagogía con vitalidad debe identificar sus puntos ciegos en la formación académica. Al respecto, el pluralismo de la modernidad a nivel mundial es incuestionable en función de sus causas estructurales asociadas, así como la destemporalización y desterritorialización en la construcción del saber en el quehacer informacional (Lasch, 1990: 56; Jameson, 1991:112; Lipovetsky, 1983: 85).

Marco Normativo Europeo y Política Universitaria Española.

En este contexto, la educación superior universitaria ha debido adaptarse a diversos aspectos que tienen que ver con la adecuación a los nuevos desafíos que la sociedad convoca. El EEES, ha definido lineamientos estratégicos con relación a las tareas que desde los Estados se deben implementar con celeridad en la formación del siglo XXI⁴² (EEES, 1999).

Específicamente en la formación de la titulación en ciclos, se hace referencia a la creación del marco de cualificaciones comparables para los sistemas de educación superior, mediante descriptores genéricos basados en resultados por aprendizaje y competencias como sus principales dimensiones, incorporando diferentes objetivos, orientaciones, así como perfiles para las titulaciones y los ciclos, involucrando cambios en la organización de la enseñanza (EEES, Berlín, 2003; Bergen, 2005). Se prioriza el aprendizaje basado en el estudiante, consolidando la adquisición de las competencias como sustento integrador y movilizador en el actual escenario dinámico del mercado laboral, y la consecución de una ciudadanía activa (EEES, Lovaina, 2009); todo lo anterior en el contexto de la argumentación de desarrollar y promover un modelo europeo global de formación profesional (Justin, Powell, Bernhard, Graf, 2012).

Desarrollo de la universidad y competencias transversales.

Las perspectivas actuales de la educación superior se encuentran vinculadas con el desarrollo del capital humano especializado de acuerdo a las necesidades de la sociedad, entendiendo esto como parte de la contribución de la universidad al desarrollo social. Esta atribución de sentido

⁴² Con el objetivo de fortalecer el conocimiento asociado al desarrollo social y humano, se coordinan políticamente los siguientes puntos: suplemento europeo como promoción a la empleabilidad y la competitividad, un sistema basado en ciclos formativos, creación de un sistema de créditos, promoción a la movilidad de la comunidad universitaria, y promoción a la calidad como referente de la dimensión europea de educación superior (Declaración de Bolonia, EEES, 1999).

viene dado por sistemas de acción institucionalizado (Berger y Luckmann, 1996), dado por la historicidad del mundo preconcebido y objetivado por reservas subjetivas de conocimiento (Schütz, 1974:76), denotando en su articulación las condiciones necesarias para el desarrollo de estos procesos, estructurando la legitimación del orden social, desde una pluralidad de representaciones que justifican un imaginario de la realidad social (Carretero, 2001).

El rol de la universidad abierta, así como las adecuaciones mercantiles que esta adopta en los últimos años, debe hacernos repensar la articulación que los Estados deben tener con las universidades por cuanto formación profesional (Quintanilla, 1999), así como la forma en que la universidad articula esta “nueva” mirada de racionalidad interrelacionada con la sociedad, cambiando los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, acercando el saber a un proceso de seducción continua, típica de los procesos de personalización (Boix y Buset, 2011; Lipovetski, 1983).

La complejidad del proceso de aprendizaje por competencias transversales (ANECA, 2009) situado en la lógica de comparabilidad de las titulaciones y sobre la base de las transferencias hacia la sociedad, modifica los outputs de aprendizaje respecto a los niveles de cualificación exigidas (Tuning, 2003, 2006). Así se espera acreditar lo que el estudiante debe conocer, comprender y ser capaz de demostrar una vez terminado su proceso formativo (Process Bolonia, 2005) a través de competencias que atribuyan la preparación para el mundo del trabajo y la ciudadanía responsable (Martínez y Esteban, 2005), de acuerdo a los valores responsables en las actividades del sujeto, sean estos intrínsecos o extrínsecos (Conchado, Cortés, Mora y Carot, 2012:285)

Las competencias transversales en la Universidad de Barcelona

En abril de 2008, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona (Universidad de Barcelona, 2008) aprueba un documento base como referencia orientativa respecto a las competencias transversales, de acuerdo a los objetivos fundamentales recogidos en el artículo 3 del Estatuto de la Universidad de Barcelona, con directa relación al EEES.

Basándose en los lineamientos estratégicos de mejorar la cualificación, la adaptación a los cambios en la sociedad del conocimiento, la adaptación a la nueva realidad internacionalizada y globalizada, así como el acoger la diversidad, la especialización y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida; este documento hace eco de las indicaciones normativas apuntadas en el Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007), así como de los acuerdos de los Consejos de Ministros de Educación de Europa (EEES, 1998; 2003; 2005; 2007).

Complementando la argumentación europea, es destacable la argumentación a dar una mejor formación como respuesta a las exigencias del mercado laboral, sobre la base de la adaptación a las realidades locales y globales del mundo laboral, así como de los sectores económicos e industriales. Proceso que debe ir de la mano con una reflexión sobre el papel formativo de la universidad, mediante una visión enfocada a los resultados de aprendizaje (Universidad de Barcelona, 2008).

Esta mirada hacia la profesionalización en el fomento a la empleabilidad, se complementa con el fortalecimiento del rol social, educativo, innovador y de investigación de la UB, a través de la proyección de la propia realidad cultural y la visión crítica del conocimiento.

Entendiendo que la formación integral del estudiante, mediante su profesionalización, así como su crecimiento personal, son dos premisas que se desarrollan en conjunto, la UB selecciona un

Sociología (en colaboración con AMSE)

conjunto de competencias transversales comunes que se han de priorizar en cada titulación de acuerdo a las que resulten más coherentes con la formación que se pretende. Estas son: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa.

Metodología.

La presente investigación ha delimitado por las siguientes orientaciones metodológicas: planteamiento monográfico, orientación hacia el conocimiento de la realidad social, estudio empírico, carácter descriptivo y comparativo de casos, así como temporalidad transversal en la recogida de datos, así como en las inferencias lógicas de los procesos (Sierra Bravo, 1994; Bericat, 1998).

Para realizar lo anterior, se emplearán elementos de la metodología cualitativa, en función de dar respuestas a las preguntas de investigación y lograr el cumplimiento de los objetivos. La justificación del uso de la metodología cualitativa, radica en el interés por identificar, a través de la discursividad, esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984). Es decir, recolectar datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar de manera de describir lo que se investiga, a través de los objetivos en cuestión. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). De este modo, se indagará el problema a investigar a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la mirada hermenéutica (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2002). Para el caso, la información a recoger corresponde a las representaciones significativas respecto a la realidad social (Bourdieu, 1997), a los tipos de enseñanza y a los aprendizajes con relación a las competencias transversales respecto al proceso de implementación, puesta en marcha y experiencia del profesorado, así como de los estudiantes de las titulaciones de grado. Lo anterior, supone fomentar el entendimiento, el diálogo intersubjetivo igualitario y el conocimiento dialógico (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha; 2006).

Los instrumentos de recogida de información han sido: veinte y tres documentos de la Universidad de Barcelona y 20 entrevistas semiestructuradas; cuatro jefes de estudio, ocho profesores y ocho estudiantes de las titulaciones de Medicina, Derecho, Historia y Ciencias Ambientales.

Discusión de los datos.

El análisis de los datos se ha realizado sobre la base del proceso de conceptualización y operacionalización (Babbie, 1997) de la categoría central de análisis definida como “aprendizaje de competencias transversales”, donde encontramos las dimensiones educativas y la dimensión social, como sustentos sujetadores de los procesos que integran la configuración de las tipificaciones y a construcción de los campos de significación social del estudiante.

Al respecto, el análisis de los datos y su tratamiento se han entendido como una transformación y reflexión deliberativa, con el fin de extraer los significados relevantes recogidas de las unidades de información, de acuerdo con los criterios definidos en los objetivos y estipulados en las categorías a considerar (Ruiz Olabuénaga, 1996, Valles, 1997). Al respecto se utilizó como software de análisis de datos el programa Atlas ti.

Conclusiones.

1. La actual crisis económica y sus efectos asociados en el ámbito de la universidad, no han cambiado la forma de proceder de los Consejos de Ministros, así como de las organizaciones vinculadas.
2. La creación del EEES en la UB es un proceso complejo, incierto y con serias restricciones de recursos.
3. Desigual forma de implementación de los nuevos planes de estudio en las titulaciones de grado, lo cual contribuye a aumentar la brecha existente entre las áreas de conocimiento.
4. Falta de formación del profesorado universitario con relación al aprendizaje de competencias, así como a los modelos de evaluación continua.
5. Débil significación del estudiante respecto al proceso de aprendizaje por competencias, así como una tensión entre su interpretación de la realidad social futura y la acreditación de sus conocimientos.

Contribución e importancia científica del trabajo.

La importancia social y pedagógica se plasma en ser una investigación pionera respecto a la descripción, aplicabilidad y adecuación de las competencias transversales en el ámbito universitario con relación a las representaciones significativas que construye el estudiante universitario, en el marco directivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), vinculándose con las transferencias esperadas por la sociedad, respecto a los perfiles deseados en construcción de ciudadanía y empleabilidad. Su relevancia como aportación a la ciencia, se relaciona con dos ámbitos. En primer lugar la exhaustiva revisión bibliográfica e investigación documental de fuentes primarias, numéricas y audiovisuales, particularmente en el análisis de contexto y de realidad empírica, así como el análisis teórico y metodológico en las áreas de la educación y la sociología. En segundo lugar, la aplicabilidad empírica de recogida de información, mediante la metodología cualitativa, identificando dos mapas de significación social, tanto desde el profesorado como del estudiante que contribuirán a crear un matriz de indicadores de mejora para la profesión docente, así como para el propio proceso de aprendizaje del estudiante.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009):** *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid. Revisado en:
http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Aránguiz, C. (2004):** Seducción iconográfica en los desplegamientos del deseo y la subjetividad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2, 35-57.
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011):** Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario. *Revista Imagonautas*, 1 Compostela. 52-75. Revisado en:
<http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/números>
- Asociación Catalana de Universidades Públicas (2008):** Una universidad con políticas de personal ágiles, encaminadas a fomentar el talento y la confianza, *Llibre Blanc*,: Barcelona.
- Babbie, Earl (1997):** Diseño de investigación, Conceptualización y medición. *Manual para la práctica de la investigación social (111-145, 145-175)*: México.
- Baeza, Manuel A. (2002):** De las metodologías cualitativas en investigación científico social.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido, Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Beck U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós

Berger, P. y Luckmann, T. (1996): Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. *Estudios Públicos*, 63:1.

Bericat, Edurado (1998): *La legitimidad científica de la integración y las dimensiones metodológicas, La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*, España: Ariel.

BOE, LRU, Ley Orgánica 11/1983: Revisado en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

BOE, LOU, Ley Orgánica Universidad 6/2001: Revisado en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

BOE, LOMLOU, Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007: Revisado en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

BOE, RD 1125/2003: Revisado en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17643

BOE, Real Decreto 1393/2007: Ministerio de Educación y Ciencia: Revisado en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Bolonia Process (2005): *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, Revisado en: <http://www.ehea.info/Uploads/qualification/QF-EHEA-May2005.pdf>

Boix, R y Buset, S (2011): Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza superior, en evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18, J. Alsina (Coord.), Octaedro, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1997): Espacio Social y Espacio Simbólico, El Nuevo Capital, *Razones Prácticas, sobre la Teoría de la Acción*, Barcelona: Anagrama.

Carabaña J (2011): Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia, *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*, 15-31.

Carretero, Ángel Enrique (2001): *Imaginario social y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*, Tesis para optar al Grado de Doctor, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de:

http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11tefiloideo0007.pdf

Castells, M (1998): Entender nuestro mundo, *Revista de Occidente*, 205. 114-145.

Castro, M (2011): ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordon Revista de Pedagogía*, 109-123.

Conchado, Cortés, Mora y Carot (2012): Los valores laborales de los graduados en Educación en España, *Revista de Educación*, 359, 274-297.

EEES (1999 - 2009). Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Revisado en: <http://www.eees.es/es/documentacion>.

Gairín, Joaquín (2011): Formación de profesores basada en competencias, en *Bordon Revista de Pedagogía*, 93-108.

García Ferrando, Ibáñez y Alvira (2002): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*, El Roure, Barcelona.

Jameson, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona: Anagrama

Jornet, J; González, J; Suarez, J; y Perales, MJ (2011): Diseño de procesos de evaluación de

Sociología (en colaboración con AMSE)

competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, *Bordon Revista de Pedagogía*, 125-145.

Justin, J.W.; Bernhard, N.; Graf, L. (2012): The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes, *Sociology of Education*: 240-258, first published on January 3, 2012 doi:10.1177/003.

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991): *Metodología de la Investigación*, Tercera Edición, Editorial Ma Graw Hill.

Lash, Scott. (1990): *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires: Amorrortu.

Lipovetsky, G (1983): *La era del vacío: ensayos sobre individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.

LLUC, Ley de Universidades de Catalunya 1/2003: Revisado en:

http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/personal/PAS/Norm_PAS/LLUC.pdf

Martínez, M y Esteban F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*.

Quintanilla, M.A. (1999): *La misión y el gobierno de la universidad abierta*, *Revista de Occidente*, 216, 117-146.

Pimienta, Julio (2011): Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior, *Bordon Revista de Pedagogía*, 77-92.

Proyecto Tuning América Latina (2007): Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final 2004-2007, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Revisado en:

http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Schütz, Alfred (1995): *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.

Sierra Bravo, R.

(1984): *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo.

(1994): "Elección del tema de tesis o del problema a investigar" (pp 108-126) en Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Paraninfo: Madrid.

Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Revisado en:

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Revisado en: http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf

Universidad de Barcelona:

(2008): Competències Transversals de la Universitat de Barcelona, Revisado en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf

(2012): Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges, aprobada por el Consejo de Gobierno con fecha 8 de mayo de 2012. Revisado en: <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>

(2012): Normativa de prácticas externas de los estudiantes de la Universitat de Barcelona, aprobada por el Consejo de Gobierno el 8 de mayo de 2012. Revisado en:

http://www.ub.edu/feinaub/docs/normativa_practiques_2012cast.pdf

(2012): Memòria final de l'estudiant de practiques externes, Convenis de pràctiques en empreses i institucions. Revisado en: http://www.ub.edu/feinaub/Centres_Convenis.htm

Universidad de Barcelona, Grado de Medicina.

(2002): Informació general – competències del llicenciat en Medicina, Revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/competencies.htm>

Sociologia (en col·laboració con AMSE)

(2007): Informació general – objectius generals de l'ensenyament Medicina, revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/objectius.htm>

(2012): Estudi de grau Medicina, revisado en:

http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/s_medicina.pdf

(2012): Distribució de crèdits – grau de Medicina, revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plaestudis.htm>

(2012): Itinerari curriculars – assignatures troncal Grau de Medicina, revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/itinerari.htm>

(2012): Calendari acadèmic 2012-2013 – grau de Medicina, Revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/calendari.htm>

(2012): Plans docents assignatures de formació bàsica i obligatòries Medicina, Revisado en:

<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plans%20docents.htm>

(2011): Normativa de Treball fi de Grau – Facultat de Geografia i Història, aprobada por la Comisión Académica de la Facultad el 25 de mayo de 2011. Revisado en:

http://www.ub.edu/facgh/tfg/tfg_protocol_fgih.pdf

(2012): Guia de l'ensenyament – grau de Historia, Revisado en:

http://www.ub.edu/facgh/guies_graus_12_13/12-13/historia.pdf

(2012): Facultat de Geografia i Història, calendari acadèmic graus, curs 2012-2013, Revisado en :

http://www.ub.edu/facgh/calendari/calendari_graus_2012_13.pdf

(2012): Facultat de Geografia i Història, pràctiques externes curriculars i no curriculars, enseñanzas de grado. Revisado en:

http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/protocol_practiques_grau_facultat.pdf

(2012): Pràctiques externes curriculars de grau – Informació per a l'estudiant. Revisado en:

http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/informacio_estudiants.htm

Universidad de Barcelona, Grado de Derecho.

(2009): Grup consolidat d'innovació docent Dikasteia, aprendizaje basado en problemas.

Revisado en: http://www.ub.edu/dikasteia/Que_pbl.html

(2011): Dades de l'Ensenyament de Dret. Revisado en:

http://www.ub.edu/agenciaqualitat/seguiment/centres/dades_i_guies/dades_inf_publica_1011/dades_dretx.pdf

(2012): Pla d'Estudis del Títol de Grau en Dret. Revisado en:

http://www.ub.edu/dret/graus_postgraus/doc/nous_plans_estudis/plans_estudis_def_dret.pdf

(2012): Consell d'Estudis Dret – Treball Fi de Grau. Revisado en:

http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/treball_final_grau.pdf

(2012): Pla d'Estudis de l'assignatura de Pràctiques Externes. Revisado en:

http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/practicum/pla_docent.pdf

(2012): Informació clínica jurídica dret al dret, pràcticum II-III i pràctiques en grau y master, curso 2012-2013. Revisado en:

http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/agenda/practicum_oferta.pdf

(2012): Grau de Dret: criteris de matrícula i organització curs 2012-2013. Revisado en:

http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/avis_organitzacio_curs.pdf

Universidad de Barcelona, Grado de Ciencias Ambientales.

(2011): Informació general Títol de Ciències Ambientals. Revisado en:

http://www.ub.edu/biologia/queoferim/grau/grau_ambientals/index.htm

(2012): Pla d'Estudis del Títol de Ciències Ambientals. Revisado en:

<http://www.ub.edu/biologia/webgraus/PlaestudisCienciasAmbientals.pdf>

Villa, A y Poblete, R (2011): Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones, *Bordon Revista de Pedagogía*, 147-170.

Metodología de trabajo cooperativo para la comprensión de la diversidad social: una práctica en la clase de Sociología de la Educación

Almudena Buciega

Florida Universitaria

Carmen Campos

Florida Universitaria

Descriptorios: Social diversity, Aronson's puzzle, cooperative learning, education

Este trabajo presenta la experiencia interdisciplinar realizada en el segundo curso de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil de Florida Universitaria#, consistente en la aplicación de la metodología cooperativa Puzle de Aronson, para mejorar los procesos de comprensión, interpretación, análisis reflexivo y vinculación con la realidad de conceptos tratados en la asignatura Sociología de la Educación, en concreto de aquellos términos e ideas ligadas a la diversidad social. Con esta metodología el alumnado profundiza en los diferentes conceptos e ideas por una doble vía; por una parte con el análisis individual en profundidad de las lecturas seleccionadas que posteriormente debe transmitir al resto de integrantes del grupo; por otra parte, con las aportaciones que a su vez el resto realizará al grupo y el debate generado en el mismo. La técnica posee la ventaja de su adaptabilidad a las necesidades y objetivos de la clase-grupo y del currículo, y en este caso la técnica se adapta para permitir trabajar la multidimensionalidad del concepto diversidad social. Añadido a la adquisición de conocimientos la técnica permite desarrollar diferentes competencias como son la del trabajo en equipo, la escucha activa, la exposición y defensa pública de ideas, así como algo tan importante para la función docente como es la toma de conciencia de la importancia que tiene el ejercicio de la tolerancia y el respeto activos, como requisitos para garantizar una convivencia enriquecedora, erradicando falsas creencias que sustentan estereotipos entorpecedores para la construcción común de una sociedad más justa y equitativa.

COMUNICACIÓN:

1. Conocer la sociología en el magisterio

Con frecuencia puede resultar complejo transmitir al alumnado de magisterio qué es la sociología, qué estudia esta disciplina, y sobre todo qué les va a aportar en su práctica profesional y personal.

La sociología debe explicar los hechos sociales, diría Durkheim. La sociología es el estudio de la vida social humana, de sus grupos y sociedades, según Giddens (2006); es la ciencia que se ocupa de la interacción social, estructuras, conflictos y cambios sociales (Taberner, 2007); o para Dahrendorf (1973) la ciencia cuyo objeto es el estudio del *Homos sociologicus*. Y siendo lo que es y lo que debe ser, la sociología siempre ha sido una ciencia "incómoda" puesto que intenta explicar lo que hay detrás de lo más aparente, de lo más visible, de aquello que se nos presenta, en apariencia, sin más. Mills (1966) hablaba de la "*imaginación sociológica*" para referirse a una forma de pensar y analizar lo que nos rodea distanciándonos de las rutinas, de lo cotidiano, para pasar así a verlas como si fueran algo nuevo. Y esto que parece tan sencillo no lo es tanto, y se convierte así en uno de los retos principales de la asignatura de sociología en los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Esta necesidad de desenmascarar, de romper con prejuicios y discursos institucionalizados, se torna

Sociología (en colaboración con AMSE)

objetivo educativo, dado que, por una parte, la sociología proporciona datos que cuestionan creencias firmemente arraigadas en el imaginario y en el discurso docente. Por otra parte, se imponen determinados discursos políticos y mediáticos que presentan una visión de la educación donde los logros educativos se miden en términos cuantificables, en detrimento de un modelo de educación integral e integradora.

Lo que sucede en la escuela no es en modo alguno ajeno a las dinámicas y cambios sociales, económicos, culturales, y políticos. La escuela ve reflejada dentro de sus muros los cambios culturales que se dan en la sociedad; los cambios en las prácticas, modos de vida y formas de relacionarse; las nuevas composiciones familiares y parámetros educativos; el papel influyente de los medios de comunicación y el uso cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida. Y a todo la escuela se adapta como puede, puesto que no siempre los marcos normativos, administrativos, y de gestión de personal proporcionan los más adecuados recursos.

En este sentido, en los y las docentes se hace necesaria esa “reflexividad” de la que hablaban Giroux, Bourdieu o Freire, para referirse a ese repensar la educación, a reflexionar sobre nuestros actos, sobre nuestra forma de enseñar, sobre el porqué de las diferentes decisiones que tomamos dentro del aula. Es en este ejercicio de reflexividad cuando entendemos las diferentes caras y sutilezas de la tarea educadora y de las funciones sociales de la educación. Podemos también referirnos a Gramsci y a su reivindicación de la figura del docente como un educador crítico e implicado, como intelectual que puede liderar el cambio de la sociedad, aspecto que también reclama Giroux cuando se refiere al docente como un intelectual transformador.

Por lo tanto, el papel de la sociología es importante para la formación de futuros maestros; por diferentes motivos: En primer lugar, porque instruye en el ejercicio de desenmascarar, de ir más allá de la apariencia, de buscar el conocimiento en lugar de quedarse en los estereotipos, falsas creencias y discursos institucionalizados. En segundo lugar porque introduce al alumnado, futuros docentes, en la comprensión y análisis de los elementos que ayudan a entender mejor la realidad social que nos rodea, la diversidad social que también está presente en las aulas y el entorno más inmediato, así como los procesos por los cuales creamos social y culturalmente esa realidad.

¿Cómo conseguimos en los alumnos una reflexión y un aprendizaje significativos en torno a elementos clave para comprender nuestro contexto social y escolar? Nos estamos refiriéndonos a conceptos profundamente arraigados en nuestra identidad y nuestro comportamiento, que forman parte de nuestro más profundo bagaje cultural, y que por tanto, no resultan fácilmente cuestionables y menos movibles. Para responder a esta pregunta nos proponemos utilizar una metodología de trabajo cooperativo que nos permite, por una parte, este aprendizaje significativo que va ligado al proceso de reflexión, exposición y discusión de ideas en grupo; y por otra, optimizar el limitado tiempo disponible para trabajar temas de tal complejidad. En el origen de la experiencia colaborativa que queremos presentar en este trabajo encontramos el concepto “diversidad social”, y buscamos una deconstrucción del término para acabar explorando algunos de los elementos que lo definen, que lo explican, y que nos ayudan a entenderlo y “gestionarlo” en el marco de la escuela. Siendo el concepto central el de diversidad social, la propuesta pasa por explorar aquella que va ligada a la cultura, al género, la sexualidad, las familias, la discapacidad y la clase social. Se trata de conceptos clave para entender la estructura social y el cambio social, y son por tanto elementos clave en la asignatura. El trabajo en el aula se completa con la realización de un producto final como es una revista divulgativa sobre la diversidad social (anexo 1).

2. La metodología cooperativa: Puzzle de Aronson

El puzzle de Aronson es una técnica de aprendizaje cooperativo (Traver y García, 2004) facilitadora de la sociabilización intra e intergrupos. Su finalidad se centra tanto en la participación de todos y cada uno de los componentes de cada equipo, pero también activa estrategias de sociabilización entre todos los alumnos, ya que, como bien sabemos los docentes, hay una tendencia a que el alumnado constituya los equipos de trabajo por afinidad con los compañeros/as. Con la técnica del puzzle de Aronson cualquiera puede trabajar con cualquiera, ya que los equipos de trabajo *de origen* se “deshacen” para formar nuevos grupos de equipos especializados compuestos por miembros de cada uno de los equipos de origen, facilitando pues la posibilidad de trabajar con compañeros/as con los que de otro modo no hubieran trabajado juntos.

Por otro lado, podría hablarse de un efecto “colateral” de esta técnica, y es precisamente lo que más nos interesa en este caso, el cual tendría que ver con la comprensión del papel que juega la ideología en el tratamiento de la información (pudiendo partirse del análisis de una misma noticia en diferentes medios de comunicación) proceso de selección de la información (determinada información) según el grupo que vaya a trabajarla.... Permitiendo un análisis crítico del papel que tienen nuestras creencias en la selección de la información y en la comunicación de la misma (aspectos ideológicos).

El desarrollo de la técnica de aprendizaje cooperativo conocida como puzzle de Aronson promueve el aprendizaje y motivación de los estudiantes, y posibilita que compartan en grupo gran cantidad de información; es, por lo tanto, una herramienta fundamental para favorecer la socialización, confrontar diversos puntos de vista, aplicar una metodología dinámica y funcional y aumentar las competencias del alumnado (Traver y García, 2004; Martínez y Gómez, 2010)

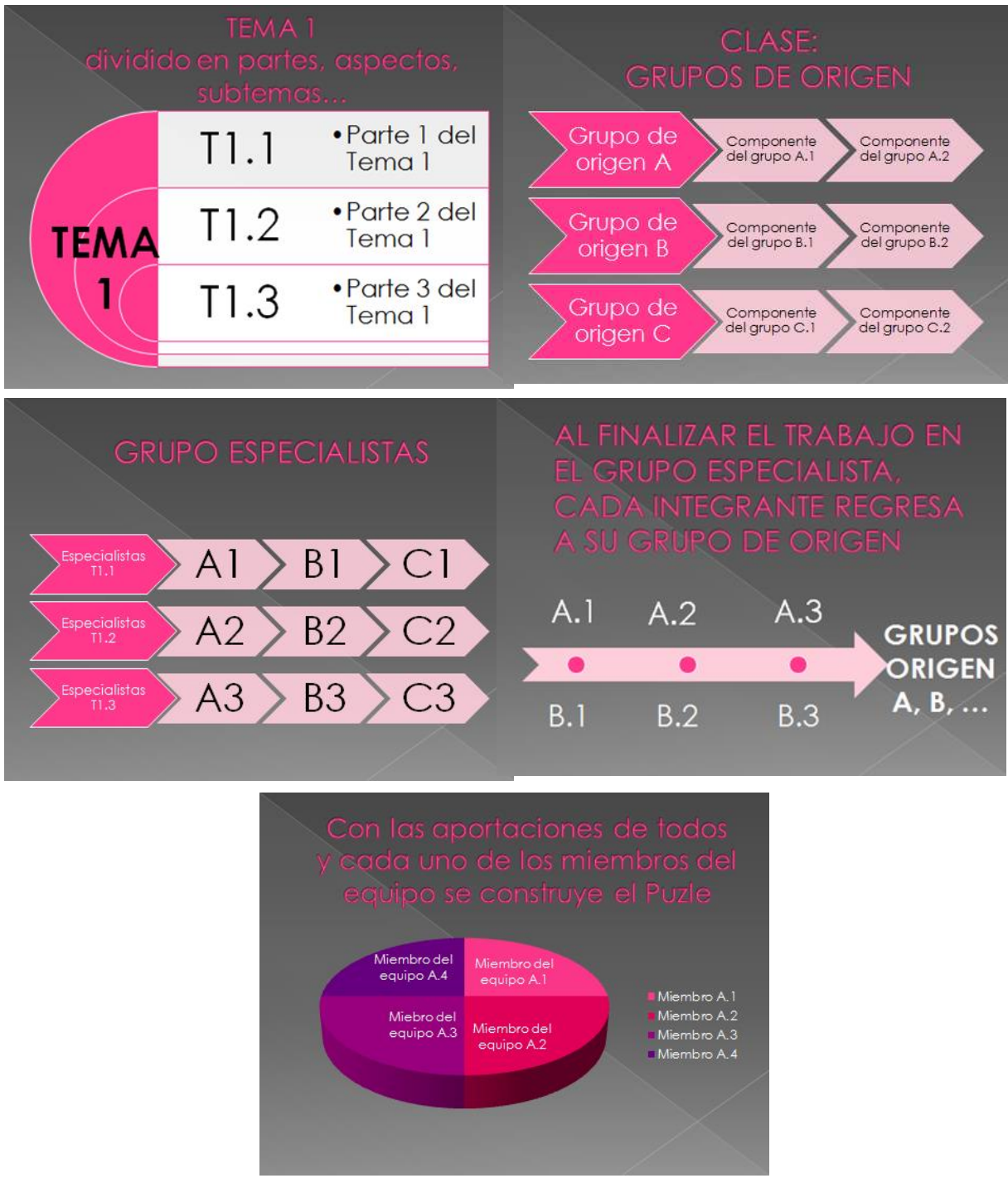
Dicho esto, planteamos esta actividad con los siguientes objetivos para el alumnado:

1. Desarrollar la capacidad de realizar una búsqueda y selección de información, siguiendo unos parámetros de calidad y rigor científico.
2. Entender la diversidad en la sociedad actual, a partir de analizar en profundidad conceptos clave, permitiéndonos a su vez reflexionar sobre los conceptos de *estructura social*, *cambio* y *realidad social*.
3. Ser capaces de revisar el concepto de diversidad desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre los conceptos de *ciudadanía* y *desigualdad social*.
4. Poner en práctica las habilidades para la realización de trabajo de campo
5. Trabajo cooperativo, con lo que esto implica en cuanto a responsabilidad individual y grupal.
6. Poner en práctica las habilidades de comunicación interpersonal dentro del grupo, y de exposición oral al conjunto de la clase.

El puzzle de Aronson, tiene 5 fases: (I) Puesta en marcha; (II) Configuración del grupo de origen; (III) Diseño y puesta en marcha del grupo de especialistas ; (IV) Reencuentro en el grupo de origen; (V)Evaluación.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Figura 1. Proceso de desarrollo del Puzzle de Aronson



3. La metodología adaptada en el aula

A continuación presentamos los pasos que se siguieron en el aula para poner en práctica la técnica en relación a la temática tratada, la diversidad social. En su aplicación, la técnica se adaptó a las necesidades de la asignatura y la clase.

- a. Después de una lluvia de ideas para identificar diferentes aspectos ligados a la diversidad, a

Sociología (en colaboración con AMSE)

- cada integrante del equipo se le asigna uno de estos temas de manera aleatoria (género, cultura, clase social, familias, sexualidad, discapacidad).
- b. Las personas con el mismo tema forman “grupos de especialistas” para trabajar el tema en cuestión.
 - c. Durante varias sesiones cada grupo especialista desarrolla el tema asignado siguiendo los siguientes pasos:
 - i. Búsqueda y distribución de la bibliografía entre los integrantes.
 - ii. El grupo compone el tema respondiendo a cuál es el significado de los conceptos, cómo se han construido socialmente, su manifestación en la sociedad actual, su gestión y marco normativo, así como su expresión en el sistema educativo y la respuesta de éste
 - iii. Cada grupo especialista realiza una exposición en clase del tema trabajado, con el objetivo de proporcionar feedback, generar debate y evaluar, así como para favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación oral.
 - d. Se vuelve al grupo de origen y a partir de lo aprendido se realiza un ensayo sobre diversidad social centrándose en dos o más de los conceptos trabajados (ej. Género, sexualidad y familias). El ensayo formará parte de una revista con formato electrónico.
 - e. La actividad cooperativa de evalúa a partir de los siguientes ítems: La asistencia obligatoria; presentación de trabajo escrito y exposición oral del grupo especialista; revista electrónica; Evaluación entre pares.

4. Valoración de la experiencia y conclusiones

Podemos realizar una valoración positiva de la práctica en tanto se han conseguido los objetivos propuestos para el alumnado.

Dicho esto, la experiencia también nos hace ser conscientes de la necesidad de controlar algunos aspectos que pueden mejorar la práctica, y que detallamos a continuación: (i) Es conveniente indicar cuáles son los textos de lectura básica y solicitar a cada alumno/a el análisis individual de los mismos. (ii) El profesor/a debe asegurar que se realiza un trabajo cooperativo dentro del grupo especialista y del grupo de origen

A modo de conclusión podemos decir que la innovación e interés de esta práctica se produce en dos aspectos: en primer lugar, en el plano metodológico, al utilizar una técnica de trabajo cooperativo como el Puzzle de Aronson en el desarrollo de una disciplina como la sociología. En segundo lugar, como consecuencia de la aplicación de dicha metodología se produce una innovación en el plano cognitivo-conceptual al generar en el alumnado un replanteamiento de diferentes conceptos más o menos asentados, y al reivindicar la transversalidad de otros conceptos como ciudadanía o democracia, al tiempo que la transferibilidad de los conocimientos y aprendizajes

La interconexión Sociología-Pedagogía se observa sobre todo en que con la mejora de la comprensión social reelaboramos los fines pedagógicos, cuestionando y tomando conciencia de los planteamientos sobre la finalidad y el sentido de la educación del ser humano, ya que ambos deben visibilizarse constantemente en la formación docente.

Todos y cada uno de nosotros y nosotras colaboramos en la construcción social de la realidad, y aunque a menudo pensamos que esta realidad nos viene dada, somos sujetos activos de la

Sociología (en colaboración con AMSE)

misma. Tomar conciencia de este hecho nos debe permitir plantearnos y vindicar en cada área de conocimiento cuestiones propias de la filosofía de la educación que den respuesta al tipo de ciudadanía que esta sociedad necesita cada vez más. Así, la formación de docentes, trasciende la formación académica vinculándose a la formación ciudadana: la suya propia y la de sus futuros alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Llavador, J. (2002) *Ciudadanía y educación: lecturas de imaginación sociológica*. Germania, 2002: Alzira (Valencia)
- Berger, P. y Luckhman, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Madrid
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Campos, C. (2009). *Educació, valors, actituds*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Dahrendorf, R. (1973) *Homos Sociologicus*, Routledge and Kegan Paul
- García, P. (2006). *Agresividad y retraimiento social. Programa de habilidades sociales*. Madrid: Albor Equipo consultor de psicología.
- Feito, R. (2010) "Familias y escuela. Las razones de un desencuentro" *Educación y Futuro*, 22, pp. 87-107
- Giddens, A. (2010) *Sociología*. Alianza Editorial.
- Martínez, JP. (2009). "Aplicación del contrato conductual: un caso práctico". *Revista Funcae Digital*, 1 (5), 1-9.
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Mill, C.W. (1966): *La imaginación sociológica*. México, FCE.
- Moreno Zambrano, D (2004) "Enseñar a no saber ¿un nuevo malestar en la cultura?" *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. nº 9
- Ovejero, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Taberner, J. (2008) *Sociología y Educación. El sistema educativo en sociedades modernas*. Funciones, cambios y conflictos. Tecnos. Madrid
- Traver, J. A., y García, R. (2004). "La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson", *Revista Española de Pedagogía*, 229, pp. 419-437.

Inserción laboral de las personas con inteligencia límite

Carlos Gómez

Universidad de Zaragoza

Descriptorios: Inserción, autonomía, satisfacción, dificultades, necesidad de apoyos

En este estudio se hace referencia a las dificultades y apoyos que las personas con inteligencia

Sociología (en colaboración con AMSE)

límite necesitan para conseguir su integración laboral. Se analizan sus necesidades y los recursos de apoyo que precisan para facilitar su inclusión laboral, con objeto de implementar las medidas necesarias para su mejora y adaptación constante a las nuevas realidades. En su determinación se ha tenido en cuenta la opinión de expertos y de los usuarios (personas con inteligencia límite y sus familias) a través de entrevistas semiestructuradas, y grupos de discusión que se han realizado con los equipos directivos y profesionales de las entidades sociales que forman la Asociación ENLÍNEA.

COMUNICACIÓN:

Objetivo del estudio

Analizar las *necesidades* de las personas con inteligencia límite *de CI*, así como los *servicios y recursos de apoyo* existentes en la actualidad para su inclusión laboral, con objeto de implementar las medidas necesarias para su mejora y adaptación constante a las nuevas realidades.

Marco teórico

El sistema de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2010) hace alusión a la necesidad de dar respuesta a las necesidades de la “*generación olvidada*” (Tymchuk, Lakin y Luckasson, 2001), definida como personas con discapacidad intelectual reconocida y con niveles más elevados de CI - *por encima del umbral de aproximadamente 70-75-*. Las actividades a las que tiene acceso este colectivo suelen ser muy monótonas y repetitivas y, a menudo, por debajo de sus posibilidades. Los datos reflejados están en consonancia con los aportados por distintos estudios (Stancliffe y Lakin, 2007, Mank, 2007, Snell et al., 2010)

Participantes y técnicas de recogida de datos

Han participado 190 personas con inteligencia límite usuarias de las entidades miembros de la Asociación ENLÍNEA, residentes en cinco comunidades distintas, y 189 familias, a través de las entrevistas semiestructuradas, y grupos de discusión con profesionales y equipos directivos de las entidades que forman la Asociación ENLÍNEA.

Técnicas de análisis de datos

Análisis de contenido de las entrevistas personales: Categorización de los datos obtenidos a través de las entrevistas, y grabación en soporte informático utilizando como programa de base de datos File Maker Pro como punto de partida para codificar los datos y obtener las frecuencias y porcentajes correspondientes.

Trascripción, codificación y análisis cualitativo de la información recogida mediante los *grupos de discusión* con los profesionales.

Resultados

Opinión de las personas con IL y sus familias

Capacidad de integración laboral

Sociología (en colaboración con AMSE)

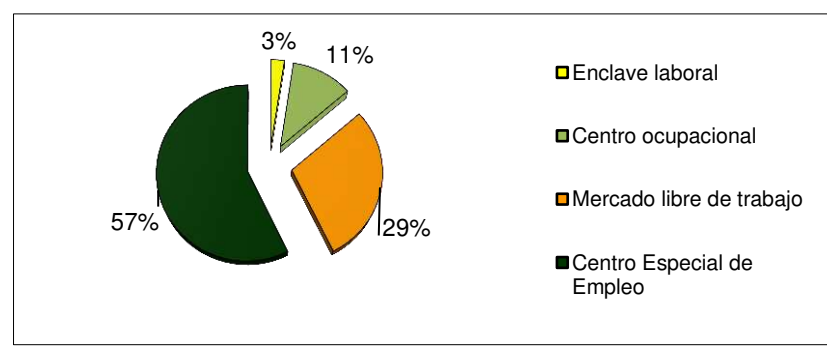
Tipo de actividades que desarrollan

Según opinión de las familias, suelen ser monótonas y repetitivas, de bajo nivel de cualificación, y sin que tengan que tomar decisiones sobre la tarea que realizan.

Lugar de realización de la actividad laboral

La actividad laboral se realiza fundamentalmente en un Centro Especial de Empleo. Menos de la tercera parte desarrolla su labor en el mercado libre de trabajo.

Gráfico 1. Lugar donde realiza el trabajo

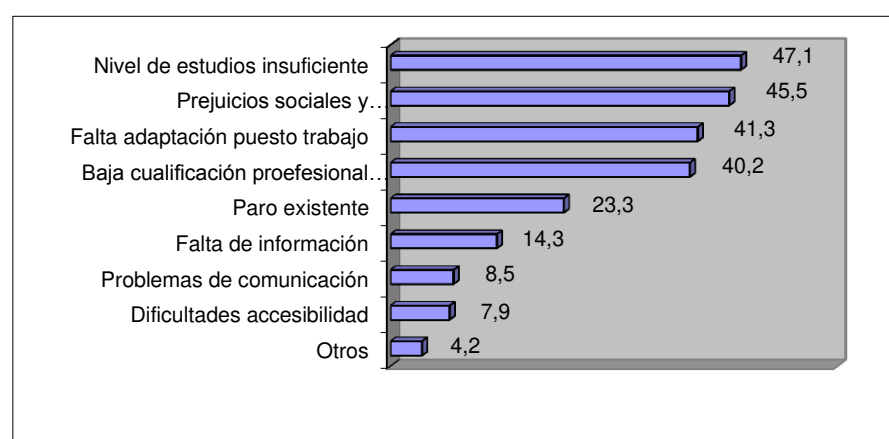


Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias

Acceso al mercado laboral

La mayoría de las familias -53,9%- reconocen que sus hijos han tenido dificultades para la consecución de un primer empleo. Entre las causas destacan el elevado paro existente, el bajo nivel de estudios y cualificación profesional que poseen, los prejuicios sociales y empresariales existentes sobre su incapacidad para cualquier tipo de tareas, la falta de adaptación al puesto trabajo, la falta de información a las familias y los problemas de conducta y personalidad. El punto de vista de los usuarios consultados es más optimista: un 74% no es consciente de las dificultades encontradas.

Gráfico 2. Dificultades para la inserción laboral

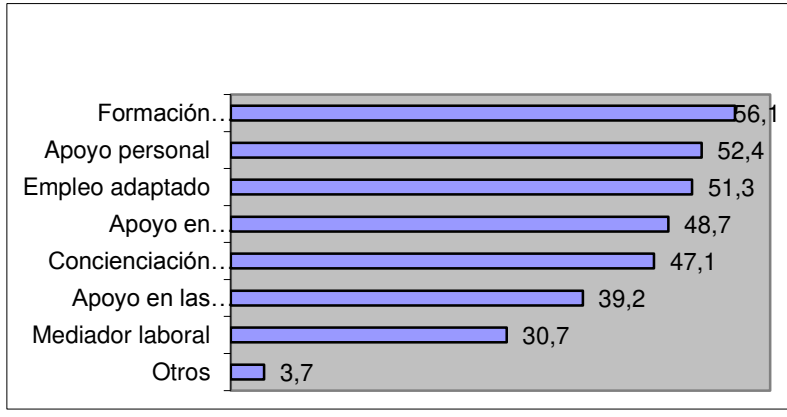


Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias

Sociología (en colaboración con AMSE)

Para facilitar su inserción laboral las familias destacan como principales medidas el apoyo personal, el empleo adaptado, el apoyo a la búsqueda de empleo y el mediador laboral.

Gráfico 3. Apoyos recibidos para facilitar el acceso al mercado laboral



Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias

Los problemas de integración laboral se centran, no sólo en la dificultad para conseguir un puesto de trabajo adaptado a sus peculiaridades, sino también en su mantenimiento.

Se subraya la importante función de mediación entre las personas con inteligencia límite y las empresas, realizada por las entidades sociales a las que pertenecen

Condiciones laborales

Según señalan las familias, el 85,4% de estas personas que realizan una actividad laboral reciben una remuneración en función del trabajo realizado. Opinan que la mayor parte de ellas están capacitadas y pueden desarrollar una jornada de trabajo completa.

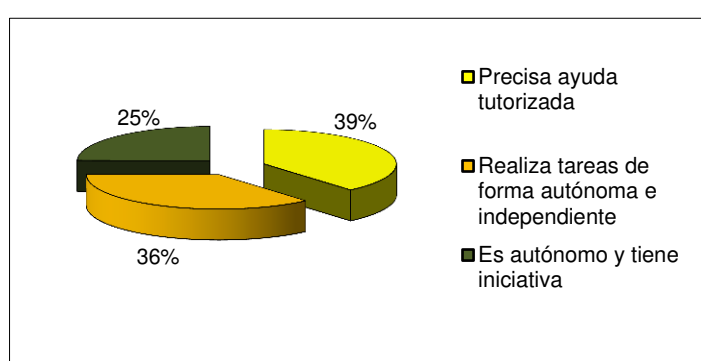
Grado de inserción en el mercado laboral

Capacidad de autonomía

Una proporción elevada de estas personas, según las familias, son capaces de realizar un trabajo de forma autónoma e independiente, siguiendo su propia iniciativa (25%) o siempre que se le proporcionen directrices e instrucciones precisas para hacerlo (36%). Un 39% precisa de una ayuda tutorizada con seguimiento estricto.

Sociología (en colaboración con AMSE)

Gráfico 4. Grado de autonomía personal en el trabajo



Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias

De nuevo la opinión de las personas con IL es más optimista que la de sus familias, y en su mayoría manifiestan sentirse capacitados para las tareas que realizan y eficaces en los trabajos que se les encomiendan

Capacidad de relacional

La valoración que se hace del clima relacional que se establece tanto con los compañeros de trabajo como con sus jefes y encargados es muy positiva.

Gráfico 5. Relaciones con los compañeros

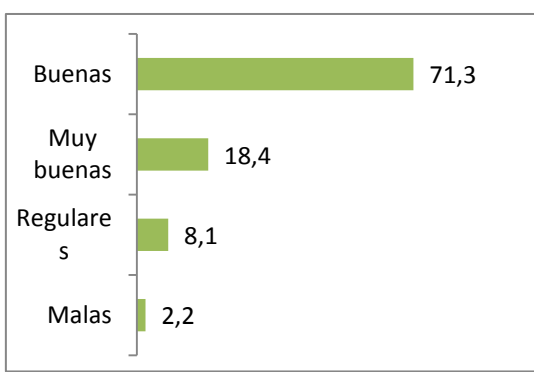
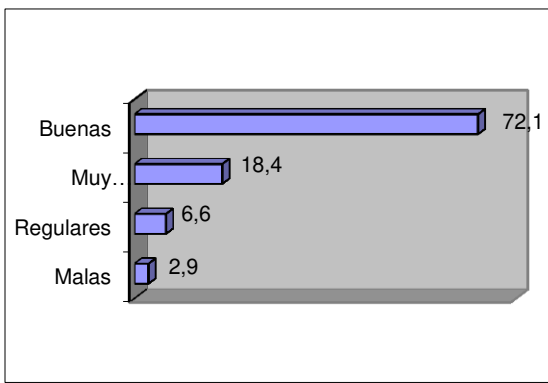


Gráfico 6. Relaciones con jefes y encargados



Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las personas con inteligencia límite

Prácticamente la totalidad de estas personas tienen capacidad para trabajar en grupo y realizar tareas colectivas conjuntamente, y lo suelen hacer de forma satisfactoria, sintiéndose arropados por la acción grupal y manteniendo una actitud solidaria con los demás.

Dificultades en el desarrollo de la actividad laboral

Las tareas para las que tiene una mayor dificultad y precisan mayor supervisión, son las que implican toma de decisiones.

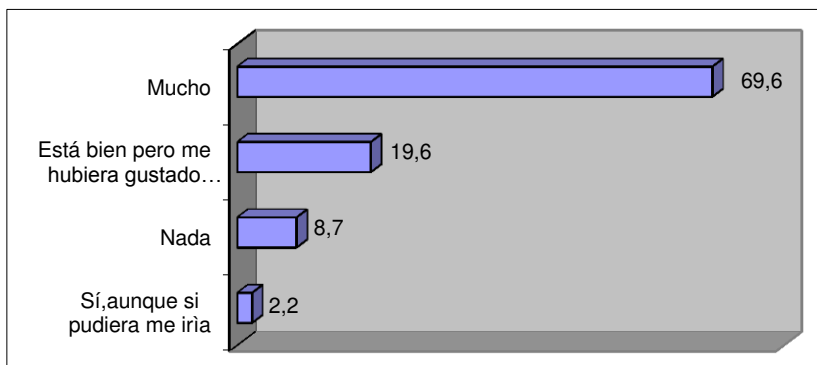
Sociología (en colaboración con AMSE)

Satisfacción laboral

Aceptación y disfrute por la realización de la actividad

La mayor parte de estas personas están satisfechas con la actividad que realizan y disfrutan con ella (69,6%), si bien un importante porcentaje alude a la monotoneidad de su trabajo y el deseo de cambiar (30,5%).

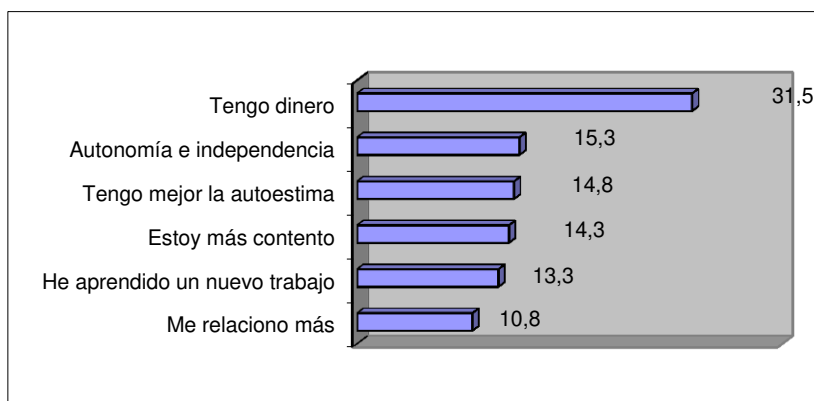
Gráfico 7. Aceptación y disfrute por la actividad realizada



Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las personas con inteligencia límite

La satisfacción obtenida por el trabajo realizado se centra principalmente en la disponibilidad de dinero para sus gastos y en la posibilidad de poder conseguir finalmente una cierta autonomía e independencia respecto a sus progenitores y familiares. Otros aspectos destacados son el aumento de la motivación al verse capaz de aprender y saber realizar una tarea de manera independiente.

Grado 8. Satisfacción por el trabajo realizado

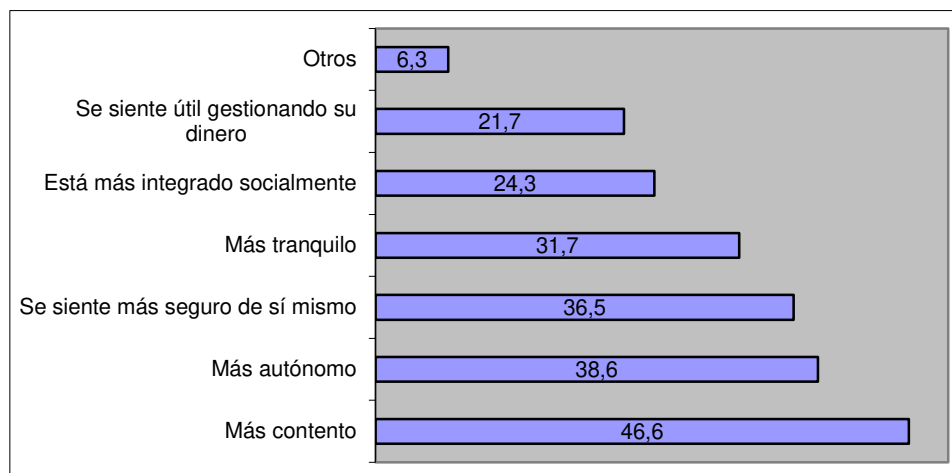


Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las personas con inteligencia límite

Sociología (en colaboración con AMSE)

Las familias tienen también una opinión positiva y consideran que la realización de una actividad está ayudando a la integración social de sus hijos.

Gráfico 9. Cambios personales experimentados por la inserción laboral



Fuente. Resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias

Opinión de los profesionales

Los profesionales coinciden con las familias en considerar que el trabajo constituye la principal vía de inclusión social y subrayan la necesidad de *fomentar el empleo en mercado libre con apoyo*.

Entre las medidas que sugieren se encuentran las siguientes:

- Proporcionar a las personas con inteligencia límite mayor y mejor *formación*. Las dificultades que se presentan en el proceso de su inserción laboral están relacionadas en gran medida con su bajo nivel de estudios y cualificación profesional
- *Adaptar una formación profesional específica para estas personas*.
- *Fomentar el empleo con apoyo*: Contemplar, en determinados casos, la necesidad de un *mediador laboral*, con formación específica sobre inteligencia límite, que realice un acompañamiento, al menos al comienzo.
- *Suministrar los apoyos* necesarios en la *búsqueda* de empleo y en el *acceso* y *mantenimiento* de un puesto de trabajo en la comunidad.
- *Informar y sensibilizar a los empleadores* acerca de las posibilidades laborales de estas personas y explicarles las ventajas que ofrece su contrato. Los prejuicios sociales y empresariales existentes sobre su incapacidad para cualquier tipo de tareas sigue constituyendo en la actualidad un obstáculo importante.
- *Informar a todas las personas de la empresa* que se relacionan con la persona con inteligencia límite acerca de sus características, destacando sus fortalezas.
- Solicitar a la *Administración pública* que oferte un *mayor número de plazas* adecuadas a las posibilidades de estas personas y que contemple su acceso a la gestión pública, con un tipo de pruebas adaptadas.

- Apoyar el desarrollo de los *Centros Especiales de Empleo* como *alternativa* muy válida para algunas personas con inteligencia límite con mayores dificultades y como una vía previa a su incorporación posterior en el libre mercado de empleo.

Conclusiones

1º) Es necesario sensibilizar a los empresarios de las capacidades laborales de estas personas para hacer tareas simples repetitivas, y establecer bonificaciones fiscales o reducciones de las cuotas sociales para aquellos empleadores que las contraten.

2º) El Instituto Nacional de Empleo -ó servicios autonómico con estas funciones- debería facilitar la búsqueda de empleo para estas personas estableciendo una bolsa específicas de puestos de trabajo para ellas, de acuerdo con los empleadores.

10) Los Servicios Sociales deberían promover la figura del mediador laboral, con funciones de acompañamiento de las personas con inteligencia límite, al menos al comienzo, y facilitar su integración laboral.

10ª) Las diferentes administraciones deberían Incluir dentro de la oferta de empleo público plazas específicas para las personas de estas características.

Bibliografía

- AAIDD (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Undécima edición*. Madrid: Alianza.
- BLACKORBY, J. Y WAGNER, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Excepcional Children*, 62, 399-413.
- LÓPEZ FRAGUAS, M.A., MARÍN GONZALEZ, A.I., DE LA PARTE HERRERO, J.M. (2004). La Planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Revista Siglo Cero*, Vol. 35 (1), 210.
- LUFTIG, R.L. Y MUTHERT, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 317-325.
- MANK, D. (2007). Employment. En S.L. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell y J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities*. New York: Guilford Press (pags. 390-409).
- SALVADOR-CARULLA, L., RUIZ GUTIÉRREZ, M. Y NADAL PLA, M. (Coords.) (2011). *Manual consenso sobre funcionamiento intelectual límite*. Madrid: Fundación Æquitas.
- SNELL, M.E., LUCKASSON, R. et al. (2010). Características y necesidades de las personas con discapacidad intelectual que tienen C.I. altos. *Revista Siglo Cero*. Vol. 41 (3), 235.
- STANCLIFFE, R.J. Y LAKIN, K.C. (2007). Independent living. En S.L. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell y J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities*. New York: Guilford Press (pags. 429-448).
- TYMCHUK, A., LAKIN, K.C. y LUCKASSON, R. (2001). *The forgotten generation: The status and challenges of adults with mild cognitive limitations*. Baltimore: Brookes.
- WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N. Y LEVINE, P. (2005). After High School: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the *National*

Sociología (en colaboración con AMSE)

Longitudinal Transition Study-2. Menlo Park: SRI International.

WEHMEYER, M.L. Y SCHALOCK, R.L. (2001). Autodeterminación y calidad de vida: Implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, 33 (3), 15-31.

WEHMEYER, M.L. Y PALMER, S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.

De los programas de integración socioeducativa a la integración de programas

Jasone Mondragón

Universidad de Alicante

Descriptorios: Fracaso escolar, Compensación educativa, Programas de Intervención

En 2001 se publicó la Orden que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunidad Valenciana, desde entonces se pusieron en marcha diversos programas de intervención socioeducativa en los centros educativos que atienden a este alumnado. En esta comunicación se plantea una revisión de las actuaciones llevadas a cabo en materia de compensación educativa a través de los programas de refuerzo, orientación y apoyo a centros, programa de acogida al sistema educativo, programa de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, programas para la mejora del éxito escolar, y programa para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro. En la coyuntura actual de crisis económica todas estas actuaciones han quedado integradas en los llamados Contratos-Programa.

COMUNICACIÓN:

La Compensación Educativa en la Comunidad Valenciana está formulada en la Orden de 4 de julio de 2001 que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil (2º ciclo), educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

Las necesidades de compensación educativa pueden deberse, según describe la Orden a:

incorporación tardía al sistema educativo; retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado; pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos; residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas; dependencia de instituciones de protección social del menor; internamiento en hospitales u hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa; e inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

De manera que los centros educativos se clasifican en tres tipos, en función del número de alumnos con necesidades de compensación educativa que se matriculan en el centro; así los Centros de

Sociología (en colaboración con AMSE)

Acción Educativa Singular, CAES, son centros ubicados en Barrios de Acción Preferente o centros con un porcentaje igual o superior al 30%; los centros con Programas son centros que escolarizan entre un 20% y un 30% de este alumnado; y los centros educativos con Medidas, que se ponen en marcha cuando el porcentaje es inferior al 20%.

(Datos estadísticos de número de centros de compensación educativa y evolución temporal)

El Plan PROA, incluye diferentes Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros educativos, con el objetivo principal de afrontar, desde una perspectiva inclusiva, la situación de centros que reciben a un alumnado en desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario, con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y necesitan mecanismos de compensación. El Plan se desarrolla en Convenio de colaboración suscrito en diciembre de 2005 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana. Así el PAE, Programa de Acompañamiento Escolar va dirigido a alumnado del segundo y tercer ciclo de EP y alumnado de la ESO; y el PAR, Programa de Apoyo y Refuerzo, se desarrolla exclusivamente en centros públicos de educación secundaria.

De esta forma diferenciada el PROA a través del PAE pretende:

- Ofrecer una guía y una orientación personalizada al alumnado *después de su horario lectivo*.
- Ayudarle a desarrollar actitudes y hábitos de organización del tiempo, a tener constancia en el trabajo y a aplicar *estrategias de aprendizaje*.
- Fomentar el *hábito lector* y mejorar la adquisición de conocimientos y destrezas en las *áreas instrumentales*.
- Potenciar su *autoestima* para facilitarle la integración escolar y aumentar sus expectativas.

Y a través del PAR, y sus tres líneas diferentes de actuación: "Atención directa al alumnado", "Intervención con las familias" y "Relación con el entorno" se ha desarrollado en los institutos de educación secundaria y ha atendido al alumnado que se detalla a lo largo de varios cursos escolares.

(Datos estadísticos de número de centros con programas del Plan PROA y alumnado atendido y evolución temporal)

Por otro lado, y al mismo tiempo, el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) se ha establecido en los centros de EP o ESO que escolarizan alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo de la Comunidad Valenciana con graves carencias lingüísticas, para desarrollar en ellos actuaciones de acogida e integración de las personas inmigrantes así como de refuerzo educativo, centrado básicamente en el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas en la lengua vehicular de enseñanza del centro. De este modo en el PASE el alumno cursa el área o los ámbitos específicos del programa y completa su horario en el grupo de referencia, incorporándose al resto de áreas o materias de forma progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias correspondientes. La duración de su permanencia en el programa está limitada entre tres y seis meses, no pudiendo exceder 1 curso escolar. En EP el alumnado no podrá permanecer en el programa más de tres horas diarias, y en ESO más de cuatro. El número mínimo de alumnos por grupo PASE es de ocho.

(Datos estadísticos de número de centros que desarrollan el PASE, alumnado atendido y evolución)

Sociología (en colaboración con AMSE)

temporal)

El Programa Experimental Exit se puso en marcha en el curso 2007-2008, como experiencia de innovación educativa dirigida a mejorar las tasas de éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de estrategias de motivación, individualización y secuenciación de los aprendizajes. Básicamente consistía en una atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO. Las materias sobre las que se realiza el refuerzo son: Matemáticas, Castellano: Lengua y Literatura, Valenciano: Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera: Inglés. En dos modalidades diferentes, una durante los meses de *mayo y junio*, para reforzar el aprendizaje de determinadas materias en las que los alumnos presentan dificultades constatadas a partir de la evaluación negativa en todas o en alguna de las evaluaciones realizadas durante el curso, y otra durante el mes de *julio*, dirigida a facilitar la superación, por parte del alumnado, de determinadas materias evaluadas negativamente en la convocatoria ordinaria de junio.

(Datos estadísticos de número de centros que desarrollan el Programa Exit, alumnado atendido y evolución temporal)

El Programa para la Mejora del Éxito Escolar vio la luz en el curso 2008-2009, con el objetivo o pretensión de incrementar el éxito académico del alumnado que presenta condiciones desfavorables de partida desde un punto de vista social, económico, cultural, étnico o personal; así como mejorar sus habilidades sociales con la finalidad de conseguir una mayor integración socioeducativa. En su estructura se plantean diferentes programas en función del nivel educativo en el que se implanta, así en los centros de educación primaria (EP) se diseñan los siguientes programas:

- Programa de detección de dificultades de aprendizaje dirigido al alumnado que cursa el primer ciclo de EP.
- Programa de apoyo específico al alumnado que cursa 1º y 2º de EP, y presenta dificultades de aprendizaje detectadas a través del programa anterior.
- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en EP, permanece un curso adicional en el mismo ciclo.
- Programa de desarrollo de capacidades dirigido a dar apoyo a la evolución y la integración de alumnos con más facultades en algún campo de actividad o, en general, con más posibilidades de aprendizaje en EP.
- Programas de actuaciones en las áreas y materias de EP con menores índices de éxito.

Y en los centros de Educación Secundaria, se desarrollan los siguientes programas:

- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en ESO, permanece un curso adicional en el mismo curso.
- Programa de refuerzo dirigido al alumnado que se incorpora a la ESO con áreas pendientes de la etapa anterior.
- Programa de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, de conformidad con el informe final de evaluación de la educación primaria, así lo requieran para seguir la ESO con

Sociología (en colaboración con AMSE)

aprovechamiento.

- Programa específico de desarrollo curricular complementario dirigido al alumnado de ESO.

- Programa de refuerzo de la tutoría, especialmente en educación secundaria.

(Datos estadísticos de número de centros que desarrollan el Programa para la Mejora del Éxito Escolar, alumnado atendido y evolución temporal)

Y por último el Programa Experimental del Plan Integra, se pone en marcha para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria; este programa se inscribe en el marco del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI) en centros de la Comunidad Valenciana, y está contemplado en el convenio suscrito entre la Generalitat y el Ministerio de Educación para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El programa se estructura en tres ámbitos: el práctico, el de las competencias básicas y el de desarrollo personal, social y pre-laboral, siendo el práctico el más específico e innovador. La concreción del ámbito práctico se realiza mediante proyectos de trabajo relacionados con el mundo laboral e incorpora objetivos y contenidos del área de tecnología, de los aspectos prácticos de las áreas científicas y/o humanísticas, así como del área de orientación e iniciación profesional.

(Datos estadísticos de número de centros que desarrollan el Programa Integra, alumnado atendido y evolución temporal)

Este era el panorama de los diversos programas de intervención en el ámbito de las necesidades socioeducativas a los que los centros educativos de la Comunidad Valenciana podían acogerse, y a los que se ha dedicado un esfuerzo considerable tanto desde el punto de vista humano como económico.

Una de las conclusiones más relevantes de estos programas experimentales, a las que ha llegado la Administración Educativa, es que su éxito depende en gran medida del grado de implicación del conjunto del profesorado del centro, del alumnado y de sus familias.

Y para avanzar en esa dirección, considera que es necesario favorecer que cada centro elabore un plan de actuación global, que vaya más allá de la suma de actuaciones parciales, que tenga como objetivo central incrementar el éxito escolar del alumnado y reducir las tasas de abandono escolar prematuro. Para ello, se promueve un nuevo programa experimental: los Contratos Programa con los centros para la mejora del éxito escolar. Y así, la Conselleria de Educación, Formación y Empleo ha convocado, en abril de 2012, el proceso para autorizar la implantación de este "nuevo" programa para la suscripción de contratos programa entre los centros educativos y la Administración educativa a desarrollarse, a partir del curso 2012-2013, en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria que sean seleccionados, con la indicación de que todas las actuaciones y programas, tales como INTEGRA, EXIT, PROA, PASE, programas de compensación educativa, PROFUNDIZA, Enriquecimiento Curricular, Ampliación de Horario, en los que el centro estuviera participando se incluirán en el plan de actuación.

Los Contratos Programa tienen como finalidad el éxito escolar, no solo académico, sino también personal, de manera que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades potenciales y se encuentre con la suficiente preparación para abordar estudios posteriores. Se plantea como una

Sociología (en colaboración con AMSE)

propuesta flexible, apta para ajustarse a las necesidades de cada centro y a las específicas del alumnado escolarizado.

En estos Contratos Programa deben figurar los compromisos que adquieren los centros y los medios y apoyos que facilitará la Administración educativa para conseguir los objetivos específicos de mejora acordados con cada centro autorizado. Siendo los criterios de selección los siguientes:

- a) Grado de coherencia entre el diagnóstico de la situación de cada centro y las medidas propuestas para mejorar los resultados en los distintos indicadores.
- b) Grado de implicación del profesorado del centro en la aplicación y desarrollo de las diferentes medidas propuestas.
- c) Grado de acuerdo alcanzado respecto a la participación del centro en esta convocatoria en el claustro de profesores y en el consejo escolar del centro expresado en porcentaje de sus miembros.
- d) Actuaciones, dentro del horario escolar, para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
- e) Actividades que incluyan la ampliación del horario de atención tanto al alumnado con dificultades de aprendizaje como al alumnado con mayor capacidad y motivación para aprender.
- f) Actividades para mejorar la participación de padres/madres de alumnos en el proceso educativo de sus hijos y en la dinámica del centro.
- g) Acciones de formación del profesorado necesarias para la puesta en práctica del mismo.
- h) Acuerdos con otros centros y/o administraciones locales y otras entidades para su concreción y desarrollo.

(Datos estadísticos de número de centros que desarrollan Contratos Programa)

Responsables

Miguel Á. Pulido (URLL)

Blas Segovia Aguilar (UCO)

COMUNICACIONES

Una experiencia con vídeo gráfico-musical, una herramienta para trabajar las competencias en la ESO

Dolores Sánchez Arjona

Universidad de Málaga

Descriptor: Vídeo, Arte, Educación, Competencias Educativas, ESO

Desarrollo y resultados de una experiencia educativa en secundaria para trabajar las Competencias Educativas de manera Interdisciplinar (Educación Artística, Ciencias de la Naturaleza y Educación Musical) mediante el vídeo-gráfico-musical desde el área de Educación Plástica y Visual, consiguiendo unos resultados óptimos y una conducta motivada en el alumnado.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

La presente experiencia fue desarrollada durante el curso escolar 2011/12 en un curso de 2º de la ESO en la asignatura de Educación Plástica y Visual.

Consiste en trabajar diversas competencias educativas desde la asignatura de Educación Plástica y Visual (EPV) utilizando el montaje de vídeo y contando con la participación de otras dos asignaturas, Ciencias de la Naturaleza y Música.

Los objetivos que se pretendían cubrir eran varios, por una parte conseguir una conducta motivada de los alumnos hacia la asignatura de Educación Plástica y Visual, pues trabajar los contenidos y procedimientos concretándolos de una manera lúdica y novedosa debería traer aparejado con seguridad interés por parte del alumnado. Compartimos con Salvatierra (2007) la idea respecto al uso del material didáctico que influye más que su estructura y variedad, la manera de emplearlo y asociarlo con la enseñanza, ya que el material didáctico es en esencia, el nexo entre las palabras y la realidad.

Por otro lado resultaba de nuestro interés trabajar todas las competencias educativas posibles para conseguir una asimilación de contenidos global en la que no sólo se trabajasen aspectos artísticos, sino que pudieran mezclarse con contenidos de otras asignaturas que generalmente permanecen compartimentadas. De esta manera se puede estructurar una actividad en la que utilizando el montaje de vídeo se trabajen bastantes de las competencias educativas que contempla nuestro sistema educativo.

Compartimos con Gardner (1998) cuando en su Teoría de las Inteligencias Múltiples señala que Quien se educa para producir artísticamente ha de construir percepciones que van más allá de las habilidades de saber mirar, observar, captar y que, por lo tanto, las otras habilidades conjuntas a la competencia "construir percepciones" son: saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y desde un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesamientos cognitivos y los valores.

Trabajar combinando conceptos y procedimientos desde un prisma competencial capacita al alumnado a modular desde una perspectiva crítica y creativa aquello que recibe en su aprendizaje.

Marco teórico

El discurso Postmoderno se adecua a la perfección a los objetivos globales de la Educación Artística refiriéndonos a todas las competencias desarrollables desde este área, principalmente a aquellas que contribuyen a desarrollar la capacidad crítica y de autoformación, de fortalecimiento de la autoestima desde la propia individualidad a la cohesión grupal.

Las Competencias en la Educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas. Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas

tecnologías y resolución de problemas. En la educación basada en competencias, éstas dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad.

A nivel metodológico se hace necesaria una actualización y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues a la velocidad que se desarrolla actualmente el conocimiento y las herramientas tecnológicas, la no adecuación a la actualidad hace que pierda interés la asignatura de EPV ante un alumnado que quizá muy justificadamente encuentra aburridos tanto los contenidos como los procedimientos y las metodologías empleadas.

A nivel pedagógico pretendemos un acercamiento a la inter y transdisciplinaridad, entendiendo cada una de ellas como puerta ineludible para educar ciudadanos con una formación en competencias íntegra, con capacidad crítica para intervenir y transformar su propia sociedad. Al educador con una mínima práctica le resultará obvio que al alumnado del siglo XXI no se le puede suministrar la formación de forma compartimentada. Así vemos que nos ajustamos a lo propuesto por la UNESCO (2006, p. 3) para la consecución de competencias en Educación Artística. "Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación".

La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos favorecidos.

Podemos esperar bastante en los resultados educativos cuando decidimos incluir las TIC en el proceso de enseñanza, factores como el aprender a aprender, la mejora de la relación grupal y social en general, la producción de arte por parte del propio alumno, etc. Pues de acuerdo con Del Rosal (2004) las TIC deberían animar a los alumnos a adoptar un papel crítico y activo dentro del entramado social de la red.

Metodología

A partir de una muestra musical en torno al átomo "La tristeza del electrón" creación del profesor Carlos Fernández Tejero profesor titular de la Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad Complutense de Madrid, fraccionamos y secuenciamos el trabajo para desarrollar las partes convenientes en cada asignatura participante.

En primer lugar desde la asignatura de Ciencias de la Naturaleza se realizó un acercamiento teórico al átomo, sus componentes y teorías relacionadas. A continuación se realizaron audiciones en el aula de EPV de la pieza a trabajar desglosando en fragmentos de significado y distribuyéndolos en secuencias de imágenes que a modo de lluvia de ideas el alumnado aportaba.

Comunicación

El siguiente paso fue elegir una gama de colores a utilizar para dar cierta cohesión al vídeo ya que al participar todos los alumnos contaríamos inevitablemente con una amplísima variedad de estilos. Las realizaciones plásticas se hicieron sobre papel A4 blanco con témperas escolares. Cada alumno aprendió el proceso de escaneado y tratamiento digital de la imagen para más tarde poder montar el vídeo con Movimaker. El proceso de montaje se proyectó mediante el cañón del aula para que pudiese ser aprendido por el alumnado, todo a un nivel muy elemental para que estuviese al alcance de un iniciado en la edición de vídeo.

Desde la asignatura de Educación Musical se trabajó en la partitura de la obra, con voz, flauta y piano. Si bien este último paso no pudo concretarse por problemas de recursos del centro por lo que el montaje final se hizo con la obra interpretada por el grupo cordobés Prim-Lalá.

Con esta actividad se trabajaron las competencias:

1.Competencia en comunicación lingüística. 3.Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4.Tratamiento de la información y competencia digital. 5.Competencia social y ciudadana. 6.Competencia cultural y artística. 7.Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

Resultados y/o conclusiones

El resultado del trabajo quedó plasmado en el siguiente Vídeo-Gráfico-Musical: <http://www.plasticfantastic.blogspot.com.es/2012/07/video-de-2b-la-tristeza-del-electron.html> que fue dado a conocer y difundido en el blog de asignatura que nos sirve de plataforma para dar visibilidad a los trabajos del alumnado, alimentando con las visitas nacionales e internacionales la motivación del alumnado.

De este modo encontramos cuatro resultados inmediatos una vez concluida la actividad:

- a) Se acepta que se ha construido algo de valor para uno y los demás.
- b) Se asimilan e interiorizan los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición).
- c) Se reconocen como grupo y parte que ha construido el producto.
- d) Se encuentran reconocidos socialmente como productores de cultura audiovisual y preparados para continuar haciéndolo con autonomía.

A nivel de clase califico de altamente satisfactorio toda la experiencia pues se pueden determinar con claridad varios aspectos en los que repercutió positivamente la actividad. El ambiente de trabajo y de relación en clase evidenció una notable mejora, conservo pruebas de vídeo en los que toda la clase cantaba la canción mientras se hallaban enfrascados en el trabajo. Los niveles de entrega de este trabajo alcanzó el 95% cuando por lo general fluctúa entre el 70 y 80 % pues en este ciclo hay alumnos que permanecen en clase por imperativo legal y con frecuencia no se toman interés en trabajar o entregar trabajos. Este dato es muy significativo al denotar que la motivación del alumnado subió de manera clara.

Contribuciones de este trabajo

En la actualidad el vídeo educativo está cobrando gran protagonismo dentro del ámbito docente, incluso se han creado grupos de mejora y divulgación educativa como por ejemplo el grupo de facebook +artísticas: vídeo colaborativo formado por docentes de todos los niveles de enseñanzas artísticas de España y otros países. También es de reseñar la plataforma de docentes y artistas internacionales E@: Educación Artística 3.0 donde se intercambian conocimientos y experiencias, sirviendo de plataforma de divulgación y colaboración creada por Angeles Saura (2011).

La mayoría de las actividades educativas con vídeo giran en torno al stopmotion y fragmentación

Comunicación

de fotogramas, nuestra aportación difiere de ello en que son nuestros alumnos quienes diseñan cada fotograma dibujando la secuencia y montándose seguida a las de sus compañeros, las secuencias se han diseñado previamente y responden a un proceso de guionización de los contenidos estudiados, en el caso que presentamos, el electrón y el átomo desde un prisma humanizado y humorístico.

Bibliografía

Del Rosal, I. (2004). Desarrollo del currículo de Educación Plástica con apoyo de herramientas de tecnología informática. UCM.

Fernández Tejero, C. La tristeza del electrón. Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad Complutense de Madrid <http://www.youtube.com/watch?v=RXYakaXEM7M>

Gardner, J. N. (1998) *The Senior Years Experience*, Ed. Jossey-Bass.

Salvatierra, N. (2007) La motivación como necesidad pedagógica en el aula universitaria. Recuperado el 12/1/2013 de <http://www.docstoc.com/docs/112984808/INFLUENCIA-DE-LA-MOTIVACION-EN-EL-AULA>

Saura, A. (2011) Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Ed. MAD, S.L.

UNESCO 2006 Hoja de Ruta para la Educación Artística

http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_150AEAB01BAF88C4612B2A41AB02CE4767580300/filename/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Trabajo Social

Responsables

Rosa M^a Alegre Beneria (UB)

Irene De Vicente Zuera (UB)

COMUNICACIONES

La Formación Profesional para el empleo desde la voz de los profesionales de la formación y la orientación

Diana Amber Montes

(Universidad de Granada)

Descriptor: Formación Profesional; Competencias; Orientación; Colectivos Vulnerables

En tiempos de crisis, el creciente desempleo y la precariedad laboral son una lacra social que no deja de extenderse. Esta situación no afecta a todos por igual, sino que actúa con más fuerza sobre los colectivos más vulnerables.

La formación continua parece no dar respuesta a las necesidades de estos colectivos, al no desarrollar nuevas competencias profesionales, ya sea porque no se adecuan a los niveles de competencia de estas personas o porque no atienden a sus carencias reales.

Debido a esta compleja situación, para poder actuar, es necesario comprender; por ello este trabajo utiliza una metodología cualitativa, que pretende entender, desde la óptica de los formadores y la orientadores, qué problemáticas existen y a quienes afectan principalmente.

COMUNICACIÓN:

Objetivo

Este trabajo pretende comprender la situación formativa y laboral a la que nos enfrentamos en la sociedad actual en España para poder ofertar propuestas alternativas pertinentes y viables en el futuro. Así, se formula el siguiente objetivo general:

Conocer, desde la voz de los profesionales de la formación y la orientación, cuáles son las claves, dificultades y retos que hay que tomar en consideración para mejorar la oferta formativa para el empleo.

Marco teórico

La precaria economía mundial actual está generando una situación preocupante en el mercado de trabajo de muchos países. Según el informe anual "Global Employment Trends" de 2012 publicado por la International Labour Organization, en 2012 la tasa de desempleo mundial permaneció estancada en el 6%. Esta inestabilidad económica afecta a algunos países de forma más alarmante, tal es el caso de España.

Los datos hablan por sí solos, el paro registrado en España en Diciembre de 2012 asciende a 4.848.723 personas, perteneciendo a Andalucía 1.083.829 de estos parados, según datos de Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). Siendo el número de parados, en el mismo mes de 2011, 4.422.359 a nivel español y 969.152 en Andalucía. Lo que supone un incremento de más de 400.000 personas a nivel estatal en un solo año. El porcentaje total de paro en España en

2011, según la Encuesta de Población Activa⁴³ es de del 21,64%, sin embargo, analizando más detenidamente, se observa que el porcentaje de paro va descendiendo conforme aumenta el nivel formativo de las personas; así, el 52,34% de los analfabetos y el 31,92% de las personas que tienen sólo Educación Primaria, estaban en paro en 2011 mientras que tan sólo el 12,82% de los que tienen estudios superiores y el 3,94% de los doctores formaban parte de esta estadística en ese mismo año.

Desde Eurydice (1992) ha habido un importante desarrollo normativo y de orientaciones en relación a la formación profesional y ocupacional dirigida a colectivos en riesgo de exclusión social y con mayores problemas de inserción laboral (Gil, 2006; AA.VV., 2006; Homs, 2008; Marhuenda, 1998, 2006; Bernad y Marhuenda, 2008). Pero pese a que la retórica oficial les concede una atención especial e incluso prioritaria, la realidad es que estos colectivos no suelen abandonar el círculo de vulnerabilidad en el que se mueven. Por ello, también es necesario detenerse en la realidad de la exclusión tal y como se hace presente en estos colectivos más vulnerables (Paugam, 1996; Castel, 2004; Karsz, 2004; Silver, 2005; Tezanos, 2001).

Para adentrarse más en esta situación, caracterizada por las múltiples casuísticas personales, se efectúa este estudio, cuyos resultados serán oportunos si ayudan a hacer más visible la precaria situación de estos colectivos y a dar un nuevo enfoque a la formación que se les oferta.

Metodología

La metodología usada es de carácter cualitativo, debido a la necesidad de comprender las casuísticas personales. Se han realizado **entrevistas en profundidad** con preguntas abiertas para escuchar la voz de los formadores, quienes pueden dar una visión más cercana de la situación.

Los informantes de partida han sido seleccionados por su amplia trayectoria en el campo de la formación o de la orientación.

Partiendo de que la Formación Profesional (FP) incluye a la FP reglada y a la FP para el Empleo, cada uno de los dos primeros informantes seleccionados está especializado en una de sus ramas. El tercer informante, dedicado al campo de la orientación, fue seleccionado tras las dos primeras entrevistas, ya que ambas coincidían en la importancia de una adecuada orientación en la creación del itinerario profesional de una persona.

Las tres entrevistas realizadas se han llevado a cabo con tres personas con perfiles muy diferentes:

Entrevista A: La persona entrevistada es el director de un reconocido centro de Formación Profesional de Granada, que es experto en la materia, debido a su implicación en la FP desde su adolescencia.

Entrevista B: Esta segunda entrevista fue realizada al Director Académico del Instituto Europeo de Estudios Empresariales de Granada.

⁴³ Datos Disponibles en <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do?per=12&type=db&divi=EPA&idtab=764>

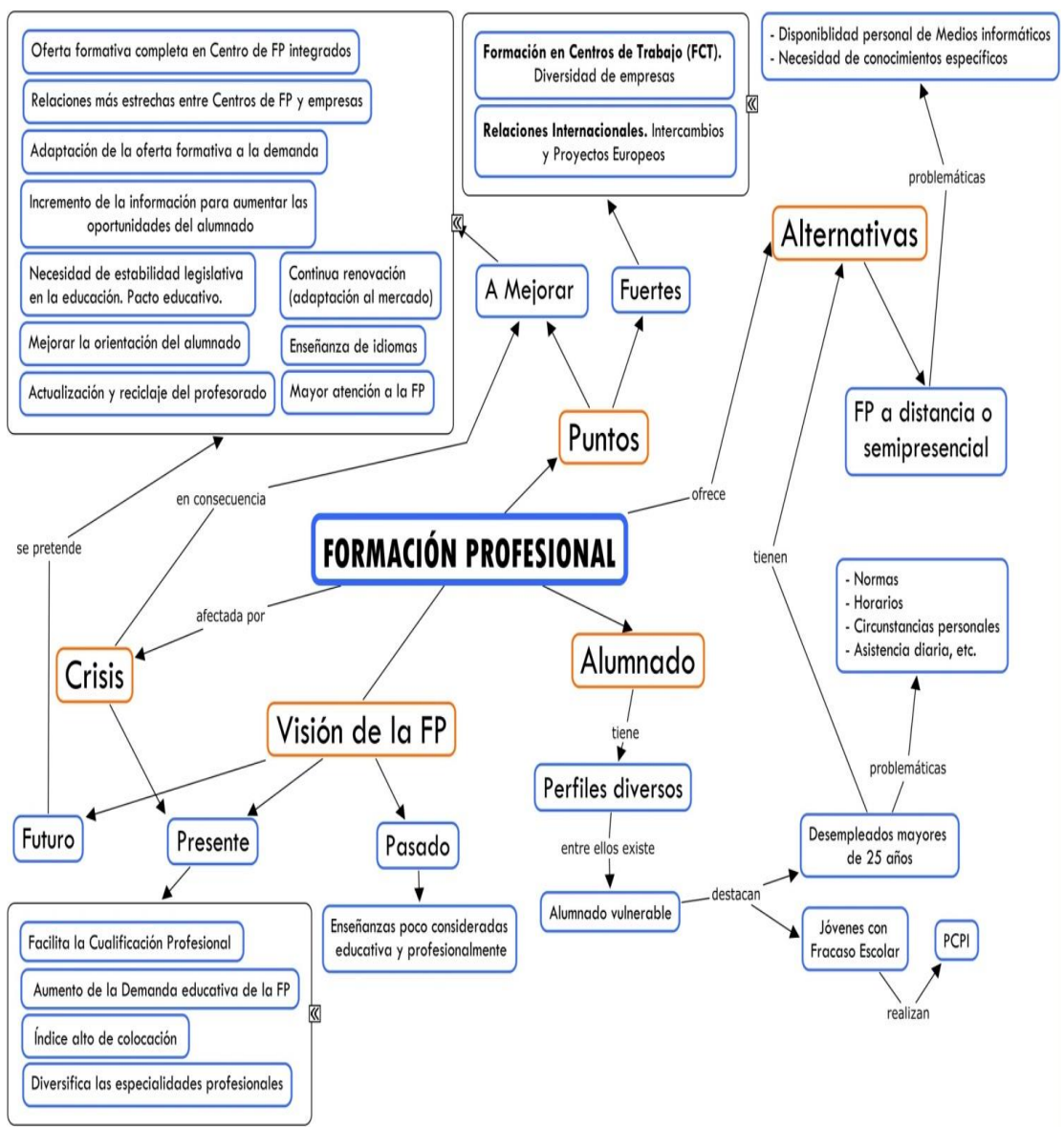
Trabajo Social

Entrevista C: Esta tercera entrevista se ha realizado a un orientador experimentado que trabaja desde hace años en el servicio de Andalucía Orienta de una localidad granadina de unos 7.000 habitantes situada en el Valle de Lecrín.

Se ha realizado un **análisis longitudinal** de cada una de ellas, pretendiendo extraer y describir la información más importante, para ello se ha creado un mapa conceptual de cada una, destacando las ideas más importantes que surgieron en ellas, con la intención de hacer un primer análisis general de las mismas. También se procede al **análisis transversal** de las entrevistas, buscando puntos en común, discrepancias, elementos de fuerza, etc.; para ello se ha creado un **sistema de categorías inicial** que es usado en el propio análisis de las entrevistas y que puede ser la primera parrilla para analizar entrevistas y casos en la investigación futura.

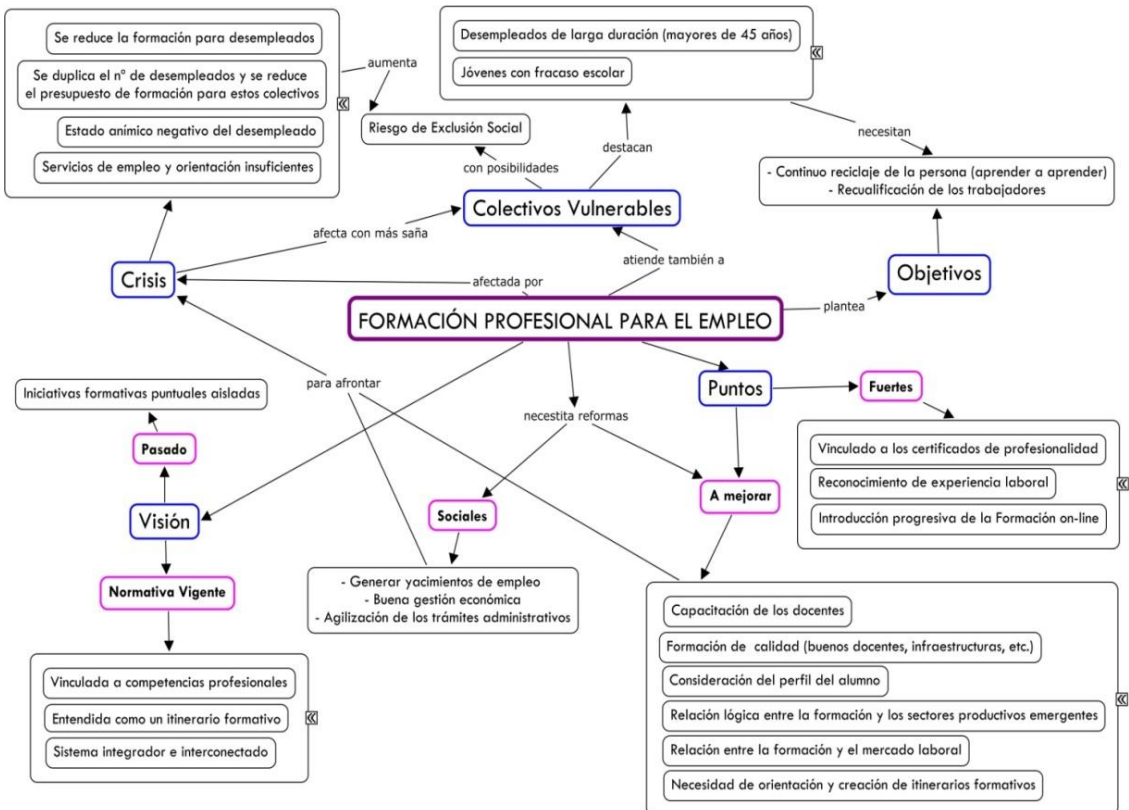
Evidencias y discusión de los datos

Análisis Longitudinal Entrevista A

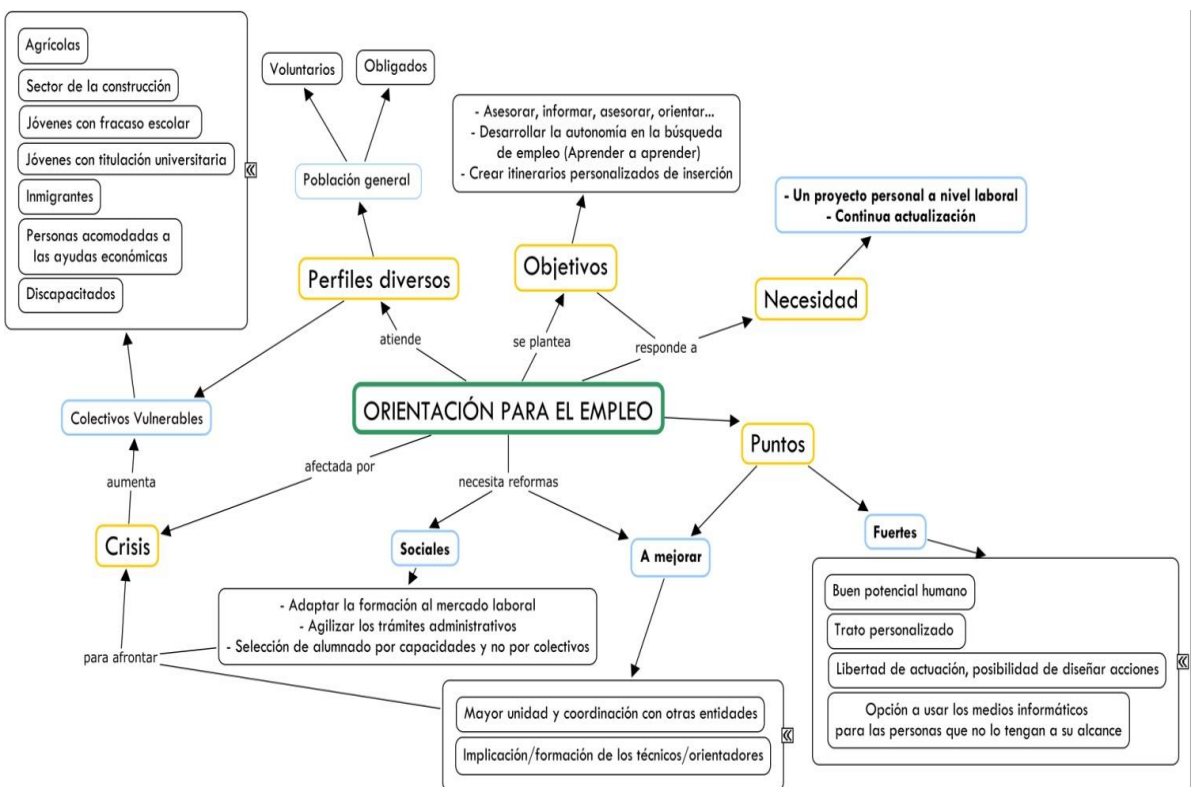


Trabajo Social

Entrevista B



Entrevista C



Trabajo Social

Sistema de Categorías Inicial

Para realizar el análisis transversal de las entrevistas, se ha utilizado un sistema de categorías inicial. Que ha sido creado usando un método alternativo a mitad de camino entre la aproximación a priori y la inductiva (Miles y Huberman, 1994). Es decir, se ha elaborado una lista de categorías antes del trabajo de campo, proveniente del marco conceptual, de las preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas del estudio, etc., que ha sufrido una ampliación y mejora tras la recolección de datos, y que seguirá en proceso de cambio mientras continúe el proceso de investigación.

En la Tabla 1 se concretan las diez categorías definidas hasta el momento, asignándoles un código.

Tabla 1

Categorías	Código	Descripción
Experiencias personales	EP	Experiencias de carácter personal en las que el sujeto participa en primera persona.
Experiencias profesionales	EPR	Experiencias de carácter profesional en las que el sujeto participa en primera persona.
Empleo	EM	Información general relacionada con la empleabilidad.
Formación	FO	Información general relacionada con la formación.
Relación Empleo/Formación	EF	Interrelaciones entre empleo y formación consideradas simultáneamente.
Colectivos Prioritarios	CP	Comentarios, percepciones y valoraciones sobre personas con mayor riesgo de exclusión social/laboral.
Mejoras	ME	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos susceptibles de mejora que influyen en su campo de actuación.
Puntos fuertes	PF	Valoración, por parte del propio sujeto, de los aspectos más fuertes en su campo de actuación.
Crisis	CR	Consecuencias, implicaciones y alcances de la recesión económica.
Orientación	OR	Acciones, derivaciones y necesidades de orientación profesional y formativa.

Trabajo Social

Estas diez categorías, incluyen diversas subcategorías, en total 18, como muestra la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Cat.	Subcategorías	Código	Descripción
EP	...	EP	Ver tabla 1
EPR	...	EPR	Ver tabla 1
EM	...	EM	Ver tabla 1
FO	Formación profesional	FO-FP	Información general relacionada con la formación profesional.
	Formación para el empleo	FO-FE	Información general relacionada con la formación para el empleo.
	Competencias	FO-CO	Necesidad e implicaciones de las competencias básicas y profesionales.
EF	...	EF	Ver tabla 1
CP	Fracaso Escolar	CP-FE	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de los jóvenes con fracaso escolar.
	Discapacitados	CP-DI	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de los discapacitados.
	Inmigrantes	CP-IN	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de los inmigrantes.
	Mayores de 45 años	CP-MA	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de las personas desempleadas mayores de 45 años.
	Titulados Universitarios	CP-TU	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de los titulados universitarios.
	Mujeres	CP-MU	Percepciones sobre el riesgo de exclusión de las mujeres.
ME	Sociales	ME-SO	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos sociales susceptibles de mejora.
	Formativas	ME-FO	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos formativos susceptibles de mejora.
	Administrativas	ME-AD	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos administrativos susceptibles de mejora.
	Laborales	ME-LA	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos laborales susceptibles de mejora.
	Orientación	ME-OR	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos de la orientación susceptibles de mejora.
PF	Personales	PF-PE	Valoración, por parte del sujeto, de los aspectos más positivos relativos a personas en su campo de actuación.
	Servicios	PF-SE	Valoración positiva, por parte del sujeto, de los servicios disponibles para la población.
CR	...	CR	Ver tabla 1
OR	Profesional	OR-PR	Acciones, derivaciones y necesidad de orientación profesional.
	Formativa	OR-FO	Acciones, derivaciones y necesidad de orientación formativa.

Trabajo Social

Análisis Transversal

Con la intención de señalar los elementos comunes y discrepancias entre las tres entrevistas, se muestra una tabla que indica qué categorías se han tratado en cada una de ellas.

Tabla 3

Cat.	Subcat.	Entrevistas		
		A	B	C
EP	...	X	X	X
EPR	...	X	X	X
EM	...	X	X	X
FO	FO-FP	X		
	FO-FE		X	X
	FO-CO		X	
EF	...	X	X	X
CP	CP-FE	X	X	X
	CP-DI			X
	CP-IN			X
	CP-SC	X	X	X
	CP-TU			X
	CP-MU			X
ME	ME-SO	X		X
	ME-FO	X	X	X
	ME-AD	X	X	X
	ME-LA	X	X	X
	ME-OR	X	X	X
PF	PF-PE			X
	PF-SE	X	X	X
CR	...	X	X	X
OR	OR-PR	X	X	X
	OR-FO	X	X	X

Como se puede observar en la Tabla 3, la mayoría de las categorías han sido tratadas por todos los entrevistados.

Las tres entrevistas ofrecen una amplia panorámica, ya que abarcan las Formación Profesional y para el Empleo y la Orientación profesional.

Cabe destacar cómo los dos primeros entrevistados consideran colectivos con tendencia a la exclusión laboral principalmente a los jóvenes con fracaso escolar y a las personas mayores de 45 años, mientras que el tercer entrevistado, dedicado al campo de la orientación profesional, indica muchos más colectivos con dificultades para encontrar empleo.

Trabajo Social

Otra consideración importante es que el tercer entrevistado asegura que las mujeres tienen mayores problemas a la hora de encontrar empleo y que esta situación, aunque ha disminuido en los últimos años, sigue presente en la actualidad. Mientras que en la entrevista A y B no aparecen las mujeres como colectivo prioritario.

Respecto a las mejoras necesarias para optimizar esta situación, los tres entrevistados coinciden prácticamente en todas sus propuestas; destacando, por ejemplo, la necesidad de una adecuación entre la oferta formativa y la demanda laboral, la necesidad de una mayor agilidad de los trámites administrativos y de un incremento de la orientación, la importancia de que haya una relación entre las necesidades del mercado laboral y la oferta formativa, etc. Los puntos fuertes se centran más en los servicios ofertados a la población y en los recursos personales de estos servicios.

La necesidad de mejorar la orientación, tanto formativa como profesional, está presente en todas las entrevistas, ya que se le concede en todos los casos una gran importancia a disponer de información adecuada a la hora de tomar una iniciativa en el campo de la formación o del empleo.

La crisis es otra categoría que está presente en todas las entrevistas, influyendo notablemente en el resto de categorías. Esta influencia supone un incremento de la necesidad de mejoras para afrontar la situación, una disminución de las posibilidades formativas y de los recursos personales y económicos, y da lugar a que las personas deban tener un mayor reciclaje personal, formativo y profesional para acceder al mercado laboral, lo que aumenta la dificultad de que los colectivos prioritarios encuentren empleo y en consecuencia, se acrecienta su riesgo de exclusión.

Conclusiones

Gracias a las entrevistas realizadas se ha cumplido la finalidad de este trabajo, pudiendo obtener una panorámica de cuáles son las claves, dificultades y retos que hay que tomar en consideración para mejorar la oferta formativa para el empleo. Con esta primera aproximación al problema de investigación, se pueden extraer algunas conclusiones generales, sobre las cuales habrá que profundizar más:

- 1º La Formación Profesional no siempre responde al nivel competencial de las personas que participan en sus iniciativas. Si en la enseñanza obligatoria no se han conseguido las competencias necesarias, debería haber cursos previos a la realización de otros más específicos, en los que se capacitara a las personas con las competencias necesarias para poder sacar el máximo provecho de los aprendizajes profesionalizadores posteriores.
- 2º Cabe destacar, entre las competencias a adquirir, la competencia de “Aprender a aprender” por su imperiosa necesidad en la sociedad actual. Siendo de especial relevancia la actualización en idiomas y tecnologías.
- 3º La orientación, tanto profesional, como durante los años de enseñanza obligatoria, juega un papel esencial en la determinación del futuro laboral de la persona. El conocimiento de las posibilidades laborales y formativas y una adecuada orientación a

Trabajo Social

la hora de crear un itinerario personal laboral, ayuda a la persona a reducir sus posibilidades de exclusión social y a integrarse en el mercado laboral.

- 4º Existen grandes contradicciones entre la oferta formativa y las necesidades del mercado laboral. De esta forma, las iniciativas formativas que se ofrecen, no siempre tienen una salida profesional, ni existe una demanda en el mercado que puede dar empleo a todas las personas que se forman. Por tanto, es necesario atenerse a un estudio de mercado antes de ofrecer iniciativas formativas descontextualizadas.
- 5º Todos los datos obtenidos en las entrevistas coinciden en que los excesivos y lentos trámites administrativos necesarios en todo proceso formativo u orientador, tienen una repercusión negativa sobre la población que solicita estos servicios, ya que se retrasa su aplicación, y también sobre los formadores y orientadores, que malgastan tiempo y esfuerzo en tareas burocráticas.
- 6º La coordinación entre los diferentes centros formativos y de orientación es imprescindible para evitar solapamientos y duplicidades y también para trabajar por un objetivo común, lo que facilitaría su logro. Lamentablemente, la coordinación, según las fuentes, sigue siendo en la actualidad aún una utopía.
- 7º La precaria situación económica actual tiene como resultado una disminución de los recursos económicos destinados a formación, lo que tiene mayor repercusión sobre los colectivos más vulnerables. Sin embargo, la crisis debe abordarse con una mejor gestión de los recursos económicos, de manera que las enseñanzas impartidas sean más contextualizadas y adaptadas al mercado.

Contribuciones y líneas de investigación futura

Queda mucho trabajo por hacer para afrontar esta problemática, pero este trabajo supone un acercamiento a esta temática, cuyo ámbito de estudio es muy amplio y requiere, por tanto, de una gran profundización sobre aspectos concretos que nos permitan ir mejorando de forma progresiva.

Esta comunicación aporta una visión real y cercana al mundo del empleo y el desempleo de manos de profesionales que trabajan día a día con estas problemáticas. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en esta investigación y muchas cuestiones por abordar.

De cara a la investigación futura, considero de interés realizar otras entrevistas a otros profesionales de la formación y la orientación, de manera que se obtengan otras perspectivas; así como a algunas personas que se encuentren en situación de desempleo para conocer su historia personal, sus potencialidades y carencias, perspectivas,... de forma que la formación se pueda adaptar más a sus necesidades.

Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2006). Monográfico dedicado a "La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes". *Revista de educación*, 341, 15-34.

Trabajo Social

- Bernad, J.C. Y Marhuenda, F. (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42-43, 91-102.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa, 55-86.
- Eurydice (1992). Measures To Fight School Failure in the Member States of the European Community. Summary Report Prepared by the EURYDICE European Unit for the Meeting of Senior Officials in June 1992 under the Portuguese Presidency.
- Gil, G. (2006). Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de Grado Medio. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia (inédita).
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación Caixa, Obra Social.
- International Labour Office (2012). Global Employment Trends 2012: Preventing a deeper jobs crisis. Geneva: ILO. [Disponible en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_171571.pdf]
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa Editorial, 133-214.
- Marhuenda, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En I. MARTÍNEZ y F. MARHUENDA (coords.). *Experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (97-123). Valencia: Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de educación*, 341, 15-34
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paugam, S. (1996). La constitution d'un paradigme. En S. Paugam (dir.). *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, 77-19.
- Servicio Público De Empleo Estatal (Diciembre de 2011): Datos de los registros del servicio público de empleo estatal. Demandantes de Empleo, Paro, Contratos y Prestaciones por Desempleo. Disponible en http://www.sepe.es/contenido/estadisticas/datos_avance/datos/datos_2011/AV_SISPE_1112.pdf
- Servicio Público De Empleo Estatal (Diciembre de 2012): Datos de los registros del servicio público de empleo estatal. Demandantes de Empleo, Paro, Contratos y Prestaciones por Desempleo. Disponible en http://www.sepe.es/contenido/estadisticas/datos_avance/datos/datos_2012/AV_SISPE_1212.pdf
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de exclusión social. En J.L. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-Méjico: Pomares, 43-66.
- Tezanos, J.F (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

La intervención socioeducativa como vía de prevención de la violencia de género. El caso de Homes en Diàleg

Eduard Mondéjar

(Universitat Rovira i Virgili)

Patricia Melgar

(Universitat de Girona)

Descriptor: Prevención de la violencia de género, modelos de atractivo, intervención socioeducativa, masculinidades alternativas

La violencia de género es sin duda uno de los mayores problemas al que se enfrentan las sociedades. En un marco de prevención son diferentes los autores que coinciden en señalar la necesidad de realizar intervenciones comunitarias orientadas a grupos de jóvenes y adolescentes. Un elemento clave para que éstas tengan éxito es que se basen en las aportaciones que hace la comunidad científica internacional.

En esta comunicación se presentan las actuaciones llevadas a cabo por Homes en Diàleg. Esta asociación, a partir de la realización de sus talleres, pretende reflexionar y analizar los modelos de atractivo generalizados entre los y las jóvenes, con el objetivo presentar una alternativa real a la masculinidad tradicional creando una vinculación entre lo atractivo y las relaciones igualitarias.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

La violencia de género es sin duda uno de los mayores problemas al que se enfrentan las sociedades. Diferentes autores coinciden en señalar la necesidad realizar intervenciones socioeducativas en el campo de la educación afectivo-sexual como una vía que puede ayudar a erradicar la violencia de género (Venegas, 2010). En este sentido, la literatura científica muestra como los principales autores en estudios de masculinidad destacan la necesidad de involucrar a los hombres en la lucha contra la violencia de género, y ponen especial énfasis en la implicación los chicos jóvenes y adolescentes (Kaufman, 2007; Flood, 2011).

En relación con este colectivo, Elboj & Ruiz (2010) señalan un aumento de situaciones de violencia de género en jóvenes y adolescentes. A la vez destacan el papel del trabajo social como elemento clave en la detección y en la prevención de la violencia de género.

El objetivo de esta comunicación es presentar las intervenciones en el ámbito de la educación afectiva-sexual en los jóvenes y adolescentes de la asociación de hombres *Homes en Diàleg*, como vía de intervención socioeducativa orientada a la prevención de la violencia de género.

Marco teórico

Configuración de las identidades de género

En la comunidad científica internacional encontramos diversas teorías que muestran como la identidad de las personas se forja como fruto de un proceso de socialización. Gómez (2004) presenta las diferentes interacciones que tenemos a lo largo de la vida como un elemento

central en la configuración de nuestras identidades de género. Este hecho comporta que, dependiendo del tipo de interacciones que tengamos, configuraremos nuestra identidad de una forma u otra. Por tanto, podemos afirmar que las identidades de género son fruto de la interacción social. De este modo se abre la puerta a la posibilidad de cambio, ya que modificando las interacciones sociales iniciamos una posible vía de cambio de las identidades de género. Este hecho, a la vez, muestra que nuestra identidad de género no vendrá determinada por aspectos biológicos, sino que estará configurada a partir de aspectos sociales. También se destaca de entre todos los agentes sociales que tienen influencia en los jóvenes y adolescentes, a la familia, la escuela y los medios de comunicación (Padrós, 2012).

En la sociedad en la que nos encontramos cada vez es más frecuente encontrar familias en las que el patrón de autoridad ha cambiado. Ahora las familias se basan más en el diálogo y la negociación entre padres e hijos (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001).

En relación con la influencia en los jóvenes y adolescentes de los medios de comunicación, diferentes autores han mostrado como las canciones, internet, las redes sociales, la televisión, los videojuegos,..., tienen una gran influencia en la configuración de las identidades de género en jóvenes y adolescentes (Padrós, 2012; Flecha, 2012). Desde los medios de comunicación se está justificando y promocionando determinados comportamientos relacionados con el género. Así encontramos multitud de ejemplos que muestran cómo se promocionan y potencian identidades de género vinculadas a una masculinidad unida a la violencia (Gómez, 2004; Elboj, 2005-2008; Valls, Puigvert & Duque, 2008). Esta relación entre violencia y atractivo es una de las causas de los altos índices de violencia de género entre los y las adolescentes (Elboj & Ruiz, 2010, p. 222).

Masculinidad hegemónica

La autora R.W. Connell, que es uno de los principales referentes en estudios de masculinidad, desarrolla su concepción de masculinidad hegemónica entendiéndola como un modelo concreto de hombre que se convierte en dominante, generando así una situación de desigualdad sobre aquellos que no lo sigan. De esta forma, el modelo de hombre dominante será aquel vinculado a aspectos tales como la violencia, agresividad, desprecio, abuso de poder,..., entre otros (Connell, 1987; Connell & Messerschmidt, 2005).

En este mismo sentido, M. Kimmel (2006), uno de los autores más referenciados en estudios de masculinidad, detalla las cuatro normas que debe cumplir un hombre para responder a ese modelo hegemónico. Kimmel destaca que este modelo de masculinidad se basa en un fuerte rechazo hacia la feminidad (característica más relevante), una relación entre estatus y hombría, una ausencia de muestra de sentimientos y una relación entre masculinidad y agresividad y riesgo.

Socialización preventiva de la violencia de género

En este sentido destaca la línea de investigación en socialización preventiva de violencia de género iniciada por CREA y el Grup de Dones Crea-SAFO⁴⁴ las cuáles, en sus diferentes investigaciones, han demostrado la existencia de una relación entre una socialización hacia unos modelos de atracción vinculados a la violencia y la existencia de violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales (Gómez, 2004; Valls et al, 2008). Estos modelos de atracción

⁴⁴ <http://creaub.info/cat/dimensio-genero/grup-dones-crea-safo/>

vinculados a la violencia se identifican con un modelo de masculinidad hegemónica. A la vez se desligan de un modelo determinado de relación, poniendo énfasis en el modelo de persona elegida para la relación y no el tipo de relación que se mantenga. Estas investigaciones también destacan que esta vinculación entre atracción y violencia comporta el hecho que se consideren deseables aquellas personas que te tratan mal, a la vez que se consideren poco deseables y aburridas aquellas personas que te cuidan y tratan bien (Gómez, 2004; Duque, 2006).

En este contexto, la escuela y las intervenciones socioeducativas se desvelan como un espacio clave donde se pueden presentar alternativas al modelo de masculinidad hegemónica (Elboj & Ruiz, 2010). De este modo, una intervención socioeducativa de éxito ayudará a prevenir reproducciones de situaciones de desprecio y agresividad propias de la masculinidad hegemónica en los centros educativos, como pueden ser relaciones en las que se den situaciones de violencia de género, bullying u homofobia. Ante esta situación se hacen necesarias intervenciones socioeducativas orientadas a proporcionar nuevos referentes de masculinidad alternativas a la hegemónica para que los niños y niñas puedan configurar en plena libertad sus identidades de género.

Homes en Diàleg. Modelos alternativos de masculinidad

*Homes en Diàleg*⁴⁵ es una asociación de hombres de edades comprendidas entre los 25 y los 40 años. El número de componentes es variable dado su carácter de voluntariado, aunque se mantiene entre los 20 y los 30 componentes.

Esta asociación, que nace en el año 2007, tiene un doble objetivo. Un primer objetivo es potenciar y luchar para el reconocimiento social de masculinidades alternativas a la hegemónica que estén centradas en la igualdad, el respeto, la solidaridad y una clara oposición a la violencia y a la dominación. Un segundo objetivo es crear espacios de expresión donde las diferentes visiones de masculinidad alternativas se puedan desarrollar.

Para llevar a cabo estos objetivos esta asociación realiza actividades centradas a presentar modelos alternativos a la masculinidad hegemónica que sirvan como referentes para el cambio. Así encontramos talleres en Institutos de Educación Secundaria, en Centros de Formación de Personas Adultas, centros de Formación Profesional, charlas en ayuntamientos, con entidades sociales y en universidades. También forma parte de la *Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere* y participan anualmente en el *Fòrum Contra les Violències de Gènere* organizado por la misma plataforma.

Los talleres llevados a cabo por *Homes en Diàleg* representan un modelo de intervención socioeducativo centrado en la prevención de la violencia de género. Sus actuaciones se basan en las interacciones con los y las jóvenes con el objetivo de presentar un modelo de masculinidad que una atractivo y relaciones afectivo-sexuales igualitarias. Para ello se utilizan materiales basados en películas y series televisivas de éxito.

Estos talleres se estructuran presentando primero un ejemplo de masculinidad hegemónica seguido de un ejemplo de masculinidad alternativa y atractiva. Entre las dos muestras se da un

⁴⁵ <http://homesendialeg.wordpress.com/>

Trabajo Social

espacio para la reflexión y el análisis del modelo presentado con preguntas sobre qué modelo de hombre resulta más atractivo, o qué valores son los que tienen más éxito en el conjunto de las relaciones afectivo-sexuales. El objetivo de esta reflexión es hacer ver a los y las chicas participantes en el taller la vinculación que se da entre atracción y violencia. Así, gracias a las interacciones basadas en un diálogo igualitario se desvela y se desentraña la atracción hacia aquellas personas que no tratan bien a sus parejas en las relaciones que mantienen, provocando así una pérdida de atractivo hacia estas personas. Llegados a este punto, con la segunda muestra, se pueda dotar de atractivo real a las masculinidades alternativas. Este es un aspecto clave, tal y como apuntan diversos autores (Oliver, Soler y Flecha, 2009; Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004) cuando afirman que potenciar las dinámicas transformadoras y hacerlas visibles ayuda a romper el modelo hegemónico imperante (Padrós, 2012).

Los talleres con jóvenes y adolescentes representan una intervención de éxito ya que tienen una base científica que los sustenta, tanto en lo referente a los modelos de atractivo y la socialización en violencia de género, como en metodología de actuación. Prueba de ello lo encontramos en las reacciones de los participantes que reflejan atracción hacia modelos más igualitarios, petición de recibir más información o en la realización de aportaciones críticas que enriquecen el debate orientadas hacia dotar de atractivo a relaciones más igualitarias.

Conclusiones

En la actualidad, el modelo masculino de atractivo que tiene más éxito es el modelo representado por la masculinidad hegemónica, hecho que ha conducido a que, en ocasiones, se considere atractivo un hombre agresivo, violento, que desprecia a las otras personas, entre otras cualidades y valores negativos. Este hecho no evita que existan otros modelos de masculinidad que también resulten atractivos.

Partiendo de la premisa de que los modelos de atractivo son fruto de las diferentes interacciones que se tienen a lo largo de la vida, estos se pueden cambiar modificando las interacciones sociales (Gómez, 2004).

Los talleres de *Homes en Diàleg* buscan la prevención de la violencia de género y se enmarcan en la línea de socialización preventiva de la violencia de género desarrollada desde el centro de investigación CREA y el Grup de Dones CREA-SAFO. Entienden que vincular el atractivo a valores como la igualdad, el cuidado, la solidaridad,..., a la vez que resta atractivo a aquellos hombres más violentos y agresivos, potencia atractivo a masculinidades alternativas a la masculinidad hegemónica.

Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004) *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford Univ Pr.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. *Gender & Society*, 19(6): 829-59.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia: Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

- Elboj, C. (2005-2008). Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention. Financiada por Daphne Programme II (2004-2008). Unit C4: Financial support for justice, rights and citizenship. European Commission To prevent and combat violence against children, young people and women and to protect victims and groups at risk.
- Elboj, C; Ruíz, L. (2010). Trabajo Social y Prevención de la Violencia de Género. *Trabajo Social Global*, 1(2), 220-233
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flood, M. (2011). Involving men in efforts to end violence against women. *Men and Masculinities*, 14(3): 358-77.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: El Roure.
- Kaufman, M. (2007). Successfully involving men and boys to end violence against women lessons from around the world from the white ribbon campaign. Paper presented at "Stop Domestic Violence against Women -Ten Years of Austrian Anti-Violence Legislation in the International Context", Vienna. [Fecha consulta 14 enero]. Disponible en: <http://www.michaelkaufman.com/>
- Kimmel, M. (2006). Las masculinidades: Un reto de futuro. Presentado como parte del proyecto I+D+I Construyendo nuevas masculinidades dirigido por la Dra. Àngels Carabí. Barcelona.
- Oliver, E., Soler, M. & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183.
- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- Venegas, M. (2010). Educar las relaciones afectivosexuales , prevenir las diferentes formas de violencia de género. *Trabajo Social Global*, 1(2), 162-182

Trabajo Social y Educación. Reflexiones a partir de una experiencia de cooperación internacional

Eveline Chagas Lemos
(Universitat de Barcelona)

Descriptores: trabajo social, educación, intervención, cooperación internacional

La presente comunicación tiene como objetivo compartir reflexiones acerca de la relación entre trabajo social y educación a partir de la intervención social realizada en un centro socio-cultural de Abéné-Senegal. Está pautada en la definición de trabajo social, los principios que

Trabajo Social

asientan la intervención profesional y en el concepto más amplio de educación, basado en Paulo Freire.

COMUNICACIÓN:

Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo compartir reflexiones acerca de una vivencia personal como cooperante internacional en Abéné-Senegal. Por tanto, se desarrolla de modo breve algunos conceptos y definiciones del trabajo social (formación profesional de la autora) relacionándolos al concepto de educación, a partir de las ideas de Paulo Freire. En seguida, se relata la intervención realizada y se destacan algunas reflexiones que consideradas oportunas.

Fundamentación Teórica

El trabajo social como profesión se ocupa de promover el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de personas, grupos y comunidades para incrementar su bienestar. Parte de la creencia en la autodeterminación y la participación de las personas como agentes de cambio e interviene en situaciones de crisis o necesidad que requieren una acción profesional sistematizada, racional e intencionada.

Su objeto tiene en cuenta la complejidad y transformación constante de la realidad, las situaciones que surgen de la construcción histórico-cultural derivada de las relaciones entre los sujetos y todo lo demás que puede surgir de ahí (estructura social, posiciones de poder, desigualdad...).

Para tanto, los trabajadores sociales tienen competencias profesionales que les aportan herramientas para intervenir en situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación; con el fin último de contribuir (con otros profesionales) a la integración social y el desarrollo de la calidad de vida y bienestar social.

El marco general de actuación de los trabajadores sociales está pautado en 12 principios, de acuerdo con el Código Deontológico de los Trabajadores Sociales⁴⁶, entre los cuales, se enfatiza: el compromiso con la justicia social, el reconocimiento de las personas como poseedoras de un valor único y con derecho a la autorrealización, la intervención con estrecha colaboración de los clientes o usuarios y que estos se responsabilicen de las actuaciones que puedan afectar sus vidas.

Al elegir una carrera, el buen profesional tiene que identificarse y compartir los principios de la profesión. En ese sentido, la actuación de un trabajador social (aunque no sea una relación formal de empleo) debe priorizar la búsqueda para la autonomía e independencia de las personas implicadas en la relación que se establece, de modo que intente fortalecer las personas, grupos, comunidades y organizaciones para cambiar situaciones que promuevan su

⁴⁶ http://www.cgtrabajosocial.com/consejo/codigo_deontologico

Trabajo Social

desarrollo, dotarles de nuevas habilidades, conocimientos y valores que les permita afrontar con éxito desafíos cotidianos y mejorar la autoestima y calidad de vida.

Comprendiendo la educación en la concepción de Paulo Freire (1990), que incluye y trasciende la noción de escolaridad, se puede considerar que la intervención realizada en Abéné fue un proceso educativo. Se tuvo en cuenta el respeto a una realidad cultural e ideológica diferente, compartiendo con los demás participantes del proceso el deseo de reflexionar y actuar por la búsqueda de nuevas posibilidades.

En suma, y como consecuencia de los aprendizajes académicos y profesionales, las pautas que basaron la intervención fueron:

- La creencia de que los cambios sociales son participativos y realizados por los sujetos socialmente activos;
- La intervención tiene que contar con la implicación de los más diversos actores y los objetivos deben ser construidos conjuntamente;
- El encuentro de deseos, voluntades, reflexiones, expectativas y decisiones, favorecen el desarrollo de los recursos propios de cada persona y así del colectivo;
- La enseñanza y el aprendizaje tiene doble vía, o sea todos los sujetos implicados tienen algo a aportar y a aprender.

Metodología

Identificación del contexto y propuesta de intervención

La experiencia que se comparte en esta comunicación no proviene de una investigación, pero si lo fuera, se definiría como un estudio etnográfico, metodología utilizada en las investigaciones cualitativas, donde “el etnógrafo participa en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas, recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado”. (Flick, 2004: 162).

Nació del deseo de trabajar como cooperante en África. Así, se puso en marcha la red social más cercana (los amigos) compartiendo las ilusiones personales y buscando contactos. Así fue como se llegó al presidente de ZARABENE⁴⁷ (Asociación socio-cultural constituida en el año 2002 y formada por voluntarios).

La asociación apuesta por el desarrollo cultural y social del pueblo de Abéné-Senegal y tienen allí el “Centro Cultural Mamadou Danso Sagnan”, para proporcionar a la población un espacio de lectura, juego, deporte, diálogo y enriquecimiento cultural. Se realizan actividades y talleres en Zaragoza (ciudad sede de Zarabene) para recaudar dinero y mantener el centro cultural en Abéné-Senegal.

Concretamos la colaboración como cooperante en Abéné con la idea de que la intervención pudiera fortalecer el centro en los objetivos por los que se ha creado. Como contra-partida la asociación proveería el hospedaje y alimentación.

⁴⁷ <http://www.zarabene.blogspot.com/>

<http://www.zarabene.blogspot.com.es/2011/03/boletin-n2-abril-2011.html>

Trabajo Social

Para plantear una intervención, hace falta conocer la realidad local en los más diversos aspectos (económico, religioso, cultural, político, etc.). Los tres meses (diciembre de 2010, enero y febrero de 2011) que se estuvo en Abéné fueron de profunda inmersión en su cotidianidad familiar, comunitario y cultural.

Abéné es un pueblo costero, situado al sur de Senegal, región denominada Casamansa. Tiene una población de aproximadamente 4500 habitantes, compuesta por diferentes etnias (Wolof, Mandinga, Diola, etc.). La religión predominante es la musulmana y en menor porcentaje la católica. Su economía está basada en la pesca, agricultura, artesanía y turismo.

Las familias son numerosas y extensas; un único hombre puede casarse con hasta 4 mujeres y, en general, tienen muchos hijos. Es común que las niñas no vayan a la escuela para ayudar a las madres, que se hacen cargo de las tareas del hogar y del cuidado de los niños pequeños, además de trabajar (vendiendo frutas, pescado, verdura o algo de bollería/pastelería) para ayudar en la manutención de la familia.

El Centro Sociocultural fue inaugurado en diciembre de 2007. Posee biblioteca, ordenadores, sala con equipamiento de audiovisual, aula con sillas y pizarra, jardín y amplio patio. Grupos y asociaciones locales utilizan las instalaciones del centro para la realización de sus actividades (reuniones, ensayos, etc.). Todos los profesionales del centro son del pueblo de Abéné: un profesor de informática (que asumía el rol de coordinador del centro), 3 maestras, 1 jardinero, 1 auxiliar de servicios generales.

Al llegar al centro la sorpresa fue encontrar una realidad muy distinta y muy lejana de poder lograr los objetivos por los cuales se había creado. En aquél momento el centro funcionaba como guardería para niños de 2 a 6 años. Solo 1 de las maestras tenía experiencia como educadora. No había un plan de trabajo y los niños estaban toda la mañana juntos esperando a que se les propusiera alguna actividad (que se alternaba entre cantar canciones y jugar en el patio).

Las instalaciones del centro no eran utilizadas por los niños ni por las educadoras, había un aula llena de juguetes y muñecos tirados en cajas rotas y sin ninguna función. Era común escuchar el llanto de niños. La limpieza no era adecuada, no había contenedor para tirar la basura y se tiraba al suelo. No se utilizaba la biblioteca, pocos jóvenes iban a las clases de informática, no se hacía ninguna actividad cultural para la población en general.



Trabajo Social



Los profesionales no estaban contentos con la realidad del centro ni con sus actividades. A la vez que no sabían lo que podían hacer para cambiar el contexto en que se encontraban.

El primer paso de la intervención fue identificar **conjuntamente con ellos** los cambios deseados y durante todo el proceso el dialogo fue la base de la comunicación. A partir del mayor conocimiento de la realidad local, del establecimiento de vínculos con los sujetos implicados en la intervención y la potenciación de los actores locales, construimos los objetivos y las estrategias de transformación, que contempló 2 puntos: Organizar las actividades del centro en cuanto a la guardería; y fortalecerlo como estructura organizacional.

Proceso de intervención y resultados

Para organizar las actividades del centro en cuanto a la guardería, desarrollamos las siguientes tareas:

- **Separamos los niños en 3 grupos por edad:** Un grupo para cada maestra. Esa tarea desencadenó otras como: la actualización del listado de niños, el planteamiento de las actividades y la creación de una rutina de trabajo. Además, disminuyó la suciedad; generó el uso de los espacios (aulas, biblioteca, patio); y animó las 3 educadoras. Constatamos que estábamos trabajando con 157 niños (69 en el grupo 2-3 años; 50 en el grupo 4 años y 38 en el grupo 5-6 años).

- **Construimos una rutina de trabajo:** Los niños pasaron a llegar puntualmente a las 9h; reconocían su grupo y profesora; no tiraban la basura al suelo; hacían cola para entrar en el aula, y se lavaban las manos y narices. Las educadoras pasaron a tener incorporado que cada día plantearían y realizarían una actividad diferente además de repasar el listado de niños para acompañarlos más de cerca.

- **Construimos un plan de trabajo y actividades:** Para superar la debilidad de falta de capacitación técnica de las maestras, creamos una tabla y un cuaderno con actividades que podían ser realizadas en diferentes ámbitos: escritura, pintura, lectura, actividades físicas, juegos educativos, teatro, música, video. Fueron definidas y consensuadas (por los propios profesionales del centro) pautas a desarrollar con los niños.

- **Organizamos los juguetes como material educativo:** Se enseñó a las maestras y a los niños cómo utilizar los juguetes y los clasificamos por temáticas para facilitar el planteamiento de las actividades.

Trabajo Social



El desarrollo de las tareas descritas anteriormente contribuyó al **Fortalecimiento del centro como estructura organizacional**, pues generó nuevas demandas, respuestas, necesidades formativas, actitudes, responsabilidades, organización. Para asegurarnos la continuidad de las mejoras adquiridas y ampliarlas, construimos redes locales, ampliamos la participación de la comunidad en las actividades del centro, realizamos reuniones con los padres de los niños y con jóvenes de Abéné y establecimos relación con ONGs locales y de ciudades vecinas.

Además, los profesionales de centro y el consejo director (formado por voluntarios de Abéné y Zaragoza), contentos con la nueva perspectiva del centro y sus posibilidades, se comprometieron a seguir avanzando y trabajando para generar más cambios.

Conclusiones

Paulo Freire (1990) dice que “es muy importante que los trabajadores sociales reconozcan la realidad con que se enfrentan, así como su ‘historia viable’”. Lo que quiere decir con eso es que debemos ser conscientes de lo que se puede hacer en un determinado momento y contexto. Algunos aspectos que podríamos considerar simples, básicos y obvios pueden ser el impulsor de cambios.

Lo que debemos valorar (y eso lo tenemos presente los trabajadores sociales) es que las personas, los grupos y comunidades con los cuales intervenimos deben ser los responsables de los cambios. De ahí la condición prioritaria de que ellos deseen transformar su realidad y que sean los protagonistas del proceso.

Trabajo Social

Muchas veces lo que querríamos hacer no es lo que la realidad nos permite. En ese sentido tenemos que hacer uso de nuestro potencial creativo y de la conciencia del hecho que las propias personas, grupos y comunidad tienen las respuestas para sus demandas. Nuestra función es facilitar a que las encuentren.

Considerando la perspectiva Freiriana del concepto de educador, como trabajadores sociales somos también educadores, comprometidos con la reflexión y la acción crítica, y con la facilitación de procesos de superación y desarrollo personal, grupal, comunitario, social.

Referencias bibliográficas

- FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata; A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Paidós.
- GARCÍA, T.F. (2009). Fundamentos de Trabajo Social. Madrid : Alianza.
- GÓIS, C. W. (2005). *Psicologia Comunitária: Atividade e Consciência*. Fortaleza, Ceará, Publicações Instituto Paulo Freire – CE.
- LE MOS, E. C. (2010). *Reflexiones acerca de la mediación afectiva en el proceso de construcción/fortalecimiento de la participación comunitaria*. In: América Latina: Diálogos Posibles. APEC, Barcelona: p.246-255. <http://www.apecbcn.org/>
- LE MOS, E. C. (2011). Reflexiones acerca de una experiencia de cooperación internacional en Abéné-Senegal: el reflejo de la dimensión colectiva de un proyecto de vida personal. *RTS - Revista de Trabajo Social*. Núm. 193: Barcelona, p. 72-78. INSS: 0212-7210.

Sinergias entre Trabajo Social y Educación: las temáticas del Trabajo de fin de Grado de los diplomados/das en el curso de acceso al Grado en Trabajo Social de la Universitat de Barcelona

Josep Maria Torralba
Anna Magdalena Falcón
 (Universitat de Barcelona)

Descriptores: High education, Social Work, Synergies, Innovation, Knowledge transfer

The purpose of this communication in the Area of Social Work is to analyze the synergies between the concept of education and social work, using as conducting material analysis of Final Paper Degree (FPD) by professionals with qualification of Diploma in Social Work within the Access Course Degree in Social Work from the University of Barcelona in 1st edition (2012-13). There are forty students in the access course.

The methodology used was qualitative, performing a content analysis on proposed FPD. We have designed a data collection tool on FPD. From the results, half of proposals are in the mode of innovation and knowledge transfer in different action areas of social work.

COMUNICACIÓN:

Propósito

El propósito de esta comunicación dentro del Área de Trabajo Social es analizar las sinergias existentes entre el concepto de *educación* y *trabajo social*, utilizando como material de análisis la actividad académica de realización del Trabajo Fin de Grado (TFG) por parte de profesionales con la titulación de Diplomado/da en Trabajo Social dentro del Curso de Acceso al Grado en Trabajo Social de la Universitat de Barcelona (UB) en su 1ª edición (curso académico 2012-13).

Con este análisis, se pretenden explicar cuales son las modalidades de TFG y las temáticas propuestas por los profesionales del trabajo social que han seguido el Curso de acceso y que relación se establece entre los conceptos mencionados anteriormente.

Marco teórico

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el concepto de sinergia significa “acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales.”⁴⁸. Este concepto hace referencia a la correlación entre estos dos conceptos cuando entran en contacto entre sí.

El concepto de *educación* es analizado desde el punto de vista de la educación formal universitaria o superior, y el concepto de *trabajo social* como disciplina académica que se ha incorporado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Educación superior basada en competencias

Desde el año 1999, se inicia en Europa un proceso que conduce a un cambio de paradigma en los estudios universitarios dirigido a la búsqueda de un modelo válido y transferible con la voluntad de crear un espacio único y válido. Las características de este nuevo marco se centran en un cambio de estructura organizativa universitaria basada en titulaciones de grado y de postgrado, la existencia de unos *créditos europeos transferibles (ECTS)* y el establecimiento de unos sistemas de calidad.

El incremento y la complejidad de los problemas que *la Sociedad de la Información (SI)* conlleva son más perceptibles en la educación superior debido a los cambios internos a los que se ha visto obligada a realizar para saber analizar y emplear la información, investigar y generar procesos y técnicas innovando las existentes que hacen evidente la necesidad de un aprendizaje distinto y permanente. Para establecer un cambio en la educación que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, los investigadores (Bigelow, 1995; Weinert, 2001; Van der Klink, 2007) han propuesto que este proceso debe realizarse desde un marco conceptual que se base en la consonancia entre los *conocimientos, las habilidades y los valores*.

Trabajo Social dentro del EEES

A partir de la elaboración del *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (2004) por parte de la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social del

⁴⁸ Diccionario de la Lengua Española (2001)

Trabajo Social

Estado Español con el soporte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se establecen los criterios para el diseño de los planes de estudios de los títulos de Grado en Trabajo Social dentro del EEES.

Posteriormente, la Conferencia aprueba el documento “*La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*” (2007) donde se adaptan los planes de estudio al Real Decreto 1393/2007⁴⁹ y se estructura un diseño que asegure un nivel de formación similar para todas las universidades. El título se establece con una carga académica de 240 ECTS, de los cuales el TFG ha de tener un peso de 6 a 30 ECTS. Las primeras universidades que inician los estudios son la Universidad de Zaragoza y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid durante el curso 2008-2009.

Curso de acceso para Diplomados/das al Grado

Una comisión formada por miembros del Consejo de Estudios de Trabajo Social y del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales⁵⁰, y con la consulta al Colegio Oficial de Trabajo Social de Catalunya, elabora una propuesta de curso para facilitar el acceso a la titulación de Grado en Trabajo Social a todas las personas diplomadas mediante el procedimiento de *retitulación*. Ésta se estructura a partir del reconocimiento de la experiencia profesional acreditada y de la formación adicional complementaria al título de Diplomado/da. La mayoría de Diplomaturas en proceso de extinción eran de 180 ECTS, y el título de Grado es de 240 ECTS. La clave es determinar como se obtienen los 60 ECTS restantes necesarios para obtener el título de Grado.

Durante el año 2009, la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social aprueba el documento “*Recomendaciones sobre los procedimientos para el acceso de los Diplomados en Trabajo Social al Título de Graduado en Trabajo Social*”⁵¹. Se establece que el diseño del contenido incluya la realización del TFG.

Tal como señala Fernández (2012), “la realización de un TFG asegura la ejecución de trabajos científicos que redundarán en la preparación de los profesionales del trabajo social y en la consolidación de la disciplina” (p.44).

Posteriormente, el Decreto 861/2010 establece que “el número de créditos que serán objeto de reconocimiento a partir de experiencia profesional o laboral y de enseñanzas universitarias no oficiales no podrá ser superior al 15% del total de créditos que constituyen el plan de estudios (36 ECTS)”.⁵²

La propuesta de *curso de retitulación* es aprobada por la Junta Ordinaria de la Facultad de Pedagogía en fecha 2/12/2011, pero durante el año 2012 la Junta de Gobierno de la UB decide reconvertir el *curso de retitulación* con las condiciones señaladas en un *curso de acceso* al Grado en Trabajo Social. Se establece la posibilidad de reconocimiento de la experiencia

⁴⁹ Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁵⁰ Facultad de Pedagogía, UB.

⁵¹ Documento aprobado por el pleno de la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social (2009).

⁵² Real Decreto 861/2010, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales universitarias, Art.6.3

Trabajo Social

profesional y de la formación adicional complementaria pero calificando cada una de las asignaturas del curso según los méritos alegados, en lugar del reconocimiento determinado en el Real Decreto citado.

Las asignaturas que se ofertan dentro del curso de acceso con una carga de 60 ECTS se distribuyen de la siguiente forma:

- Investigación aplicada a la intervención en Trabajo Social (6 ECTS)
- Política social y sociedades en transformación (6 ECTS)
- Habilidades sociales y comunicativas (6 ECTS)
- Rol e identidad del Trabajo Social (6 ECTS)
- Salud, dependencia y vulnerabilidad social (6 ECTS)
- Prácticas externas (21 ECTS)
- TFG (9 ECTS).

Durante el curso 2012-2013, se han ofertado 40 plazas que han sido cubiertas en su totalidad, iniciando la docencia el 21/11/2012 y finalizándola el 21/6/2013.

El TFG

El plan docente de la asignatura del TFG establece como prerequisite haber superado 180 ECTS del Grado por parte del estudiante. Su finalidad es aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la elaboración de un trabajo académico que demuestre la capacitación científica y técnica del estudiante, integrando las competencias definidas en el Grado.

La asignatura se desarrollará combinando seminarios grupales presenciales y el seguimiento individual del trabajo del estudiante por parte del profesor-tutor. Las modalidades del TFG son el trabajo orientado a la investigación; el de carácter aplicado, de creación o producción; y el de innovación y/o transferencia de conocimientos. La evaluación continuada se realizará con la presentación de las siguientes evidencias:

- Informe de seguimiento del proceso del estudiante y del trabajo realizado por parte del profesor-tutor (20% de la calificación)
- Memoria-informe del trabajo elaborada por parte del estudiante (50% de la calificación)
- Presentación y defensa oral del trabajo (30% de la calificación)

Todas estas evidencias serán presentadas ante la comisión evaluadora que sea nombrada por parte de la Comisión de TFG de los estudios de Trabajo Social.

Metodología

La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativo, realizando un análisis de contenido de las propuestas realizadas por parte de los diplomados/as en el curso de acceso al Grado en Trabajo Social.

Se ha diseñado un instrumento de recogida de datos con las siguientes variables relativas al TFG:

- Modalidad del TFG
- Ámbito de actuación de trabajo social

Trabajo Social

- Título provisional
- Justificación
- Metodología propuesta.

Cada una de las profesoras-tutoras que tienen asignado un número determinado de TFG de los estudiantes del curso de acceso, se ha encargado de recoger la información en los distintos seminarios grupales de la asignatura.

Discusión

Más de la mitad de los estudiantes del curso de acceso son diplomados/as con una trayectoria y experiencia profesional de más de 10 años. Algunos también han acreditado experiencia en tareas de dirección o planificación en determinados recursos o servicios del Sistema de Servicios Sociales o de otros Sistemas de Protección Social; o bien en responsabilidades de formación o supervisión de profesionales del trabajo social.

Por lo tanto, son estudiantes del Grado en Trabajo Social con unas características específicas debido a su itinerario profesional y a la formación complementaria adicional realizada posteriormente a la diplomatura. Algunos han cursado licenciaturas (Antropología, Sociología, Psicología) y cursos de postgrado y/o masters universitarios. Sólo hay una estudiante que ha cursado un Master oficial con la presentación de un trabajo final superado, y a la cual se le ha reconocido el TFG como mérito.

Según el documento (2009)⁵³ aprobado por la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social, “se plantea el TFG como una oportunidad para hacer investigación aplicada, mediante el diseño de proyectos de intervención y de mejorar la práctica a través de la sistematización de las intervenciones profesionales.” (p.6).

Las sinergias entre los conceptos de educación superior y trabajo social como disciplina vienen dadas por la aportación de la práctica profesional de los diplomados/as al contexto académico universitario; y la posibilidad de sistematizar e investigar el alcance de las intervenciones profesionales con la realización del TFG por parte de los diplomados/as.

Resultados y conclusiones

De los 39 estudiantes para realizar el TFG, ha sido posible concretar la propuesta en 18, de los cuales la mitad (9) se sitúan en la modalidad de innovación y/o transferencia de conocimientos en distintos ámbitos de actuación del trabajo social (infancia, discapacidad, personas mayores, género, sistema penitenciario). Otras modalidades de TFG tienen un menor número de preferencias como son los trabajos de investigación (6) y los trabajos de producción conceptual o teórica (3). (Ver anexo)

Estos resultados indican una preferencia por los trabajos relacionados directamente con un ámbito de actuación concreto del que es conocedor, y por otra parte marcan una trayectoria de especialización en la atención de un colectivo de personas con unas problemáticas y necesidades sociales detectadas por parte de los profesionales.

⁵³ Documento cit. (2009)

Trabajo Social

Estas propuestas se centran en la creación de recursos o servicios inexistentes para esas *poblaciones diana*, o bien en la creación de una metodología nueva de intervención social con esos grupos de personas. Algunos de los títulos provisionales hacen referencia a la creación de centros diurnos para discapacitados psíquicos y sus padres, centros materno-infantiles para familias monoparentales, una nueva metodología de trabajo social penitenciario o la creación de un grupo de empoderamiento personal para mujeres.

También se han presentado propuestas de trabajos de investigación, pero con una orientación muy aplicada en contextos determinados de intervención social como son los servicios sociales básicos, el respeto de los derechos de las personas dependientes en los centros residenciales, el nivel de complejidad de la intervención en mujeres toxicómanas o la incorporación al medio social de jóvenes reclusos procedentes de bandas latinas. Todos estos trabajos denotan un alto nivel de conocimiento de unas problemáticas sociales determinadas, y la intención de investigar en esas problemáticas para mejorar la intervención social a realizar y la praxis profesional.

Contribuciones y significación científica de esta comunicación

Con esta comunicación, se ha pretendido ejemplificar las sinergias que se producen entre la *educación* y el *trabajo social*, con las aportaciones de los diplomados/as sobre algunas experiencias de intervención social con colectivos determinados y la necesidad de sistematizar e investigar el alcance de estas intervenciones profesionales para generar nuevo conocimiento y aumentar la producción científica de la disciplina. En otras palabras, la disciplina se nutre de la *educación* con la puesta al día de las técnicas y métodos de investigación científica y la universidad aprehende de la experiencia profesional sobre el terreno donde se ejerce el *trabajo social*.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf
- Bigelow, J. D. (1995) Teaching Material Skills. *Journal of Management Education*, 12, 16-21.
- Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social (2007) *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/educacion-ou/archivos/guias/CriteriosGrado.pdf>
- Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social (2009) *Recomendaciones sobre los procedimientos para el acceso de los Diplomados en Trabajo Social al Título de Graduado en Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.colegiotstenerife.org/ficheros/File/BORRADOR%20INFORME%20GRADO.pdf>
- Fernández, J. (2012) El nuevo escenario de la formación universitaria en trabajo social en el marco europeo de educación superior: retos y mejoras. *Revista de Trabajo Social*, 196, 37.48.
- Real Academia Española (2001) 22ª ed. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007.

Trabajo Social

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales universitarias. BOE nº 161 de 3 de Julio de 2010.

Universitat de Barcelona, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales (2012) *Plan docente del Trabajo de Fin de Grado de la titulación de Grado en Trabajo Social* Recuperado de <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=360799&idioma=CAT&recurs=publicacio>

Van der Klink, M. (2007) Competences and vocation higher education. *European Journal of vocational training*, 40, 67-82.

Weinert, F. E. (2001) Concept of Competence: A Conceptual Clarification. En D. S. Rychen and L. H. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 92-115 Seattle, Wash.: Hofgreffe & Huber.

Competencias para la investigación en el Grado en Trabajo Social desde el Espacio Europeo de Educación Superior

José Javier Navarro Pérez

(Universitat de València)

Mercedes Botija Yagüe

(Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)

Descriptor: Proyecto de investigación social, competencias, metodología, nuevo Trabajo Social, investigación, Espacio Europeo de Educación Superior

Esta comunicación revela la importancia de la adquisición de competencias investigadoras por parte del alumnado del Grado en Trabajo Social de la Universitat de Valencia, tal como demuestra la realización del presente estudio acompañado del taller práctico colaborativo denominado Diseño de Proyectos de Investigación Social. En esta exposición se proyectan resultados derivados de la investigación comparada entre alumnos de último curso de grado y profesionales del curso de adaptación, así como la fiabilidad de los resultados obtenidos mediante un método test-retest. Las conclusiones del estudio mantienen la idea original de Mary Richmond (1917) atendiendo que la investigación, base para el diagnóstico social, es imprescindible para intervenir eficazmente en el marco de la excelencia.

COMUNICACIÓN:

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS: Aprendizaje significativo y trabajo cooperativo en la adquisición de competencias investigadoras.

Desde el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Valencia se optó por impartir el taller "Diseño de Proyectos de Investigación Social" con metodología "Blended Learning"⁵⁴, aprendizaje que combina lo presencial con lo virtual (Silva, 2011). Esta metodología permitiría facilitar la adquisición de competencias investigadoras en los alumnos

⁵⁴ También se reconoce como educación híbrida o flexible

Trabajo Social

a la vez que combinar los elementos más efectivos de la clase en grupo presencial y de las nuevas tecnologías. Para ello como se muestra en la tabla 1 desde los objetivos del proyecto se plantearon diferentes actividades.

Tabla 1 – Etapas del proyecto

	Objetivos	Actividades
Etapa 1	- Detectar necesidades formativas del alumnado de último año de grado	- Diseño de de cuestionario - Pasar cuestionario al alumnado
Etapa 2	- Diseñar desde la perspectiva Blenden Learning una metodología de enseñanza significativa y cooperativa	- Elaboración de material específico para la realización de proyectos de investigación
Etapa 3	- Desarrollar en el alumnado universitario competencias teórica prácticas en relación a la investigación - Fomentar habilidades cooperativas útiles en su inserción laboral - Potenciar la capacidad reflexiva y crítica del alumnado	- Aplicación de la propuesta metodológica por medio del taller: Diseño de proyectos de investigación - Realización de materiales específicos para colgar en la plataforma virtual - Trasladar a la plataforma virtual el proyecto de investigación común
Etapa 4	- Analizar las competencias adquiridas por el alumnado - Explorar el grado de satisfacción de los alumnos en la utilización de esta metodología	- Test y retest - Cuestionario satisfacción - Observación de la dinámica del taller - Evaluación de los proyectos de investigación individuales diseñados por los alumnos

El desarrollo de la formación en competencias investigadoras en los nuevos grados requiere de un cambio metodológico si deseamos realizar aprendizajes significativos que sean útiles a los futuros profesionales. Estos nuevos itinerarios de formación, requieren así mismo de innovadores escenarios y en consecuencia poner la tecnología al servicio del aprendizaje y el trabajo cooperativo teniendo en cuenta la adquisición de competencias para trabajar en grupo como elemento fundamental para unos futuros profesionales que seguramente han de trabajar en equipos interdisciplinares.

2.- MARCO TEÓRICO: Trabajo cooperativo, aprendizaje significativo y Blended Learning

Esta investigación se sustenta desde la perspectiva de Paulo Freire (1979) que propone un modelo de intervención educativa que fomente el análisis crítico de la realidad, en los componentes básicos. Así mismo se sustenta en el Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson (1990) y en la Teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel (2000). En base a esta cimentación teórica que utiliza la metodología Blended Learning.

Según la Real Academia Española se define como **trabajo cooperativo** trabajar junto a otro para conseguir un fin. En la enseñanza este concepto incluye múltiples perspectivas desde las que favorecen la individualidad (pensemos en un equipo de natación) hasta la no competición (Fabra, 1992). En este trabajo se apostó no solo por la no competición sino por la cooperación basándonos en los muchos estudios que evidencian las potencialidades del trabajo cooperativo frente al competitivo (Aronson y Patnoe, 2011; Garaigordobil, 2007). En

Trabajo Social

referencia al **aprendizaje significativo** lo más importante es la experiencia previa con la que el alumno mostrará una predisposición para relacionar el nuevo conocimiento con el adquirido previamente (Ausubel, 2002). Por ello los ejemplos sobre los que se trabajará en todo el proceso son próximos a la realidad de los alumnos.

El **Blended Learning** considerado como uno de los mejores medios usado en aprendizaje (Aiello, 2004) nace fruto de las limitaciones del e-learning⁵⁵, aunque como expone Cabero y Llorente (2005) no serán los determinantes técnicos del sistema los que marcaran su calidad y su eficacia, sino la atención que les prestemos a las variables educativas y didácticas que se ponen en funcionamiento. En consecuencia optamos por esta metodología didáctica en la que compatibilizaremos diferentes opciones: e-learning, aprendizaje individual a cada ritmo, tutorías personales, taller presencial y trabajo cooperativo por medio técnica puzzle.

3.- METODOLOGÍA

Coherentes con los objetivos anteriormente citados se utilizó una metodología cuantitativa. En primer lugar, sobre una población total de 183 estudiantes universitarios de Trabajo Social se obtuvo una muestra de 78 alumnos de último grado a los que se pasaron cuestionarios con preguntas tanto cerradas como abiertas con el fin de observar el interés por la investigación así como la adquisición de competencias investigadoras. Con ello obtuvimos un marco referencial sobre las necesidades investigadoras en el ámbito de la formación académica. En segundo lugar, se diseñó un material *ad doc* en relación al diseño de proyectos de investigación al que los alumnos pudieran tener acceso por medio de la plataforma virtual.

En tercer lugar se realizó el taller “Diseño de Proyectos de Investigación Social” mediante metodología de aprendizaje colaborativo en sesión presencial en la que por medio de la técnica puzzle⁵⁶ y desde un caso práctico se elaboró un proyecto de investigación grupal que posteriormente sería colgado en la plataforma virtual. Para la implementación de esta técnica desde una propuesta de investigación común el grupo se dividió en parejas o tríos y a cada uno de estos equipos se les encomendó el diseño de una parte del proyecto de investigación, de manera que, la realización de la totalidad del documento estaría determinada por la colaboración mutua. Este proyecto también sería trasladado al aula virtual para que los alumnos tuvieran acceso a él.

Tras la realización del taller, en cuarto lugar, se pasó un test para comprobar la adquisición de competencias adquiridas en materia investigadora, utilizando así la técnica test-retest que permitía comparar el estudio de adquisición de competencias previo a la realización del taller. Así mismo se realizó un cuestionario de satisfacción en el que se abordaba la metodología aplicada.

Por último los alumnos diseñaron su propio proyecto de investigación, por medio de tutorías presenciales y virtuales, que fue evaluado y comparado con los proyectos de investigación realizados en años anteriores en los que no se realizó el taller.

⁵⁵ Enseñanza exclusivamente virtual

⁵⁶ En la técnica puzzle son los propios alumnos, con apoyo del profesor, los que lideran el aprendizaje propio y de sus compañeros retroalimentándose en conocimientos, provocando una interdependencia positiva al trabajar juntos, de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados con el objetivo común, en este caso el diseño de un proyecto.

4.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a los resultados y afín con los diferentes momentos de la investigación se mostraran los hallazgos encontrados en el cuestionario previo, los relacionados con el taller y los relacionados con los posteriores proyectos de investigación diseñados por los alumnos.

Resultados obtenidos del cuestionario previo:

- El 90% de los alumnos encuestados muestran interés por la investigación
- El 90% considera relevante las asignaturas en materia de investigación
- El 50% del encuestado tiene dificultades en competencias investigadoras

Resultados obtenidos del taller colaborativo:

- El 100% participó activamente de la actividad y el mismo porcentaje se encontraba entre satisfecho y muy satisfecho con el contenido del mismo
- Sobre la metodología lo único que se recalcó a mejorar, si es que se puede considerar así, es que se necesitarían más actividades de este tipo y más tiempo para impartirse
- El 93% demostró adquiridas competencias investigadoras

Resultados obtenidos en el diseño de proyectos de investigación

- Los proyectos diseñados por los alumnos han aumentado en calidad respecto a años anteriores en los que no se utilizó esta metodología
- Los alumnos expresan entre sus conclusiones que este tipo de metodología que se vinculada directamente con la práctica puede aportar relevantes contribuciones para su aprendizaje pero también para la sociedad al aportar investigaciones empíricas de la realidad.

Los resultados de esta investigación atestiguan la mejora de los rendimientos académicos y la adquisición de competencias investigadoras por medio de la enseñanza Blended Learning con técnicas colaborativas y de aprendizaje significativo. La propuesta de enseñanza es bien recibida por los estudiantes, facilita a los alumnos resolver problemas con el respaldo de una sólida base teórica y además permite entrenar habilidades útiles para su futura inserción laboral desde una perspectiva crítica.

5.- CONTRIBUCIONES SIGNIFICATIVAS

Se es consciente que la sociedad actual precisa de una formación específica del educando acorde con las nuevas realidades y la metodología de la enseñanza debe mudar a un proceso dinámico. Hablar de calidad en educación hace referencia a la efectividad de la enseñanza y del aprendizaje. Utilizar las nuevas tecnologías a favor el aprendizaje ha de estar en paralelo con la comunidad escolar y el entorno social que demanda una serie de habilidades no sólo teórico-técnicas. Por ello este trabajo evidencia la adaptación contextual a los escenarios utilizando a nuestro favor elementos nuevos, como el e-learning, o más tradicionales, como el trabajo colaborativo, la clase presencial o la tutoría individual, que facilitan la adquisición de conocimientos y que mejora el rendimiento académico de manera permanente.

Trabajo Social

Como conclusión recordar que el avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje obedece a las investigaciones que se realicen al respecto, y en esta línea esperamos que el estudio propuesto sea un real aporte al conocimiento en la enseñanza en ciencias sociales.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Aillo, M. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. *Revista Pixel Bit*,(23). Obtenida el 2 diciembre 2012 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23art/art2302.htm>
- Aronson, E., y Patnoe, S. (2011): *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. United Status, Longman (tercera edición).
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*, 9(2), pp. 1-15.
- Domingo, J. (2008) El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*. 21, 231-246
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*. Obtenida 5 de diciembre de 2012, de <http://www.e-alternativas.edu.ar>.
- Fabra, M.L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, pp. 5-12.
- Freire, P (1979). *Educación y acción cultural*. Bilbao: Zero.
- Garaigordobil, M. (2007). *Los juegos cooperativos: una nueva forma de juego para construir una sociedad más justa y solidaria*. Madrid: Crítica.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition. theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.
- Moreira, M A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: VISOR.
- Salinas, J. (2003): Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. Ponencia. EDUTECH'03. VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: Gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes ámbitos educativos. Universidad Central de Venezuela, 24-27 nov. Caracas [http://gte.uib.es/pages/castella/comunidades_virtuales.pdf]
- Silva, R. (2011) *La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo en Blended Learning*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos, Burgos

La clínica social y la supervisión como democratización del conocimiento el aprendizaje servicio en la universidad. (ApS) aprendiendo a emprender a generar ideas. Una experiencia en el Grado de Trabajo Social

Carmina Puig i Cruells

(Universitat Rovira i Virgili)

Neus Cárdenas

(Universitat Rovira i Virgili)

Descriptor: Aprendizaje servicio (ApS), Trabajo social, Clínica social, Comunidad, Caso social

Trabajo Social

Asignatura del último curso del Grado de Trabajo Social en la que intervienen el compromiso de colaboración de varios agentes: comunidad, profesionales profesores y estudiantes. El ApS permite a los estudiantes participar, auto organizarse para la resolución de problemas reales de la sociedad. Se afrontan problemas mediante el análisis y propuestas de acción. El medio esta protegido por el profesor y los profesionales en ejercicio que son los que proporcionan material empírico, actual, real y tangible de su experiencia. La estrategia en ApS es de tipo Exchange- consult entre profesionales y estudiantes. Se aborda como nació la experiencia, sus objetivos, organización y requisitos metodológicos. Ya se enuncian los primeros resultados e innovaciones así como los elementos que hacen sostenible el proyecto.

COMUNICACIÓN:

Antecedentes

Los cambios en el contexto de la sociedad requieren que desde la Universidad se deba liderar proceso de cambio y responsabilidad social. Construyendo un paradigma de democratización del conocimiento para aprender a emprender y a generar ideas. El aprendizaje servicio en la universidad utiliza una metodología pro-activa y comprometida con todos los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La competencia y la reflexividad de los estudiantes se logran cuando se sienten autosuficientemente confiados para demostrar su capacidad en el marco de una amplia variedad de contextos. La solución de problemas en la práctica de los graduados requiere de una autoconciencia, reflexión y compromiso para instrumentar una respuesta adecuada. Esto es, ser competente.

Tal incorporación, requiere apertura a las realidades sociales y una revisión meditada sobre los enfoques de las enseñanzas, para asegurar el desarrollo de un aprendizaje auténtico que promueva responsabilidad personal por aprender y reflexión para emprender.

El aprendizaje servicio ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Se trata de una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores.

Las experiencias ApS dan respuesta siempre a resultados de aprendizaje vinculados con las competencias propias de cada materia.

El ApS integra el trabajo para la comunidad con el aprendizaje curricular y la reflexión crítica, para enriquecer la experiencia de aprendizaje y reforzar la comunidad, aportando beneficios tanto al estudiante como la comunidad.

La relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio genera una nueva realidad que intensifica los efectos de cada uno por separado. El aprendizaje mejora el servicio a la comunidad, porque este gana en calidad, y el servicio da sentido al aprendizaje, porque aquello que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción.⁵⁷

⁵⁷ Puede consultarse en la web: www.aprenentatgeservei.org

Trabajo Social

Los indicadores de calidad por los proyectos de ApS serían tres: que el proyecto presente contenidos de aprendizaje, que esté claro que lo hacen los estudiantes y que el servicio sea real. Tiene que incluir además el componente de práctica reflexiva. Las experiencias ApS se sitúan dentro de la responsabilidad ética de la universidad de servicio a la comunidad y responsabilidad social y cívica del profesorado.

La experiencia de ApS (Aprendizaje servicio) en Trabajo social de la URV, tiene sus orígenes en una investigación sobre las prácticas de campo llevada a cabo durante el curso 2005-2007 financiada por Gobierno de Cataluña, y el ICE Universidad Rovira i Virgili: **La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad**⁵⁸.

En ella se profundizó en estrategias docentes y de supervisión que permitían acompañar a los estudiantes en formas de conocimiento y de compromiso social, entendido este como un proceso de experiencias compartidas entre los profesionales de las entidades y los estudiantes.

Los resultados del proyecto han sido transferidos en los siguientes artículos y comunicaciones de la Dra. Carmina Puig Cruells:

En el año 2005 se presenta comunicación sobre "La función docente de los tutoras de prácticas. Estrategias para el acompañamiento y soporte" Symposium de practicums. Poio – Pontevedra. Universidad de Vigo. En el siguiente año, 2006 se presenta comunicación: "La Supervisión como herramienta para la formación de los profesionales como funcionas mediadoras". V Congreso Nacional sobre la inmigración en España. Valencia

Se publica un artículo en el año 2006 "El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento al estudiante". Publicado en la Revista nº 22 Accionas sociales e investigaciones sociales de Zaragoza. Será en el año 2007 en el que se presenta comunicación: "La profesionalización del estudiante y lo espacio práctico de calidad". VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social de España. Zaragoza

Después de estas experiencias en el campo de prácticas, nos adentramos en una nueva experiencia en la asignatura de Clínica social y supervisión, en el marco de un programa ApS que como nos lo describe Miquel Martínez (2009) "permitiera transferir unos principios éticos de las profesiones y un lugar donde se aprenden valores y contravalores" (p.13)

Desde el curso 2009-2010 se imparte la asignatura de Clínica Social y Supervisión que contextualiza el aprendizaje en un escenario real aunque protegido, en el que de manera privilegiada puedan reflexionar y proponer soluciones a realidades de la comunidad que se integran, ingresan y estudian en el aula de manera experimental y práctica. El aprendizaje se logra a través de la figura del practicante reflexivo propuesto por Schön (1998). Esto es una situación óptima para la formación de competencias tanto transversales como específicas de los estudiantes.

Se diferencia de las prácticas de campo porque estas obedecen a la lógica de los servicios colaboradores y favorecen el enfoque de los problemas desde los parámetros profesionales fundamentándose en el aprendizaje basado en la experiencia. De lo contrario las propuestas ApS siguiendo a Martínez (2009) "introducen un modelo de aprendizaje construido en un contexto de necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (p.17)

⁵⁸ Puede consultarse en la web: <http://antropologia.urv.es/practicumTS/>

Trabajo Social

Objetivos y organización

Los objetivos de la asignatura Clínica social y supervisión son:

Profundización de los conocimientos y métodos psico-sociales referentes para el Trabajo Social.

Familiarizar al estudiante en la resolución de casos reales de la comunidad

Posibilitar trabajar en equipo, tomar iniciativas, objetivar demandas.

Profundizar en el análisis de los contextos sociales en los que opera el trabajador social: identifica indicadores de necesidades-problemas, facilita la comprensión de las situaciones de conflicto, de necesidades, de problemas.

Aportar conocimientos específicos a los profesionales y a la comunidad que nos demandan orientación y consultoría.

Herramientas para diseñar planes de acción, ejecución y seguimiento que incluyen la experiencia adquirida en las prácticas de campo.

La organización de la asignatura de 6 créditos ECTS, se estructura a partir de los siguientes agentes sociales comprometidos, por parte de la Universidad profesoras y estudiantes y por parte de la sociedad entidades y administraciones

4 profesoras de Trabajo social a tiempo parcial, profesoras que ejercen de trabajadoras sociales y la profesora coordinadora de la asignatura e investigadora principal de la experiencia.

80 estudiantes, de cuarto curso de grado, repartidos en grupos de 20 estudiantes

10 a 12 Participantes profesionales colaboradores externos que provienen de instituciones de del entorno próximo:

- Servicios sociales locales: Institut Municipal de Serveis Socials de Tarragona, Plaça de la Font, 1 - 43003 Tarragona
- Servicios de atención a la infancia y adolescencia: Llar d'Infants, La Taronja, Camplar 43006 Tarragona. Instituto Municipal de Trabajo Social de Tarragona
- Trabajo social hospitalario: Hospital Universitario de Tarragona Joan XXIII
- Trabajo social comunitario- centros cívicos: Casal Cívic Tarragona - C/ Riu llobregat, s/n, Campclar

El tipo de intervención que mejor describe la iniciativa es de tipo Exchange- consult, en el sentido de que la comunicación fluye entre los diferentes grupos participantes. Entre ellos se genera una retroalimentación que permite la generación de renovados conocimientos y análisis de casos para proporcionar soluciones ajustadas. Los principales resultados son el trabajo en red y el intercambio de información.

Metodología

Descripción de la iniciativa Clínica social y supervisión desde el Aprendizaje Servicio ApS

Esta tiene lugar en pequeños grupos de 20 estudiantes, organizados en mini-equipos de 5 a 7 alumnos.

La asignatura se estructura en 4 actividades básicas:

- 3 análisis y resolución de casos
- Cuaderno de campo del conjunto de la experiencia
- Actividades complementarias. Textos específicos.

La asistencia a las sesiones es obligatoria en un 80% y la evaluación de todas las asignaturas es continuada.

Trabajo Social

Las características y requisitos de los casos tratados son:

- **Temas de referencia.** La situación ha de ser de referencia para poder aplicar a otras situaciones. Puede ser un acontecimiento, individual, grupal o comunitario.
- **Holístico.** El estudio tiene la finalidad de llegar a una comprensión holística y profunda de la cuestión.
- **Múltiples perspectiva.** La comprensión de la situación tiene que ser desde múltiples perspectivas.
- **Contextualización.** Considerar las variables contextuales que definen la situación.
- **Dinamismo de las situaciones.** Tomar en cuenta la dinámica de las situaciones sociales y sus interacciones.
- **Estrategia encaminada a la toma de decisiones.** Capacidad para generar cambios y proponer vías de acción.

Las situaciones que se tratan son extraídas de la realidad. Son situaciones que necesiten orientación y decisión. Que sean relevantes para los estudiantes, que guarden relación directa con su aprendizaje.

Procuramos que sean pedagógicas y provean formación en un dominio de conocimiento o de la acción. Que admitan más de una solución permitiendo el debate en el aula.

Nos guía el principio de totalidad, son situaciones que incluyen toda la información necesaria. Se preservan aquellos datos que garanticen la confidencialidad.

Las metodologías que se utilizarán en el análisis de casos son:

La supervisión. Es el análisis de la práctica. “Se basa en un *metatrabajo* situado en la interfaz entre la formación y el apoyo, conducida por un profesor. Es un proceso y una relación. Su objetivo de revisar el quehacer y los sentimientos que lo acompañan contrastándolos con los marcos teóricos” (Puig 2009 p.p.75-86,) y con la praxis cotidiana de los estudiantes.

El método de caso. Se basa en la descripción exhaustiva de una situación. El aprendizaje es multidireccional, se aprende a emprender. Se identifican los objetivos a alcanzar para proponer soluciones viables. Los estudiantes, estudian el caso y establecen una discusión que genere propuesta que será presentada en el aula. Finalmente se discuten las propuestas con la moderación del profesor.

El aprendizaje basado en problemas. Es un método donde se presenta un problema y se identifica que se debe conocer buscando la información para regresar al problema. El estudiante decide buscar aquello que necesita para resolver el problema. Este proceso desarrolla actitudes que hacen tomar responsabilidades al alumno aportándole valores y beneficios personales y profesionales.

Todas las metodologías que inspiran esta asignatura de Clínica social y supervisión busca del estudiante una práctica reflexiva que siguiendo a Perrenoud (2004) les “permita la concienciación de sus esquemas... los actualicen si es necesario... les permita preguntarse sobre los saberes en las acción y cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones” (p.p.80- 81). Consideramos que esta asignatura y su marco de ApS es el dispositivo apropiado para realizar dicho proceso de creación de estructuras de pensamiento, percepción, evaluación y de acción que propone Perrenoud.

Resultados e innovaciones

Los primeros resultados después de tres años de experiencia en la asignatura son:

Trabajo Social

- a. Didáctica: Modelo teórico y procedimientos de la asignatura. Experimentación con metodologías en colaboración con la comunidad.
- b. Trabajo en equipo de profesoras asignatura. Generación de materiales didácticos.
- c. Sostenibilidad y difusión: Aplicación de las aportaciones a la realidad social. Presentación de aportes de la experiencia a instituciones colaboradoras. Difundir la Clínica social y ApS en foros y congresos. Publicación en revistas. Transferencia de la metodología Clínica social y supervisión en la modalidad ApS a universidades españolas y expresión de interés en Universidades latinoamericanas.
- d. Las principales innovaciones es la descripción de la iniciativa; que es de tipo Exchange-consult entre profesionales y estudiantes. La comunicación fluye entre los diferentes grupos participantes. Entre ellos se genera una retroalimentación que permite la creación de renovados conocimientos y análisis de casos para proporcionar soluciones y resultados ajustados. Cabe destacar la alta implicación y compromiso de los estudiantes y de la comunidad en la tarea de búsqueda de soluciones.
- e. Principales impactos de cada agente que participa en ApS

Universidad y los profesores

En los estudios de Trabajo social. Somos los únicos en el Estado Español que hemos incorporado una Clínica Social fundamentada en el ApS. La estrategia didáctica es replicable en otras asignaturas.

Estudiantes

Requisito imprescindible para su graduación. Alto compromiso e implicación. Genera co-creación del conocimiento y procesos de consenso comunidad – estudiantes. Desarrollo de competencias nucleares y transversales previstas en el Grado.

Profesionales entidades participantes

Utilidad de la transferencia de conocimiento -entidades sociales. Manifestación de expresión de interés en convenir acuerdos de investigación. Incorporación de métodos de análisis. Contraste y revisión de la práctica.

La sostenibilidad del proyecto y recomendaciones

Aunque las propuestas ApS se sostienen mayoritariamente a partir de la voluntad de los profesores implicados cabe resaltar que estamos de acuerdo y se ha conseguido la propuesta de Martínez (2009) “las propuestas ApS aun partiendo de iniciativas individuales o de grupos de profesores solo tendrán el efecto deseado si la institución lo reconoce. (p.17)

Este proyecto se apoya en diversas disposiciones institucionales de la Universidad que refrendan y dan soporte al proyecto. Estas son:

Pla Estratégico de Docencia URV (28/11/2003) configura un modelo de competencias nucleares para todos los estudios: “C5. Comprometerse con la ética y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional.

Pla Estratégico de la Tercera Misión (28 /5/2009). Contempla el fomento de la ApS y de la Investigación basada en la comunidad asociado a los objetivos del eje 2: social, de voluntariado y de cooperación al desarrollo

Programa de gobierno 2010-2014, contempla como acción de gobierno el fomento de la ApS como a estrategia de formación integral de los estudiantes, siendo responsables directos de la acción tres Vicerrectorados

Algunas recomendaciones para el futuro próximo serian: garantizar la continuidad de la iniciativa ApS y la participación de la comunidad Universitaria mediante la obligatoriedad de la

Trabajo Social

misma, asignando la docencia en grupos de máximo 20 estudiantes. Estimular la formación didáctica para docentes y establecer un mayor reconocimiento institucional a las entidades colaboradoras así como a la investigación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Martínez. (2009). *Aprenentatge Servei i responsabilitat social de les Universitats*. Ed. Octaedro. Fundació Jaume Bofill. Barcelona
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Puig Cruells, C. (2009). *La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la Calidad de los servicios sociales y el bienestar de los profesionales*. Tesis de Doctorado. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net>
- Puig Cruells, C. (2010). Del supervisar y de la supervisión en la intervención social. *Revista de Trabajo Social*, nº 189. Colegio oficial de DTS de Cataluña.
- Puig Cruells, C. (2010). Lo que el ojo no ve . La mirada en supervisión o el arte de comprender lo disfrazado. Etnografía y procesos de supervisión de profesionales. *Antropología médica*. Publicaciones URV
- Puig Cruells, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Puig Cruells, C. (2011). La supervisión en los Servicios Sociales: una ocasión para el cuidado profesional y el pensamiento. *Revista Perspectivas Sociales / Social Perspectives primavera/spring 2011 / Vol. 13 No. 1 / Universidad Autónoma de Nuevo León*. División de Posgrado de la Facultad de Trabajo social y Desarrollo Humano. México.
- Puig Cruells, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales. Entre la formación y el apoyo a sus profesionales. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 Formación Profesional. Vol III. Recuperado de <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>.
- Puig Cruells, C. (2012). Trabajo social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales . *Documentos de Trabajo social*. Nº 49
Recuperado de: <http://www.trabajosocialmalaga.org/revistadts/articulo.php?id=55>
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Las organizaciones de defensa del colectivo LGBT como productores de material didáctico dirigido a trabajar a favor de la educación afectiva y sexual

Josep Maria Mesquida
(Universitat de Barcelona)

Descriptor: lgbt; glbt; trabajo social; diversidad sexual; educación; objetos de aprendizaje

Se presenta una investigación orientada a identificar, analizar y poner a disposición de docentes, trabajadores sociales y otras personas materiales didácticos que sirvan como recurso a la educación en el respeto hacia la diversidad afectiva y sexual.

Trabajo Social

Partiendo de la página web de la Federación Española de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales se exploran las páginas de las organizaciones federadas localizando un total de 32 materiales didácticos. A continuación se realiza un análisis de estos documentos atendiendo a sus características formales y de contenido y se elabora una guía orientada a servir como documento de referencia a aquellas personas que busquen este tipo de objetos de aprendizaje.

COMUNICACIÓN:

La situación del colectivo LGBT en España ha mejorado en cuanto al reconocimiento de derechos y en cuanto a presencia social (Calvo, 2003: 301-306), en gran parte gracias al esfuerzo de muchos y muchas activistas que comenzaron a trabajar con este objetivo en la década de los 70 (Fluvià, 2003). Hace menos de cincuenta años pertenecer a estas minorías significaba ser objeto de castigo, burla y reprobación (Baidez, 2008; Benito i Villagrasa, 2009; Olmeda, 2004; Ugarte, 2008).

Pero algunas evidencias muestran que todavía es necesario avanzar más, y creemos que se puede mejorar el bienestar de las personas LGBT a través de acciones formativas que permitan mayores niveles de sensibilización entre la población general. Es importante el trabajo a realizar con las personas más jóvenes habida cuenta de la alta incidencia del acoso escolar que tiene su origen en actitudes homófobas. Por otra parte, el tratamiento del hecho LGBT en el ámbito educativo puede beneficiar a los estudiantes homosexuales y transexuales de forma clara porque, a diferencia de lo que ocurre con otras situaciones de desigualdad donde la familia juega un papel clave ayudando a niños y jóvenes a desarrollar estrategias de defensa y de lucha por el respeto de los otros, en el caso de los estudiantes homosexuales y transexuales este proceso se realiza, muchas veces, en solitario porque *la familia acostumbra a desaparecer como elemento de soporte* (De la Rosa y colaboradores, 2009: 65).

El trabajo social, como disciplina que *promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar su bienestar*⁵⁹, ofrece elementos conceptuales, metodológicos y prácticos que permiten entender y intervenir a favor del respeto hacia la diversidad sexual. Entre los autores españoles que han profundizado en estos temas destaca Ángel Luís Maroto Sáez, que con su libro *Homosexualidad y trabajo social* (2006) realiza una descripción de las posibilidades de la profesión en este terreno. A nivel internacional la producción es mucho más extensa, un ejemplo sería la publicación *Journal of Gay & Lesbian Social Services*⁶⁰, o los trabajos de los profesores Mark Hugues⁶¹ i Shari Brotman⁶², que pueden considerarse especialistas en el trabajo social con minorías sexuales.

Por otra parte, tal y como nos recuerda Edgard Morin, *la educación debe contribuir a la autodeterminación de la persona (Aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano* (2003: 83). La Comisión Internacional sobre la Educación en el S XXI en su informe final enunciaba los fundamentos que deben conformar la educación otorgando un papel de primer orden a los contenidos educativos más

⁵⁹ Definición del trabajo social aprobada por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). Montreal. 2000

⁶⁰ Se puede consultar la página web en http://www.tandfonline.com/loi/wgls20?open=1#vol_1

⁶¹ Se puede consultar su página web personal en http://works.bepress.com/mark_hughes/

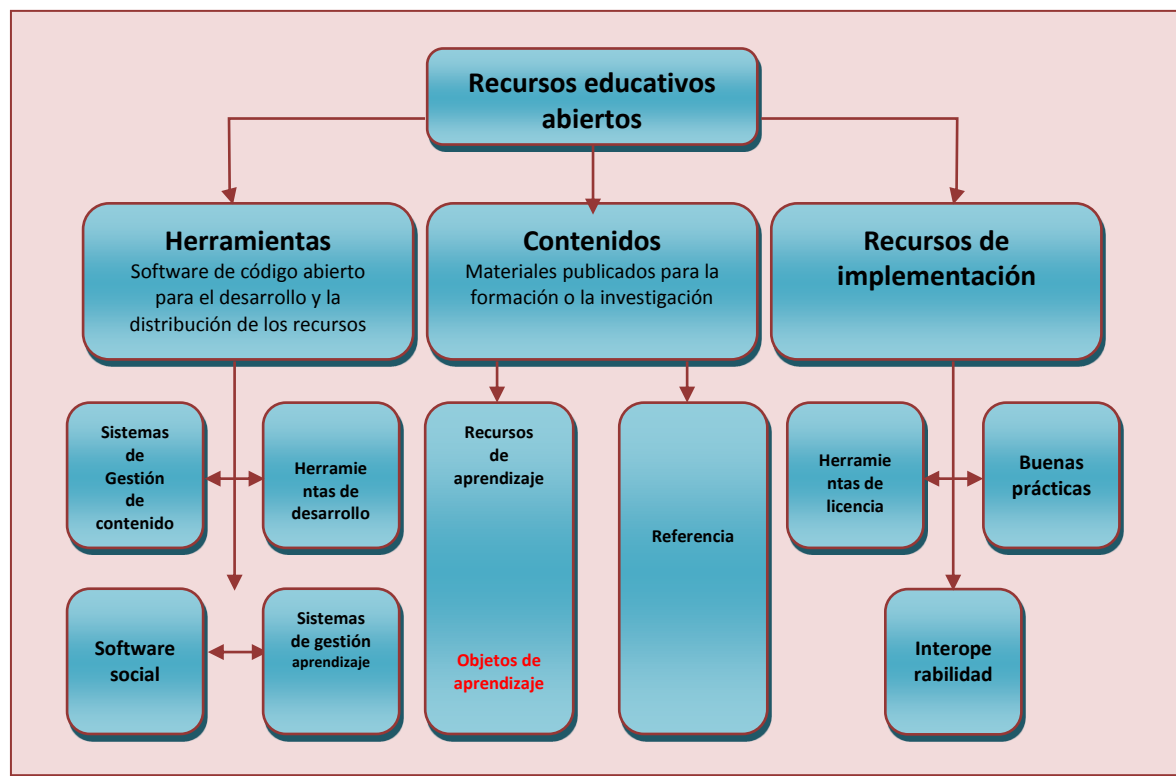
⁶² Se puede consultar su página web personal en <http://www.mcgill.ca/socialwork/faculty/brotman>

Trabajo Social

concretamente relacionados con la formación en aspectos cívicos (Delors, 1996). En relación al respeto hacia la diversidad afectiva y sexual, Macías Silva y colaboradores afirman que la inclusión de este tema de forma transversal en los currículos escolares *puede ser un formidable instrumento para (...) explicitar y deconstruir aquel currículum oculto que transmita una visión sexista, androcéntrica y heteronormativa* (2009: 35). Irene de Vicente apunta hacia la educación en valores cuando describe las posibles vías de acción en la lucha contra el *mobbing* escolar (2002: 994).

Los materiales educativos diseñados con el propósito de ser utilizados en la educación a favor del respeto hacia la diversidad sexual son un elemento clave, y Internet se ha convertido en su medio de distribución principal. Al ser de acceso libre, pueden considerarse como recursos educativos abiertos. El siguiente mapa conceptual propone una tipología de elementos considerados como recursos educativos abiertos (OCDE, 2007: 30).

Gráfico 1 Recursos Educativos de aprendizaje: Un mapa conceptual



Fuente: Basado en Margulies, 2005, citado por OCDE, 2007

Los materiales didácticos producidos por organizaciones LGBT pueden ser considerados como recursos educativos abiertos porque están presentes en la red en tanto las mismas organizaciones que los han creado han querido que estuvieran al alcance de cualquier persona interesada, con un claro afán de hacerlos llegar a docentes dispuestos a trabajar con su grupo de estudiantes. Y concretamente los consideraremos objetos de aprendizaje porque se ajustan a la definición de David A. Wiley es decir son digitales, reutilizables y tienen una finalidad formativa (2000).

Trabajo Social

Objetivos:

- Identificar materiales educativos digitales que se orientan a trabajar el respeto a la diversidad afectiva y sexual.
- Realizar un análisis de estos materiales tanto en relación a sus aspectos formales como a sus contenidos.
- Confeccionar una guía compuesta por un conjunto de fichas descriptivas de todos los recursos analizados para su uso por educadores, trabajadores sociales y cualquier persona interesada.

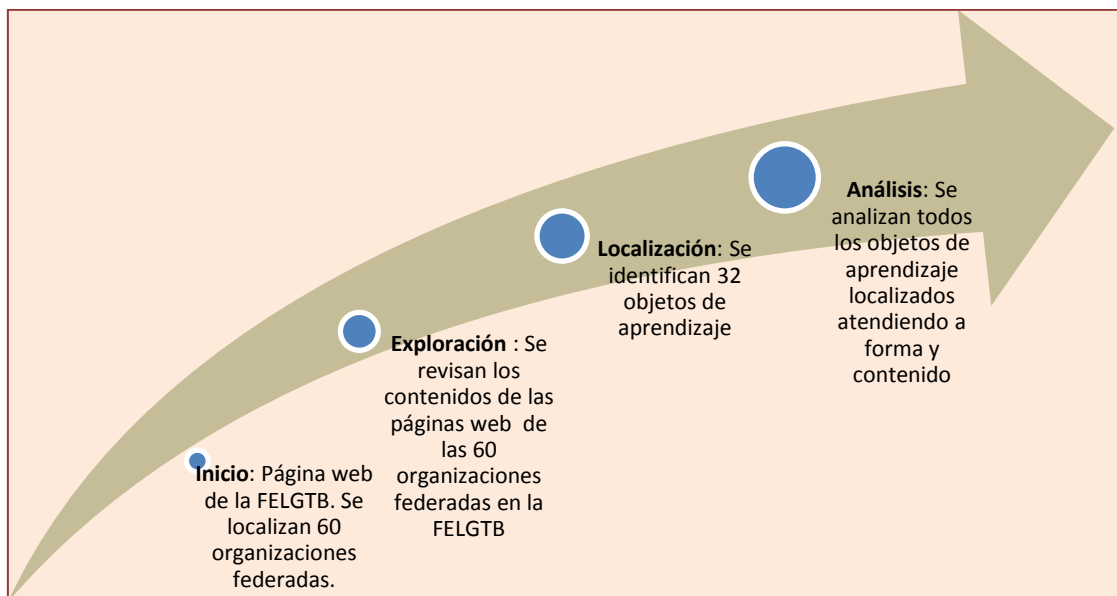
Se ha utilizado una metodología mixta, que hace uso de elementos propios de la metodología cuantitativa con otros que habitualmente se usan en estudios de tipo cualitativo. Siguiendo a Madrones, podemos decir que para realizar el análisis de los objetos de aprendizaje seleccionados describiremos el fenómeno explicando (*Erklaren*) cuáles son sus características formales, y profundizaremos en sus contenidos con el objetivo de comprender (*Verstehen*) los temas que se abordan (2003: 31).

Para describir cual es la situación general referente a la producción de los objetos de aprendizaje hemos utilizado técnicas de estadística descriptiva y para analizar los contenidos textuales de los documentos hemos llevado a cabo un análisis categorial temático.

El conjunto de objetos de aprendizaje analizados está formado por la totalidad de los materiales didácticos presente en las páginas web de las organizaciones españolas de lucha para la defensa del colectivo LGBT⁶³.

El siguiente gráfico muestra todo el proceso de trabajo de campo realizado

Gráfico 2: Proceso de trabajo de campo realizado entre el 22/11/10 y el 19/12/10



Fuente: Elaboración propia

⁶³ Las organizaciones españolas de defensa del colectivo LGBT se agrupan en la FELGBT (Federación Española de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales).

Resultados

A continuación se presentan las principales conclusiones obtenidas durante este estudio recopilando los resultados que se desprenden en base a los objetivos planeados.

Objetivo 1: Identificar materiales educativos digitales que se orientan a trabajar el respeto hacia la diversidad afectiva y sexual

Hemos identificado un total de 32 materiales que cumplían los requisitos establecidos. La mayoría de las veces las páginas web de las entidades federadas en la FELGBT disponían de una sección específica para temas relacionados con la educación y en ésta se encontraban los materiales. En otras ocasiones, se ofrecía la posibilidad de ir hacia otra página web donde podían encontrarse los documentos.

Objetivo 2: Realizar un análisis de estos materiales tanto en relación a sus aspectos formales como a sus contenidos

Casi todos los recursos educativos localizados se han producido durante los últimos cinco años anteriores a la investigación⁶⁴ en el País Vasco, Madrid y Cataluña. La normalización del hecho LGBT, así como la incorporación de la educación afectiva y sexual en los currículos escolares, podrían explicar que se haya incrementado su producción a partir del año 2005. Los territorios con mayor producción corresponden a zonas donde el movimiento de lucha LGBT cuenta con una larga tradición y, al mismo tiempo, son áreas que, en relación al resto del estado, se caracterizan por su nivel de desarrollo económico y social.

En muchos casos se dirigen a profesionales de la educación, de manera que podrían ser considerados como materiales para formar a los formadores sobre una temática que se considera poco trabajada y para la cual existen pocos recursos creados por las Instituciones o por las empresas que habitualmente funcionan como proveedores de contenidos. En otros casos, los materiales se han diseñado pensando en los estudiantes receptores de la acción formativa y muestran una estética y recursos formales cercanos a la cultura juvenil. Tanto en un grupo como en el otro, el nivel educativo que más se puede beneficiar es el que se corresponde a secundaria, a pesar de que también hay algún material pensado para docentes y estudiantes de primaria, así como para la formación de adultos.

La mayor parte de las veces son documentos pensados para ser impresos de los cuales las organizaciones dejan una copia digital en formato PDF en sus páginas. No hemos encontrado materiales que hagan uso de medios multimedia más allá de la combinación de texto e imágenes. Ni tampoco se han encontrado documentos electrónicos interactivos, o que permitan el trabajo colaborativo.

Los autores de los documentos combinan el activismo con la actividad profesional como docentes en diferentes niveles educativos. Son personas que pueden ser consideradas como expertas y que no sólo son creadores de los recursos de aprendizaje que se han estudiado. Además también han producido libros y artículos sobre la educación afectiva y sexual. Destacan los nombres de Jesús Generelo, Iñaki Tofiño y Mercedes Sánchez. Los tres firman algunos de los materiales que se pueden considerar como de mayor calidad.

⁶⁴ La investigación finalizó durante los primeros meses del año 2011.

Trabajo Social

Desde el punto de vista formal, se puede decir que los materiales estudiados son bastante heterogéneos. Podemos encontrar desde textos con escasa calidad en relación a la presentación y el diseño, hasta materiales que evidencian una edición muy profesional. La mayor parte incluyen ilustraciones o fotografías. Destaca todo el material creado por la organización INCLOU⁶⁵.

A pesar de que la mayoría pueden ser considerados como auténticas propuestas formativas en tanto combinan la exposición de conceptos con la realización de actividades, pocas veces se explicitan los objetivos didácticos, y tampoco parece que haya una gran preocupación por la metodología o por la evaluación, que son aspectos muy pocas veces explicitados en los documentos objeto de análisis. Posiblemente en este sentido se puede decir que, en general, este es un punto en relación al cual los recursos de aprendizaje dirigidos a educar en la diversidad afectiva y sexual presentan una clara oportunidad de mejora.

En relación a las actividades que los materiales proponen para ser realizados en el aula, sorprende el gran número y la diversidad de las mismas. Hay actividades para ser realizadas en grupo y también se pueden encontrar actividades individuales. Tanto en un caso como en el otro, las actividades persiguen profundizar en conceptos, pero sobre todo sensibilizar en relación a la necesidad de evitar la homofobia y respetar la diferencia.

Respecto a los temas tratados, se encuentran diferencias entre los materiales dirigidos a los estudiantes y los materiales dirigidos a los docentes. Entre los primeros abundan cuestiones relacionadas con la homofobia, la igualdad en la diversidad, las dificultades que padecen los jóvenes LGBT, la cultura LGBT. Entre los segundos, los temas más presentes son orientaciones para los docentes, la homofobia, la cultura LGBT y la igualdad en la diversidad.

Objetivo 3: Realizar una guía compuesta por un conjunto de fichas descriptivas de todos los recursos analizados para su uso por docentes, trabajadores sociales y cualquier persona interesada

El primer resultado de la investigación es el documento de texto que compila las 32 fichas generadas. El conjunto de fichas de todos los recursos estudiados puede considerarse un catálogo de recursos educativos que puede ser de utilidad para la comunidad educativa en tanto son valorados desde el punto de vista de su calidad formal y también de su contenido temático.

Conclusión

Las organizaciones que se dedican a la promoción y defensa de las personas homosexuales y transexuales proporcionan materiales didácticos destinados a su uso por docentes, estudiantes y otras personas a través de sus páginas web. Se trata de objetos de aprendizaje de calidad heterogénea destacando algunos de ellos tanto por su diseño como por su contenido, aunque en general se trata de recursos que presentan oportunidades de mejora relacionadas con la definición de objetivos, metodologías y sistemas de evaluación.

⁶⁵ INCLOU es una entidad que proporciona materiales didácticos para educar en la diversidad afectiva y sexual. <http://www.arsmm.com/quaderns/index.html>

Bibliografía

- Baidez Aparicio, N. (2009). *Vagos, maleantes y homosexuales*. La Garriga:Malhivern.
- Benito Eres Rigueira, J. i Villagrasa Alcaide, C. (2009). *Los otros represaliados y discriminados del franquismo, desde la memoria histórica*. Barcelona.
- Calvo, K. (2003). *Actitudes sociales y homoexualidad en España, en O. Guasch i O. Viñuales, Sexualidades. Diversidad y control social,*. Barcelona: Bellaterra.
- De la Rosa. (2009). *Entendiendo a Guille y a Mina. En Sánchez Saíz, M Como educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: La Catarata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S XXI*. Paris: Unesco. Consultat el 12/10 a <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.
- De Vicente, I. (2002). *Reflexiones y propuestas en torno a la violencia escolar*. Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social. Alicante.
- Fluvià, A. d. (2003). *El moviment gai a la clandestinitat del franquisme (1970-1975)*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Macías, M. S. (2009). *Propuestas para incorporar la atención a la diversidd afectivo-sexual en el centro en Sánchez Saíz, M Como educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: La Catarata.
- Madrone, J. M. (2003). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: nota de una polémica incesante. Dins J. M. Madrones, Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. *Anthropos* .
- Maroto Sáez, A. L., & Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. (2006). *Homosexualidad y trabajo social :Herramientas para la reflexión e intervención profesional*. Madrid: Consejo General Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- OCDE. (2007). *Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources*. Consultat el 12/10 a <http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf>
- Olmeda, F. (2004). *El látigo y la pluma: Homosexuales en la España de Franco*. Madrid: Oberón.
- Ugarte Pérez, J. (2008). *Una Discriminación universal : la homosexualidad bajo el franquismo y la Transición*. Barcelona: Egales, coop.
- Wiley, D. A. (2000). *Learning Object Design and Sequencing Theory. Unpublished. Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Provo*. Consultat el 12/10 a <http://www.opencontent.org/docs/dissertation.pdf>

Situaciones de riesgo vial en estudiantes de instituto pertenecientes a un pueblo de la zona sureste de la Comunidad de Madrid. El trabajo social en educación como modelo de bienestar

Francisco Javier Garcia Castilla

Laura Ponce de León Romero

Eloy Vírseda Sanz

Tomás Fernández García

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Trabajo Social

Descriptor: adolescencia, comportamientos de riesgo, trabajo social en educación, inseguridad vial y uso de drogas

Este trabajo procede de una investigación en el área de trabajo social sobre el desarrollo de conductas de riesgo vial asociadas a momentos de ocio, en estudiantes de 4º curso de educación secundaria obligatoria y 1º de bachillerato pertenecientes a un pequeño municipio de Madrid. Se contó con una muestra focalizada de 92 estudiantes, en el año 2011, cuyos instrumentos de análisis fueron el cuestionario y el relato. El marco educativo requiere de la presencia del trabajo social para que actúe a nivel preventivo y facilite a los adolescentes valores individuales y colectivos para minimizar el dinamismo de riesgo en los futuros conductores, y no únicamente en intervenciones con las familias en caso de accidentalidad.

COMUNICACIÓN:

Propósito

El trabajo social en educación, como modelo preventivo, planifica diferentes formas de acción social que proyectan valores culturales y estilos educativos para contribuir a reducir el riesgo social y a analizar aquellas interrelaciones que conforman el contexto del adolescente desde su propia visión. El trabajador social representa a un profesor técnico de servicios a la comunidad que forma parte del Departamento de Orientación de un Instituto de Enseñanza Secundaria⁶⁶. Estos profesionales deben seleccionar el conocimiento pedagógico con el propósito de diseñar actividades o acciones que vayan previniendo y cristalizando en los estudiantes determinados valores y significados de la realidad (Gil Cantero, 1997).

El objetivo principal de la investigación fue observar creencias o ideas que pudieran propiciar comportamientos de riesgo en los adolescentes, en un área rural de una zona de Madrid, relacionados con la inseguridad vial y el consumo de bebidas alcohólicas en momentos de ocio. Se destaca la importancia de la cohorte de población estudiada por considerar que ésta es vital para el proceso de maduración como persona, para la adquisición de valores y para el desarrollo de actitudes y conductas futuras⁶⁷.

Marco Teórico

El marco teórico se fundamenta en la etapa de la adolescencia y en la concepción de riesgo desde las ciencias sociales y su significado con la finalidad de interpretar las conductas de los jóvenes. La adolescencia, al igual que el riesgo, implican una construcción cultural y social en las sociedades industriales, y en función de dónde se utilice y dependiendo de la perspectiva de valoración y de la cultura, e incluso desde la economía o la política, así se verá reflejada la clasificación de su etapa.

En esta etapa se da un *cambio en el autoconcepto y en la formación de la identidad*, en la que la forma de pensar se conecta con otras realidades como la moral (Kohlberg, 1970), la percepción y el desarrollo de la personalidad⁶⁸. El adolescente se adentra en busca de su

⁶⁶ Figura creada por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1996.

⁶⁷ El propósito central en materia escolar es la *incorporación a la vida social de los escolares*, que englobaría en la actualidad, entre otros, conceptos como el de educación vial, la valoración de posibles consumos de sustancias psicoactivas y atender aquellos factores familiares que puedan influir negativamente en el proceso educativo de los escolares mediante la trasmisión de ideas, actitudes o hábitos alejados de la sociedad civil.

⁶⁸ Surge la necesidad de experimentar nuevas cualidades acompañadas de una mayor autonomía y de poder para intentar explorar entornos novedosos, no exentos de riesgos, pero que conforman el crecimiento personal y la autoafirmación.

autorrealización mediante la satisfacción, como método de elecciones complejas (Simón, 1979; en Douglas, 1992), que responde a una adaptación de la persona hacia metas socialmente aceptadas que promueven dinámicas colectivas amparadas por patrones culturales⁶⁹.

Para el análisis de resultados sobre algunas creencias sociales de riesgo transmitidas o manejadas por los adolescentes también nos valimos de reflexiones teóricas y marcos explicativos⁷⁰ como la aceptabilidad del riesgo de Mary Douglas. Esta autora aporta una visión desde la antropología cultural determinando que el riesgo es una construcción social, y su grado de aceptabilidad⁷¹ así como sus límites están contruidos desde la percepción cultural⁷², y cada forma de organización social está dispuesta a aceptar o evitar determinados riesgos.

Metodología

La investigación analizó los distintos comportamientos de riesgo vial en adolescentes de un pequeño municipio de la Comunidad de Madrid, representado en un área rural donde pudiera producirse un mayor relajamiento de la seguridad vial durante los desplazamientos de fines de semana. Se estudiaron 92 casos en el curso 2010/2011 que comprendían los dos cursos de 4º de la ESO y dos cursos de 1º de bachillerato, con edades entre los 15 y 21 años. Consideramos que la realidad de estudio requiere, siguiendo a Callejo (2001), más de una posición metodológica⁷³ que nos permita obtener distintas facetas del contexto.

Discusión de los datos⁷⁴, evidencias

Los estudiantes nacidos en España representan la mayoría de la muestra con un 83,7% frente al 15,2% perteneciente a Latinoamérica, África y Europa. La distribución por sexos queda

⁶⁹ Una de las metas de los adolescentes es conseguir una movilidad independiente y autónoma que le proporcione libertad para cumplir con sus compromisos educativos, familiares o de ocio.

⁷⁰ Autores como Beck, a través de su concepción teórica, nos señala que el riesgo es el enfoque moderno de previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana. Bauman nos aporta un referente de análisis sobre la cultura y el contexto social, en cuyos riesgos se instalan en una *sociedad líquida* alimentada por la ignorancia y la incertidumbre y que puede alterar el conocimiento de riesgo o de peligro en los adolescentes. También interpretamos estas conductas en Luhmann al apuntarnos que la sociedad se prepara ante las contingencias mediante la universalización y la especificación de codificaciones asumiendo riesgos y calculando consecuencias por probabilidades. La elección del adolescente puede mantenerse en márgenes de probabilidad relativamente seguras o realizar un cálculo inexacto donde otras variables le ayudan a asumir más riesgos. Por último, Giddens nos aporta la idea de que la modernidad proyecta la formación de la identidad en el adolescente dentro de un contexto ambivalente y de fragmentación que deja entrever un déficit de seguridad ontológica y multiplica contextos de riesgo.

⁷¹ El adolescente interacciona con determinada simbología, costumbres, ideas o valores que envuelven su vida cotidiana dentro de una cultura o grupo social. Consideramos que la mentalidad, que como ciudadano vamos desarrollando sobre la percepción de riesgo y su grado de aceptabilidad, se va formando como resultado de la experiencia personal junto con múltiples influencias culturales recibidas.

⁷² Influirían al mismo tiempo la sociedad, la cultura, la familia, el grupo de iguales, la etnicidad, las creencias y la personalidad del individuo fruto de su interacción.

⁷³ Se utilizó un cuestionario, desde un enfoque cuantitativo, y los relatos, desde el cualitativo. El relato recogía dos tipos de redacciones según hubiesen contestado en el cuestionario, y se construían en torno a pensamientos y actitudes sobre las diferentes experiencias relacionadas con el *botellón* y la *seguridad vial*.

⁷⁴ Se puso el acento de la investigación en el riesgo vial, desarrollando una discusión de datos en relación a las áreas expuestas en la metodología. En esta comunicación presentamos los datos sociodemográficos que responden al origen de nacimiento de los estudiantes, sexo, edad, curso o si es repetidor.

Trabajo Social

reflejada con un 54,3% de chicos y 45,7% de chicas. Los entrevistados son nacidos entre 1990 a 1996, es decir cuentan con una edad comprendida entre los 15 y 21⁷⁵ años, situándose la media de edad⁷⁶ en 16,6 años (DS= 1,079). De éstos el 83,7% es menor de edad y el 16,3% tiene 18 años o más. La distribución por cursos sitúa a los estudiantes de 4º de la ESO con una representación de una 54,3% frente a un 45,7% de estudiantes que cursan 1º de bachillerato. El índice de alumnos repetidores se sitúa en un 45,7%.

En relación a los datos descriptivos en seguridad vial, se extrajeron de la muestra a aquellos estudiantes que montaron en moto en los últimos tres meses. En este periodo de tiempo el 40,2% afirmó haber viajado en moto frente al 59,8% que no lo hizo (n=92). Se observa que aquellos estudiantes que contestaron afirmativamente haber viajado en moto en los últimos tres meses, el 62,2% (n=50) fueron chicos frente al 37,8% de chicas (n=42). De éstos chicos, el 68,8% lo habían hecho como conductor frente al 31,3% de chicas.

Detectamos que el 35,9% de la totalidad de la muestra afirmó haber conducido alguna vez un coche frente al 64,1%. El 27,3% de los chavales condujo alguna vez siendo menor de edad frente al 8,6% de conductores mayores de edad.

Respecto a las creencias, algunos estudiantes consideran que cuando viajan en moto o coche en los pueblos pequeños o en ciudades pequeñas, a diferencia de cuando lo hacen en ciudades grandes, el 30,4% opina que pueden *ir a más velocidad*. Además el 11% afirma que *no hace falta ponerse el casco* y el 10% afirmó que *no es necesario utilizar el cinturón de seguridad*. Si se profundiza aún más, el 18,5% piensa que en pueblos y ciudades pequeñas pueden realizar *mejores adelantamientos apurados*, y que *participar en carreras de moto o coche* es posible ya que entrañan menos riesgo respecto a la ciudad⁷⁷.

Se les preguntó sobre la práctica del denominado *Botellón*⁷⁸, poniendo en relación este tipo de encuentro con las posibles conductas de inseguridad vial que los adolescentes pudieran hacer, bien en cuanto a las creencias y actitudes que poseen, bien en cuanto a su realización durante los desplazamientos. A la pregunta si habían participado en un *Botellón* consumiendo bebidas alcohólicas⁷⁹, el 75% de los estudiantes afirmó haber consumido bebidas alcohólicas frente al 25% que no tomó nada.

Destacamos que el 5,4% condujeron una moto o un coche habiendo consumido bebidas alcohólicas. De la muestra que había consumido bebidas alcohólicas y conducido una moto o un coche, el 2,2% lo hizo en exceso o de forma intensa⁸⁰.

En relación con *montarse en moto cuando el que conducía había bebido alcohol*, el 9,8% contestó de manera afirmativa. Si cambiamos de vehículo, el 40,2% se *subió a un coche cuando el que conducía había consumido bebidas alcohólicas*. Se observa una diferencia por sexo, ya que del total de la muestra de los que habían afirmado *viajar en moto con un conductor que hubiese bebido alcohol*, el 88,9% son varones frente al 11,1% de mujeres, dándose una asociación entre sexo y viajar en moto con conductor bebido $\chi^2 = 4,797$; $p=0.029$ (n=92). Lo mismo ocurre a la hora de viajar en coche, donde se da un mayor porcentaje de chicos que se

⁷⁵ De 21 años solo se da un caso.

⁷⁶ En cuanto al resto de estadísticos descriptivos de tendencia central, la mediana se sitúa en 17 años y la moda 16 años.

⁷⁷ Hallamos el mismo porcentaje en aquellos que consumen bebidas alcohólicas u otras sustancias por considerar que tienen un *mayor margen*, ya que *influyen menos* al conocerse mejor los recorridos habituales. En cuanto a la realización de otras *maniobras arriesgadas*, el 29,3% opina que cuentan con más seguridad para hacerlas en estos entornos.

⁷⁸ Reunión de jóvenes en un lugar generalmente público y en tiempo de ocio (principalmente en fines de semana) en el que se consumen bebidas alcohólicas y otras sustancias psicoactivas.

⁷⁹ Con esta pregunta se pretendía afinar aún más respecto a la participación, ya que se podía acudir a un botellón pero no consumir.

⁸⁰ Ingesta de cinco o más consumiciones de bebidas alcohólicas en una misma ocasión.

Trabajo Social

subieron a este vehículo y cuyo conductor había consumido alcohol con un 56,8% frente al 43,2% de chicas.

En el análisis cualitativo se analiza la experiencia de haber vivido el *Botellón*⁸¹ con los amigos o compañeros y sobre lo que piensan de la *seguridad vial*⁸². Se seleccionaron tres tipos de actitudes hacia el botellón, de aceptación, de rechazo y de indiferencia⁸³. Se han codificado las actitudes en función de estas posturas adoptadas por el estudiante, además de correlacionar los relatos con los atributos o características de clasificación y que fueron diseñados previamente⁸⁴.

También se dan relatos con una *actitud crítica* o de rechazo hacia el botellón sobre los afectados en sí mismos como es la pérdida de salud y las conductas que desarrollan.

“Cada vez se hacen más botellones y la gente que está en ellos es de menor edad. El problema es que la mayoría de los participantes no se ponen un límite a la hora de beber y que luego no son conscientes de los peligros que esto conlleva” (M./16/1ºB.).

Se proyecta toda una semántica cargada de perjuicios y desventajas hacia los jóvenes que lo practican, denunciando un aumento en la asistencia a los botellones de chicos a una edad más temprana. Las edades más tempranas pueden estar asociadas a una ausencia de límites en el consumo debido a una falta de valoración y de gestión de riesgo.

La expresión de ideas que dibujan una *actitud de aceptación* de estos encuentros queda reflejada en relatos basados en los posibles beneficios derivados de su participación. Estos beneficios se señalan en términos de diversión y se acentúa cuando las personas que te acompañan han consumido bebidas alcohólicas.

“Me lo pasé bien porque estuve con mis amigos y me reí mucho. A veces va la gente muy mal, pero normalmente te ríes de las cosas que dice y hace la gente cuando va borracho” (M./16/1ºB.).

Parece que toda justificación queda aceptada al amparo de la diversión, y en el imaginario de muchos chavales está asociada la idea de que el botellón es sinónimo de esparcimiento.

Conclusiones

En líneas generales se hallan comportamientos seguros en las muestras, existiendo un porcentaje relativamente elevado de chavales que manejan ideas y prácticas relacionadas con el riesgo vial en los momentos de ocio.

En relación al desarrollo de actitudes negativas, en una parte de los jóvenes existe una creencia de que se puede asumir una mayor conducta de riesgo vial⁸⁵ a la hora de desplazarse en entornos rurales o en ciudades más pequeñas⁸⁶ fundamentalmente por conocerse el recorrido y no haber tanto volumen de tráfico.

⁸¹ Modelo A. Botellón. Narra tu opinión y/o describe tu experiencia en el Botellón. Por favor, detalla todo lo que puedas.

⁸² Modelo B. Seguridad Vial. Narra tu opinión y/p describe tu experiencia sobre la seguridad vial. Por favor, detalla todo lo que puedas.

⁸³ En algunos relatos se da una determinada opinión sostenida en una *actitud de indiferencia* en la que le da igual lo que hagan los demás independientemente del contexto donde lo realicen. El discurso de los estudiantes se centra desde el valor de libertad de decisión y de acción de la persona dejando al margen motivaciones o consecuencias de ello, sin analizar otras variables que entrarían en juego con el entorno.

⁸⁴ Los atributos fueron sexo, edad, conductor, pasajero, curso y modalidad de redacción.

⁸⁵ Ir a más velocidad, maniobras arriesgadas, adelantamientos apurados, relajamiento en el uso de elementos de seguridad, participación en carreras de moto o coche en el campo, y un mayor margen de consumo de bebidas alcohólicas.

⁸⁶ Se adjunta la tabla sobre actitudes en relación al entorno de conducción.

Existe una conducción ilegal no reconocida puesto que la mayoría de edad de los estudiantes representaba el 16,3% y más de un tercio de los estudiantes afirmaron haber conducido un coche. A la mayoría de los chavales en alguna ocasión les gusta la velocidad y uno de cada diez ha aceptado alguna vez retarse con otros en carretera.

Los chicos muestran una mayor disposición a conducir, entre otras razones, al contar con un mayor acceso a la moto o al ciclomotor⁸⁷ que las chicas. Una mayor exposición a la conducción en carretera por parte de los chicos puede implicar experimentar más situaciones de peligro. Se dan más comportamientos de riesgo vial en los chicos con una mayor accidentalidad y asunción de riesgos en determinados escenarios⁸⁸.

Desde la perspectiva cualitativa⁸⁹, existen diferentes valores y actitudes positivas de los estudiantes frente al botellón y la seguridad vial y que giran en torno a la salud, la responsabilidad frente a uno mismo y a los demás y el respecto hacia las normas.

Contribuciones y significación científica

Todas las conductas de riesgo expuestas se han analizado desde diferentes categorías representadas por variables relacionadas con el sistema sociocultural en el que los chavales están insertos, y que puede influirles en el proceso de interacción social.

La aceptación de los riesgos representa un problema colectivo más que individual, sin embargo los riesgos globales tienden a sobrecargar las capacidades para resolver problemas de cada subsistema o de cada modelo social⁹⁰.

Se muestra que los valores y actitudes que define el sistema de percepción cultural en los estudiantes es determinante a la hora de afrontar situaciones de riesgo vial en escenarios de ocio. Surge la necesidad de aumentar la capacidad de *elección en los momentos decisivos* del estudiante en materia de movilidad con el objeto de construir un modelo de toma de decisiones acorde con un estilo de vida saludable. En esta dirección el trabajo social educativo⁹¹, y desde una perspectiva interdisciplinar, debe incidir en la Comunidad, en los estudiantes y en sus familias en materia de prevención del riesgo vial con propuestas que contribuyan a mejorar la percepción y la formación en valores⁹².

Se aporta la idea de que es necesario profundizar más en los discursos cualitativos y en las motivaciones de los adolescentes con una muestra más amplia a nivel nacional y en diferentes áreas, para conocer con mayor exactitud qué valores o creencias promueven el desarrollo de determinados comportamientos de riesgo en inseguridad vial.

⁸⁷ Un 11% no se lo pone y un 10% tampoco el cinturón de seguridad.

⁸⁸ La mayoría de los adolescentes utiliza el casco cuando viaja en moto, aunque los chicos “destierran” este dispositivo en mayor medida que las chicas. Una vez más destacan los chicos en comportamientos de riesgo vial teniendo una percepción distinta, construida culturalmente con mayores inquietudes hacia la movilidad.

⁸⁹ La semántica analizada interpreta una movilidad segura de respeto hacia las normas, separando lo que es el consumo del botellón de la seguridad vial.

⁹⁰ A esto hay que sumarle que un adolescente adapta su comportamiento en función de cómo perciba que sea esperado por los demás en los diferentes contextos (familia, grupo de iguales, entornos de ocio...), y en relación a la calidad de los valores interiorizados en su proceso de socialización.

⁹¹ Existe una necesidad de construir una percepción de riesgo vial en la etapa de la adolescencia mediante programas de formación en movilidad saludable. El objetivo es manejar determinadas situaciones relativas al uso de bebidas alcohólicas e inseguridad vial que les prepare como futuros conductores y reduzca la accidentalidad durante los desplazamientos como primera causa de muerte en los jóvenes.

⁹² La política social educativa debe impulsar la planificación y coordinación de programas en materia de seguridad vial y en una movilidad sostenible para estudiantes de educación secundaria, integrados en el modelo curricular, que resalten actitudes, destrezas y competencia social.

Trabajo Social

Referencias bibliográficas

- Agustín, J., Mestre, M.V. y Barrio, V. (1990). Atencimiento a normas y accidentalidad en adolescentes. *Psicología española en la Europa de los 90: ciencia y profesión* (1065-70). Valencia, 15-20 de Abril de 1990.
 - (1990). Actitudes de los jóvenes hacia las normas de circulación y accidentabilidad. *Psicología Española en la Europa de los 90: Ciencia y Profesión* (1060-65). Valencia, 15-20 de Abril de 1990.
- Álvarez, J. y Carrión, J. (2000). Educación en valores: educación vial. Habilidades docentes para la práctica educativa. En Yuste, N. (Ed.) *Educación vial en el ámbito juvenil*, (455-461). Universidad de Almería.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
 - (2007): *Tiempos líquidos*. Barcelona: Ensayo Tusquets.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Ed. Paidós.
 - (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beriain, J. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- Bolivar, A. (2005): *Año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. Tribuna Comunidad Escolar, nº 763.
- Calafat, A. et al. (2008). Relación del consumo de alcohol y drogas de los jóvenes españoles con la siniestralidad vial durante la vida recreativa nocturna en tres comunidades autónomas en 2007. *Revista Española de Salud Pública*, 3, 323-331.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuan.
- Comunidad de Madrid (2000). *Riesgo y protección en la población infantil: factores sociales influyentes según los profesionales de la Comunidad de Madrid*. Madrid.
- Conde, F. (2007). *La percepción social de los riesgos en Salud Pública en la Comunidad de Madrid*. Madrid.
- Conferencia Europea de Ministros de Transporte (2006). *Jóvenes conductores: el camino hacia la seguridad*. Centro de Investigación de los Transportes (OCDE).
- Cuaderno Didáctico sobre Seguridad Vial y Salud (2004). Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Del Río, M.C. (2002). Alcohol, jóvenes, y accidentes de tráfico. *Trastornos Adictivos*, 4 (1), 20-27.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Argentina. Ed. Paidós.
- Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Educación Secundaria (2008). Ministerio de Sanidad y Consumo. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Estudio sobre la exposición de los conductores de ciclomotores al riesgo de accidentes de tráfico en ciudad y carretera. Dirección General de tráfico. 2002.
- Fernández, D. (2002): *El Trabajo Social en los EOEP. Intervención sociofamiliar: especialidad en el ámbito educativo*. CAP Vallecas. Madrid.
- Ferrández, M.R. et al. (2006). Análisis de la sensibilización de los jóvenes ante la seguridad vial: Bases para la elaboración de un programa. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 12 (2).
- Fuentes Pumarola, C., et al. (2009). Uso del casco en adolescentes usuarios de ciclomotores en la ciudad de Gerona, 2006. *Revista española de salud pública* 83 (6), 877-889.

Trabajo Social

- García, J. y García, M. (2012). *Intervención socioeducativa y valores sociales*. En Melendro, M. *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Gil Cantero, F. (1997). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación, en *Teoría de la educación*, nº 9, págs. 115-136
- González, E. et. al. (1993): *El trabajador social en los servicios de apoyo a la educación*. Colección Trabajo Social. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Guiddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jóvenes conductores: el camino hacia la seguridad (2006). Centro de Investigación de los transportes. CEMT.
- Justo Martínez, E. (2000). Adolescencia y tráfico: presupuestos para una intervención educativa en la conducta vial de los adolescentes. En Yuste, N. (Ed.), *Educación vial en el ámbito juvenil* (311-318). Universidad de Almería.
- Kohlberg, L. (1970). Moral development and the education of adolescence. En R. Purnell (Ed.) *Adolescents and the American high school*. Nueva York: Holt, Rineharti Winston.
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lupton, D. (1999). *Risk*. Londres: Routledge.
- Meneses, C., Uroz, J. y Giménez, S. (2008). Comportamientos de riesgo en los adolescentes madrileños. *Revista Miscelánea Comillas*, 129, 461-492.
 - (2010). Adolescentes, situaciones de riesgo y seguridad vial. *Atención Primaria*, 42, 452-458.
 - (2011). Asumir riesgos para madurar en la adolescencia. En De la Torre, J. (ed.). *Adolescencia, menor maduro y bioética*. Madrid: Universidad P. Comillas.
- Payne, M. (2001): Social work education: International standards, en Hesse, S. (Ed.), *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Estocolmo, Stockholm University–Stockholm Studies of Social Work.
- Villarba, P. y Fernández, M.ª (2005): El trabajo social en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Monografías para el debate*, nº 1, pp. 75-92. Madrid: Universidad P. Comillas.

La formación en Nuevas Tecnologías como garante de la Inclusión

Laura Martínez Murgui

Jesús Pérez Viejo

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Descriptores: Information Society, Social Work, Inclusive Education, New Technologies

Dentro de la aldea global (McLuhan, 1967) en la que en la actualidad nos encontramos, queremos hacernos la siguiente pregunta ¿qué futuro les espera a aquellos individuos durante su vida laboral que viven ajenos a las “Nuevas Tecnologías”? Esta etapa de la historia donde las Nuevas Tecnologías se han convertido en uno de los grandes motores de la economía y las empresas que más y mejor pueden presumir de competitividad son aquellas que hacen una clara apuesta por mejorar todos tus procesos/servicios gracias a la investigación y el desarrollo, ¿podremos insertar socio-profesionalmente a aquellos individuos que no estén dotados de las competencias tecnológicas e informacionales que pide el mercado? La ponencia hace breve repaso por las competencias que cada vez más demanda el mercado laboral en este sentido, pasando por el papel que tiene la universidad dentro de ese prisma formativo en

nuevas tecnologías, para terminar por el estudio del caso concreto de los grados de Trabajo Social recién aprobados por la ANECA con el cambio de Bolonia como ejemplo de falta de una política educativa clara de inmersión en competencias tecnológicas e informacionales de sus egresados.

COMUNICACIÓN:

1. Resumen

Dentro de la aldea global (McLuhan, 1967) en la que en la actualidad nos encontramos, queremos hacernos la siguiente pregunta ¿qué futuro les espera a aquellos individuos durante su vida laboral que viven ajenos a las “Nuevas Tecnologías”? Esta etapa de la historia donde las Nuevas Tecnologías se han convertido en uno de los grandes motores de la economía y las empresas que más y mejor pueden presumir de competitividad son aquellas que hacen una clara apuesta por mejorar todos tus procesos/servicios gracias a la investigación y el desarrollo, ¿podremos insertar socio-profesionalmente a aquellos individuos que no estén dotados de las competencias tecnológicas e informacionales que pide el mercado? La ponencia hace breve repaso por las competencias que cada vez más demanda el mercado laboral en este sentido, pasando por el papel que tiene la universidad dentro de ese prisma formativo en nuevas tecnologías, para terminar por el estudio del caso concreto de los grados de Trabajo Social recién aprobados por la ANECA con el cambio de Bolonia como ejemplo de falta de una política educativa clara de inmersión en competencias tecnológicas e informacionales de sus egresados.

2. Objetivos

- Identificar y analizar las competencias requeridas por el sistema productivo en la sociedad de la información en la que nos encontramos.
- Poner de manifiesto la necesidad formativa en nuevas tecnologías de los individuos, especialmente en edad de trabajar, para su inserción socio-profesional.
- Explicar la relevancia de establecer un compromiso claro por parte de las universidades como agentes integradoras del cambio tecnológico dentro de las aulas.

3. Marco teórico

Daniel Bell como el introductor de la noción de *Sociedad de la Información*, advierte de que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.

Para Castells el término *informacional* es el indicador del atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder.

La nueva coyuntura, caracterizada por la creciente globalización de las economías y el surgimiento de la Sociedad de la Información, originó presiones adicionales sobre las empresas y propició notables cambios en la vida laboral y en la organización del trabajo, en busca de la mejora de la productividad y de la competitividad en los mercados internacionales (Villarán, F. 2005).

Las cualificaciones demandadas están ligadas a los progresos de la tecnología, por lo que con el tiempo se van renovando, exigiendo un aprendizaje permanente por parte de los trabajadores. En ese contexto, el papel menos amable le corresponde a los trabajadores sin cualificación, que son reemplazados por máquinas o por trabajadores de menor coste procedentes de otras zonas geográficas (URQUIJO, 2001). Y es que “la unidad operativa real en la economía es una red, y es la red la que emplea, contrata, da órdenes y desemplea” (CASTELL, 1996:5).

4. Metodología

- Metodología analítica - cualitativa.

El examen completo de la realidad (empirismo y positivismo) del objeto de estudio ha servido para establecer aciertos y deficiencias y desde esta amplia perspectiva ofrecer directrices doctrinales de carácter ejemplar sobre el citado objeto de estudio. Para llegar a este punto se han aplicado distintos métodos, partiendo de la clasificación y definición, previo trabajo de búsqueda y consulta, de los fondos documentales que han servido de base.

Dentro de la metodología empleada, hay que volver hacer hincapié, en la documentación como instrumento básico de la investigación.

5. Discusión y Evidencias

a. La Importancia de las competencias tecnológicas en la Sociedad de la Información

Actualmente, las competencias tecnológicas básicas se han convertido en un requisito imprescindible para el bagaje formativo de cualquier trabajador: procesadores de textos, hojas de cálculo, bases de datos, presentaciones profesionales, organización de recursos, el uso eficaz y eficiente de Internet, el dominio de la información y de la comunicación, componen las principales competencias tecnológicas que se enmarcan dentro de la Alfabetización Tecnológica⁹³ que se considera que un trabajador debe dominar para ser mínimamente competitivo (Castells, 2000), por no hablar de las cada vez más demandadas competencias que conlleva el correcto manejo de la comunicación e información en el entorno de la Web 2.0⁹⁴.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento convirtió en una verdadera necesidad para todas las organizaciones la transformación de sus estructuras clásicas en otras más planas, dinámicas y flexibles. Un nuevo medio en el que se crea, comparte y usa el conocimiento requiere nuevos roles, nuevas competencias y responsabilidades por parte de los directivos y trabajadores que las integran. La productividad lo exige y la supervivencia empresarial cada vez más depende ello (Castells, 2000). A raíz de esta premisa, huelga decir que las competencias TIC se vuelven fundamentales para los trabajadores que componen las empresas de la llamada Sociedad de la Información (Masuda, 1981).

b. Competencias Tecnológicas y Exclusión Social

Históricamente se ha ligado la desigualdad social al concepto de “pobreza”, entendiendo esta última, como niveles bajos de ingresos. En la actualidad, aunque las desigualdades

⁹³ http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa33/alfabetizacion_tecnologica/a2.htm

⁹⁴ <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>

Trabajo Social

económicas continúan siendo un factor necesario para analizar las desigualdades sociales, se han estudiado nuevos mecanismos de desigualdad claves a la hora de dificultar la plena participación de las personas en la sociedad: el ámbito económico, el ámbito residencial, el relacional, y el de la participación social (Subirats, 2004).

Centrando la atención en el ámbito laboral, el desempleo, la baja cualificación o la precariedad laboral son los factores más importantes. En este, sentido, la formación a nivel general tiene especial relevancia en la sociedad de la información, ya que permite a las personas incorporar y desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades para hacer frente a las transformaciones del entorno en el que viven, es decir, aumentan las probabilidades de “supervivencia” y de adaptación.

Las posibilidades de exclusión social presentes y futuras tienen ya en la falla de las TIC sus primeras manifestaciones. Aquellos trabajadores que no alcancen un nivel de alfabetización informacional suficiente serán las víctimas vulnerables del futuro inmediato.

c. Análisis de la situación del Trabajo Social

Desde el punto de vista de los grupos sociales y sus posibilidades de exclusión, cada día es más evidente que el Trabajo Social tiene un campo de posibilidades objetivo. Como disciplina en la que recalcan aquellos colectivos que están siendo excluidos por la denominada brecha digital⁹⁵, proponemos que debe ser un agente partícipe del cambio de paradigma formativo en el que el correcto manejo de nuevas tecnologías sea una premisa básica dentro del ámbito educativo.

d. Formación en Nuevas Tecnologías: de la exclusión a la inclusión

Desde esta perspectiva es necesario incorporar un nuevo planteamiento para superar estos enfoques sesgados y diseñar estrategias que permitan analizar las realidades laborales de manera que se incorporen en los planes de estudios y en la formación profesional los contenidos necesarios para fomentar la incorporación real de las nuevas generaciones, así como estrategias que permitan reciclar a las personas que ya están trabajando.

En las condiciones actuales, y de no mediar acciones a todos los niveles (político, educativo, económico), las TIC pasarán a ser un factor más de desigualdad y de exclusión social y educativa a la que se pueden enfrentar personas no preparadas a las nuevas necesidades sociales.

e. La formación en nuevas tecnologías en el Trabajo Social

Como ejemplo de esta falta de compromiso de la comunidad educativa en la formación en TIC, proponemos el estudio de los recientes Planes de Estudio de los Grados de Trabajo Social recientemente aprobados por la ANECA. En ellos podremos encontrar una realidad: la falta de una apuesta clara por la inclusión de las competencias relacionadas con las Nuevas Tecnologías de sus egresados.

⁹⁵ <http://www.labrechadigital.org/labrecha/que-es-la-brecha-digital>

6. Conclusiones

El conocimiento tecnológico se ha convertido en un elemento esencial para el funcionamiento de las sociedades modernas. Y así lo reconocen los distintos organismos internacionales y nacionales que sitúan el desarrollo de la educación científica y tecnológica entre los objetivos educativos prioritarios.

Dentro del ámbito de las organizaciones, las competencias tecnológicas se plantean como un recurso imprescindible para la producción y la propia supervivencia y crecimiento de las instituciones, exigiendo un elevado nivel de eficiencia en su aplicación y de respuesta ante las expectativas reales de los mercados.

Sin embargo, para muchos individuos suponen un problema, por la dificultad en los procesos de desarrollo, por su carácter innovador, y por la falta de formación para su aplicación, entre otros factores. De esta manera las competencias tecnológicas pueden pasar de ser una oportunidad para el crecimiento, a un factor de exclusión social, sobre todo en aquellos colectivos más vulnerables, y con mayores problemas en el acceso a estas.

Por ello, se hace prioritario establecer un sistema de medición y control de las capacidades tecnológicas que se implemente desde los niveles de formación universitarios, tecnológicos y técnicos y que adicionalmente se integre con el aparato productivo. Esta iniciativa puede ser liderada por entes estatales, con el objetivo de facilitar la adaptación de las personas a las nuevas y cambiantes necesidades de la sociedad.

En el ejemplo concreto del Trabajo social, la investigación social sobre los fenómenos sociales que interesan al trabajo social está cada vez más relacionada con el dominio y uso de las nuevas tecnologías. El uso que de las mismas hacen las mafias para el tráfico de emigrantes sin papeles es un factor clave para entender el problema y la dimensión del mismo, por ejemplo.

Por ello, el currículo profesional de los trabajadores sociales debe también incorporar urgentemente los conocimientos operativos necesarios para detectar, diagnosticar y reconducir a las personas o comunidades que pueden encontrar, en su condición de demandantes o analfabetos informacionales, los motivos próximos de su vulnerabilidad y exclusión social.

Así mismo, la plena incorporación de las TIC a las entidades sociales que trabajan por la inserción social, representa el primer paso para la superación de la brecha digital por parte de los colectivos en riesgo o situación de exclusión social.

En consecuencia, se propone promover el uso de las competencias tecnológicas incorporándolas en los planes de estudios de los equipos profesionales de cara a promover la posterior inclusión en el mercado laboral.

7. Contribuciones y significación científica de este trabajo

A partir de esta línea de investigación, se ha detectado la importancia de proponer un estudio cualitativo que pueda revelar las problemáticas relacionadas con la falta de

incorporación de formación en competencias tecnológicas, y su relación con la exclusión laboral y económica.

8. Bibliografía

- Bayden, D. 2002. *Revisión de los conceptos de alfabetización Informacional y alfabetización digital*. Murcia. Anales de documentación. Murcia. Disponible en: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3775/3/AD5%20%282002%29%20p%20361-408.pdf>. [Último acceso 26.02.2013].
- Castells, M. 2009. *Comunicación y Poder*. Madrid. Alianza.
- Castells, M. 2000. *Internet y Sociedad Red*. Discurso de inauguración del Curso de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. Himanen P. 2003. *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: El modelo finlandés*. Alianza Editorial.
- CRUE 2007. *Plan Estratégico 2007-2010. ALFIN (Alfabetización Informacional)*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Felicé, A.M. 2003. *La Desigualdad y Exclusión en la Sociedad de la Información*. Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación. Vol. 7, No. 3. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/256/25650102.pdf> [Último acceso 26.02.2013].
- Fundación Telefónica. 2011. *La Sociedad de la Información en España 2010*. Fundación Telefónica. Madrid.
- Fundación Telefónica y Universidad de Comillas de Madrid, 2005. *Nuevas Tecnologías y exclusión social: un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Fundación Telefónica. Disponible en: http://info.telefonica.es/ext/accesible/html/home/pdf/NUEVAS_TECNOLOGIAS.pdf [Último acceso 26.02.2013].
- Hernández, M., coord., 2008. *Exclusión Social y Desigualdad*. Ediciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Hidalgo, A. y Castro, F. 2002. *Hacia la organización del futuro basada en el conocimiento*. Dirección y Organización, nº 27.
- Izquierdo et.all. 2007. *Cooperación al Desarrollo y Trabajo Social*. EDIASA. Madrid.
- López, E. Y Yesmit, M. 2006. *Competencias Laborales del Trabajador Social vistas desde el Mercado Laboral*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Colombia). Disponible en: http://www.revistatabularasa.org/numero_cinco/luna.pdf. [Último acceso 25.02.2013].
- Masuda, Y. 1984. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid. Fundesco-Tecnos.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-creating Company*. Oxford University Press. USA.
- Prats, M. 2005. *¿Qué implica la alfabetización digital? ¿Qué competencias debe proporcionar y cómo debe adaptarse a los diferentes colectivos de la sociedad?*. Educaweb.com
- Sanguino R. 2003. *La gestión del conocimiento. Su importancia como recurso estratégico para la organización*. Disponible en: 5campus.org, Marketing <http://www.5campus.org/leccion/km> [Último acceso 25.02.2013].
- Subirats, J., 2004. dir., *Pobreza y Exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*, Estudios Sociales n.16, Fundación La Caixa, Barcelona.

Trabajo Social

- Tezanos, J. F., 2001. *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VVAA. 2006. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2006): Un Análisis Estratégico*. CRUE, 2006.

Responsables

Laura Ruiz Eugenio (UE)

Víctor Manuel Martín Solbes (UMA)

COMUNICACIONES

El desarrollo de las habilidades sociales en centros ubicados en contextos de riesgo. Estudio de casos en la provincia de Granada

Maximiliano Ritacco Real

Francisco Javier Amores Fernández

(Universidad de Granada)

Descriptor: exclusión social, habilidades sociales, buenas prácticas inclusivas

Como consecuencia de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC) y nuestro interés en la identificación de buenas prácticas educativas en contextos de exclusión social, una serie de ámbitos emergieron de nuestro proceso metodológico.

Entre ellos, el ámbito de las buenas prácticas en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado en riesgo de fracaso escolar, además de ser uno de los más referenciados, dejó en evidencia el lugar central que ocupan las habilidades sociales en el proceso de integración y desarrollo educativo de estos estudiantes.

En este sentido, aspectos como el tipo de comunicación utilizada, el grado de confianza o de proximidad, la forma de manejar los conflictos o el trabajar por puntos de interés, demuestran, no solo la importancia del núcleo pedagógico de la cuestión, sino también las estrategias utilizadas por los docentes capaces de hacer frente a las múltiples situaciones que llevan a dichos/as jóvenes al fracaso escolar, antesala de la exclusión social.

La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativa y a partir de la misma nos aproximamos a tres IES públicos ubicados en zonas de exclusión para identificar las prácticas mencionadas.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

El estudio que aquí se presenta deriva de nuestra participación en el proyecto I+D+I “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC). Dentro de este marco, nuestro interés investigativo se enfocó en la identificación de *buenas prácticas educativas* en centros educativos ubicados en contextos de exclusión social.

Así pues, entre las categorías emergentes de aquel estudio, el *ámbito de las buenas prácticas en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado en riesgo de fracaso escolar* fue uno de los más referenciados. Su previo análisis, dejó en evidencia el lugar central que ocupan las *habilidades sociales* en el proceso de integración y desarrollo educativo de estos estudiantes.

Marco teórico

El desarrollo de las habilidades sociales en centros escolares localizados en zonas de exclusión social

Existe discrepancia teórica respecto a la relación entre la pertenencia a contextos de pobreza y el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos (Farrington, 1991; Guerra y otros, 1997; Trianes y otros, 2003). Esta cuestión, entre otras, colabora para que el estudio de las habilidades sociales en diferentes contextos haya recibido mucha atención en las últimas décadas.

Es sabido que existe una relación entre las habilidades sociales y los procesos psicológicos, académicos y sociales (Monjas Casares y González Moreno, 1998). De este modo, la falta de las competencias sociales, al tiempo que retrasan el desarrollo interpersonal, se asocian con problemáticas escolares traducidas en un bajo rendimiento educativo o la exclusión educativa (Monjas Casares, 2000).

Guaita (2007) señaló una serie de aspectos educativos que inciden en el desarrollo de las habilidades sociales. Entre ellas: el aumento de las relaciones, el conocimiento de sí mismo y los demás; las conductas de reciprocidad; el intercambio en el control de la relación; la función de colaboración, las tareas comunes; la negociación y el acuerdo; y el autocontrol. Por ello el desarrollo de las habilidades sociales tiene un fuerte impacto en la calidad de vida, en la inclusión escolar y social del alumnado (Martorell y otros, 1995).

Desde esta perspectiva, centramos nuestro interés en papel que han jugado las habilidades sociales en las buenas prácticas escolares identificadas en nuestro estudio previo, esclareciendo su protagonismo y peso en el desarrollo educativo del alumnado.

Metodología de la investigación

Para llevar a cabo la investigación, hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía) teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas* y las propuestas de Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004), Badosa y otros (2003) y Ballart (2007) en el establecimiento de *criterios específicos de identificación* de las mismas.

Se han realizado 34 *entrevistas en profundidad*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*. El *proceso de categorización* se inició con utilización de *esquemas de relación* para establecer *unidades de registro, indicadores y pre-categorías*. Se continuó con la reducción de los datos aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Al finalizar el proceso de categorización la categoría de *buenas prácticas en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado en riesgo de fracaso escolar* fue una de las

más referenciadas. Su análisis particular constató la presencia de una serie de sub-categorías que hacen referencia al trabajo y desarrollo de las *habilidades sociales del alumnado*.

Discusión de los datos

La estructura organizativa y el trabajo de las habilidades sociales

La organización de una estructura de trabajo que permita el desarrollo continuo y un seguimiento de las actuaciones vinculadas con el aprendizaje de las habilidades sociales del alumnado, en muchos casos, se sostiene gracias al rol central que juega el departamento de orientación en estos centros:

“...funcionamos por competencias, que “sepan hacer” y que sepan resolver [...] intentamos trabajar a través del descubrimiento de sí mismos, buscamos la interacción.” (O. 2) se está trabajando en un programa de habilidades sociales por grupos se trabaja dos días a la semana en esta misma línea” (O. 3)

Desde los programas de atención la integración de las habilidades sociales es un objetivo transversal perseguido por la mayoría de los profesionales. La implicación voluntaria del profesorado deja a entrever la necesidad de mejorar estos aspectos que presiden a la enseñanza de los contenidos:

“Se trabaja dentro del plan de compensatoria un programa de habilidades sociales que lo llevo yo personalmente, es una forma también un poco de implicarnos un poco más en la mejora de un comportamiento que desarrolle la creatividad, la empatía, a ponerse en el lugar de los demás, trabajar un poco los sentimientos. (C. 3)

El trabajo de las habilidades sociales también es desarrollado por entidades colaboradoras por medio de profesorado especializado. Dichos profesionales aprovechan su intervención para vencer la timidez o acrecentar la auto-confianza.

Se evidencia, entre otras cuestiones, la capacidad de *flexibilizar* la gestión de las variables, así como, nivel de implicación necesaria por parte de todos los responsables del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión.

El dialogo y la comunicación como vías para el desarrollo de las habilidades sociales

En los contextos donde acontece nuestra investigación, uno de los aspectos a los que más relevancia se le da es a la *comunicación en el aula como base del desarrollo habilidades sociales*. Introducir estos patrones en el diálogo de los escolares es una de las metas más valoradas por el profesorado:

“Las pautas de comportamiento, las trabajamos desde la competencia oral comunicativa, desde aceptar cualquier norma en el patio con sus compañeros, en el aula con el profesorado [...] aquí venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente.”(C. 3)

Los docentes de los talleres o módulos de las áreas instrumentales (lengua o matemáticas), al tiempo que reconocen la dificultad de sus materias debido al contenido simbólico- abstracto de las mismas, manifiestan la necesidad de desarrollar ciertas *habilidades sociales* para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Celdrán, 2006; Castellá y otros, 2007). Así lo expresan cuatro de los profesionales:

Educación Social

“El comportamiento, lo trabajamos desde la competencia oral comunicativa [...] aquí venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente.” (C. 3) [...] para enriquecer el léxico semanalmente hacemos un crucigrama, explicamos una palabra y avanzamos hacia otras cuestiones [...] para perder el complejo y la timidez para comunicarse les hago lectura coral [...] les motiva y les da variedad y emotividad.” (PDC. 3)

De acuerdo con los *criterios de selección de buenas prácticas* aplicados, *dar lugar y promover la participación de las propias personas afectadas mediante estrategias de diálogo y comunicativas* es para Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004) y Alsina y Planas (2009) un claro indicio de la existencia de prácticas que luchan por el desarrollo educativo sin ceder ante las diversas situaciones de riesgo de exclusión socioeducativa.

Habilidades sociales basadas en la implicación personal y la cercanía en el aprendizaje

La implicación del profesorado que se encarga del alumnado con más dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se le presentaría en contextos institucionales más formalizados. En este sentido, se resalta como este tipo de contextos favorecen la integración de las habilidades que buscamos destacar:

“Creo que el contacto conmigo les ha hecho que sientan curiosidad por el mundo que está fuera, eso es lo que percibo [...] Hay una complicidad que tu puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos [...] Pienso que tú tienes que llegar a ellos de alguna manera.” (A y R. 2)

Bajo estos presupuestos, a la hora de buscar transmitir cualquier tipo de comportamiento una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado con el alumnado en riesgo de fracaso escolar es la falta de motivación y el alto grado de frustración ante las tareas propuestas (San Andrés, 2004; Fourez, 2008). Esto requiere fundamentalmente, una mayor implicación de los docentes, al tiempo que se establece una labor relacional y de proximidad personal:

“Necesitas generar confianza intentando demostrarles que ellos pueden y que pueden sacar lo que quieren.” (C. 1) [...] “les cuesta, pero poco a poco voy consiguiendo resultados [...] que ellos vean también que no vamos a trabajar y ya está, que vean que también que uno se interesa por ellos.” (PGS. 1)

A su vez, la posibilidad de establecer un contacto cercano con el alumnado y en consecuencia, lograr un mayor enriquecimiento personal se produce, entre otros factores, gracias al reducido número de estudiantes por grupo. Esta cuestión, motiva a los docentes, en muchas ocasiones, a establecer un marco de trabajo que responda a las necesidades de estos estudiantes.

Producto de su situación y de la reiterada inconstancia e intermitencia a lo largo de su trayectoria por el sistema educativo, la falta superación e incentivo es una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado (San Andrés, 2004). Esto requiere, fundamentalmente, una mayor entrega por parte de los docentes, al tiempo que se busca establecer una *labor relacional y de proximidad personal* que acompaña a la enseñanza de las habilidades sociales y antecede el aprendizaje de los conocimientos.

Conclusiones y contribución científica del trabajo

Deteniéndonos en la realidad concreta de los IES estudiados y focalizando nuestra atención en los datos empíricos recogidos a lo largo de nuestro trabajo de campo podemos resaltar, entre otras cuestiones, la prevalencia de una perspectiva formativa centrada en el alumno que prioriza su dimensión personal y antecede el aprendizaje de ciertas habilidades o hábitos sociales como prólogo a la integración de los contenidos.

En muchos casos, la búsqueda de una comunicación o diálogo efectivo (respetar los turnos de palabra, regular el tono de voz, uso correcto de los términos, etc.) o integrar dentro del marco evaluativo aspectos que hacen referencia a ciertas competencias sociales o habilidades, entre otras, los podemos interpretar como canales de encuentro y acercamiento entre el profesorado adjunto a los programas de atención y el alumnado en riesgo.

Al respecto, aumentar el grado de confianza o el saber generar una “cierta complicidad” con el alumnado son valorados por los entrevistados como formas de “romper barreras” y así poder ampliar las expectativas o brindar modelos donde poder reflejar y transmitir inquietudes de formación y crecimiento personal o profesional.

De esta forma, la timidez, la baja autoestima, la propensión al fracaso, etc., reconocidas como parte del núcleo que conduce a un comportamiento disruptivo, antisocial o a la falta de interés por el aprendizaje, mientras muestran al profesorado una cierta hostilidad por las pautas que regulan el contexto educativo, son plausibles de doblarse ante la implicación y en muchos casos, la voluntariedad del profesorado.

Respecto a las buenas prácticas, las relacionadas con la exclusión socioeducativa, su identificación y selección previa, al tiempo que nos sirvió de base empírica para poder llegar a las actuaciones, estructura organizativa y procesos de enseñanza- aprendizaje en referencia a las habilidades sociales, nos brinda una perspectiva integral de las dinámicas que se están desarrollando en aquellos centros educativos ubicados en contextos de riesgo.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo, los roles específicos que tienen menor peso en la asunción de responsabilidades, etc.

Bibliografía

Alsina, A. y Planas, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.

Argyle, M. (1981). *The psychology of interpersonal behavior*. Londres: Penguin.

Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.

Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. En, *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local* Guía de buenas

- prácticas Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Ballester, R. y Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa*. Revista del currículum y formación del profesorado, 13 (3), 50-78.
- Carabaña; J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información económica*, 180, 131-140.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Celdrán, P. (2006). *Hablar con corrección*. Madrid: Temas de hoy.
- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 36-54.
- EUROSTAT (2008). *Early school leavers*. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence. Early precursors and identify autcomes. En Pepler, J. & Ruben, K. (Ed.), *The development and treatment of childhood aggression* (5-29). Hillsdale: Erlbaum.
- Fernández Enguita, M. (2010). *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. España: Obra social "La Caixa".
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socio-constructivista*. Madrid: Narcea.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Gracián, B. (2009). Datos para un diagnóstico. *Revista Crisis*, 15.
- Guerra, N. G., Huesman, L. R., Tolem, P. H., Von Acker y Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression Hmong urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Heimer, K. (1997). Socio-economic status, subcultural definitions and violent delinquency. *Social Forces*, 75(3), 799-833.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Littlewood, P.; Herkommer, S. y Koch, M. (2004). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En, Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. Mexico: Pomares.
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training. A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MEC (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Martorell, M. C., González, R., Aloy, M. y Ferris, M. C. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 1, 73-102.
- Monjas Casares, M. I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, M. I. y González Moreno, B. P. (Directores) (1998). *Las habilidades Sociales en el currículo (Serie Colección Nº 146)*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Muñoz Sánchez, A. (2003). Contexto Social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *REIPP*, 1 (2), 37-55.
- Ritacco, M., y Amores, J. (2011). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 5 (1).
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición*. Madrid: Sistema.
- Trianes, M. V.; Cardelle, M.; Blanca, M. J. y Muñoz, A. (2003). Contexto Social, género y competencia social auto-informadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *REIPP*, 1 (2), 37-55.
- UNESCO (2004): *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC/UNESCO.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS

Participación y evidencias en la planificación en Educación Social

Maria Padrós

Jennifer Pérez

(Universitat de Barcelona)

Descriptor: Participación, servicios socioeducativos, diálogo, evidencias

Muchos ámbitos y proyectos transformadores propios de la educación social surgieron de movimientos sociales con un fuerte componente participativo. Sin embargo, la profesionalización del campo ha traído consigo, a menudo, dinámicas de burocratización y de menor participación de las personas afectadas. Por otra parte, en el campo de la educación social todavía es muy marginal el planteamiento de basarse en las actuaciones de las que hay evidencias de su éxito. En esta comunicación planteamos la emergencia de procesos de planificación dialógica como alternativa que permite mejorar la eficacia y eficiencia de proyectos socioeducativos. Finalmente, se sugieren implicaciones a tener en cuenta en la práctica profesional, en la formación inicial y continua de educadores sociales, y en la investigación.

COMUNICACIÓN:

Introducción

En esta comunicación nos proponemos profundizar en el papel de dos elementos clave en la planificación de servicios y programas en el campo de la educación social. El primero de ellos, la participación de los propios colectivos beneficiarios de la intervención socioeducativa, que ha sido una recurrente reivindicación y nota de identidad de la educación social, aunque no siempre traducida en prácticas reales de participación. El segundo, la consideración de evidencias científicas para la toma de decisiones. Planteamos la emergencia de procesos de planificación dialógica como alternativa que permite mejorar la eficacia y eficiencia en el desarrollo de proyectos socioeducativos.

Educación Social

Educación social y participación. Recuerdos y olvidos

Muchos ámbitos y proyectos transformadores propios de la educación social surgieron de colectivos y movimientos sociales y colectivos comprometidos con la reducción de las injusticias, con la emancipación y empoderamiento de aquellos grupos que más sufren las desigualdades de nuestra sociedad (Caride, 2011; Pérez Serrano, 2003). Así, por poner dos ejemplos, la alfabetización de personas adultas, estuvo estrechamente vinculada a la participación activa de campesinos y campesinas, de obreros y obreras, que reivindicaban su derecho al acceso a la cultura. Las casas de acogida a mujeres víctimas de maltrato surgieron también de grupos de mujeres que se organizaron solidariamente (Pizzey, 1974).

Paulo Freire (1997a), referente indiscutible de la educación social, reivindicó a lo largo de su acción educativa y teorización la capacidad de todas las personas de reflexionar sobre su vida y de transformarla y la igualdad entre la palabra, argumento, de quienes “aprenden” y de quienes “enseñan”, de participantes y de educadores y educadoras.

Sin embargo, el desarrollo del Estado del Bienestar ha ido acompañado de dinámicas de burocratización de los aparatos de ayuda a los grupos vulnerables. En el campo de la educación de personas adultas, el logro de institucionalizar los centros educativos y de conseguir plazas para el profesorado, conllevó una gradual desmovilización y colonización del espacio por parte de los profesionales, que podían llegar a defender los horarios de clase no ya en función de las necesidades de aquellos a quien se dirigían, sino en función de su comodidad, contribuyendo a consolidar un modelo escolar de la educación de personas adultas heredado del franquismo (Medina, 1997). De hecho, en estos momentos muchos centros de educación de personas adultas con fondos públicos no hacen clases los viernes por la tarde, por ejemplo. De manera similar, Pilar Ríos (2010) relata cómo la institucionalización de la atención a mujeres víctimas de violencia de género ha ido conllevando un predominio de enfoques alejados de la filosofía feminista del inicio de estas casas que pretendía cambios individuales y sociales, para reducirse a una perspectiva exclusivamente individual, enfocando el problema hacia las “necesidades” o “déficits” de las mujeres víctimas de la violencia de género.

La educación social se encuentra en la tensión entre estas dinámicas incrustadas en muchos servicios públicos, y las crecientes demandas de diálogo y participación que operan en toda la sociedad. Si los y las “expertos” colonizaron el discurso sobre algunos servicios como la educación especializada, o la intervención en el ámbito de la justicia, ahora hay una presión hacia la desmonopolización del conocimiento experto que ya señalaba Beck en su teorización sobre la sociedad del riesgo (1998). Además, movimientos como el 15-M o la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, en España, reivindican el poder de la participación de base para defender los ideales y los derechos de todos y todas. Los educadores y educadoras, en consecuencia, deben plantearse la coherencia entre su discurso de promover la participación y su práctica real en las formas de organización y de planificación de las actividades.

¿Educación social basada en evidencias?

Junto a la participación, Paulo Freire (1997b) también defendía la ciencia y el rigor del conocimiento para el cambio y la mejora del mundo.

Sin embargo, como en general la educación, muchas políticas e intervenciones se han basado en ocurrencias, más que en investigaciones llevadas a cabo y validadas por la comunidad científica internacional. Estas ocurrencias pueden ser ideas o propuestas estrictamente

Educación Social

personales, o bien ocurrencias lanzadas por supuestos “expertos” o “expertas” fundamentadas también en su opinión y reflexión personal - y a menudo en algún interés económico (Casals, 2013).

Por su parte, muchos manuales en el campo de la educación social (Ander-Egg 1991; Castillo et.al., 2010) plantean la planificación de nuevos proyectos como un ejercicio en el que se deben poner en juego las ideas, aportaciones y experiencias de las diferentes personas implicadas en una determinada situación, recuperando la idea de la participación pero obviando el conocimiento de la comunidad científica internacional. Los modelos de Marco Lógico y de planificación estratégica introducen esta idea de participación - aunque a veces de una manera un tanto formalista y tecnócrata - para lograr proyectos que den mejores respuestas a los problemas reales en una situación determinada. Sin embargo, su focalización en el diagnóstico y no en el conocimiento de soluciones eficaces que se hayan dado en contextos similares en cualquier parte del mundo constituye un hándicap importante, más todavía en el momento actual de crisis con la urgente necesidad de hacer frente eficaz y eficientemente a la creciente pobreza y exclusión.

Sin embargo, cabe destacarse que ya se inicia un mayor interés por la identificación de programas y políticas eficaces. Por ejemplo, el último número de la revista *Pedagogía Social* se dedica monográficamente a programas eficaces de intervención con familias (Orte, 2013).

Así mismo, el planteamiento habitual en muchas investigaciones, centradas en el diagnóstico de situaciones de desigualdad y en el análisis de las causas más que en las soluciones, no ha contribuido ni al desarrollo de servicios socioeducativos más eficaces, ni al propio prestigio de las ciencias sociales. De hecho, en el proceso de diseño de Horizon 2020, que sustituirá al 7º Programa Marco de investigación de la Unión Europea, se planteó la desaparición de las ciencias sociales y humanas como área autónoma de investigación (Comisión Europea, 2011). Su presencia, en Europa y en el conjunto de la investigación científica, tiene el reto y la demanda urgente de generar conocimiento que permita fundamentar los programas de intervención y la toma de decisiones políticas.

Planificación dialógica

Con el concepto de planificación dialógica nos referimos a procesos de planificación que se basan en el diálogo y la participación de las personas y grupos implicados, así como en las evidencias científicas que mejor luz pueden arrojar para la superación de la exclusión social. El diálogo igualitario entre implicados e implicadas, profesionales, e investigadores e investigadoras permite superar tanto la definición de programas “desde arriba” como los enfoques subjetivistas que reducen la bondad de la planificación a la participación de las personas implicadas.

En la base de esta concepción dialógica de la planificación se encuentra la fundamentación teórica de la acción comunicativa de Habermas (2001), como señalan autoras como Irazabal (2009) en el campo de la planificación urbana, o la idea de democracia deliberativa de John Elster (2001).

En un reciente y acertado artículo, Brown, Gómez y Munté (2013) ejemplifican un caso de planificación dialógica en servicios sociales a través de un estudio de caso, en el que los vecinos y vecinas de una zona con extrema pobreza pasan a tomar un rol activo y lleno de sentido en la transformación del barrio. Este proceso, concretado en un Contrato de Inclusión

Dialógica (Aubert, 2011) es resultado de una apuesta por la investigación al servicio de la sociedad a través de la metodología comunicativa (Gómez et.al., 2006), que analiza tanto las barreras y elementos que fortalecen o reproducen las desigualdades, como especialmente las intervenciones y elementos que permiten superarlas, en diálogo con todas las personas implicadas y en beneficio de las propias situaciones estudiadas (Gómez et.al., 2011).

Conclusiones. Contribuciones y significación científica

El planteamiento que hemos esbozado tiene consecuencias a diferentes niveles:

En el diseño y desarrollo de intervenciones socioeducativas, los educadores y educadoras sociales tienen abierta ante sí la posibilidad de generar actuaciones de éxito si hacen una apuesta decidida por el diálogo igualitario entre las voces de quienes tradicionalmente no han tenido voz, y las evidencias científicas de lo que da o no da resultados de inclusión social.

En la formación inicial y permanente de las educadoras y educadores sociales, debemos aportar conocimiento científico así como animar a los y las profesionales a buscar continuamente últimos conocimientos avalados por la comunidad científica internacional sobre su ámbito de intervención.

Finalmente, en la investigación vinculada a la educación social, se plantea la necesidad de ir más allá de los diagnósticos, descripciones y análisis causales de las situaciones de exclusión, para pasar a identificar las intervenciones que mayores resultados y éxito dan, y que a su vez sean universales y transferibles. Esto sólo puede hacerse teniendo en cuenta el conjunto del conocimiento generado por la comunidad científica internacional. A la vez, la investigación coherente con los planteamientos y objetivos de la educación social debe ponerse al servicio de los y las profesionales y, sobretodo, de aquellos y aquellas que más lo necesitan.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1991): *Introducción a la planificación*, 12ª ed. Siglo XXI, Madrid.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 63 – 75.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Brown, M.; Gómez, A., Munté, A. (2013) Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova*, Vol. XVII (427).
- Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Casals, J. (2013). Entrevista a Ramón Flecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 20 – 25.
- Castillo, M.; Gómez, M.; Bretones, E. (2010). *Planificació i avaluació en el camp de l'educació social*. Barcelona. UOC.
- Comisión Europea (2011). *Libro Verde "Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE"*. COM(2011) 48, 9.2.2011
- Elster, J. (Comp). (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I*. Madrid: Taurus (p.o. 1981).
- Irazabal, C. (2009). Realizing Planning's emancipator promise: learning from regime theory to strengthen communicative action. *Planning Theory*, 8 (2), 115 – 139.
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- Orte, C. (2013). Presentación. Programas Eficaces de Intervención con Familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 5 – 9.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pizzey, E. (1974). *Scream quietly or the neighbors will hear*. New York: Penguin
- Rios, P. (2010). Violencia de género y pensamiento profesional: una investigación sobre la práctica del trabajo social. *Trabajo Social Global*, 1 (1), 131-148.

Experiencia de colaboración entre el grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia y el Centro de Investigación en Humanismo y Educación de Cetys Universidad (México)

Baldomero Eduardo Romero
(Universidad de Murcia)

Entre el grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia y el Centro de Investigación en Humanismo y Educación de Cetys Universidad existe, desde hace varios años, una estrecha relación de colaboración en materia de investigación y docencia. Un ejemplo de este trabajo conjunto es una investigación desarrollada entre 2010 y 2012 y que aborda el tema de lo que socialmente se conoce como la generación nini, jóvenes que no estudian ni trabajan principalmente por vivir en espacios de exclusión social. El resultado muestra que la situación encontrada en la barriada de Los Santorales es muy complicada. Se dan una serie de situaciones adversas y de circunstancias que marcan la vida de estos jóvenes. La desmotivación y la falta de perspectivas parecen traer la desesperanza a las familias, que no ven cercano un futuro mejor para sus hijos. La fragilidad familiar, laboral y educativa es notoria y se asocia con problemas de drogas y de violencia juvenil. Para contrarrestar esta triste realidad de exclusión, marginación y pobreza es fundamental desarrollar proyectos socioeducativos comunitarios que apuesten de manera decidida por recuperar, desde la ética, el reconocimiento y la dignidad de estos jóvenes.

COMUNICACIÓN:

Objetivo:

Potenciar la promoción de la investigación a través de proyectos de alcance, con vocación de permanencia y sostenibles, que contribuyan de manera eficaz a la articulación de un espacio plural y común del conocimiento, la investigación y la innovación social como soportes del desarrollo de la comunidad española y la iberoamericana constituye el principal objetivo de este trabajo. En clara sintonía con los grandes esfuerzos que se están desarrollando en los últimos años y desde diferentes instancias e instituciones para incentivar la participación de investigadores en proyectos internacionales.

Educación Social

De manera más concreta, con este trabajo se persigue dar a conocer, mediante una breve revisión teórica, la trayectoria de colaboración conjunta que ha unido al grupo de investigación "Educación en valores" de la Universidad de Murcia y al Centro de Investigación en Humanismo y Educación de Cetys Universidad. Y exponer, como fruto de este vínculo académico, cuáles han sido los principales resultados de investigación que se han conseguido hasta el momento.

Marco teórico:

Contextualización

Dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se encuentra el Grupo de Investigación "Educación en Valores" dirigido por los profesores Pedro Ortega y Ramón Mínguez. Con una trayectoria de más de 30 años sus contribuciones científicas (proyectos de investigación, publicaciones, ponencias, cursos, etc.) reflejan claramente una importante línea de investigación centrada en el componente axiológico de la educación. Entre los temas que abordan se encuentran: la crisis de valores en la actual sociedad postmoderna, la transformación de las estructuras familiares, la necesidad de una formación para la ciudadanía, la gestión de la inmigración mediante la educación intercultural y la preocupación por la cuestión medioambiental y por la violencia en las aulas.

Por otro lado, Cetys Universidad es una institución educativa de excelencia, situada en el estado de Baja California, México. Con campus en Mexicali, Tijuana y Ensenada, hoy en día ofrece carreras profesionales y posgrados en las áreas de Administración y Negocios, Ingeniería y Humanidades; así como bachillerato general e internacional. Actualmente está catalogada como una de las mejores universidades del país al convertirse en la primera universidad latinoamericana en conseguir la acreditación de la Western Association of Schools and Colleges (WASC). Con un marcado carácter humanista, el Cetys busca, tal y como lo establece en su misión, "contribuir a la formación de personas con la capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país".

Dentro del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades del Cetys se encuentra el Centro de Investigación en Humanismo y Educación dirigido por el Dr. Alberto Gárate Rivera y que se define como un espacio para el desarrollo y potenciación de la investigación educativa con énfasis en la formación humanista, ética y valoral.

La pedagogía de la alteridad en contextos de exclusión

Este trabajo se adscribe al área de "Educación Social" de este II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa desde el convencimiento de la necesidad de apostar por una educación diferente. Una educación que sólo adquiere sentido y razón de ser si ahonda en la dimensión social y ética en busca del reconocimiento y dignidad del hombre.

Los contextos de exclusión, marginación y pobreza están presentes en los proyectos desarrollados y constituyen una denuncia crítica de las situaciones que degradan y ofenden a los seres humanos y exigen una respuesta educativa alternativa a la deshumanización del mundo a la que asistimos actualmente (Romero y Pérez, 2012)

Educación Social

Si hay algo que ha unido a los grupos de Murcia y México ha sido una nueva forma de ser y de entender la educación: la *pedagogía de la alteridad* como un modelo de educación moral inspirado en la ética levinasiana. Es preciso analizar la propuesta de Lévinas como un planteamiento ético de búsqueda del sentido de la responsabilidad y de la alteridad, y extrapolar este mensaje al terreno educativo conjugando posiciones deontológicas y teleológicas como estrategias para el bien común.

La ética para Lévinas es compromiso, es hacerse cargo del otro. Implica que frente a cualquier otro he adquirido una obligación, una dependencia ética de la que no me puedo desprender. Afirmar que educar es responder a la pregunta del otro, acogerlo y hacerse cargo de él rompe todos los esquemas en los que se ha venido asentando nuestro discurso y nuestra práctica educativa (Ortega, 2004).

Hablamos de una educación diferente que garantice la apropiación de modelos valiosos de vida como la justicia, la libertad y la igualdad fundamento de todo proyecto de humanización. En palabras de Federico Mayor Zaragoza:

“Estamos en un contexto de crisis y retroceso en el orden moral y cultural al comprobar cómo el modo de proceder del primer mundo ha provocado el hundimiento del rasgo más significativo e importante de la cultura contemporánea: el humanismo, o sea, la tendencia y el proyecto de colocar el hombre –a la persona humana- en el centro de todas las preocupaciones, para no quedar reducido “a un ser in-significante, sin carácter ni autonomía, incapaz de trascender a su propia realidad”

Resultados:

En este marco de colaboración que se extiende ya por más de una década, se destacan como principales los siguientes acontecimientos:

- Los inicios de esta relación se remontan a 1998, año en el cual un grupo de académicos del Cetys contactan con los profesores Pedro Ortega y Ramón Mínguez para invitarles a participar como conferencistas en el coloquio “Educación y valores”.
- Sólo un año más tarde, y fruto del buen entendimiento institucional, se lleva a cabo la firma del Convenio de Colaboración entre la Universidad de Murcia y Cetys Universidad para generar proyectos de cooperación científica entre investigadores de ambas instituciones (01/07/1999).
- En torno al año 2006 se invita al equipo de la Universidad de Murcia a participar en el diseño y la puesta en marcha del Programa de Doctorado en “Educación y Valores” impulsado por el Cetys. Aprovechando su red de contactos se nutre el programa de contenidos y de docentes para su impartición. Dos años, más tarde, en julio de 2008, se celebra en Murcia la primera Comisión Dictaminadora de Tesis de este Doctorado en la que se evalúan los primeros 14 proyectos de investigación presentados por los alumnos con la finalidad de alcanzar el grado académico correspondiente.
- En el año 2011 Cetys Universidad pone en marcha el Programa de Cátedras Distinguidas como parte de su Plan de Desarrollo Institucional y Excelencia 2020. En este contexto "Educación y Valores" es el título de la primera Cátedra Distinguida

Educación Social

inaugurada con dos conferencias magistrales: por un lado, la impartida el 4 de mayo de 2011 por el catedrático Pedro Ortega *“Educar es responder del otro”* y por el otro, la impartida por el profesor Ramón Mínguez el 7 de noviembre de ese mismo año *“La responsabilidad como respuesta educativa a los desafíos del presente”*. De dicha cátedra se derivan además otras actividades como la participación en distintos proyectos de investigación, la asesoría a alumnos del Doctorado y la realización de múltiples seminarios, cursos y coloquios. Fortaleciéndose no sólo el área del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, sino un eje transversal que es la razón de ser de la institución: El Humanismo y los Valores a través de la educación.

- Proyectos de Investigación:
 - ✓ 2011: Proyecto *“La generación ninis en Mexicali”* Estudio de corte cualitativo financiado íntegramente por un empresario local altamente comprometido con la participación social. Su objetivo era conocer la problemática de abandono escolar y violencia juvenil de una importante barriada marginal de la ciudad de Mexicali. Algunas de las preguntas que se planteaban al inicio de la investigación eran las siguientes: ¿Qué hacen los adolescentes que abandonan la escuela? ¿Por qué la abandonan? ¿Cómo son realmente estos jóvenes a los que se les etiqueta como *ninis* y cómo se reconocen a sí mismos? ¿Qué factores socioculturales provocan que no estudien ni tengan empleo? ¿Cómo son percibidos por otros actores sociales del entorno? La principal conclusión del estudio apuntaba a que los factores de abandono del adolescente se dan en cuatro dimensiones generalmente: se inicia con la falta de comunicación y de afecto en la familia; seguidamente el padre o la madre abandonan el hogar; a continuación, el adolescente, desprovisto de afecto, abandona la escuela ante la displicencia de los profesores y, como consecuencia de todo, el adolescente se va a la calle, forma pandillas, se droga y delinque.
 - ✓ 2012: Proyecto *“Familia, escuela y valores en los Santorales”*. Estudio de corte cuantitativo financiado a nivel gubernamental por el Sistema Educativo Estatal. Su objetivo es definir el perfil socio-moral de la familia mexicalense, particularmente de nivel socioeconómico y cultural bajo y que vive en entornos de gran marginación y exclusión social. Se plantean los siguientes interrogantes de partida: ¿Qué valores dice poseer la familia de “Los Santorales”? ¿Cómo se expresa en las formas de vida esos valores? ¿Qué papel juegan la escuela y el entorno en la reafirmación de valores y en la vivencia de los mismos? ¿Cuál es la perspectiva de vida de las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad? Como principales conclusiones de este estudio se derivaron las siguientes: las relaciones familiares se encuentran en crisis. Se menciona como una alta tendencia la ausencia de comunicación entre padres e hijos y la poca convivencia entre unos y otros por las largas jornadas de trabajo. La fragilidad familiar, laboral y educativa es notoria.
 - ✓ 2013: Proyecto *“Educación ciudadana en fraccionamientos urbanos emergentes”*. Esta investigación se encuentra en una fase inicial de diseño y planificación. Va a combinar técnicas cuantitativas y cualitativas y su principal pretensión es conocer cuáles son las manifestaciones de ciudadanía que se expresan en la familia y en la vida escolar de una colonia o fraccionamiento de

Educación Social

Mexicali que es habitado por familias jóvenes de cuarta generación (entre los 30 y 40 años y nativos de la ciudad de Mexicali). Se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué significado tiene para las familias la idea de pertenencia a su propia comunidad? ¿Se involucra la familia en las cuestiones de la comunidad-ciudadanía? Cuál es el papel que juega la escuela en la comunidad en la que está asentada? ¿Cómo se percibe desde la escuela el entorno social y familiar en la que se inserta la escuela? ¿Se trabaja desde la escuela el sentido de la ciudadanía en estudiantes y padres de familia?

- Publicaciones:
 - ✓ Garate, A. y Ortega, P. (2013): *Educar desde la precariedad*. Editorial Cetys.
 - ✓ Linares, L., Gárate, A. López, L. y González, C. (2012): *La generación nini: los hijos de la precariedad*. Editorial Cetys.
 - ✓ Mínguez, R. (2011): *La responsabilidad como respuesta educativa*. Editorial Cetys.
 - ✓ Mínguez, R. (2009): La transmisión de valores en la familia. *Arquetipos*. nº 19, pp. 13-29.
 - ✓ Gárate, A. (2008): *Los valores ante la fragilidad social de la educación*. Editorial Cetys.
 - ✓ Ortega, P. y Mínguez, R. (2006): "Educación intercultural y migración". *Arquetipos*, nº 11. pp.34-53.
 - ✓ Gárate, A. (2006): "Una voz desde la pedagogía que recibe al otro". *Arquetipos*, nº 11. pp.67-72.

- Estancia de Investigación:
 - ✓ En mayo de 2012 el profesor de la Universidad de Murcia, Eduardo Romero, obtiene una beca dentro del Programa de Jóvenes Profesores e Investigadores en Iberoamérica del Banco Santander para realizar una estancia de investigación en Cetys Universidad. Dicha estancia se desarrolla entre el 19 de enero y el 19 de marzo de 2013 y entre sus principales objetivos se encuentran: apoyar el proyecto de Educación Ciudadana citado anteriormente, impartir docencia en la Maestría de Educación y, sobre todo, continuar con la colaboración mantenida entre ambos equipos.

Bibliografía:

MAYOR, F. (2005) "La educación, una vez más". *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, págs. 75-80.

ORTEGA, P. (2004). "Moral education as pedagogy of alterity, *Journal of Moral Education*, pp. 271-289.

ROMERO, E. y PÉREZ, C. (2012): "Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas". *Revista Bordón*, Vol. 64, 3.

Análisis de las interacciones entre los sistemas escolar y social en la intervención con la infancia en riesgo de desprotección en la CAV

Nekane Beloki Arizti

Leire Darretxe Urrutxi

Begoña Martínez Domínguez

Aranzazu Uribe-Etxebarria Flores

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Descriptoros: Network, educational professionals, communicative methodology, unprotected children.

Presentamos un avance del trabajo realizado en las dos primeras fases de un proyecto de investigación cuyo diseño fue presentado en el CIMIE 2012. La primera fase ha consistido en la revisión de la literatura científica y la actualización del marco normativo e institucional, que afecta al ámbito escolar y de intervención socioeducativa, al objeto de establecer el estado teórico de la cuestión. En la segunda fase, se han establecido tres contextos específicos de interés (zona/barrio) que permiten concretar los espacios de intersección entre los dos sistemas, de cara a la realización de los estudios de caso previstos.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Presentamos un avance del trabajo realizado en las dos primeras fases de un proyecto de investigación cuyo diseño fue presentado en el CIMIE 2012⁹⁶. La primera fase ha consistido en la revisión de la literatura científica y la actualización del marco normativo e institucional, que afecta al ámbito escolar y de intervención socioeducativa, al objeto de establecer el estado teórico de la cuestión. En la segunda fase, se han establecido tres contextos específicos de interés (zona/barrio) que permiten concretar los espacios de intersección entre los dos sistemas, de cara a la realización de los estudios de caso previstos.

⁹⁶ "Percepción de las relaciones entre los-as profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca". Proyecto nº US11/18 realizado por el Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa, reconocido por la U.P.V./E.H.U. con el nº GIU11/09 y de la Unidad de Formación e Investigación "Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)" de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

Marco teórico

Este proyecto orienta la mirada hacia los espacios de intersección profesional que se generan en torno a la actuación socioeducativa con menores desprotegidos, tanto desde el campo de lo social como desde el campo escolar en su etapa obligatoria; superando así la tendencia observada de su estudio por separado, dado que en la actualidad están llamados a interactuar (INCLUD-ED, 2007; OCDE, 2007; UNESCO, 2009; Ararteko, 2011).

La producción científica y académica sobre la educación escolar inclusiva y el desarrollo comunitario, así como la práctica socioeducativa con la infancia en desprotección, corroboran el mismo planteamiento y, a su vez, denuncian la limitada atención prestada al trabajo en red (Parrilla, 2005; REA, 2010). Por otro lado, destacamos el hecho de que la producción científica sobre la protección y educación de menores en riesgo -acogimientos familiar y residencial, adopción- tiene una clara orientación psicológica (Amorós y Palacios, 2004; Barudy y Dantagnan, 2005; Bravo y Del Valle, y otros, 2010).

El planteamiento central de este proyecto aboga por las alianzas profesionales escolares y sociales que coloquen la educación inclusiva de la infancia más vulnerable en el punto de mira de su mejora profesional. Ello supone situarse a contra corriente de la tendencia a mejorar la calidad de la educación mediante la oferta de respuestas fragmentadas en función de las competencias y responsabilidades de los distintos profesionales y servicios socioeducativos de los que nos hemos ido dotando. A pesar de todo, entendemos que hay razones poderosas para trabajar en esta dirección (Verdugo y Parrilla, 2009; Mederatta y otros, 2009; Balch y otros, 2010; Cox Paterson, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

En este sentido, es importante fijar la mirada en proyectos socioeducativos que enfatizan el trabajo en red y que está produciendo cambios sustantivos en el panorama de las políticas públicas y de atención a las personas (Balsells, 2006). En estos proyectos la red socioeducativa se entiende como una relación colaborativa, estructurada y orientada por la interdependencia de finalidades sociales y educativas (Longás y otros, 2008).

Metodología

La investigación que estamos realizando tiene una doble finalidad: en primer lugar, analizar las percepciones que los diferentes profesionales socioeducativos que trabajan con la infancia desprotegida, tienen sobre las relaciones que establecen entre sí, en los contextos de intersección profesional; en segundo lugar, analizar el impacto que dichas percepciones tienen en los menores de edad (de 6 a 12 años) y sus familias. Todo ello, con la intención de elaborar propuestas de acción que mejoren las interacciones entre los profesionales de la educación tanto en el ámbito escolar como social, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional.

Para ello, el proyecto se está desarrollando con un enfoque metodológico comunicativo crítico. Como bien es sabido, las contribuciones teóricas en las que se fundamenta el mismo, son diversas e interdisciplinarias. En este sentido, además de autores como Habermas, Mead, Shütz o Garfinkel, son diversos los proyectos relevantes que avalan su idoneidad, tales como los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea (como por ejemplo, INCLUD-ED) o los Proyectos del Plan nacional I+D+i. Este tipo de investigación permite transformar la

Educación Social

realidad junto a los protagonistas, ya que facilita identificar las dimensiones excluidas y transformadoras del objeto de estudio.

Este proyecto consta de cuatro fases que se desarrollan a lo largo de dos años. Los resultados que avanzamos corresponden al trabajo realizado durante el primer año y se corresponde con las fases siguientes:

FASE 1: Estado de la cuestión y selección de los escenarios e informantes. Su objetivo es doble: identificar contextos de intersección profesional (mapas zonales) en los que intervienen agentes socioeducativos con infancia desprotegida, y seleccionar los centros para el estudio de campo, según muestreo intencional.								
FASE 2: Estudio de campo. Analizar y comparar las percepciones y relaciones profesionales que tienen los distintos agentes socioeducativos que intervienen con la infancia desprotegida en diferentes micro-contextos de intersección profesional.								
1ª SESIÓN CONSEJO ASESOR: Selección de Escenario y Guión entrevistas. ESTUDIOS DE CASO.								
CASO 1: BELASKOENEA-IRÚN-GUIPUZKOA			CASO 2: IRALA-BILBAO-BIZKAIA			CASO 3: SANSOMENDI-VITORIA-GASTEIZ-ARABA		
ANÁLISIS DOCUMENTACIÓN TERRITORIAL								
ENTREVISTAS								
<i>CEIP Belaskoenea</i>	<i>S. Sociales de Base (SSB) Ayuntamiento Irún</i>		<i>CEIP Tomás Camacho</i>	<i>S Sociales de Base (SSB) Ayuntamiento o Bilbao</i>		<i>IPI Sansomendi</i>	<i>S.Sociales de Base (SSB) Ayuntamiento o Vitoria-Gasteiz</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Consultora • Jefa Estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable SSB • Responsable Atención Primaria • Técnica Intervención Comunitaria • Educadora Social Programa Medio Abierto 		<ul style="list-style-type: none"> • Directora • Inspección 	<ul style="list-style-type: none"> • Resp. SSB • Trabaj.Social Ayunt. • Trabaj. Social SSB • Coord.EISE San Adrián 		<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadora Social Servicio de Infancia • Trabajadora Social SSB • TSB Mila • Educador Social 	
2ª SESIÓN CONSEJO ASESOR: Reducción datos Sistema Categorical. Guión Grupos de Discusión.								
GRUPOS DE DISCUSIÓN								
<i>SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>SISTEMA SOCIAL</i>	<i>GRUPO MIXTO</i>	<i>SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>SISTEMA SOCIAL</i>	<i>GRUPO MIXTO</i>	<i>SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>SISTEMA GRUPO</i>	<i>SOCIAL MIXTO</i>
INFORME CASO 1			INFORME CASO 3			INFORME CASO 3		

Las técnicas que estamos utilizando son la entrevista en profundidad y los grupos de discusión comunicativos. En total hemos realizado 17 entrevistas a personas significativas de cada territorio y esto se va a completar con 3 grupos de discusión en cada barrio. Se va a desarrollar un grupo de discusión con educadores/as sociales, otro con profesionales de la escuela y el otro mixto, para facilitar el diálogo y la comunicación.

Discusión de datos

Revisión bibliográfica

Para la revisión bibliográfica hemos consultado diferentes bases de datos en inglés, francés y español (JCR-Social Sciences Edition -ISI Web of knowledge, FRANCIS, LATINDEX, DICE, INRECS, DIALNET, TESEO). Los principales indicadores utilizados están relacionados con los siguientes descriptores: infancia en riesgo y/o en situación de desprotección, modelos de intervención, intervención socioeducativa, cultura profesional, trabajo en red, educación social, profesionales de la educación, etc.

Seleccionadas las diez primeras revistas del JCR por el factor de impacto, observamos la ausencia de revistas socioeducativas entre las mismas y al buscar infancia desprotegida y/o infancia en riesgo, encontramos investigaciones con un enfoque psicológico y/o terapéutico claro. Este resultado nos ha llevado a ampliar la búsqueda a más revistas y a centrarla en descriptores relacionados con cultura profesional, trabajo colaborativo, comunicación y coordinación entre profesionales, entre otros.

Esta segunda búsqueda pone de relevancia que existe literatura científica sobre trabajo colaborativo entre profesionales y cultura profesional, centrada, sobre todo, en el ámbito escolar y en menor medida en el ámbito socioeducativo.

También hemos revisado programas, proyectos y experiencias de intervención socioeducativa (EDUSO, DIALNET) que evidencian una práctica profesional colaborativa y reflejan diferentes escenarios de intersección entre profesionales. Lo cual nos lleva a la conclusión de que estamos en un campo profesional muy centrado en la práctica, en el que todavía no hay suficiente producción científica de impacto.

Contexto normativo

En relación al contexto normativo, es de resaltar la aprobación de la Ley 12/ 2008 de Servicios Sociales en la CAV. Uno de los aspectos de la misma que mayor incidencia tiene en nuestra investigación se refiere a la constatación de la necesidad de configurar espacios de cooperación y coordinación entre los diferentes subsistemas sociales en el desarrollo de una política social. En este sentido el Decreto 230/2011 aprobó el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en la CAV (Balora), con la idea de unificar criterios a la hora de diagnosticar los casos de menores de edad en situación de desprotección.

Contextos de intersección profesional

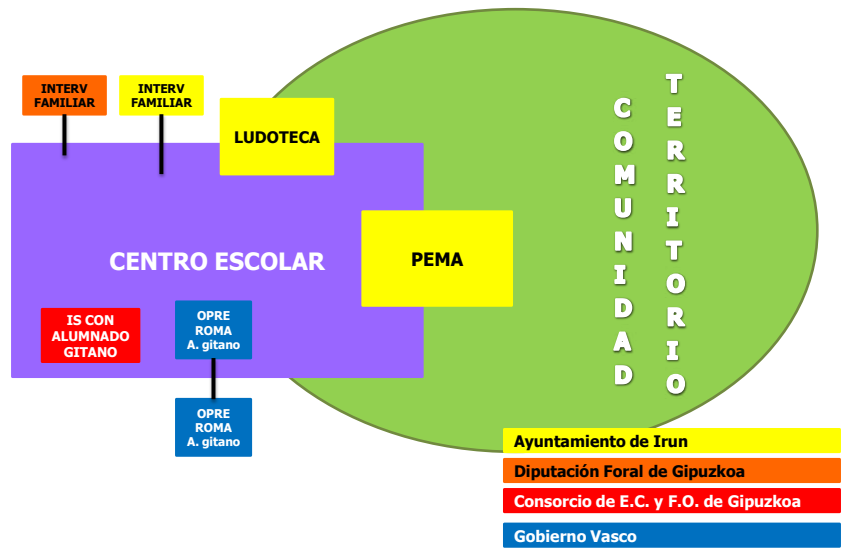
Hemos seleccionado tres contextos de intersección profesional (mapas zonales). Los aspectos diferenciales existentes en el desarrollo de la intervención socioeducativa en los tres territorios históricos de la CAV, han sido determinantes a la hora de situar cada caso en un territorio: Irala (Bilbo-Bizkaia), Belaskoenea (Irun-Gipuzkoa) y Sansomendi (Vitoria-Gasteiz-Araba). Se trata de

Educación Social

tres barrios en los que la presencia de infancia en situación de desprotección resulta significativa.

En estos tres casos estamos tratando de identificar cuáles son los espacios de intersección entre los profesionales socioeducativos que atienden a la infancia desprotegida. A continuación presentamos como ejemplo el mapa realizado en el barrio de Belaskoenea, dada la limitación de espacio disponible en la comunicación.

Intersección Centro escolar – educadores/as sociales en el territorio de Belasko Enea en Irun



Resultados y/o conclusiones

En este momento podemos adelantar las siguientes conclusiones:

- La producción de artículos científicos de impacto sobre la infancia en riesgo y desprotección es muy limitada en relación al enfoque socioeducativo y pedagógico.
- El hecho de que el impacto del desarrollo normativo sobre la población objeto de estudio en cada contexto sea diferente, requiere que la investigación centre igualmente su atención en la literatura que hace referencia a contextos locales.
- Existen dificultades para el conocimiento, reconocimiento y coordinación de los distintos programas y profesionales que están interviniendo en un mismo contexto. Cuanto menos se opera desde un mismo proyecto, más relevancia toman los aspectos imaginarios que condicionan la relación que cada profesional establece con la institución y los sujetos que la habitan, ocupando éstos el lugar que debería quedar orientado a la tarea y regulado por una función y un saber específico.
- Es imprescindible profundizar en la investigación en territorios determinados, porque es en ellos donde se pueden ver las ventajas y dificultades que se tienen para la integración de los distintos modelos de intervención y competencias profesionales detectadas en los dos sistemas (escolar y social), así como su impacto sobre la infancia en riesgo y sus familias.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

El trabajo que presentamos se encuentra en fase de realización. No obstante, tanto el diseño de esta investigación, como el avance de resultados han sido presentados en diferentes reuniones científicas y profesionales: VI Congreso Estatal de Educación Social, Valencia, mayo 2012; XI Congreso Internacional de Infancia Maltratada, Oviedo, octubre 2012; Colloque: Experience et Professionnalisation Dans le champs de la formation et du travail, Lille, septiembre 2012 .

Bibliografía

- AMOROS, P. & PALACIOS, J. (Eds.) (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- ARARTEKO (2011): *Infancias vulnerables*. Informe extraordinario
http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_2354_3.pdf
- BARUDY J. Y DANTAGNAN M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona. Gedisa
- BALCH C, y otros (2010): *Community organizing for reform at scale*. Anneberg Institute for School Reform. VUE
- BALSELLS, M.A. (2006): "Québec y Cataluña: redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social". *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006) 365-387.
- BRAVO, A. y F. DEL VALLE, J. (Coord.) (2010): *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria, Conserjería de Empleo y Bienestar Social
- COX PATERSON, A (2011): *Educational Partnerships. Connecting Schools, Families, and the Community*. London. Sage
- ESCUADERO, J.M. y MARTINEZ, B. (2011): "Educación Inclusiva y cambio escolar" .En F. J. Murillo y M. Román (coords) *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico: Cambio y Mejora Escolar nº 55 enero-marzo, pp. 85-105
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREADE, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional: Secretaría General Técnica. ed.)
- LONGÁS J. y otros (2008): "Escuela, educación y territorio". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 15 (2008) 137-151
- MEDERATTA, K. y otros (2009): *Building Partnership to Reinvent School Culture*. Anneberg. Institute for School Reform.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. In Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión (Ed.), *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (2008th ed.) Centro Internacional de Conferencias Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008.
- PARRILLA, A (2005) De la colaboración a la construcción de redes, en Martínez, N (coord..) *Tejiendo redes desde la psicopedagogía*, Bilbao: Universidad Deusto.
- REA (2010): *Trabajo en red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia*. Reflexiones y alternativas. Valladolid
- VERDUGO, M. A. y PARRILLA, A. (coords.) (2009): La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. Monográfico. *Revista de Educación*. Nº 349
- UNESCO (2009): *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

Dinámicas de aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión en el grupo clase

Alonso Mateo Gómez

Raquel Bravo Marín

M^a Isabel Arnau Estesó

Colegio Nuestra Señora del Rosario, Albacete- Fundación Educativa Francisco Coll

Descriptor: aprendizaje cooperativo, grupo, inclusión educativa

La comunicación que presentamos es el resultado de una experiencia realizada en el Colegio Nuestra Señora del Rosario de Albacete (FEFC), con alumnos de Educación Infantil y Primaria, en la que se ponen en práctica diversas dinámicas y técnicas de aprendizaje cooperativo con la finalidad de favorecer la inclusión educativa de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Del análisis de las actividades realizadas se desprende que la implementación de dichas dinámicas resulta beneficiosa para todo el alumnado, adaptándose a las diferentes necesidades educativas de cada uno, resultando un tipo de tarea útil para completar los aprendizajes sin anular los trabajos y evaluaciones individuales.

COMUNICACIÓN:

Presentación

La presente propuesta surgió de la inquietud de un grupo de profesores por hacer del proceso de enseñanza una responsabilidad compartida en la que no todo recaerá únicamente en el profesor sino es una misión compartida entre profesor y alumnos. La cooperación deriva en una interacción promotora en la medida en que los individuos animan y facilitan los esfuerzos de cada uno por aprender. Se requiere de una tarea mutua en la cual los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían crear individualmente.

Objetivos

La inclusión efectiva en las aulas de todos los alumnos es, posiblemente, uno de los grandes retos que tiene la educación en nuestras escuelas. Uno de los problemas planteados es cómo conseguir que sea realmente posible llevar la integración formal de alumnos a una auténtica inclusión educativa que les permita aprovechar los recursos y las relaciones con sus iguales de una forma efectiva. Es importante tener en cuenta todos los recursos y estrategias que nos puedan servir para alcanzar este objetivo y que les permitan beneficiarse de propuestas organizativas y metodológicas diferentes. Entre los objetivos planteados con esta experiencia destacamos:

- Poner en práctica dinámicas de aprendizaje cooperativo en grupos clase de Infantil y Primaria.
- Extender las oportunidades básicas para todos los alumnos
- Adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de cada alumno.
- Estimular habilidades personales
- Disminuir los sentimientos de aislamiento
- Favorecer los sentimientos de autoeficiencia
- Propiciar, a partir de la participación individual, la responsabilidad compartida por los resultados del grupo

Marco teórico

El concepto de aprendizaje cooperativo parte de diferentes planteamientos teóricos. En primer lugar, Pujolás (2001: 42), entiende que “aprender, desde una perspectiva curricular, es un proceso complejo en el que intervienen de forma interactiva los alumnos, el profesor y los contenidos, en un contexto determinado definido por las actividades de aprendizaje. En la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos son determinantes las interacciones sociales que se establecen, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino también entre los mismos alumnos y entre éstos y los contenidos objetos de aprendizaje”.

Fathman y Kessler (1993: 128) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Por otro lado, Slavin (1999) define el aprendizaje cooperativo como una serie de métodos de enseñanza en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos. En las clases que trabajan de manera cooperativa se considera básico que los alumnos se ayuden, que debatan con sus iguales y que valoren sus propios aprendizajes y los de sus compañeros. Otro investigador interesado en el aprendizaje cooperativo es Spencer Kagan, que desde la década de los sesenta ha desarrollado las llamadas “estructuras cooperativas”, que favorecen la utilización de técnicas fáciles de aprender y de poner en práctica.

Podría definirse así como un conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo.

Son elementos básicos:

- la interdependencia positiva,
- la interacción,
- la contribución individual y
- las habilidades personales y de grupo.

Comparten la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo.

Los elementos básicos del trabajo colaborativo son:

- Objetivos: el desarrollo de la persona; más indefinido, se busca el desarrollo humano.
- Ambiente: abierto, libre, que estimulan la creatividad.
- Motivación: supeditada al compromiso personal: libertad para participar o no.
- Tipo de proceso: se pueden dar procesos formales e informales.
- Aporte individual: conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo.
- Pasos del proceso grupal: no son tan rígidos, pueden cambiar pues se deben adaptar al desarrollo grupal.
- Reglas: generadoras, no limitan ni encasillan sino que generan creatividad.
- Desarrollo personal: es el objetivo, junto con el desarrollo grupal.
- Productividad: secundaria. El objetivo es lo que se aprende en la experiencia colaborativa.
- Preocupación: la experiencia en sí misma. La motivación es intrínseca.

Educación Social

- Software: no determinante; flexible, debe brindar posibilidades virtualmente ilimitadas.
- Una meta común.
- Un sistema de recompensas (grupal e individual).
- Respuestas distribuidas.
- Normas claras.
- Un sistema de coordinación
- Interdependencia positiva
- Interacción
- Contribución individual
- Habilidades personales y de grupo
- Autoevaluación del grupo, realizada tanto por los propios alumnos como por el profesor.

Metodología

La utilización de dinámicas de aprendizaje cooperativo puede servir tanto a la hora de permitir que los alumnos mejoren su integración social dentro del aula y se beneficien de actividades conjuntas que les pueden ayudar en la adquisición de aprendizajes y - por otro lado- permitir que encuentren a través del trabajo común cualidades positivas de sus compañeros y a su vez aprendan a cooperar con quienes presentan diferentes capacidades y aptitudes. Las dificultades que plantea este reto se pueden ver ampliamente recompensadas por unos resultados positivos en el clima de aula.

Se plantea la experiencia, que se desarrolló a lo largo dos trimestres del curso 2010 2011 en varias sesiones. Como método de referencia se utiliza la publicación *"Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula"* de Pere Pujolàs y José Ramón Lago. Este texto forma parte de un programa de aprendizaje cooperativo de los autores elaborado en la universidad de Vic. Sin embargo, el planteamiento con el cual llevamos a cabo la experiencia no es el de el desarrollo de un programa tal cual, si no el utilizar de manera estructurada una serie de estrategias y dinámicas de ese mismo programa con el fin de mejorar la integración del alumnado en su grupo, al tiempo que se les inicia en la experiencia de aprender de forma cooperativa.

A lo largo de varias sesiones que se desarrollan entre el primer y el segundo trimestre del curso, se plantean diferentes aspectos que se quieren trabajar mediante estas técnicas.

En la primera sesión se trabaja en la dinámica conocida como *"la tela de araña"*, que se realiza en gran grupo. Mediante esta técnica se pretende mejorar el conocimiento mutuo y la percepción de cualidades positivas en los demás compañeros. Todos los alumnos en círculo se lanzan de uno en uno un ovillo de hilo, diciendo cosas positivas sobre aquel al que se lo han lanzado. Todos deben recibir y lanzar el hilo una vez y ser capaces de decir algo positivo de su compañero. Se configura una tela de araña que resulta visualmente atractiva para los alumnos. Al final de la actividad de los alumnos se sientan en corro y reflexionan por turnos sobre lo que ésta les ha aportado. Esta actividad permitió que nuestros alumnos pudiesen participar recibiendo y emitiendo valoraciones positivas.

En la segunda sesión se plantea la dinámica conocida como el *"blanco y la diana"*, que permite profundizar en el conocimiento mutuo dialogar y llegar a acuerdos con los compañeros del equipo. Se realiza en equipos de cuatro o cinco alumnos. En una cartulina grande con una una serie de círculos concéntricos, los alumnos completan con aspectos de su vida y manera de ser

Educación Social

que quieran poner en común: su nombre, la asignatura que les gusta más y la que les gusta menos, su afición preferida y una manía, su mejor cualidad y su peor defecto, y se dividen en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco). En una de las cuatro partes del círculo central (la "diana") cada uno escribe su nombre; en la parte del círculo que viene a continuación, su mejor cualidad y su peor defecto; en la siguiente, su principal afición y su principal manía, etc.

En posteriores sesiones se comienzan a trabajar de modo cooperativo contenidos del área de *Conocimiento del Medio*. Se realizan dinámicas como *lectura compartida*, el *folio giratorio* o *lápices al centro*, para repasar contenidos vistos en el área.

En la etapa de educación infantil se aplicaron las siguientes dinámicas:

La pelota. Los alumnos se van pasando unos a otros la pelota y van diciendo algo positivo sobre el compañero a quien se la envían. La principal dificultad que se dio con esta dinámica fue que algunos alumnos les resultaba complejo expresarse cuando recibían la pelota. Sin embargo, la actividad resultó atractiva para los niños. Esta actividad se trabajó varias veces y según se iba avanzando los alumnos respondían mejor a la misma. Es ideal para los primeros días, aprender el nombre de los compañeros y conocerse un poco más.

La silueta. Esta dinámica se aplicó en la asamblea en gran grupo. Cada niño pegaba la foto con su silueta y se la entregaba la maestra. Al mostrarla en gran grupo, los compañeros tenían que decir cualidades y actitudes del niño en cuestión. La falta de vocabulario en estas edades, reduce los adjetivos a utilizar, pero esta actividad es ideal para conocer quiénes son los líderes y los menos "buscados" en cada clase, y poder trabajar a partir de ahí las habilidades sociales de estos últimos.

Conclusiones

Las diferentes sesiones realizadas tanto en educación infantil, primaria mostraron que entre los alumnos se generaba un clima de comunicación, confianza y mayor disposición a colaborar. Alumnos que normalmente eran más pasivos en clase tuvieron la oportunidad de expresarse frente a sus compañeros. Se comprobaron efectos positivos en la motivación de los alumnos en general, pues no resultaba necesario insistir en que realizarán según que tareas. En definitiva, consideramos que la participación en las distintas dinámicas permitió una mejor inclusión de alumnos con distintos niveles de aprendizaje en el grupo y por ello resulta una experiencia aconsejable.

Bibliografía

- ECHEITA, G. i MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.): Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Madrid: Alianza, pàg. 49-67.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999): Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- PIAGET, J. (1969): Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro
- PUJOLÀS MASET, P. 1997. Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. Aula de Innovación Educativa, 59, 41-45.

SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. I

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

La enseñanza de los contenidos escolares en Brasil: contribuciones y límites provenientes de la psicología

Juliana Barbosa Consoni

(Universidade Federal de São Carlos)

Descriptor: Investigación en educación; psicología, contenidos escolares.

La educación escolar se configura como importante área de influencia de la psicología, con temas como contenido de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. La investigación sobre la educación en Brasil se originó influida por la psicología, siendo importante comprender las concepciones predominantes sobre los procesos escolares. Hay evidencias que la presencia de la psicología en estas investigaciones ha ido disminuyendo. Por lo tanto, tenemos que investigar esta influencia hoy en día. Se hará investigación bibliográfica en revistas científicas de Educación en las últimas décadas. Se espera que contribuya al debate teórico acerca de la enseñanza de los conocimientos escolares y hacer apuntes de aportes y de las limitaciones de la psicología en este proceso.

COMUNICACIÓN:

Introducción

Las áreas de Educación y Psicología, históricamente, están muy relacionados entre sí. Según un análisis de este proceso, se puede decir que la conexión entre estas dos áreas se dio desde finales del siglo XIX, con la aparición y aplicación de Psicometría, precedido por el francés Francis Galton (Lima, 2005). En ese momento, con el intento de la psicología se establecer como una ciencia, su campo de aplicación primero fue la educación, especialmente la educación escolar.

Hablar del área de Psicología de la Educación implica considerar los procesos de aprendizaje de contenidos y el comportamiento de los estudiantes. Como hay diferentes líneas teóricas que abordan estos fenómenos, con base en la ciencia psicológica, estas aportan diferentes concepciones sobre el aprendizaje y el comportamiento humano (Mello, 2012).

Cuando se refiere a la educación escolar brasileña, se observa que las corrientes teóricas como conductista, cognitivista y la histórico-cultural, por ejemplo, influenciaron y de alguna manera todavía influyen en conceptos pedagógicos en el país. Cuando se realiza una revisión histórica de cómo era la relación entre la psicología y la Educación en Brasil, se observa que la proximidad entre estas dos áreas es evidente a partir del siglo XX, en el que las corrientes de la psicología comenzaron a influir notablemente en las prácticas en las escuelas y en la investigación científica. El campo de la psicología se ha introducido como una base para la pedagogía en los procesos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, pero esta influencia no

Educación Social

se produjo de manera uniforme en el tiempo. No había un solo modelo hegemónico de aplicación de la Psicología Educativa (Carvalho, 2002, Lima, 2005) y por lo tanto no hay manera de generalizar el conocimiento psicológico cuando se habla de la relación psicología y la educación (Lima, 1990).

Las prácticas escolares que tuvieron influencia por la psicología comúnmente estaban aliadas al campo de la investigación en Educación, que se consolida en Brasil desde los años 30. Investigación en Educación también se origina con gran influencia de la psicología, sobre todo en lo que respecta a los instrumentos de evaluación y medidas de aprendizaje (Gatti, 2001; Angelucci, Kalmus, Paparelli, e Patto, 2004). Cabe señalar que la investigación educativa en Brasil nació ligada al gobierno, y fue pensada para proporcionar consejos prácticos para el desarrollo de políticas y prácticas educativas, de acuerdo con las exigencias del contexto socioeconómico del período (Angelucci et al., 2004). Por lo tanto, la investigación en educación a menudo tenía un propósito pragmático e instrumental, y su movimiento estaba muy condicionada a los intereses del gobierno, pues hasta los años 60 las investigaciones no eran producidas por las universidades, con la posibilidad de una mayor autonomía. Así, desde los años 50, como lo exigía respuestas para ayudar a los ideales progresistas del país, las ciencias sociales han aparecido en la investigación educativa, con temas como la movilidad social, el estatus socioeconómico y la educación en la evidencia. Según el análisis de Angelucci y sus colegas (2004), a partir de los años 60, la educación escolar pasó a ser tratada como tema altamente técnico, con soluciones tecnológicas a los problemas de la educación con el fin de escolarizar la mayoría de la población. Por lo tanto, nuevamente en Brasil tuvo un gran prestigio las máquinas de pruebas psicológicas, máquinas de instruir y conceptos del enfoque psicológico conductista.

A pesar de esto, vemos que a partir de los años 60 y 70, la influencia predominante de la psicología en la investigación educativa se altera en Brasil, y la investigación interdisciplinaria surge, centrándose más en aspectos sociológicos, culturales, antropológicos y políticos relacionados con la educación escolar. Por lo tanto, los cambios en los temas y cuestiones que involucran la investigación sobre la educación en Brasil se puede observar (Andre 2001). El análisis de Lima (1990) muestra cómo la ciencia psicológica en sí estaba realizando este movimiento para tratar de superar el reduccionismo en su objeto de estudio, que se centró casi exclusivamente en el principio de que el individuo se comporta en respuesta al medio ambiente. Así, los conceptos psicológicos que antes se consideraban absolutos sufren transformaciones debido a la necesidad de la psicología buscar otras áreas de las ciencias humanas, como la antropología, la sociología para explicar el desarrollo humano y el proceso de aprendizaje (Ibid., 1990).

Marco Teórico

La investigación internacional y análisis teóricas recientes evidencian este movimiento de revisión y superación de las teorías de enseñanza y aprendizaje, con base en las concepciones de la psicología (Aubert, Flecha, García, Flecha e Racionero, 2008). Mello (2012) aporta debate sobre la necesidad de superar las concepciones de enseñanza y aprendizaje creadas en y para otro contexto de la sociedad, ya que la dinámica social actual es muy diferente y requiere diferentes habilidades que no están contempladas en dichas concepciones anteriores. La autora apunta el movimiento de las teorías del aprendizaje en las últimas décadas, que poseen postulados con base en psicología. Anteriormente, el aprendizaje se explicaba generalmente por los elementos intrapsicológicos del estudiante, como el desarrollo estructural mental y

Educación Social

esquemas mentales de conocimiento previo, como defendían constructivismos de Piaget y Ausubel. Desde profundos cambios sociales de las últimas décadas con el fin de establecer redes económicas y sociales más amplios, con la información que fluye más rápidamente en todo el mundo, en la actualidad ha evidencias como la interacción y el diálogo son esenciales para un buen aprendizaje. El psicólogo soviético Vygotsky trae contribuciones para diseñar el aprendizaje y el desarrollo humano como procesos históricos y condicionados por la cultura (Vygotsky, 2009). En este sentido, las nuevas teorías de la enseñanza y el aprendizaje surgen, con aportaciones de las teorías anteriores, pero superando algunas de estas limitaciones, como las concepciones individuales de aprendizaje.

El concepto de aprendizaje Dialógico, desarrollado por Flecha (2000) e Aubert e colaboradores (2008) trae las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje basado en la comunicación y en una visión histórico-cultural de la mente. El Aprendizaje Dialógico se basa en el contexto actual de la sociedad, y las habilidades que se requieren para que las personas sean capaces de instrumentalizarse, actuar sobre la realidad y transformarla. Por lo tanto, sostiene el aprendizaje de los contenidos escolares con calidad, por todas las personas, junto con los principios de la solidaridad. Formulado a partir de postulados de Lev Vygotsky y teóricos de la psicología social, la base teórica psicológica del Aprendizaje Dialógico no considera la inteligencia como individual, sino que se desarrolla socialmente y culturalmente.

Según Aubert et al (2008), las concepciones tradicionales de la enseñanza están muy centrados en el individuo, pero en el contexto de la sociedad actual, las prácticas sociales también transforman se y las habilidades comunicativas adquieren una gran importancia. Por lo tanto, los centros educativos también tienen que recurrir a acompañar los procesos de cambio en la sociedad y ofrecer el máximo aprendizaje para las personas actúen en el mundo. El conocimiento escolar, necesario para trabajar y se mover en el mundo, también es aprendido a partir del diálogo (Ibid., 2008) y los recursos tecnológicos que se utilizan en la interacción con los demás (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Estas nuevas concepciones acerca de los procesos escolares demuestran la importancia del análisis del movimiento teórico de las áreas de conocimiento que han influido y sigue influyendo en las formulaciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos académicos.

Analizar el movimiento de cambio de influencias en un área de investigación es muy importante, ya que permite analizar las teorías que prevalecen en el período, así como detectar los avances y superaciones de las concepciones anteriores. En cuanto al ámbito de la investigación en Educación en Brasil, el análisis realizado por Angelucci et al. (2004) muestra que en las áreas de la educación escolar, el campo teórico no ha avanzado con el fin de superar las concepciones, pero se encontró con un movimiento fragmentado de adición de las teorías.

Al centrarse en la psicología, vemos que cada enfoque teórico aporta diferentes puntos de vista sobre el papel de las escuelas, procesos de la enseñanza de contenido escolar y del ser humano que aprende. Algunos diseños, por ejemplo, llevan avances, mientras que otros contribuyen a una concepción individualista del estudiante (Angelucci et al. 2004). Así, en el caso de Brasil, en función de las corrientes psicológicas que predominantemente influyen en la investigación y la práctica educativa, distintos aportes o consecuencias negativas se puede

plantearse a la educación escolar, como valorización o no de aprendizaje de los contenidos escolares de manera formal por parte de la escuela.

Objetivos

Este trabajo es parte de mi investigación de Maestría, que se está desarrollando bajo la dirección de la docente Roseli Rodrigues de Mello. Tiene como objetivo investigar la influencia de las principales perspectivas teóricas de la psicología en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, en tres grandes Revistas científicas de Brasil, a saber: “Revista Brasileira de Educação”, “Educação e Sociedade” e “Cadernos de Pesquisa”. Para analizar el actual debate y las aportaciones de la psicología en la investigación educativa brasileña fue hecha una investigación sobre la producción bibliográfica de los últimos treinta años (1980 a 2011) en estas tres revistas. Estas Revistas han demostrado ser las más influyentes en las prácticas de enseñanza y en las políticas públicas relacionadas con la educación en el país (MELLO, 2012b).

Resultados Preliminares

De la investigación bibliográfica se observó que en la última década se ha producido una disminución considerable (85%) en el número de artículos que relacionan las teorías psicológicas y la educación escolar, a diferencia de lo ocurrido en las últimas décadas, donde había mucha producción de artículos relacionados con la psicología. En Brasil, en los años 80 y 90, todavía había una fuerte influencia de las teorías cognitivas de la psicología, que disertó sobre temas tales como la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia y la intelectual, pero en la última década, la conexión entre la educación escolar y las cuestiones relativas a la psicología se muestra muy frágil en Brasil (Mello, 2012b). En la actualidad, el culturalismo, la antropología y la sociología han estado presentes en más producciones en Educación, con teorías con fuerte influencia de la base psicológica psicoanalítica.

Discusión y continuidad

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica hecha, es necesario entender cómo el movimiento de la psicología ha estado sucediendo en la investigación educativa brasileña desde los años 80, tratando de analizar sus reflejos teóricos y prácticos sobre el tema de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares por todos los estudiantes.

En la continuidad de la investigación, el objetivo general es comprender el movimiento de influencia de las corrientes teóricas de la psicología en las producciones de los últimos tres decenios de tres importantes revistas científicas de Brasil, sobre la enseñanza de los conocimientos escolares, articulando con posibles implicaciones prácticas para la educación escolar.

Metodología

Hasta ahora de esta investigación teórica, se realizó revisión de las producciones de las tres Revistas, en los años 1980 a 2011. Para continuar con la investigación completa, habrá una investigación y análisis de las producciones de las mismas revistas, en que los artículos serán seleccionados, estudiados a través de hojas de lectura, y serán analizados en función del objeto de estudio. Los estudios y análisis teórico también se discutirá en un estudio conjunto

con colegas del Centro de Investigación sobre el que este proyecto forma parte, para ayudar en la interpretación crítica y reflexiva de los datos recogidos en los artículos.

Resultados esperados

Con la investigación, se espera que contribuya al debate teórico sobre el valor de la apropiación del contenido de la educación escolar formal, indicando los elementos divergentes, potenciadores, y los excesos de las teorías psicológicas actuales de la producción brasileña en las últimas tres décadas. Por otra parte, se espera que indique las posibles implicaciones de estas producciones teóricas y prácticas, en relación a elementos de transformación y obstáculos, teniendo como horizonte la enseñanza de los conocimientos escolares con calidad para todas las personas.

Referencias bibliográficas

- André, Marli. (2001) Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho 2001.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R.; Patto, M. H. S et al.(2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr 2004.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Carvalho, Diana C. A *Psicologia frente a Educação e o Trabalho Docente* (2002). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, janeiro 2002.
- Flecha, R. (2000) *SharingWords*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield, 2000.
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Flecha, Ramon; Gómez, Jesus; Puigvert, Lidia.(2001) *Teoria sociológica contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Gatti, Bernardete A. (2001) *Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporaneo*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho 2001.
- Guiomar, Namo M. A. (1983). *Pesquisa Educacional no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46): 67-72, agosto 1983.
- Lima, Elvira C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez. 1990.
- Lima, Aline O. M. N. (2005) Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005.
- Mello, Roseli R. *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*. CNPq- Edital Universal, 2010-2013.
- Mello, R. R. (2012a) From Constructivism to Dialogism in the Classroom. *Theory and Learning Environments*. *International Journal of Educational Psychology*, v. 1, p. 127-152.
- Mello, Roseli R. (2012b). *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas: inteligência cultural, dimensão instrumental e igualdade de diferenças*. Relatório de Pesquisa. FAPESP/CNPq.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)
- Patto, Maria Helena S. *Para uma crítica da razão psicométrica*. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp, 2000, p. 65-83.
- Vygotsky, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: editora Crítica.

Las competencias de los gestores y formadores de la formación para el empleo: un estudio de prospectiva

Georgina París

Jordi Coiduras

Cristina Torrelles

(Universitat de Lleida)

Descriptorios: competencias gestores, competencias formadores, empleo

Desde la revisión de la literatura se constata el consenso en la necesidad de definir la profesión de los formadores y gestores de la formación para el empleo. Apoyándonos de la propuesta de Bunk (1994) revisada por Echeverría (2001, 2008) sobre cuatro ejes competenciales y el análisis bibliográfico se realiza una consulta a 40 expertos para establecer un referencial de competencias. Como principal resultado se obtienen un conjunto de competencias específicas y transversales para la formación y para la gestión y otras diferenciadas para una y otra, respectivamente.

COMUNICACIÓN:

Propósito de la investigación

La profesionalidad de los formadores y la gestores de la formación para el empleo adolece de una cierta inconcreción, y por tanto susceptible de revisión, estudio y de propuestas de definición. Este puede considerarse el reflejo de una profesionalidad tergiversada y poco clara. La profesionalidad dudosa no afecta a disciplinas cuya acción profesional errónea pondría en entredicho la misma profesionalidad del campo, buen ejemplo de ello es el ejercicio de la medicina o la abogacía. En otros ámbitos, los profesionales se permiten el favor de actuar sin tener presente las competencias y requisitos profesionales de la actividad laboral. En esta intensa búsqueda de la profesionalidad, muchos han topado con las múltiples confusiones terminológicas que acompañan esta disciplina, con la ausencia de información y los deslindamientos (Jiménez, 1996) fruto de un sistema de formación para el empleo no institucionalizado. Consecuencia de ello es la actual situación en la que se encuentra el profesional de la Formación para el Empleo (FE), el cual desconoce cuales son sus roles profesionales, sus tareas y funciones y sus competencias profesionales tanto específicas como transversales. En base a esta realidad, el propósito y objetivo de este estudio es proponer un perfil de competencias para los gestores y formadores de la formación para el empleo.

Marco Teórico

La profesionalidad de la Formación para el Empleo en constante indefinición

Esta realidad explícita en la disciplina de la Formación para el Empleo, ya se hizo patente en los años noventa por DuPont y Reis en 1991 y Garrick y McDonald en 1992; posteriormente la TTnet Española (Training of Trainers Network: CEDEFOP, 1998) reclamaba entre sus objetivos de alcance marcar estándares sobre las competencias de los profesionales de la formación para el empleo. Ferrández et al., (2000:121) y Antonio Navío (2001) criticaban la falta de profesionalidad y el profesionalismo de esta profesión.

Educación Social

Poco a poco, los estados miembros van reconociendo la necesidad de determinar la profesionalización de las personas dedicadas a la formación de adultos y como una respuesta, la Comisión Europea comisionó otros estudios Beleid & Plato (2008), Simone Kirpal y Roland Tutschner (2008: 11), Kämäräinen, P. (2008), Kämäräinen, P.; Baumgartl, B. & Pomberger, E. (2008), Gordon, J.; Halasz, G.; Krawczyk, M.; Leney, T.; Michel, A.; Pepper, D.; Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009). Gassner et al. (2010:10) a través de la European Network on Teacher Education Police, Scheerens, J. (2010), proyecto COPE (Competences of Professional Educators in Europe, 2011), B.J. Buiskool, S.D. Broek, J.A. van Lakerveld, G.K. Zarifis, M. Osborne (2012:11-13) sobre las competencias claves de los profesionales de la formación para el empleo y que pueden ser usados como una referencia para la remota profesionalización, aunque carecen de contextualización. Estos estudios indican la necesidad de un cambio y se enfatiza la importancia de la calidad formativa de los formadores y gestores de la formación para el empleo, y se prioriza el desarrollo profesional y competencial de estos actores de la formación.

Detección de las competencias del formador y gestor de la formación para el empleo

La revisión bibliográfica muestra escasas referencias en nuestro país en la identificación y determinación de competencias para la profesión de formación para el empleo. En base a esta realidad, el propósito y objetivo de este estudio es proponer un perfil de competencias para los gestores y formadores de la formación para el empleo. Para ello nos apoyamos en el modelo de Echevarría et al. (2001: 21, 2008:26-27), a partir de la propuesta de Bunk (1994), considerando *el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar* necesarios para el desarrollo de la profesión. La característica esencial de este modelo es la combinación e integración del conocimiento, su aplicación, las actitudes y las responsabilidades; de tal manera que se demuestra como el “saber/Competencia técnica”, el “saber hacer/Competencia metodológica”, el “saber estar/Competencia participativa” y el “saber ser/Competencia personal” se integran en la competencia de acción con su implementación real /desempeño (Perrenoud, 1995; Tabory, 2009).

Guiados por los recientes postulados de las organizaciones europeas, por la revisión bibliográfica de los diversos estudios nacionales y europeos y desde la propuesta de las cuatro dimensiones de Echevarría y Bunk proponemos un listado sobre las competencias específicas y transversales de los profesionales de la formación para el empleo: gestores y formadores. Las competencias asignadas, al perfil profesional del gestor, son:

<i>(PC1) Diseño de programas y currículum de la formación</i>
<i>(PC2) Evaluación de las necesidades formativas</i>
<i>(PC3) Planificación y organización de la formación</i>
<i>(PC4) Evaluación de la calidad/impacto de la formación</i>

Las competencias asignadas, al perfil profesional del formador, son:

<i>(PC5) Conocimiento conceptual y contenido</i>
<i>(PC6) Planificación y desarrollo de la formación</i>
<i>(PC7) Pedagogía y formación</i>
<i>(PC8) Competencia en tecnología educativa</i>
<i>(PC9) Orientación y seguimiento</i>
<i>(PC10) Evaluación docente evaluar la docencia</i>

Educación Social

De la revisión bibliográfica podemos deducir que ambos perfiles comparten competencias propias de la profesión, estas son:

<i>(PC11) Comunicación</i>
<i>(PC12) Trabajo en equipo</i>
<i>(PC13) Negociación y resolución de conflictos</i>
<i>(PC14) Liderazgo</i>
<i>(PC15) Perspectiva de género e intercultural</i>
<i>(PC16) Responsabilidad social y corporativa</i>
<i>(PC17) Bienestar profesional</i>
<i>(PC18) Autogestión</i>
<i>(PC19) Aprender a aprender</i>

Método

El estudio se basa en el diseño de un modelo conceptual para establecer, desde la revisión de la investigación anterior, el conjunto de competencias específicas y transversales de los profesionales de la formación para el empleo en los perfiles competenciales de los gestores y formadores. Por enmarcarse el modelo en las ciencias factuales - su validez no puede comprobarse hasta la aplicación real - es necesario, encontrar mecanismos o métodos que nos permitan su validación y que nos muestren desde la teoría su adecuación frente a las realidades del entorno en el cual se implantará. Pace (2003) apuesta por la verificación y validación de variadas clases de modelación, teorías y/o simulaciones conceptuales a causa de la ausencia de datos adecuados que se ajusten a la vida real y que permitan la utilización de métodos cuantitativos apropiados para tal fin. Dado que las características de la problemática para validar el modelo de competencias propuesto coinciden con las expuestas por Pace se tomó la metodología presentada por dicho autor, basada en la opinión de jueces expertos.

Se seleccionaron 50 expertos con dedicación profesional en centros de formación continua del estado español (centros de formación continua, ocupacional y profesional de titularidad pública o privada) y empresas con departamento de recursos humanos/formación. El 70% procedían de centros privados (academias, centros de formación y empresas) y el 30% del sector público (centros de formación, empresas públicas y universidades). La descripción de esta grupo de 50 profesionales lo presentamos en la siguiente tabla.

Descripción Jueces expertos (50 profesionales de la Formación para el Empleo)

Región	España	
Titulación	Diplomado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto Superior	65%
	Postgraduado, Master y Doctorado	35%
Edad	30- 55 años	
Sexo	Hombres 55% Mujeres 45%	
Tarea(s) profesional(es)	Gestión y consultoría	15%
	Formación	35%
	Gestión, Consultoría y Formación	55%
Titularidad del Centro de Formación para el Empleo	Centros privados	70%
	Centros públicos	30%
Experiencia profesional	Menos de 5 años	20%
	Más de 5 años	80%

Educación Social

Se recogió la opinión de 40 de los 50 expertos a los que se les solicitó, mediante un instrumento on-line, manifestándose sobre (1) la pertinencia, (2) la adecuación de la etiqueta y (3) la definición y, finalmente, (4) la comprensión de esta última en relación a los 19 ítems extraídos de la bibliografía. En una escala de Likert pudieron establecer para cada una de las dimensiones anteriores de la propuesta formulada (19 competencias) un nivel o grado entre 1 (máxima disconformidad) y 4 (máxima conformidad). Además pudieron acompañar, en caso de creerlo necesario, otros comentarios explicativos.

Para el análisis de las respuestas de los expertos se determino un *valor de calidad* en cada una de las dimensiones estudiadas - pertinencia, adecuación de la etiqueta, adecuación de la definición y comprensión – aplicando la siguiente expresión:

$$VcP, VcAE, VcAD, VcC = [(x^{97*4})+(x*3)+(x*2)+(x*1)] / 40^{98} \text{ (Carrera, 2003)}$$

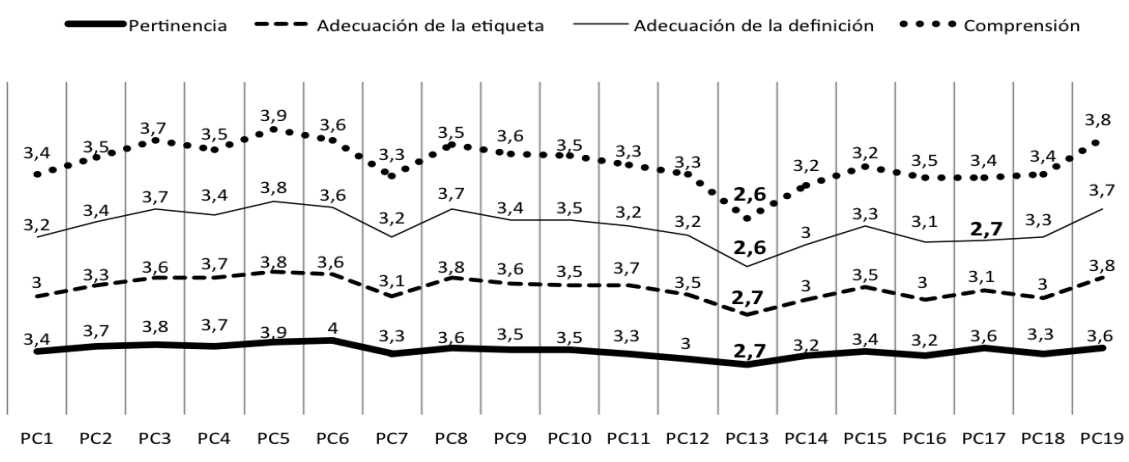
X= nº de jueces expertos que han asignado esta puntuación
 2 40= nº de jueces expertos totales

Con ella se ponderan el número de expertos que realizan asignaciones a cada uno de los valores posibles de la competencia y se mantiene en el referencial a partir de valores iguales o superiores a sobre 4. Con valores inferiores a 3 en la dimensión pertinencia se determina su supresión y su replanteamiento si con una pertinencia igual o superior a 3, los valores en etiqueta, definición o comprensión son inferiores a ese valor.

Resultados y discusión

En los resultados obtenidos como valores de calidad en las distintas dimensiones observamos una mayoría de puntuaciones ponderadas superiores a 3. Aunque algún ítem como el 13 (*Negociación y resolución de conflictos*) presenta valores inferiores en todas las dimensiones y por lo tanto se procede a su supresión. También, es destacable el ítem 17 (*Bienestar profesional*) al dar una baja puntuación (2.7) en la adecuación de la definición, lo cual exige una reformulación de dicha competencia. Los expertos valoran la comprensión en general de las definiciones de forma satisfactoria, y de modo similar esto sucede en su adecuación. Estos resultados nos parecen interesantes en tanto y en cuanto facilitan que esta propuesta básica pueda ser compartida, debatida y dar respuesta a las necesidades de un marco de referencia común en la concreción de las funciones y competencias de estos profesionales (Cedefop, 2009; Official Journal of the European Union, 2009).

Valores obtenidos en pertinencia, etiqueta, definición y comprensión



Educación Social

Si atendemos a la pertinencia se constata una alta o muy alta en las propuestas competencial, con unas medias aritmética no inferiores a (2,7), que da cuenta de la congruencia de las competencias propuestas en el ejercicio por profesionales de formación para el empleo. Podemos deducir de ello una amplia aceptación por parte de los expertos consultados sobre la propuesta que se plantea después de la revisión bibliográfica. Es decir, estos aprueban el conjunto de competencias que conformarían el universo conceptual de los profesionales de la formación para el empleo y lo consideran apto para desarrollar en un proceso formativo. Es de mención el valor máximo atribuido a la PC6 (*Planificación y desarrollo de la formación*), con 4 sobre 4, lo que supone un completo acuerdo entre los jueces al considerar la pertinencia de la competencia al perfil profesional y un valor entre 3,5 y 4 en PC2 (Evaluación de las necesidades formativas), PC3 (Gestión y organización de la formación), PC4 (Evaluación de la calidad/impacto de la formación), PC5 (Conocimiento conceptual y contenidos), PC6 (Planificación y desarrollo de la formación), PC8 (Competencia tecnológica), PC9 (Orientación y seguimiento), PC10 (Evaluación docente), PC17 (Bienestar profesional) y PC19 (Aprender a aprender) no considerándolas entre las principales, pero si de las más importantes.

Si comparamos las competencias extraídas en nuestro estudio con las publicadas por el proyecto *Eurotrainer* (Comisión Europea, 2008: 51); el cual estudio las competencias de los profesionales de la formación para el empleo de los diferentes países que conforman la comunidad europea con una metodología pareja a la de nuestro estudio “consulta a expertos”; se ratifican y son concordantes las competencias identificadas para los profesionales de la formación para el empleo; sin embargo el orden de prioridad si es discordante pues mientras los expertos de nuestro estudio otorgan prioridad a las competencias específicas, los expertos del *proyecto Eurotrainer* enfatizaban las competencias transversales. Tal vez, esto pueda ser explicado por las fuertes transformaciones estructurales, y sobretudo económicas, que esta sufriendo el contexto español en los últimos cuatro años. Como acontece Tejada (2012: 23) en su última publicación, la práctica profesional esta volviendo a cambiar y se debe apostar definitivamente por las competencias específicas de los perfiles profesionales, *esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, instrumentales o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como necesarias, incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil.*

Una propuesta diferenciada para los distintos roles formativos

		Perfil profesional de los gestores	Perfil profesional de los formadores
Competencias específicas	Competencia técnica	(C1) Diseño de programas y currículum de la formación	(C5) Conocimiento conceptual y contenidos
	Competencia metodológica	(C2) Competencia de evaluación de las necesidades formativas (C3) Gestión y organización de la formación (C4) Evaluación de la calidad/impacto de la formación	(C6) Planificación y desarrollo de la formación (C7) Pedagogía y formación (C8) Competencia tecnológica (C9) Orientación y seguimiento (C10) Evaluación docente

Educación Social

Competencias transversales	Competencia participativa	(C13) Liderazgo (C12) Trabajo en equipo (C11) Comunicación
	Competencia personal	(C14) Perspectiva de género e intercultural (C15) Responsabilidad social y corporativa (C16) Bienestar profesional (C17) Autogestión (C18) Aprender a aprender

Parece oportuno destacar el amplio consenso mostrado en la respuesta de los profesionales (de la gestión y formación para el empleo y de los académicos) consultados con valores elevados en la pertinencia de las competencias presentadas. Este estudio explicita este acuerdo y hace una propuesta abierta; sin embargo se considera óptimo la consecución de nuevos estudios en la misma línea de investigación que concilien la experiencia y la realidad de la gestión y formación para el empleo con las perspectivas de en un entorno de crisis económica y de inserción en el mercado laboral, especialmente en nuestro país.

Bibliografía

- Buiskool, B.J.; Broek, S.D.; Van Lakerveld J.A.; Zarifis, G.K.& Osborne, M. (2012). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report This study has been financed by European Commission
- Beleid & Plato (2008) Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation, Trends and Issues, final report (Zoetermeer).
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8-14.
- Carrera, X. (2003). Uso de diagramas de flujo y sus efectos en la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales: área de tecnología- ESO. (Fecha de defensa: 18-03-2003). Publicado en TDXcat.
- Cedefop. (1998) Training for a changing society . CEDEFOP (sous la direction de M. Tessaring).
- Comisión Europea. (2008). Eurotrainer: Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe. *Education and Culture*. Final Report January 2008. Vol.2
- Competences of professional educators in Europe (COPE) (2008-2011) Project number: 141800-2008-LLP-ES-COMENIUS-CMP Project website: www.copeproject.com
- Dupont, G. y Reis, F. (1991): La formación de formadores: problemática y evolución. Berlín: Cedefop.
- Echeverría, B. (Coord); Isus, S.; Sarasola. L. (2001) *Cualificaciones - Competencias: La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Echeverría, B; Isus, S. Martinez, P. et Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC
- European Commission (2001) The Commission's Communication, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, and European Council (2002), Resolution on lifelong learning.
- Ferrández, A. (2000). *La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos*. En Monclús, A. (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Garrick, J. And McDonald, R. (1992). Competence standards for industry trainers: alternative models, *Journal of European Industrial Training*, 16(7), 16-20.

Educación Social

- Gassner, O.; Kerger, L. and Schratz, M. (2010). The first ten years after Bologna. Universitatii din Bucuresti. Romania. Obtenido online: <http://entep.unibuc.eu/> European Network on Teacher Education Policy (ENTEP) <http://entep.bildung.hessen.de/>
- Gordon, J.; Halasz, G.; Krawczyk, M.; Leney, T.; Michel, A.; Pepper, D.; Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe. Opening Doors for lifelong learners: Across the school Curriculum and Teachers Education. *CASE Network Report: Center for Social and Economic Research*, nº 87. Warsaw, Poland
- Jiménez, B. (1996). Claves para comprender la Formación profesional en Europa y en España. EUB, Barcelona.
- Kämäräinen, P. (2008). In search for common ground: Starting points for analysing the professional situation of trainers in six European countries. Institut Technik & Bildung (ITB), University of Bremen
- Kirpal, S. And Tutschner, R. (2008). Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe. Vol.1 Education and Culture. European Commission. University of Bremen
- Navío, A. (2001). Las competencias del formador de Formación Profesional para el Empleo. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pace, D. (2003). *Simulation Validation Qualitative Assessment Process Improvements. The Proceedings of the 2003 Summer Computer Simulation Conference, Canada*
- Perrenoud, P. (1995). "Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?" à, *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, nº 1, octobre 1995, pp. 20-24.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' Professional Development. Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's. Teaching and Learning International Survey (TALIS). University of Twente. Netherlands Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, ISBN 978-92-79-15186-6. doi 10.2766/63494. European Union, 2010
- Tabory, F. & M. (2009). "De la nécessité de dépasser les compétences virtuelles de programmes", à *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie*. En línea: <http://www.meirieu.com/ECHANGES/article-tabory2009.pdf> [Consulta: 20.11.2011]
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia universidad autónoma de Barcelona. Grupo CIFO. Facultad de Educación. UNED Educación XXI. 15.2, 2012, pp. 17-40.

Documentar la ciudad: una propuesta transdisciplinar en la formación de educadores sociales

Mar Estrela

(Taller Educar La Mirada)

Descriptor: Deriva, Curriculum, Educación Social y Ciudad

El Taller educar la mirada/ Documentar la ciudad es una experiencia de formación transdisciplinar a través de la deriva, que toma el fenómeno urbano desde su complejidad, articulando experiencia, diálogo y reflexión en la construcción social del contenido de la

Educación Social

ciudad. Actualmente se desarrolla con estudiantes de Educación Social conjuntamente con estudiantes de otras titulaciones, pensando la ciudad como un espacio privilegiado para analizar las relaciones entre saber, identidad y poder, en una apuesta por un currículum universitario que contemple esta triple relación como experiencia educativa, y a su vez nos permita comprender e intervenir dentro de esa relación.

The Workshop educar la mirada/ Documentar la ciudad is a transdisciplinary training experience through drift, taking urban phenomenon since its complexity, articulating experience, dialogue and reflection on the social construction of the contents of the city. Currently it develops Social Education students together with students from other courses, thinking the city as a privileged space to analyze the relationships between knowledge, identity and power in a bid for a university curriculum that includes this triple relationship as an educational experience, and in turn allows us to understand and intervene in that relationship.

COMUNICACIÓN:

Objetivos

Con el taller educar la mirada queríamos profundizar en el papel del fenómeno urbano en la construcción de las sociedades modernas, pensando la ciudad y lo que de ella trasciende como un problema curricular estrechamente ligado a nuestra experiencia urbana y a nuestra tradición pedagógica. El taller se enmarca en una investigación más amplia en torno a la ciudad desde los estudios del currículum.

Por su parte, nos planteábamos la necesidad de generar actividades de apertura de la universidad al contexto en el que se encuentra, provocando la ruptura con procesos generalizados de encierro y privatización de la educación superior (Santos, 2004), explorando las posibilidades reales de mantener un contacto estrecho con la realidad, que favorezca la experiencia en primera persona y que nos vincule a los movimientos sociales y a las nuevas dinámicas participativas que se están generando en la metrópolis.

Partiendo de estas dos premisas, hemos visto la necesidad de generar un currículum universitario que nos permita el encuentro de las disciplinas en torno a problemas de la realidad, con la finalidad de poder abordar la complejidad que la estructura, y el polimorfismo que lo caracteriza. Para ello es necesario plantearnos cómo aprendemos y actuamos en las calles, y cuáles son los procesos culturales que estructuran esta vivencia, para poder ver más allá de lo que la cotidianidad nos esconde (Debord, 1999). Por lo que una de las principales pretensiones será cruzar cotidianidad y experiencia educativa universitaria, abriéndonos al espacio público con tiempo suficiente para contemplarlo, pensarlo y subjetivarlo. En este sentido la deriva ha sido el elemento sobre el que hemos articulado nuestras pretensiones, elaborando una actividad en formato taller que se ha desarrollado en diferentes etapas pero ante la que hemos profundizado principalmente en formación universitaria.

Marco teórico

Nuestro marco teórico se basa en la premisa *la ciudad es currículum y el currículum es ciudad*, de la misma manera que el sujeto habita la ciudad y a su vez es habitado por ella, identificando en esta relación prácticas de significación que seleccionan y ordenan saberes cruzados por relaciones de poder (Martínez Bonafé, 2010). Es decir, pensamos la ciudad desde el sujeto que

Educación Social

la habita, el sujeto que de alguna manera la interpreta, viviéndola o mal viviéndola, examinando la ciudad como una forma material de la cultura, es decir un dispositivo cultural del que emergen mensajes y significaciones, donde se construyen y decostruyen experiencias, alimentando relatos, formando y transformando biografías. Por lo que una teoría de la ciudad y del currículum, van a ser los dos ejes principales sobre los que se articula la propuesta.

Partimos de una visión de la ciudad que trasciende al proyecto urbanístico, entendiéndola como “una dialéctica ininterrumpidamente renovada y autoadministrada de miradas y exposiciones” (Delgado, 2007: 13). Por eso defendemos una ciudad más allá de lo físico, una ciudad que debe ser humana y de aspiración pública, en ella podemos encontrar mucho más que muros, cruces o callejones, en ella nos encontramos con el otro, con su presencia y su mirada, es el espacio por excelencia de la diversidad, del encuentro y del desencuentro, donde podemos experimentar las texturas de una “sociabilidad holística” (Delgado, 2007: 16). En definitiva nos preocupa la ciudad socialmente construida, y especialmente nos centramos en el espacio público como escenario cultural en el que se desarrolla el sujeto, cuyo significado y significativo socio-culturales resultan elementos básicos del proceso de identificación del individuo y del grupo social (Tello, 2003).

En el marco de los estudios del currículum y desde los análisis críticos y postcríticos (Tadeu da Silva, 2001) no podemos entender el contenido de la ciudad desde la fragmentación en disciplinas, por lo que ponemos el énfasis en la experiencia del mundo vivido, en los sentidos subjetivos y en las intersubjetividades (Van Manen, 2003). Por lo que los nuevos enfoques transdisciplinanes (Morín, 1994) suponen un marco desde el que fomentar el diálogo de las disciplinas en la búsqueda de un pensamiento complejo que nos permita abarcar la complejidad de las realidades modernas. Pero también hacemos una apuesta por poner en relación los saberes populares y el saber acumulado desde las instituciones académicas, en un proceso que revalorice aquel conocimiento construido desde la experiencia social situada.

Metodología

El formato actual del Taller se realiza con alumnos de Grado de diferentes titulaciones y universidades, y empieza acotando un espacio urbano de la ciudad, en nuestro caso hemos tomado cada vez un barrio de la ciudad de Valencia (Russafa, Cabanyal, Orriols, Velluters, Benimaclet, Campanar, Sant Marcel·lí...), concretando un lugar donde encontrarnos y partir, y al que poder volver tras dos o tres horas de paseo. Los grupos, a menudo numerosos se dividen en otros más pequeños de no más de 5 personas. Cada pequeño grupo se compone de estudiantes de diferente procedencia académica, y va tomando su rumbo alejándose y cruzándose con los otros, andando a la deriva por lo que el barrio les pueda ofrecer, sin entender el paseo como una visita, siendo más bien una oportunidad de dejarnos llevar por la intuición y el deseo colectivo, en el trazado psicogeográfico de nuevas trayectorias y experiencias. Cada cual observa y comenta lo que encuentra significativo, lo que le sorprende o lo que le provoca, utilizando toda la capacidad de sus sentidos y su pensamiento, sin la obligación de apuntar nada, pero con la complicidad de un cuaderno que albergue nuestra necesidad expresiva. Cabe destacar el enorme agradecimiento que sentimos hacia los colectivos y asociaciones que nos han abierto las puertas de sus locales, para desarrollar la puesta en común de la experiencia por parte de todos participantes. Allí comentamos la experiencia vivida, ampliando nuestras percepciones a través de las diferentes miradas interpretativas, para finalmente, y a modo individual, cada cual escribir su experiencia, acompañada si se quiere de cualquier otro recurso visual, componiendo así “El libro de la

ciudad". Actualmente estamos trabajando en la construcción de un blog que además de albergar los textos pueda servir como espacio de comunicación y construcción colectiva. En definitiva, hemos utilizado la deriva situacionista como fuente de inspiración y la psicogeografía como aspiración simbólica, con la intención de genera nuevas representaciones sobre la ciudad y provocar una relación subversiva con la vida diaria en la ciudad contemporánea (Debord, 2000).

Desde el Taller hacemos una apuesta política por las ciudades, desde la que promover transformaciones, con la convicción de que todos tenemos algo que aportar, es decir, creemos que en los procesos participativos la experiencia de todos es valiosa y necesaria (Freire, 1970) y nos convierte (a investigadores y participantes) en actores centrales de los procesos de cambio en torno a los elementos centrales de nuestras vidas, es por eso que enmarcamos nuestra experiencia en la investigación acción participante.

Discusión de datos

Nos hemos planteado tres ejes desde los que analizar la experiencia, que no son en absoluto estancos, por tanto se entrelazan y desarrollan en contacto, pero su diferenciación nos ayuda en el proceso de reflexión sobre la práctica. Por un lado pensamos la deriva en la construcción personal en el espacio público, prestando atención a todo lo que permite al sujeto comprender y comprenderse, en segundo lugar, pensamos la deriva como forma de diálogo, que trasciendan a la figura del ciudadano como un mero lector de realidades, permitiendo la capacidad de pronunciar y de interpelar al contexto que le rodea y finalmente la deriva como forma de construcción social observando si la experiencia nos permite el respeto y revalorización de la diversidad constitutiva de los grupos humanos y que a su vez evoquen una potencia común de construir y significar nuestras ciudades (Hardt y Negri, 2011). Siendo la experiencia, el dialogo y la construcción social elementos fundamentales para el aprendizaje en la ciudad, desde la ciudad y sobre la ciudad.

Resultados y/o conclusiones

Actualmente la deriva se ha consolidado como una herramienta de acceso al conocimiento urbano y sus formas de construcción y subjetivación, pudiendo encontrar un uso creciente en el contexto de la participación social en procesos de revitalización urbana. En el ámbito académico podemos destacar junto a la nuestra, la experiencia formativa de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Granada, en la que se utilizan las derivas para el estudio de los espacios urbanos, culminando en una publicación que recoge los trazados psicogeográficos realizados por los alumnos (AA.VV. 2004).

Cada curso nos enfrentamos al reto de seguir convocando los paseos, a través de los contactos con los diferentes participantes, con la ilusión de encontrar nuevos rincones de nuestra ciudad, de redescubrir los que ya conocemos y en definitiva reapropiarnos del espacio público con interés de habitarlo. En el desarrollo de los talleres hemos podido ver como la realidad provoca desde el mismo momento en que es captada significativamente y el sujeto en ella despliega procesos de identificación con el espacio público distintos, que parten de la experiencia de conocer y experimentar, y siguen con la necesidad de participar en su construcción, en una composición creativa que no encierre a los ciudadanos en estructuras predeterminadas o potencialmente insubversivas. Así pues, el taller está teniendo muy buena

aceptación entre los profesores a los que hemos invitado a participar, generando un grupo cada vez más grande de participantes interesados.

Contribuciones y significación científica del trabajo

Con el Taller educar la mirada / documentar la ciudad hemos encontrado una forma de construir cartografías urbanas, que representen las formas de vida, lo que supone el uso de nuevas formas de narrar, representar y producir identidad. Todo esto que ya expresaron Charles Baudelaire (1863) o Walter Benjamin (1927) constituye para nosotros un objeto de estudio al considerarlo el *currículum de la ciudad*, es decir, una estructura de conocimiento y de dispositivos culturales con los que el sujeto interactúa constantemente. Por todo ello, el taller es una oportunidad para poner en cuestión las prácticas educativas institucionales instaladas en una racionalidad dominante que da la espalda a la experiencia, a situarse en el conflicto y a construir el conocimiento desde esa relación.

El trabajo que estamos desarrollando en torno a la ciudad desde los estudios del currículum nos ha abierto diferentes líneas de investigación muy poco estudiadas desde nuestra disciplina, y pensamos que los avances a los que estamos llegando pueden aportar un conocimiento de gran aplicabilidad y de relevancia social.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2004) *020404 Deriva en ZoMeCS*. Granada. Edita Rizoma Fundación en colaboración con el Colegio Oficial de Arquitectos de Málaga, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (Ugr) y Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería de la Universidad de Granada de la Universidad de Granada.
- Benjamin, W. (1927) *El libro de los pasajes*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Baudelaire, Ch. (1863) *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Careri, F. (2002) *El andar como práctica estética/ Walking as an aesthetic practice*. Barcelona: Land&Scape
- Debord, G. (1999) *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos
- Debord, G. (2000) *Los "no lugares" espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5ª ed). Barcelona: Gedisa.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades Movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2011) *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1999) *La educación en la ciudad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Hardth, M. Y Negri, A (2011) *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid. Akal.
- Martínez Bonafé, J. (2010) "La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad". Dentro de Gimeno, J. (ED) *El currículum y el sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1994) Carta de la transdisciplinaridad. Portugal. S.P.
- Santos, B. de S. (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Sennet, R. (1997) *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sennet, R. (2011) *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

- Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona. Octaedro.
- Tello Robira, R. (2003) "La ciudad como escenario de representación cultural: prácticas urbanísticas de perpetuación". En Nash, M y Marre, D. (eds) *Desafío de la diferencia. articulando género, raza y clase*. Ed. Universidad del País Vasco. (pag.213-224).
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis y propuestas a partir de una investigación inclusiva

Maria Pallisera

Judit Fullana

Montserrat Vilà

Carolina Puyalto

Raquel Martín

(Universitat de Girona)

Descriptor: Discapacidad intelectual. Transición a la vida adulta. Estudio de casos. Métodos visuales. Investigación inclusiva.

Esta investigación tiene por objetivo conocer cuales son las principales dificultades con las que se enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual para avanzar en su emancipación, iniciar su vida laboral y establecer relaciones personales y sociales. Se constituye un comité asesor integrado por personas con discapacidad, que se incorpora a la investigación con el objeto de ayudar a tomar decisiones en distintos momentos del estudio. Se realiza un estudio de casos cualitativo basado en entrevistas en profundidad y grupos focales, con el apoyo de metodología visual (elaboración de dibujos y fotovoz) en la que los estímulos visuales son elaborados por los propios participantes (jóvenes con discapacidad). Fruto del trabajo realizado se plantean propuestas para mejorar los procesos de tránsito a la vida adulta.

COMUNICACIÓN:

Objetivos o propósitos

En esta comunicación se presenta una investigación que tiene por objetivo conocer cuales son las principales dificultades con las que se encuentran los jóvenes con discapacidad intelectual para avanzar en su emancipación, iniciar su vida laboral y establecer relaciones personales y sociales más allá del núcleo familiar. De acuerdo con los planteamientos de la investigación inclusiva, se pretende realizar la investigación incorporando a personas con discapacidad en las distintas fases de la investigación. Se constituye un comité asesor integrado por personas con discapacidad intelectual que colabora con el equipo de investigación y le ayuda a tomar decisiones en las distintas fases. Así, se plantea como objetivo adicional realizar aportaciones metodológicas relacionadas con la adecuación de las estrategias y métodos de investigación para incluir la voz de las personas con discapacidad en la investigación social y educativa.

Marco teórico

La transición a la edad adulta constituye un proceso complejo que transcurre desde la adolescencia hacia la emancipación, a la vida adulta y que, como señala Casal (1996), incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social. Se trata de un proceso multidimensional enormemente complejo para los jóvenes con discapacidad, tanto en el ámbito internacional (Hudson, 2006; Kaehne y Beyer, 2009; Winn y Hay, 2009) como en nuestro propio país (Pallisera, 2011, Rosselló i Verger, 2008, Vilà et al, 2012). A lo largo de la última década se han realizado en nuestro país diversas investigaciones que abordan esta temática (Muntaner, 2003; Pallisera et al, 2012; Fernández e Iglesias, 2005; Rosselló i Verger, 2008; Vilà et al, 2012, entre otros). Estos estudios aportan datos acerca de la adecuación de los distintos servicios o dispositivos en los que los jóvenes con discapacidad intelectual articulan los itinerarios de tránsito a la vida adulta, de las relaciones y discrepancias entre ellos y sugieren algunas estrategias para su mejora.

En la presente investigación abordamos una perspectiva que ha sido apenas considerada en los estudios sobre transición en nuestro país pero que no puede obviarse en el análisis del proceso de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad: nos referimos a la perspectiva de las personas que son protagonistas de estos procesos. Defendemos que las experiencias y valoraciones de las personas con discapacidad intelectual son absolutamente imprescindibles para disponer de una comprensión global del proceso y para obtener información acerca de las dificultades reales y de los apoyos que pueden ayudar a solventarlas. En este sentido, este estudio se enmarca en el modelo de investigación inclusiva (Walmsley, 2001, 2004 i Walmsley y Johnson, 2003), que defiende que las personas con experiencias personales relevantes en relación al tema investigado deben ser incluidas en el estudio, y deben facilitarse su participación todas las fases del mismo, desde el planteamiento de los objetivos de investigación a la difusión del mismo.

Metodología

El enfoque inclusivo de la investigación, en base al cual buscamos la representación de las personas con discapacidad en la investigación e incluirlas en las distintas fases del mismo, nos orienta a tomar las siguientes decisiones:

1. Constituir y poner en marcha un comité asesor integrado por personas con discapacidad con la función de asesorar al equipo de investigación en las distintas fases del estudio.
2. Realizar un estudio de casos centrado en jóvenes con discapacidad intelectual que están viviendo en estos momentos su proceso de tránsito.

El establecimiento del comité asesor condiciona la temporalización y organización del estudio de casos, puesto que las decisiones relativas al diseño y aplicación de los instrumentos, análisis de datos, interpretación de los mismos y formulación de conclusiones se realiza de forma colaborativa entre el equipo de investigación y el comité asesor. Ello implica que en el desarrollo del estudio las distintas fases se temporalizan teniendo en cuenta espacios de discusión y trabajo colaborativo previos a cada una de ellas, como se muestra en la Figura 1.

Educación Social

Seguidamente nos referimos a cada una de las decisiones tomadas, indicando el proceso seguido en la constitución y puesta en marcha del comité asesor, por una parte, y las fases previstas en el estudio de casos, por otra. La Figura 1 muestra esquemáticamente la temporalización de las reuniones del comité asesor en relación al desarrollo del estudio de casos.

1. Comité asesor: Antes de iniciar el estudio, se constituye el comité, integrado por diez personas con discapacidad intelectual, que se incorporan a la investigación con el objeto de ayudar a tomar decisiones en las distintas fases de la investigación. En la constitución del comité se siguen los siguientes pasos:
 - a. Primer paso: Contacto telefónico y por escrito con responsables de 5 centros del territorio donde se trabaja con personas con discapacidad. Se explica el objetivo y se pide a cada servicio que faciliten datos de dos personas que puedan estar interesadas en participar en el estudio. Las únicas condiciones que se establecen para la participación es que se trate de personas con discapacidad intelectual y que puedan participar con autonomía en las reuniones de dos horas de duración que se establecerán periódicamente.
 - b. Segundo paso: Invitación, mediante una carta, a cada una de las personas que los centros han sugerido. La carta se acompaña de un tríptico accesible; es decir, organizando la información en frases simples y con el apoyo de gráficos facilitadores de la comprensión.
 - c. Tercer paso: Realización de la primera reunión. Se constituye el comité asesor. En esta reunión se explican los objetivos del comité, los participantes firman un consentimiento informado acerca de.... y se les facilita información por escrito, también en formato accesible.
 - d. Pasos subsiguientes: a partir de este momento, las reuniones con el comité asesor se alternan con las sesiones en las que se prevé aplicar los distintos instrumentos a los participantes en el estudio de casos. Cada una de las reuniones tiene un objetivo concreto, relacionado con el desarrollo del estudio de casos (ver figura1).

2. Estudio de casos: El estudio de casos tiene como objetivo recabar información sobre los obstáculos que se encuentran los jóvenes con discapacidad intelectual en su proceso de transición a la vida adulta, así como los apoyos que les ayudan a solventar estas dificultades. Nos interesa especialmente conocer las experiencias vividas por los protagonistas de estos procesos, por lo que nos centramos en los jóvenes con discapacidad y planteamos el diseño de instrumentos que nos permitan recoger sus voces, opiniones y valoraciones. El estudio de casos se planifica en tres fases:
 - a. Fase1: Consiste en realizar entrevistas en profundidad a los jóvenes y a sus familias. Se aplican entrevistas individuales, con el objeto de recabar información acerca de la trayectoria educativa, situación actual y perspectivas en un futuro próximo. Se utilizan métodos visuales (dibujo elaborado por el propio participante) para estimular la narración.
 - b. Fase 2: Se pretende realizar un grupo focal con los jóvenes en los que se van a discutir conjuntamente los principales temas obtenidos en la primera fase. El objetivo de esta fase es profundizar en los resultados de la primera fase a partir de la reflexión conjunta de las personas que han participado en ella. Se usará la técnica del fotovoz, con el objetivo de estimular la narración e incentivar la participación de los jóvenes.

Educación Social

c. Fase 3: Entrevistas en profundidad a los jóvenes. Se van a aplicar entrevistas individuales en las que se propondrá la discusión de cuestiones relacionadas con el proceso de tránsito. Se usarán métodos visuales con el mismo objetivo que en las fases anteriores.

3.

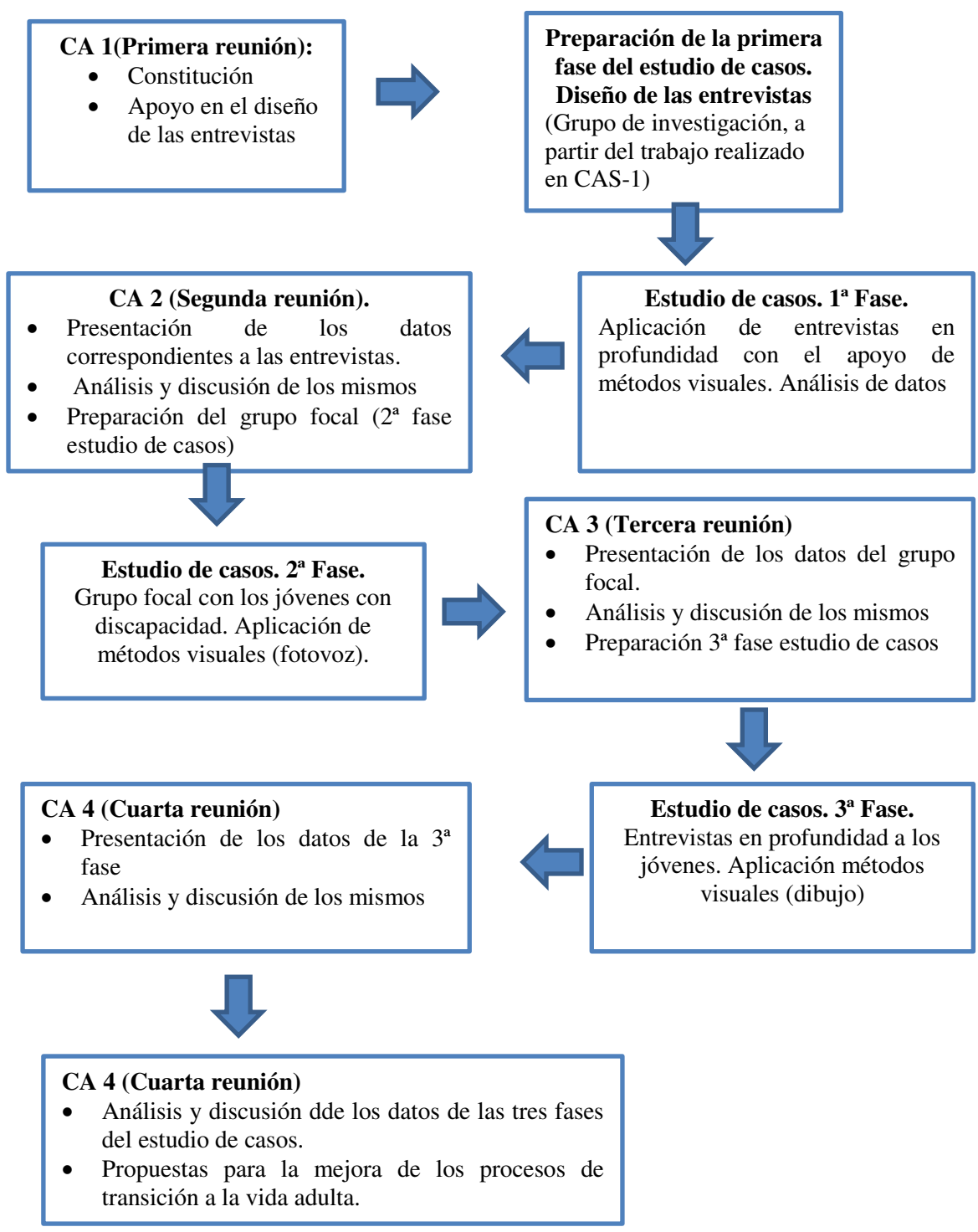


Figura 1: Temporalización de la investigación. Reuniones del comité asesor en relación al desarrollo del estudio de casos.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

En estos momentos se ha desarrollado la primera fase del estudio de casos. Se ha constituido el comité asesor, y éste ha trabajado conjuntamente con el equipo de investigación con el objeto de concretar los temas que han centrado el instrumento a aplicar en la primera fase del estudio de casos. A partir de este trabajo conjunto inicial, se han diseñado los instrumentos que se han aplicado a los jóvenes con discapacidad y a sus familias. En ambos casos, se trata de entrevistas individuales. Se han realizado las entrevistas, se han transcrito íntegramente y han sido analizados. Se cuenta, por ello, de unos primeros datos acerca del objeto de investigación que van a ser analizados conjuntamente con el comité asesor para, a partir de esta información, diseñar el grupo focal con el objeto de profundizar en los datos obtenidos.

La tabla 1 muestra los temas a partir de los cuales se han articulado las entrevistas:

<ul style="list-style-type: none"> -Presentación del joven: datos generales -Itinerario seguido hasta el momento presente <ul style="list-style-type: none"> • Centros (escuela, instituto, otros) de los que ha sido alumno • Atención recibida en cada servicio. Apoyos de los profesionales, apoyos de los compañeros -Situación actual a nivel formativo/laboral -Relaciones <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Amistades • Pareja -Expectativas y deseos para el futuro próximo.

Tabla 1: Temas acerca de los cuales se pretende obtener información a partir de los instrumentos desarrollados en la fase 1 del estudio de casos

Resultados y/o conclusiones

En esta primera fase se ha obtenido información acerca de cuáles son los principales obstáculos en el proceso de transición a la vida adulta percibidos por sus protagonistas, a partir de sus experiencias individuales, pero sobretodo a partir de la reflexión conjunta. Se aportan datos acerca del papel de la escuela (especialmente del instituto de secundaria) en los procesos de transición, de cuáles son los elementos necesarios para apoyar trayectorias positivas de inclusión social en el colectivo estudiado, y se debate acerca del papel de la familia y la comunidad en la construcción de los itinerarios de transición. Se prevé desarrollar las dos siguientes fases del estudio de casos en los próximos meses (enero-abril), con lo que se podrá disponer de los resultados completos en la presentación de esta comunicación (si es aceptada).

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Dos son las principales contribuciones científicas de este trabajo: por una parte, y en relación directa con la temática de la investigación, se van a obtener datos sobre el desarrollo de los procesos de transición a la vida adulta de las personas con discapacidad: dificultades, apoyos y necesidades de mejora de estos procesos. Por otra parte, la incorporación de las personas con discapacidad más allá del objeto de la investigación, a través de la constitución y puesta en marcha de un comité asesor que apoya al equipo de investigación en la toma de decisiones a lo largo del estudio, va a contribuir al avance en el conocimiento sobre la investigación inclusiva. Se pretende que las personas con discapacidad dejen de ser meramente objeto de investigación para pasar a ser sujetos activos de los que se tiene en cuenta su visión, experiencias, opiniones y reivindicaciones. Se realizarán aportaciones metodológicas relacionadas con la adecuación de las estrategias y métodos de investigación a las personas con discapacidad intelectual tanto para incluir sus perspectivas sobre el tema estudiado como para facilitar el acceso y la comprensión de los resultados de la investigación a las personas con discapacidad intelectual. Se contribuirá, de esta manera, a incorporar la perspectiva de la discapacidad en las investigaciones sociales y educativas.

Referencias bibliográficas

- Casal, J. (1996) Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Fernández Fernández, S. e Iglesias, M.T. (2005) La transición escuela-empleo de las personas con discapacidad en España: una investigación institucional mediante estudio de casos. *Bordón*. 57(4), 507-518.
- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood, *Disability & Society*, 21(1), 47-60.
- Kaehne, A. y Beyer, S. (2009) Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. 37, 138-144.
- Muntaner, J.J. (2003) Transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad. *Bordón*, 55(1), 115-132.
- Pallisera, M. (2011) Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 495-507.
- Pallisera, M., Vilà, M. y Fullana, J. (2012) Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*. 16(11-12), 1115-1129.
- Rosselló, M.R. y Verger, S. (2008) La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, 181-200.
- Vilà, M., Pallisera, M., Fullana, J. (2012) La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Walmsley (2001) Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16: 187-205.
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Walmsley, J. (2004) Involving users with learning difficulties in Health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*. 11: 54-64.

#CIMIE13