

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL

¿A DÓNDE VA LA ESCUELA EN EUROPA?

CÓRDOBA 16/17/18/19 NOV 2011

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



OÙ VA L'ÉCOLE EN EUROPE?

WHERE IS THE SCHOOL IN EUROPE?

DOVE VA LA SCUOLA IN EUROPA?

WO IST DIE SCHULE IN EUROPA?



¿A DÓNDE VA LA ESCUELA EN EUROPA?

Este texto es una síntesis de los trabajos, estudios e investigaciones presentados en el **Congreso Internacional ¿A dónde va la escuela en Europa?**, celebrado en Córdoba (España) en noviembre de 2011.

Editores: Hugo González González, Blas Segovia Aguilar y José Reyes de la Rosa

Coordinadoras: Amalia Marín Martí, Ana Belén López Cámara y Ana Isabel Brazo Millán

Edita:
Dpto. de Educación
Área de Filología Francesa
(Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO)

ISBN: 978-84-615-8142-9

PRESENTACIÓN

La institución escolar parece ser la gran olvidada de los grandes proyectos educativos europeos. Todos los esfuerzos parecen centrarse en potenciar y desarrollar ese gran espacio de la educación superior surgido de los acuerdos de Bolonia, que vendría a colmar el deseo y la necesidad de una Europa unida en el saber, la ciencia y la tecnología, pero que parece olvidar la base que sustenta ese magno designio: la escuela.

La escuela como espacio primigenio de formación y de cohesión social, entendida en el sentido más amplio de la educación infantil, primaria y los primeros ciclos de la enseñanza secundaria, atraviesa una profunda crisis política y social acrecentada en el último cuarto de siglo tras el advenimiento de lo que historiadores y sociólogos han convenido en llamar la postmodernidad.

La globalización, la economía con sus crisis periódicas cada vez menos controlables, la emigración y los problemas interculturales que trae aparejados, la pérdida de referencias ideológicas y la crisis de valores que le es consustancial, el triunfo, en definitiva, de lo efímero y lo provisional como marca suprema de la condición postmoderna, todo eso trabaja contra la escuela en nuestro tiempo, en este espacio común que llamamos Europa.

Las luchas que antaño ensombrecieron la escuela entre laicistas y religiosos o entre defensores de lo público y lo privado parecen haberse difuminado bastante en los últimos decenios para dejar paso a una sola preocupación que parece centralizar el debate con su secuela de proyectos, leyes y reformas tan abundantes como efímeras e ineficaces: el fracaso escolar.

En este momento, la percepción que tenemos sobre la realidad escolar europea es la de un amplio crisol de modelos de escuelas y sistemas educativos, que derivan de las peculiaridades nacionales y las características sociopolíticas de los diferentes países que componen la Unión Europea.

Uno de los aspectos fácilmente identificables es la aceptación de criterios entorno a los requerimientos que deben asegurarse en el periodo de educación obligatoria para todos los jóvenes europeos. Otro es el establecimiento de determinadas metas comunes –como la reducción del fracaso escolar- que obligan a los estados miembros a poner en práctica mecanismos que demuestren la rentabilidad social de la escuela.

Por otro lado, desde diversas organizaciones supranacionales aparecen iniciativas para la introducción de elementos comunes en el currículo, como es el programa de Competencias Básicas o sistemas de evaluación de resultados, como el *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Ante este estado de cosas y animados por el protagonismo que en los últimos años ha cobrado el valor de lo educativo en las Sociedades del Conocimiento, un grupo de pedagogos, psicólogos, sociólogos, profesores, maestros, alumnos y representantes de la comunidad

educativa local, nacional y de algunos países europeos se reunieron en Córdoba, en la Facultad de Ciencias de la Educación, durante los días 16, 17, 18 y 19 de noviembre de 2011 para celebrar el Primer Congreso Internacional ¿A dónde va la escuela en Europa? y reflexionar sobre el presente y el futuro de la escuela en Europa.

La grave y espinosa interrogante, que rotulaba el congreso en cinco lenguas, invitaba al debate y la reflexión en torno a diez ejes temáticos que abarcaban desde la interculturalidad hasta la escuela en la literatura y el cine, pasando por la escuela inclusiva, el plurilingüismo o las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo de la educación. El congreso que fue publicitado en la red, en revistas especializadas y con la cobertura de los medios de comunicación locales y regionales, se hizo posible, sobre todo, gracias a la iniciativa del área de filología francesa de la Facultad de Ciencias de la Educación, que encontró un apoyo inmediato en el Institut Français de Sevilla, dependiente de la Embajada de Francia, el Departamento de Educación de nuestra Facultad, el área de filología Italiana, el Movimiento de Renovación Pedagógica “Alarife”, el Centro del Profesorado “Maria Luisa Revuelta” y las Cátedras de Participación ciudadana e Intercultural, además del equipo de gobierno de la propia Facultad de Ciencias de la Educación. Y es de destacar, de manera muy especial, el apoyo del Sr. Ministro de Educación, D. Ángel Gabilondo Pujol, que accedió complacido a formar parte del Comité de Honor del Congreso, deseándonos los mayores éxitos.

Unos apoyos no sólo institucionales sino también financieros, en la medida que la grave situación económica lo permitía, a los que se unieron las subvenciones concedidas por el programa propio de la Universidad de Córdoba y del Consejo social de la Universidad de Córdoba.

Todo ello nos permitió reunir en la ciudad de Córdoba y en la Facultad de Ciencias de la Educación, convertidas durante una semana en un extraordinario foro de debate educativo, a una decena de conferenciantes de cuatro países (Alemania, España, Francia e Inglaterra), catorce ponentes nacionales, que participaron en tres mesas redondas, y cincuenta y cuatro comunicantes de toda España, además de medio centenar de participantes, maestros, profesorado de educación secundaria y alumnos universitarios, que asistieron regularmente a todas las sesiones de trabajo del congreso.

Unas sesiones llenas de calidad científica y de una gran riqueza investigadora que dejan un testimonio ejemplar de un gran valor documental en el campo de la investigación didáctica y pedagógica. Un rápido recorrido a través de las sesiones y actividades del Congreso nos permite comprobar este aserto. Las sesiones de trabajo, que se abrieron y cerraron con conferencias plenarias, se repartieron en diferentes mesas de comunicaciones, agrupadas en función de los diversos núcleos temáticos propuestos por el programa del Congreso y se completaron con una mesa redonda cada día que abordó, sucesivamente, el plurilingüismo en la escuela del siglo XXI, la presencia de la escuela en el cine y la literatura y los retos de la escuela en las sociedades multiculturales.

Al acto inaugural, que contó con una nutrida presencia de personalidades en representación de la Universidad de Córdoba y de su Consejo Social, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, del Ayuntamiento de Córdoba, de la Embajada de Francia, así como de las Cátedras de Participación ciudadana e Intercultural y del Movimiento de renovación Pedagógica ALARIFE, le siguió la conferencia plenaria del profesor e investigador, Ángel Pérez Gómez, *Competencias y cualidades humanas: un currículo relevante para el siglo XXI* que abrió el congreso marcando el tono de la reflexión y el análisis de esta reunión científica.

La inadaptación de una escuela, más bien guiada por los parámetros de la pedagogía del siglo XIX, incapaz de responder a los desafíos de la sociedad del siglo XXI, centró el discurso del Dr. Pérez Gómez, exponiendo la necesidad de desarrollar el sentido de las competencias humanas como finalidades de la escuela contemporánea y responder así a dos preguntas básicas que denuncian ese desfase. ¿Qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currícula académicos convencionales y se empaqueta en los libros de texto, con los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, personas y profesionales? ¿Cómo entendemos la formación de las competencias o cualidades humanas de los ciudadanos y de las competencias o cualidades profesionales de los docentes?

El profesor Jean Marie Ginesta, Director de las IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros) de la Región Centro Val de Loire de Francia, se refirió en su conferencia, *La evolución institucional del docente en la Francia del siglo XXI*, a los cambios que ha provocado en Francia el convenio de Bolonia en la formación de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria. Una dura reforma, de la que hizo una detallada descripción, que se ha traducido en la prolongación de dos años más la formación del futuro maestro, que deberá superar un master y un concurso oposición, después de haber realizado una licenciatura. La comparación con el sistema formativo español suscitó un interesante debate, poniéndose de relieve las contradicciones y paradojas en las que se ve inmerso el docente de nuestro tiempo.

El sociólogo y formador Alain Fleury, miembro de la Association Européenne de l'Education, nos habló en su conferencia, *Escuela e Interculturalidad: principio de una pedagogía*, de los conflictos que se plantean en una escuela incapaz de adaptarse a un mundo cada vez más intercultural y que sigue rigiéndose por una exigencia de orden étnico y político, heredera del siglo XIX. También desde la perspectiva de la interculturalidad, el profesor Hans-Peter Schmidtke, de la Universidad de Oldenburg (Alemania) se refirió en su conferencia, *La escuela intercultural en Europa*, al fenómeno inmigratorio en Alemania que trastocó el mapa social y cómo nacieron en algunas universidades del país las llamadas "cátedras de Pedagogía Intercultural". El pedagogo hizo un interesante recorrido histórico del desarrollo de esa "pedagogía intercultural" alemana, hasta desembocar en el "Programa Pestalozzi" del

Consejo de Europa, para poner de manifiesto los peligros de una pedagogía intercultural, aún mal definida, por no existir una idea clara de la noción de cultura, que no ofrece instrumentos adecuados para solucionar unos problemas de convivencia entre autóctonos e inmigrantes, aumentando, a veces, los prejuicios de los ciudadanos.

El profesor de la universidad de Birmingham (Reino Unido), Richard Hatcher, se refirió en su conferencia *La privatización de la escuela pública en Europa*, al proceso de mercantilización que está sufriendo el sistema educativo en los distintos países europeos y a los desafíos que la globalización de los mercados está imponiendo a la escuela pública que retrocede sin remedio. Las distintas formas de esa privatización, en continuo proceso de adaptación a la economía global, fueron puestas de relieve por el conferenciante, abriendo un debate sustancioso entre los asistentes que no hizo sino insistir en el impacto social que esa privatización está provocando en la práctica educativa, en la igualdad educativa y en el trabajo e identidad profesional de los enseñantes.

La conferencia del profesor Jaume Carbonell, de la Universidad de Vic, *Hacia dónde va la innovación educativa*, nos introdujo en uno de los puntos fuertes del Congreso. Se refirió, en primer lugar, al propio concepto de innovación para delimitar su significado y precisar su valor, no siempre entendido de manera unívoca. El conferenciante hizo, a continuación, una reflexión sobre el cambio, la reforma o la innovación en tiempos de crisis e incertidumbres para señalar los factores que favorecen o dificultan la innovación en el campo de la educación. El pedagogo analizó, por último, la incidencia de las políticas educativas y de la formación del profesorado para defender el valor del saber emancipador y de la conversación pedagógica como la base de algunos caminos de la innovación del futuro y de sus prácticas más emblemáticas.

Por su parte el profesor Pierre Escudé de la Universidad de Toulouse (Francia) investigador del plurilingüismo planteó con su conferencia *Los retos del plurilingüismo en la escuela del siglo XXI*, la necesidad de educar desde una perspectiva plurilingüe como respuesta lógica a un estado natural de nuestras sociedades y la multiculturalidad en la que se hallan inmersas. El pedagogo de las lenguas presentó su teoría de la “intercomprensión como clave del plurilingüismo”, desarrollando la idea de un aprendizaje global a través de la intercomprensión de distintas lenguas que intervendrían en el proceso formativo del alumno. La conferencia de clausura, impartida por el profesor José Ramón Flecha García, de la Universidad de Barcelona, *Estrategias de éxito educativo en la Unión Europea: el proyecto Includ-Ed*, perfiló un panorama esperanzador en las prácticas educativas en la escuela proponiendo una nueva manera de ejercicio pedagógico y unas estrategias de aprendizaje experimentadas y testadas con éxito en escuelas de los diversos países europeos que pueden invertir el índice de fracaso escolar vigente. El proyecto “Includ-Ed” (*Strategies for inclusion and social cohesion form education in Europe*), en el que R. Flecha ha sido investigador principal, es un proyecto integrado de prioridad 7 del 6º programa marco de investigación de la Unión Europea. Sus resultados, que fueron

presentados en Bruselas en diciembre de 2011, están siendo asumidos por la comunidad científica internacional dando lugar a numerosos proyectos educativos e investigadores en los diferentes países de la Unión. A partir del avance de resultados presentado se abrió un interesante debate entre los asistentes que se mostraron muy interesados por los aspectos innovadores del proyecto y las perspectivas pedagógicas que presenta para la escuela del siglo XXI.

En esta publicación se recogen únicamente veintidós comunicaciones seleccionadas de las que se aportaron al congreso, aportaciones de las mesas de discusión y resúmenes de posters. En ellas se reflexiona sobre una serie de temas que abarcan desde la participación de los padres en proyectos educativos, hasta el cine como reflejo de la escuela actual, pasando por la influencia de la publicidad en la educación, el riesgo de la exclusión social, las dinámicas de privatización de la escuela o la educación en los derechos humanos.

Cabe destacar de manera especial la sesión de cine forum que se desarrolló tras la mesa redonda sobre “La escuela en el cine y literatura”, con la proyección de la película *La clase* (L. Cantet, 2008), que dio lugar a un interesante debate sobre la situación actual de las aulas multirraciales y multiculturales en Europa.

El balance que podemos hacer de esta primera reunión científica sobre la escuela en Europa no puede ser más positivo, tanto en el nivel científico de las intervenciones presentadas como en el ambiente participativo y de interés que se respiró a lo largo de las sesiones del Congreso. Las primeras conclusiones que se pueden extraer de este Congreso se refieren a la necesidad de potenciar este tipo de encuentros que tienen a Europa como objetivo de reflexión y a la escuela como el centro mayor de la preocupación educativa. En la justificación de nuestro proyecto decíamos que la idea de este Congreso nacía de la necesidad de plantearse un espacio de reflexión sobre la escuela en Europa porque entendíamos que hasta ahora se había puesto el acento en potenciar, con los acuerdos de Bolonia, la educación superior y que la escuela era la gran olvidada. Con este encuentro de Córdoba hemos reivindicado esa necesidad y hemos querido poner una primera y modesta piedra para el comienzo de una reflexión global sobre los problemas de la escuela en Europa que haga de Córdoba un foro de referencia en el mundo. Con ese deseo cerramos el Congreso y a él se unieron todos los asistentes. Ahora sólo queda pensar en el próximo encuentro que será sin duda más ambicioso y de más trascendencia nacional e internacional si las instituciones, los responsables educativos y los investigadores y profesionales de la educación así lo desean.

José Reyes y Blas Segovia

ÍNDICE

	Pág.
FAMILIAS QUE ACTUAN DE TUTORES DE LECTURA DE SUS HIJOS E HIJAS EN UN PROGRAMA ESCOLAR DE TUTORÍA ENTRE IGUALES. Blanch, S., Duran, D., Flores, M., y Valdebenito, V.	7
EL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: REFLEXIONES SOBRE SUS COMPETENCIAS PROFESIONALES. Bozu Z. y Jarauta Borrasca B.	17
EL CINE: REFLEJO O REFRACCIÓN DE LA ESCUELA DE HOY. RELATO DE UNA EXPERIENCIA CON MAESTROS. Delgado García M., García Prieto, F. J., y Morcillo Loro, V.	27
VIOLENCIA Y CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA APROXIMACIÓN A ESTE FENÓMENO DESDE LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE. Falla Fernández, D., y Alós Cívico, F. J.	37
UTOPIÍA Y APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: OTRA ESCUELA ES POSIBLE. Domínguez Rodríguez, F. J.	49
DESARROLLANDO PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR. Gallego Vega, C. y Moriña Díez, A.	61
LA INFLUENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS. Gil Noguera, J. A., y Bote Díaz, M.	71
DIALÓGICA CON EL BRÓCOLI Y LA EDUCACIÓN. Jové Monclus, G., Betrián Villas, E. A., Marselles Vidal, M. A., y Valls Gabernet, M. J.	83
DESEABILIDAD SOCIAL Y ROLE PLAYING: TRABAJANDO COMPETENCIAS DESDE ESTRATEGIAS PSICOSOCIALES. González González, H.	93
CINE Y EDUCACIÓN: DIFERENTES PELÍCULAS PARA UN MISMO PROGRAMA NARRATIVO. Martínez Castro, M. M.	111
PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN: ¿QUÉ VALORES TRANSMITEN LOS ANUNCIOS? Moreno Díaz, R.	121

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL. Moyano Pacheco, M.	131
ESTUDIO COMPARATIVO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN FRANCIA, BÉLGICA Y ESPAÑA, ELABORADO A PARTIR DE UNA VISITA DE ESTUDIO Y EN BASE A OTRAS FUENTES Osuna Benavente, P. G.	137
DINÁMICAS DE PRIVATIZACIÓN ENDÓGENA Y EXÓGENA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. ALGUNOS INDICADORES Y CRITERIOS Prieto Egado, M., y Villamor Manero, P.	147
THINKING-BASED LEARNING AS THE CENTERPIECE OF 21ST CENTURY INSTRUCTION. Swartz, R.	159
REQUISITOS DEL AUXILIAR DE EDUCACIÓN EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON TRANSTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO (TGP). SINDROME DE ASPERGER. Cordero González, C., y Gómez Aixendri, R.	171
LOS ESPACIOS TOTALES PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. Betrián Villas, E., Jové Monclús, G.I, Valls Gabernet, M.J., y Marselles Vidal, M.A.	179
EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN RETO FORMATIVO. Sánchez Fernández, Y.	189
LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA Y SOLIDARIA. Piqué Simón, B.	199
EDUCANDO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: UN ACERCAMIENTO A LA PRIVACIDAD Y LA INTIMIDAD. Sánchez Rojo, A.	209
EL ASESORAMIENTO EXTERNO COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE ESCUELAS EFICACES. López Cobo, I., González López, I., León Huertas, C., y López Cámara, A.B.	219
INVADIV UN PROYECTO DE TUTORÍAS COMPARTIDAS. PRIMEROS PASOS. López Cámara, A.B., León Huertas, C., González López, I., y López Cobo, I.	231
LOS RETOS DE LA ESCUELA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES. Segovia Aguilar, B.	241

<u>RESÚMENES DE POSTERS</u>	247
ANÁLISIS DEL CAMBIO EN EDUCACIÓN. UN ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE REFORMA, INNOVACIÓN Y DOCENTES COMO FACTOR PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA INNOVADORA. Pozuelos Estrada, F. J., Rodríguez Miranda, F. P., y García Prieto, F. J.	248
¿CÓMO MEJORAR EL CURRÍCULUM, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SOBRE LA REALIDAD SOCIAL Y NATURAL? INFORME DE INVESTIGACIÓN. Travé González, G., Pozuelos Estrada, F. J., Rodríguez Miranda, F. P., García Prieto, F. J., Morcillo Loro, V., Travé González, G. H., y López Sánchez F. J.	249
<i>¡DESPIERTA!</i> EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS: EL LUGAR DE LA UTOPIÍA. Martín Fernández, M. A., Benito Martínez, R. C., Fragero Guerra, C., García de Viguera, M. C., Jimena Pérez, A. M., Moreno Domínguez, M. Á., Trillo Luque, M ^a . C., Urquizú Serrano, A. M., y Vilches Vilela, M. J.	250

FAMILIAS QUE ACTUAN DE TUTORES DE LECTURA DE SUS HIJOS E HIJAS EN UN PROGRAMA ESCOLAR DE TUTORÍA ENTRE IGUALES

Blanch, Sílvia (UAB)
Duran, David (UAB)¹
Flores, Marta (UAB)
Valdebenito, Vanessa (UAB)

Miembros del *Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre iguales* (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>

Introducción

En la actualidad, la escuela se caracteriza por la diversidad que la configura. Gracias a las distintas características que posee el alumnado tanto a nivel personal, familiar, como cultural, se favorece que el grupo clase sea una fuente de recursos naturales inagotable para el desarrollo y aprendizaje.

La tutoría entre iguales, basada en los fundamentos de la cooperación entre personas, saca provecho de las diferencias que de forma natural existen en el aula. Basándose en la creación de diadas, parejas de estudiantes que asumen una relación asimétrica derivada de la adopción de un rol de tutor y/o o tutorado, los miembros de la tutoría entre iguales trabajan para alcanzar un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004). Las parejas pueden constituirse con alumnado de edades y cursos diferentes, modalidad denominada *cross-age tutoring*, o utilizar la tutoría con alumnos de la misma edad, *same-age tutoring*. A su vez, de acuerdo al carácter fijo o intercambiable del rol del tutor y tutorado, distinguimos entre tutorías de rol fijo y recíprocas.

Numerosas investigaciones sobre prácticas con estas modalidades de tutoría han demostrado mejoras en el alumnado participante, tanto en el área académica como socioemocional cuando éstos han sido debidamente instruidos en sus respectivos roles, y cuando las actividades estaban estructuradas y se realizó un seguimiento de sus progresos durante el proceso (Scruggs y Mastropieri, 1998). La tutoría entre iguales ha demostrado su potencial también frente a otros métodos de enseñanza, específicamente en el trabajo con estudiantes que poseían discapacidades, que pertenecían a educación intercultural, o vivenciaban situaciones de vulnerabilidad (Elbaum, Vaughn, Hughes y Watson, 1999; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006).

Como resultado de los beneficios documentados en bastos estudios y experiencias educativas, esta modalidad de trabajo ha sido recomendada por expertos en educación, por ejemplo la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000).

¹ Persona de contacto: David Duran. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. David.duran@uab.cat

Pero no sólo podemos sacar provecho de la tutoría entre iguales con los alumnos, sino que también se puede involucrar a otros agentes de la comunidad educativa. La presente investigación se basa en el programa *Leemos en Pareja* (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011) que se fundamenta en la tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes y dónde la implicación de las familias es un elemento clave.

Los estudios realizados (recogidos en Wolfendale y Topping, 1996) centrados en analizar el acompañamiento familiar en las tareas escolares desde el hogar, muestran la influencia positiva que tiene este apoyo parental sobre el rendimiento escolar de sus hijos. A su vez, diferentes estudios realizados sobre esta temática (recogidos en Martínez, 2004) aportan datos sobre la relación directa entre la actitud y la participación activa de las familias en el centro escolar y el incremento del rendimiento académico de los hijos. Además, los datos muestran que esta colaboración favorece a su vez la mejora de la calidad educativa del propio centro educativo. Estos datos han tenido una repercusión en los centros escolares de forma que ha motivado grandes esfuerzos para favorecer mecanismos de comunicación significativos y a ofrecer variadas y ricas formas de participación, tanto en la toma de decisiones de la gestión institucional como, cada vez más, en la participación de las propias actividades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 1997).

Como señala Martínez (2004), debemos tener en cuenta que la eficacia no sólo proviene del apoyo que los alumnos reciben de los profesores y de las familias sino, sobre todo, de la continuidad y coherencia que el alumnado percibe entre los objetivos propuestos en el ámbito escolar y el familiar. Desde el centro educativo es posible ofrecer ayudas a las familias para que actúen como tutores de lectura de sus hijos, como en el programa escocés *Read On* (Topping y Hogan, 1999). Asimismo los alumnos con mayores dificultades en la comprensión lectora pueden encontrar en la tutoría de lectura familiar un buen soporte para el logro de nuevos aprendizajes (Valdebenito y Duran, 2010).

El apoyo familiar es entonces fundamental para el desarrollo académico en los menores, sin embargo creemos que el acompañamiento parental en la adquisición de una de las competencias fundamentales en la sociedad del conocimiento, como es la competencia lectora, es vital.

La competencia lectora es una habilidad vehicular a desarrollar a lo largo de toda la vida y decisiva para la autonomía de las personas ya que incluye el desarrollo de competencias cognitivas (descodificación, conocimiento del vocabulario, gramática, sintaxis...) y competencias metacognitivas (conciencia y habilidad de activar estrategias para procesar textos: pensar, controlar y ajustar la actividad lectora a los objetivos de lectura). Es entonces necesario que la escuela pueda orientar y favorecer el aprendizaje de esta competencia para educar ciudadanos capaces de desarrollarse de una manera autónoma y estratégica en la sociedad letrada actual.

Como señala Solé (1992), leer es un proceso de interacción entre lector y texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer sus objetivos de lectura. Esta definición implica la concepción del lector como un sujeto activo, que construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Esta perspectiva sostiene que la lectura implica comprender el texto escrito, por lo cual la comprensión lectora se sitúa en el centro y se convierte en un proceso en el cual interviene tanto el

texto, con su forma y contenido, como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos.

A su vez este proceso y la competencia lectora en sí admitirán grados de consecución que se desarrollaran a lo largo de la vida. En este sentido, la OECD (2009) indica estrategias que pueden guiar su enseñanza puesto que para ser un lector experto es necesaria la instrucción formal y explícita de estas estrategias en aula como la monitorización de la comprensión, el aprendizaje cooperativo y la formulación de preguntas con *feedback* inmediato (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Las condiciones para el desarrollo de la comprensión y la competencia lectora pueden ofrecerse a través de la tutoría entre iguales, como una forma de ayuda andamiada, donde el papel de mediador lo puede ejercer el tutor a través de una estructura de interacción privilegiada puesto que se da uno a uno. Esta situación permite una monitorización y un ajuste de las ayudas que facilita el aprendizaje del tutorado y también del propio tutor, al tener que reflexionar para ofrecer dichas ayudas (Juel, 1996; Klinger y Vaughn, 1996; Mathes y Fuchs, 1994).

Objetivos de la investigación

El programa *Leemos en pareja* pone en práctica una serie de actividades que involucran la lectura en pareja y comprensión lectora (entre alumnos en la escuela y entre familiar-hijo/a en el hogar), siendo altamente estructuradas y permitiendo de manera progresiva, un uso más autónomo, ajustado y creativo de cada pareja cuando se van familiarizando con el programa.

El programa se inicia con la formación inicial de los participantes, tanto tutores escolares y familiares como tutorados. Después de la formación el programa se desarrolla a lo largo de 12 semanas, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos. En ellas, se ofrecen textos variados, con actividades previas a la lectura, lectura conjunta (siguiendo la técnica PPP, Burns, 2006) y actividades posteriores a la lectura sobre comprensión lectora.

La implementación en diversos centros de educación primaria, durante el curso 2008-2009, dio lugar a la investigación que se presenta, donde se plantean los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué características tienen las familias que se ofrecen a actuar como tutores de lectura de sus hijos e hijas? ¿Participan las familias de los alumnos con menor nivel de comprensión lectora?
- 2) ¿Qué efectos tiene la participación en el programa de tutoría entre iguales con y sin apoyo familiar en la comprensión lectora? ¿Mejoran todos los alumnos, independientemente de su rol? ¿Mejoran todos los alumnos independientemente de si reciben o no apoyo familiar?
- 3) ¿Qué hacen los tutores de lectura familiares para mejorar el nivel de comprensión lectora de sus hijos o hijas? ¿Siguen las instrucciones del programa? ¿Ofrecen ayudas pedagógicas para el desarrollo de dicha competencia?

Método

La investigación se fundamenta en la multiplicidad metodológica, combinando el enfoque cuasi-experimental de tipo pretest posttest sin grupo control, por el carácter ecológico de la intervención, que permite evidenciar los cambios acontecidos tras la puesta en práctica del programa; con un enfoque cualitativo a través del análisis de interacción a las parejas familiares, entrevistas y cuestionarios, para dar respuesta a los posibles cambios que se espera encontrar tras la participación en el programa.

Participantes:

- 303 alumnos de 3º a 6º de enseñanza primaria de Cataluña.
- 223 familias.
- 12 profesores de lengua.

Instrumentos:

- Pruebas estandarizadas ACL: Evaluación de la comprensión lectora (Català, Català, Molina y Monclús, 2001).
- Registro audiovisual: Sesiones de lectura en el hogar, 4 familias durante 3 sesiones de 30 minutos.
- Cuestionarios de Satisfacción *Leemos en Pareja* (Estudiantes y familias).
- Entrevistas semiestructuradas a las familias y profesorado.

Procedimientos:

Al inicio se realizó un pretest del ACL; durante el proceso se ejecutó seguimiento audiovisual; y al finalizar se hicieron entrevistas, se completaron los cuestionarios de valoración final y se realizó el post-test del ACL.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados en función de los objetivos planteados inicialmente.

1) Características de las familias participantes y nivel de comprensión lectora inicial de sus hijos o hijas

Respecto a las características de las familias que participaron en el programa de manera voluntaria, cabe decir que, según señalan los docentes en las entrevistas, se trata de familias que tienden a: a) involucrarse con periodicidad en las actividades que impartía el centro educativo; b) comprometerse e interesarse en la educación de sus hijos; c) provenir de un nivel socio-cultural y educativo medio; d) haber participado en versiones anteriores del programa; e) encontrar tiempo para participar de actividades extraescolares junto a sus hijos; y f) descritas por los docentes como: “las que menos lo necesitan”. En este sentido, las familias involucradas se identifican durante las entrevistas como compañeros de lectura habituales de sus hijos. Asimismo los profesores manifiestan la dificultad para lograr la participación de las familias cuyos hijos presentan mayores dificultades.

Respecto al nivel de partida en cuanto a comprensión lectora de sus hijos e hijas, presentamos resultados identificando los alumnos que poseían un nivel de comprensión lectora (respecto a la evaluación pre-test ACL) por sobre el promedio de ajuste y bajo

este nivel, hemos dividido el puntaje total de la prueba (100 puntos) en cuatro partes iguales, tomando como referencia para nuestro estudio los extremos de esta escala: puntuaciones sobre 75 y bajo 25. La tabla 1 refleja los resultados obtenidos en dichos casos evidenciándose que el 100% de los alumnos con mayores puntuaciones participaban con sus progenitores u otros familiares en el programa. En el caso de los estudiantes con menores puntuaciones, la implicación de sus familias sólo alcanza el 46.34%.

Resultados Estudiantes Pretest ACL	Alumnos		Participación Familiar			
	N	% (del total de la muestra)	SI		NO	
			N	%	N	%
Alto nivel de C.L	37	12.21	37	100	0	0
Bajo nivel de C.L.	41	13.53	19	46.34	22	53.66

Tabla 1. Implicación familiar de alumnos con alto y bajo nivel de comprensión lectora

2) Efectos de la participación en el programa de tutoría entre iguales en la comprensión lectora, de alumnos con y sin apoyo familiar.

En la tabla 2 se presentan los datos en función de la implicación familiar, indicándonos que todos los estudiantes muestran diferencias estadísticamente significativas en sus puntuaciones en comprensión lectora entre pre y post-test.

Participación familiar	N	Media Pretest	Media Post-test	gl	t	p
SI	223	54.76	65.55	222	-10.71	.00
NO	80	41.40	49.44	79	-4.69	.00

Tabla 2. Resultados en comprensión lectora según participación familiar.

Respecto a la implicación familiar, el alumnado que ha participado junto a sus familias ha indicado en los cuestionarios y entrevistas estar satisfechos de la ayuda recibida de sus padres, madres o hermanos; valorar el hecho que les ayudaran a comprender; a ampliar su vocabulario; a leer más rápido; a desarrollar estrategias para cumplir con la tarea; y, además, valoraron muy positivamente compartir un momento exclusivo con sus tutores familiares.

Por su parte, las familias expresan haber observado mejoras en cuatro dimensiones: lectura y comprensión de los textos; nuevos conocimientos/contenidos; entonación al leer; predisposición a la lectura; progreso en la búsqueda de información y elaboración de esta misma.

Por otra parte los resultados en relación a los efectos de la participación familiar en los niveles de comprensión lectora alcanzados por el alumnado, según el rol asumido por los niños y niñas en las sesiones de lectura en el aula, se muestran en la tabla 3. Se evidencia que todos, tutores y tutorados, alcanzan diferencias significativas entre pre y post-test ($p < .05$).

Participantes	Participación familiar	N	Media Pretest	Media Post-test	gl	t	p
Tutores	SI	123	58.30	66.21	122	-6.26	.00
	NO	31	41.91	48.01	30	-2.29	.03
Tutorados	SI	100	51.07	65.27	99	-9.08	.00
	NO	49	41.07	50.34	48	-4.14	.00

Tabla 3. Resultados en comprensión lectora según rol asumido.

Contrastando estos resultados con lo expresado por los alumnos en los cuestionarios de valoración final del programa, para tutores y tutorados, todos ellos identifican haber alcanzado nuevos aprendizajes en las siguientes siete dimensiones: comprensión lectora; aprendizaje de la lengua; escritura; pronunciación, fluidez y velocidad lectora; vocabulario; nuevos conocimientos; transferencia del aprendizaje.

3) Actuaciones de los tutores familiares durante las sesiones

Los resultados de las interacciones analizadas a partir de una muestra de las sesiones de lectura familiar –Figura 1- indican que el mayor número de ayudas pedagógicas de los tutores familiares se llevan a cabo principalmente en dos momentos diferenciados de la estructura de la sesión: la lectura individual del hijo/a y durante la actividad de comprensión lectora.

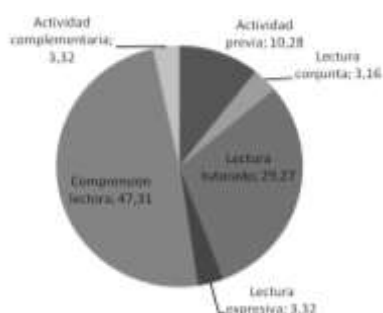


Figura. 1. Frecuencia de las actuaciones de los tutores en la estructura de la sesión

Los resultados del análisis de las actuaciones más significativas, observadas durante las 12 sesiones analizadas, son un sistema de las categorías relacionadas con cada uno de los bloques que estructuran el programa: actividad previa a la lectura, actividades de lectura y actividades de comprensión lectora.

a) Actividad previa a la lectura

Las familias centran sus actuaciones principalmente en orientar la actividad, en ponderar las respuestas del tutorado y en animar a pensar más allá de lo que requieren las preguntas de la tarea. Los adultos suelen tener el control de la actividad, iniciando, leyendo los enunciados, haciendo preguntas y estructurando el tiempo.

b) Actividades de lectura

Lectura del tutor. Todos los tutores hacen una lectura individual previa, tal como estima el programa. Se ha detectado sólo un caso dónde en la primera sesión no sucede. Durante la lectura del tutor, el tutorado suele seguir con atención la lectura de su tutor familiar.

Lectura conjunta. Momento de lectura dónde el tutor familiar leer el texto unos segundos por delante del tutorado. Los adultos suelen dar paso a esta actividad, generalmente en forma de pregunta tal como: *¿empezamos a leer?*. La mayoría de parejas negocian previamente en qué punto de la lectura el tutorado va a empezar a leer. Durante la lectura conjunta, los tutores cuidan el ritmo de lectura para facilitar el seguimiento del tutorado y cuando perciben que el niño no sigue el ritmo, leen un poco más despacio o hacen una breve pausa. Cuando el tutorado hace un error, él mismo

suele darse cuenta y se autocorriga, repitiendo correctamente la palabra mal pronunciada sin que el tutor le haya indicado tal error.

Lectura del tutorado. Durante la lectura, las familias utilizan la técnica PPP (Pausa, Pista y Ponderación). Todos los tutores provocan una Pausa en la lectura para marcar el error de sus hijos, pero a menudo, el menor reconoce el error y lo corrige. Los tutores están alerta y si observan que el tutorado se da cuenta del error, no marcan la pausa y dejan que los niños se autocorrijan. Cuando esto no ocurre o se observan errores donde el tutor ha marcado la pausa y el tutorado no encuentra la respuesta, los padres suelen dar una Pista; éstas generalmente están referidas a: ayudas relacionadas con la situación del error en el texto o ayudas centradas en las características morfosintácticas de la propia palabra pronunciada incorrectamente. La estrategia más utilizada durante la lectura del tutorado es ponderar la corrección o la buena lectura ya sea verbalmente o no verbalmente, con una caricia o una sonrisa.

Lectura expresiva. En este apartado se ha observado que los tutorados son capaces de detectar que se han equivocado y se autocorrijen bajo la atenta mirada del familiar, que a menudo les felicita por su corrección.

c) Actividades de comprensión lectora

Actividad de comprensión lectora.

Durante esta actividad, los tutores familiares muestran un rol activo utilizando diferentes estrategias que les sirven para orientar la tarea o facilitar la comprensión. Por otra parte ponderan a menudo a sus hijos por las respuestas correctas o el esfuerzo hecho. Estas actuaciones se muestran en la Fig.2.



Fig. 2. Actuaciones del tutor familiar durante las actividades de comprensión lectora

Las actuaciones relacionadas con Orienta, hacen referencia a las estrategias que utilizan los padres para ayudar a sus hijos a centrarse en las preguntas de la actividad con atención y a mantener el ritmo de trabajo. Con el objetivo de favorecer y facilitar la comprensión lectora, el tutor familiar suele utilizar preguntas o ejemplos que ayudan a comprender mejor al tutorado. Además dan pistas o explicaciones para que sus hijos encuentren por sí solos las respuestas correctas.

Actividad de comprensión lectora complementaria. Al llegar a esta parte optativa de la actividad propuesta, el familiar lee las preguntas sólo en algunas ocasiones, la mayoría

de las veces lo hacen sus hijos. Cuando el tutorado responde, los adultos formulan preguntas para poder profundizar más en las respuestas.

Los resultados muestran que las familias siguen la estructura y las instrucciones sugeridas por el programa pero a su vez, adecuan y ajustan la actividad a las propias características o las de sus hijos.

Conclusiones

Los resultados muestran que las familias pueden desarrollar ajustadamente el rol de tutoras de lectura, puesto que con una formación mínima han sido y se han visto capaces de seguir las recomendaciones del programa. La clave radicaría en la confianza que los profesores y el centro educativo ponen en la capacidad mediadora –o de enseñanza- de las familias, respecto a los contenidos académicos, tradicionalmente monopolizados por la escuela.

Así también se ha visto reflejada una alta implicación familiar, a pesar de que la participación era voluntaria por parte de las familias. Esta participación evidencia que las familias están interesadas en acompañar el aprendizaje de sus hijos y en colaborar en la tarea educativa que realiza la escuela. Además se puede concluir que los estudiantes que recibían el apoyo familiar mejoraron en algunas ocasiones más que los que no lo recibieron el acompañamiento parental.

Por otra parte se comprueba que el método de tutoría entre iguales es un potente recurso para mejorar los índices de comprensión lectora de los alumnos. El formato altamente estructurado de las sesiones -condición clave para el éxito de la tutoría entre iguales (Cohen, Kulik, y Kulik, 1982)- puede haber tenido una fuerte influencia. Así mismo, se evidencia la efectividad de la técnica de lectura en pareja por la que se optó (PPP) (Burns, 2006), por su potencialidad para ordenar las interacciones durante la actividad conjunta entre tutor y tutorado.

Sin embargo un punto preocupante es que las familias de los estudiantes con menores puntuaciones en comprensión lectora alcanzaron la mitad de implicación familiar que las de los estudiantes con mayores resultados iniciales. Por lo tanto, las acciones futuras deberán ir encaminadas a lograr la participación de las familias de los alumnos vulnerables, para además evitar que el programa aumente el riesgo de fomentar aun más las desigualdades entre los alumnos. Para ello será fundamental que las escuelas hagan esfuerzos para atraer a estas familias y lograr su implicación, combinándose mecanismos de información (cartas, invitaciones personales, pósters, artículos en el boletín de la escuela o en la prensa local...), con elementos de apoyo (el propio alumnado, trabajadores sociales, los propios padres o voluntariado).

Con la presente investigación se quisiera contribuir, en su justa medida, a ayudar a las comunidades escolares a sentirse seguras en el reto de compartir alumnos, familias y maestros la capacidad de enseñarse unos a otros y aprender enseñando.

Referencias

- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise - peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62–67.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. ACL. Barcelona: Graó.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Education outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. y Watson, S. (1999). Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. y Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2).
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31(3), 268-289.
- Klingner, J. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275–293.
- Martínez, R. (2004). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mathes, P. G. y Fuchs, L. S. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23(1), 59-80.
- OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Palacios, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J. y Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1998). Tutoring and students with special needs. In S. Ehly (Ed.), *Peer-assisted learning*. (pp. 165-182). Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by peers, Family and Volunteers*. Ginebra: International Bureau of Education: UNESCO.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.

- Valdebenito, V. y Duran, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J.J. Gazqués & M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). Granada: GEU.
- Wolfendale, S. y Topping, K. (eds) (1996). *Family involvement in literacy: Effective partnerships in education*. Londres: Cassell.

EL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: REFLEXIONES SOBRE SUS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Dra. **Zoia BOZU**

Departamento Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona (mail: zoiabozu@ub.edu)

Dra. **Beatriz JARAUTA BORRASCA**

Departamento Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona (mail: bjarauta@ub.edu)

Introducción

La sociedad en la que vivimos está sufriendo un conjunto de cambios que le afectan cualitativamente (Castells, 1998). No son cambios que requieren simples adaptaciones, reclaman un cambio de perspectiva en la manera de concebir la educación en general y, en particular, la formación de los docentes, la función y el sentido de la escuela actual.

En relación a estos cambios, y porque consideramos que tienen incidencia en la actividad de los profesores, nos referimos a los siguientes: vivimos en una sociedad con una fuerte presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación susceptibles de ser útiles como tecnologías del aprendizaje y para la construcción del conocimiento, que está cambiando los escenarios habituales de aprendizaje y docencia; la población estudiantil de enseñanza secundaria está provocando una crisis de identidad profesional entre el personal docente. La falta de competencias pertinentes para hacer frente a la nueva situación lleva a muchos profesores a pensar que su identidad profesional se encuentra en “estado de sitio”. Además, la presión externa para que asuman “nuevas responsabilidades” puede interpretarse como una ruptura con sus percepciones y conocimientos previos, lo que hace todavía más profunda la crisis de identidad (Bolivar, 2006). Y por último, el currículum escolar, sobre todo en nivel de secundaria, ha sido y es un campo de continuas reestructuraciones en todas las iniciativas de reforma educativa. Por ello, es digno reseñar que en todo el mundo, los informes gubernamentales y los *Libros Blancos* se centran en la necesidad de aplicar en

la enseñanza secundaria un currículum basado y orientado a competencias, donde se insista en el trabajo en equipo, en aprender a lo largo de toda la vida, de prosperar en un contexto de cambio e incertidumbre, en la solución de problemas y conflictos, etc.

No obstante esto, constatamos que en las últimas décadas se ha manifestado mucho interés por el estudio de la problemática de las competencias y prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y circulando en nuestro medio profesional.

En este contexto, el propósito de este trabajo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva acerca de las competencias profesionales que el docente de enseñanza secundaria debe tener para satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda de la escuela del siglo XXI.

1. Método

En este trabajo presentamos una revisión teórico-reflexiva acerca de las competencias profesionales del docente de enseñanza secundaria, para la cual aplicamos una metodología que permite estructurar el trabajo en diversos apartados que nos acercan de lo genérico a lo particular. Asimismo, en las siguientes páginas nos acercamos a las principales consideraciones sobre el concepto de “competencia” y a una sintética tipología de las competencias. En la segunda parte, analizamos la problemática del perfil competencial del profesorado de secundaria, definiendo los conceptos de “perfil” y competencia profesional docente para describir finalmente algunas competencias profesionales que todo profesorado de secundaria debe poseer por poder ejercer con éxito su labor o quehacer docente. Y para finalizar, las consideraciones finales pretenden sintetizar algunas reflexiones o ejes esenciales que podrían tenerse en cuenta en las propuestas de formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria.

2. Aproximación al concepto de competencias

2.1. ¿De que hablamos cuando hablamos de competencias?

El concepto de competencia nació en el contexto de la formación profesional y se está expandiendo al conjunto del sistema educativo. También se utiliza en los procesos de formación continua. La gestión por competencias se ha convertido, en los últimos años,

en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de Recursos Humanos. Pese a que las principales experiencias y las más numerosas se producen en empresas privadas, progresivamente el mundo educativo está apostando por este modelo, asumiendo los retos y ventajas que comporta.

La literatura sobre el tema, contempla varias acepciones del término “competencia”.

Normalmente, estas identifican las competencias con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su puesto de trabajo. En un intento de hacer una síntesis, después de analizar un elevado número de definiciones de la competencia, elaboradas por una gran diversidad de autores e instancias nacionales e internacionales, tanto educativas como profesionales, podemos extraer algunos elementos comunes a tener en cuenta:

- En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, y su medida nos informa del grado de dominio conseguido.
- Tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción.
- Esta vinculada a un contexto, a una situación dada.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
- Es educable.

2.2. Tipos de competencias

La variedad de concepciones sobre el concepto de competencia nos remite a otro aspecto, no menos importante: las clases o tipos de competencia que existen.

A continuación, procedemos a enumerar algunas tipologías de competencias, como serían, por ejemplo:

- Desde una perspectiva cognitivista: competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia propositiva.
- Desde una perspectiva más actualizada y de mayor profundidad, se establecen tres tipos de competencias: Cognitivas- Procedimentales- Actitudinales.
- Las competencias en las realidades popperianas (Realidades Objetivas, Realidades Intra-Inter- Subjetivas, Realidades Culturales).
- Las competencias según el tipo de estructura mental: Competencias Instrumentales y Competencias Operacionales (Pacheco, 2005).

En el ámbito de la didáctica y desde una perspectiva curricular, hablamos de *competencias disciplinarias o específicas y transversales* o genéricas. En el campo de la formación del profesorado identificamos el concepto de *competencia profesional* y el modelo de formación es uno basado en competencias.

3. El perfil competencial del profesorado de la enseñanza secundaria

Entendemos que el perfil profesional ha de ser una descripción detallada y esmerada que muestre los rasgos más característicos de un grupo profesional. Cuando hablamos del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión.

O, decirlo de una otra manera, definir el perfil profesional del profesorado significa definir las funciones, las atribuciones, los ámbitos de actuación y sus competencias profesionales. En los apartados siguientes nos proponemos definir y delimitar las competencias profesionales del profesorado de secundaria.

3.1. ¿Qué entendemos por competencias profesionales del docente?

En la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado. Es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser (Tuning, 2003). Por eso, las competencias profesionales del profesorado se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Eso es, el que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

3.2. Referencial de competencias profesionales docentes en la enseñanza secundaria

Las competencias del profesorado de secundaria se derivan de las funciones profesionales que le corresponde realizar en la actualidad y las funciones generales del

profesorado de secundaria son: planificar e implementar el currículo escolar, tutorizar a los alumnos, apoyarse en el contexto familiar y social y actualizarse e implicarse en la profesión docente.

La literatura sobre el tema nos ofrece una multitud de listados de competencias para el profesorado de secundaria. A continuación, enumeramos y analizamos algunas de ellas. Perrenaud (2004) plantea "Diez dominios de competencias" consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de la enseñanza secundaria, entre los cuales encontramos:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
10. Organizar la formación continua.

Asimismo, el mismo autor destaca la importancia de la competencia "*Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas*", que es otra competencia necesaria a poseer y sobre la cual señala: "Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión..." Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor.

Por otra parte, la preocupación por la formación de los futuros profesores y profesoras de los niveles de enseñanza secundaria, ha de comprender competencias en diversos campos que podemos explicitar en los siguientes términos¹:

- a) *Mejor conocimiento de base lingüística y de los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos*: Mejorar el dominio personal de las lenguas oficiales, de su uso oral y escrito y de su didáctica es una necesidad imperiosa, ya que los profesores ejercen su profesión a través precisamente del uso del lenguaje y además las habilidades lingüísticas son la base del aprendizaje.
- b) *Dominio de las nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica*: El maestro y la maestra del siglo XXI deben poseer un dominio extenso e intenso de las TIC, tanto en lo referente al uso de software general (procesadores de textos, bases de datos,...), como específico de las distintas áreas de aprendizaje. Igualmente tienen que saber buscar recursos en la red e implementar la docencia valiéndose de las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo deben tener suficientes conocimientos sobre comunicación audiovisual a fin de poder dar una educación de calidad e cuanto a la lectura de la imagen a su alumnado.
- c) *Dominio de un idioma a nivel de suficiencia*: Los profesores de secundaria además de conocer el idioma materno, deberían ser capaces de dar clases de cualquier área en otro idioma (que sería inglés, francés), además de saber enseñarlo como lengua. Para ello la Universidad deberá ofrecer más y mayores oportunidades para su perfeccionamiento: más horas de enseñanza, cursos paralelos, acceso fácil a escuelas de idiomas universitarias, becas Erasmus, etc.
- d) *Recursos para intervenir en un aula intercultural*: Las aulas de muchas escuelas están cada vez más repletas de un alumnado procedente de distintos países del mundo, con una variedad de lenguas y, sobre todo, de culturas. Los maestros y las maestras de nuestro siglo deben saber tratar de manera adecuada estas situaciones,

¹ Adaptación de Joan Badia Pujol. Subdirector General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2005.

con recursos funcionales (conocimientos) suficientes, para una correcta integración de todo el alumnado al contexto social, lingüístico y cultural del país de acogida.

Finalmente, puntualizamos algunas de las características que, a nuestra manera de entender, deberían de tenerse en cuenta en la formación del profesorado de secundaria.

Ámbitos de competencias	Características
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Tener una preparación adecuada y suficiente en contenidos científicos y psicopedagógicos. • Ser consciente y saber justificar los criterios que rigen la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar. • Saber como proceder para que los alumnos aprendan de manera rigurosa, activa, autónoma y compartida. • Conocer las características definitorias y la problemática de la adolescencia para tener en cuenta las necesidades y las posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos. • Saber adaptar los programas y la metodología a las necesidades concretas de cada contexto social y cada grupo de alumnos. • Conocer las cuestiones relativas a la organización del centro y del grupo clase. • Poseer conocimiento y recursos para poder atender la diversidad en el aula y al alumnado nuevo (inmigrante).
Hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que los conocimientos sean significativos para los alumnos. • Promover la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos. • Aplicar las técnicas básicas de comunicación. • Actuar de manera que nuestra materia sea considerada parte integrante de la educación de nuestros alumnos. Eso implica un trabajo en equipo con el resto del profesorado de secundaria, de acuerdo con un proyecto educativo de centro.

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo con compañeros que enseñan otros ciclos y etapas de la ESO para entender la educación como un todo inseparable.
Ser	<ul style="list-style-type: none"> • Tener cierta capacidad de comunicación o capacidad de empatía, de compasión y cierto sentido del humor. • Creer en la relevancia de la función social de la educación. Eso implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión. • Tener vocación y gozar trabajando con los alumnos.

Cuadro N° 1: Arsenal de competencias del profesorado de secundaria (elaboración propia a partir de la bibliografía consultada)

A manera de síntesis, evidenciar que las competencias a las que hemos aludido ponen de manifiesto las siguientes conclusiones o ejes esenciales que deberían de estar presentes en el perfil profesional del profesorado de Secundaria:

- La aparición de una mayor diversidad en las aulas, que demanda al profesorado la preparación suficiente para dar a cada alumno un tratamiento adecuado, en acuerdo con sus necesidades específicas.
- El crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación tiene repercusiones en la educación actual.
- La nueva realidad de los centros educativos, ante la generalización de las etapas obligatorias, exige prestar especial atención a todos aquellos factores que condicionan un clima favorable para la convivencia. El nuevo docente ha de conformar su perfil profesional con el aumento de las habilidades y relaciones interpersonales e interinstitucionales, de manera coherente y adecuada.
- El análisis y la reflexión sobre la formación inicial y permanente, de carácter epistemológico de la disciplina a impartir y de la preparación psicopedagógica, así como la preparación práctica inicial para abordar en solitario el ejercicio de la docencia.

Bibliografía y referencias bibliográficas:

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol.1.
- BOLIVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BUISÁN, C.; ECHEBARRIA, I, MARTÍNEZ, M. (coord.) (2011). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona: Editorial ICE.
- CASTELLS, M. (1998). Entender nuestro mundo. *Revista de Occidente*, 205, pp.113-145.
- DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- ECHEVERRIA, B. (2001). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), pp.7-43.
- FALLOWS, S.; STEVEN, C. (ed.) (2000). *Integrating key skills in higher education*. London: Kogan Page.
- GÓMEZ E., Jairo (2004). “Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias”, en *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- LE BOTERF, G. (1998). La ingeniería de las competencias. *D'organisation*, nº 6, p. 23.
- PACHECO, A. (2005). *Las competencias en la enseñanza escolar*. Documento policopiado.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PROYECTO TUNNING (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto.
- ZARIFIAN, PH. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

EL CINE: REFLEJO O REFRACCIÓN DE LA ESCUELA DE HOY. RELATO DE UNA EXPERIENCIA CON MAESTROS.

Manuel Delgado García. Universidad de Huelva

Francisco Javier García Prieto. Universidad de Huelva.

Virginia Morcillo Loro. Universidad de Huelva

Resumen

El cine es quizás una de las estrategias más exitosas que existen junto con la publicidad para dar a conocer, trasladar e introducir en la sociedad numerosas variantes de nuestras costumbres, tradiciones, valores, ideologías..., en definitiva se viene empleando como un poderoso instrumento a modo de lanzadera.

La educación no queda atrás en el objetivo de la cámara, y es uno de los principales focos que el cine ha venido proyectando desde hace mucho tiempo; todas y cada una de estas proyecciones tienen una intencionalidad concreta y en muchos casos han venido reflejando la realidad educativa, pero en otros, también se ha refractado una imagen que no es todo lo que engloba el término educación.

Partiendo de este planteamiento, presentamos una comunicación en la que se recoge la experiencia llevada a cabo por varios profesores de la Universidad de Huelva junto al alumnado de las diversas titulaciones de Magisterio. En esta experiencia hemos empleado la proyección de material filmográfico con el objetivo de ofrecer a los futuros profesionales del cuerpo de la educación, diversas imágenes/situaciones retratadas de la realidad educativa y de este modo interaccionar y enjuiciar el contenido que subyace a las mismas.

En definitiva, recogemos a modo de ejemplo una experiencia en la que el cine se convierte en una ventana a través de la cual, los maestros van a contemplar una realidad cercana a la que van a encontrarse al salir de las aulas de formación, y ante la que ha de tener un juicio de valor, pues puede que la imagen que vea sea un reflejo de lo que es la escuela de hoy, o bien una imagen refractada de lo que quieren hacerles ver al asomarse a esa ventana.

La imagen: un recurso pedagógico.

La imagen a nivel general y su tratamiento en el cine en particular se ha venido convirtiendo hasta la actualidad en un recurso muy útil para transmitir numerosas sensaciones, ideas, tradiciones, informaciones... que al mismo tiempo, no hacen más que otorgarle un valor intrínseco a la misma, de tal manera que “una imagen pueda llegar valer más que mil palabras”. Esta situación la viene empleando la sociedad a todos los niveles y con intenciones muy diversas, de ahí la importancia que cobra el trato que se le da una imagen a la hora de querer comunicar algo a través de la misma.

En este sentido, la educación es uno de los niveles que desde el inicio ha venido incorporando el valor de la imagen para su utilización con fines muy diversos, y es ahora más que nunca cuando cobra especial relevancia, pues “*con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior se obliga a promover una cultura académica que tenga en cuenta las habilidades culturales y las nuevas formas de aprendizaje y de adquisición del conocimiento de la sociedad actual*” (Solé Blanch y otros, 2008). Por tanto, el valor de la imagen se torna primordial para poder llevar a cabo las consideraciones que se marcan desde Europa y con las que dar respuesta desde el sistema educativo. Es aquí donde el cine cobra especial relevancia, pues en la actualidad se ha convertido junto a la publicidad en un medio de transmisión de los valores culturales que en muchos casos identifican a una sociedad concreta y donde cada sector social tiene la opción de sentirse reflejado en uno u otro sentido. Esta situación ha de aprovecharla la escuela en beneficio propio y utilizar un recurso que tiene a la mano para poder llevar a cabo muchas de las funciones que ha de desempeñar con el alumnado al que está formando, para integrarlo como un elemento válido para la sociedad y otorgarle así, la oportunidad de un desarrollo pleno de todas sus destrezas y habilidades en el mundo.

Para lograr la incursión del cine en las aulas como un recurso pedagógico debemos de dotar primero a todos los agentes participantes de unas competencias válidas para el manejo e interpretación del propio medio con el objetivo de lograr el fin deseado, pues “*hay que tener presente que el cine no refleja la realidad tal y como es, sino que es una representación de la realidad, que pasa por el punto de vista que hayan elegido el guionista, director, etc. Por tanto, el documento fílmico es interesante como objeto de estudio, no ya sólo por la realidad que representa, sino, y muy especialmente, por aquella realidad que permanece oculta a primera vista*” (Rodríguez Fuentes, 2007). Dicho esto, por regla general la presencia del cine en la educación viene caracterizada por un uso como fuente analítica y documental para la intervención pedagógica y social (relativizado todo ello por el nivel educativo en el que nos encontremos y por los objetivos particulares que se persigan en las asignaturas concretas en las que se integre este). Así los relatos filmográficos nos permiten introducir prácticas formativas y profesionalizadoras a partir del análisis de casos, una herramienta de trabajo muy utilizada en el ámbito socioeducativo y que desde las universidades venimos empleando

para dotar al futuro profesional de la enseñanza de todas y cada una de las estrategias precisas para el desempeño de su labor como docente en la escuela de hoy.

La utilización del cine como instrumento de análisis de las prácticas educativas: Experiencia con maestros.

La propuesta que recoge esta comunicación, como indicábamos al inicio de la misma, recopila la labor realizada por varios profesores de la universidad de Huelva con el alumnado perteneciente a diversas titulaciones de magisterio. Se trata pues de un relato de la experiencia que hemos venido desarrollando durante varios años en los que hemos empleado el cine como un recurso imprescindible en el devenir de las asignaturas que impartimos, y que al mismo tiempo se ha tornado como un elemento esencial para desarrollo integral de los futuros maestros/as de nuestras escuelas.

Tenemos muy presente que a día de hoy, y en el marco de la formación de educadores, hemos de otorgar la posibilidad de “leer” distintos tipos de textos (incluimos dentro de estos al cine, en tanto discurso complejo que combina palabras, imagen y lengua) ya que esta lectura pormenorizada les ayudará a poder leer comprensivamente lo que les rodea, sus intenciones y sus objetivos. De lo que se trata no es sólo de decodificar un texto escrito, sino que también se relaciona con el mirar, con mantener una actitud reflexiva que implique que cada individuo decodifique, deconstruya y construya un significado. No trabajar con la imagen significaría que poco a poco, les vamos transformando en unos analfabetos de la imagen y por tanto cerrándoles una de las ventanas más amplias por las que todos nos asomamos hoy en día, y que nos conducen a una realidad llena de subjetividad para la que hace falta estar entrenado si queremos tener acceso al contenido y continente de la misma.

Esta propuesta que defendemos no es nada fácil de lograr y conlleva un trabajo extra para el docente que se ve recompensado por el éxito que suponen actividades como las que planteamos en el aula con este tipo de iniciativas. Decimos que no es fácil, puesto que en el contexto universitario (más si cabe en las facultades de ciencias de la educación) tenemos muy arraigada la dinámica de desarrollar nuestras asignaturas a través de la clase magistral, y romper con eso, resulta algo trabajoso tanto por parte del profesorado, que ha de variar los esquemas preestablecidos en los programas de las asignaturas que llevan impartándose desde planes muy antiguos, como por parte del alumnado, quien viene con unos hábitos de trabajos ligados a esta metodología de transmisión pasiva, poco motivadora y rutinaria, además de un desembolso económico por parte de las instituciones para dotar del material preciso.

Evidentemente, no venimos a justificar un cambio radical en la metodología de enseñanza que tiene años de historia, pero sí que afirmamos la necesidad de variar considerablemente el desarrollo de la misma; se precisa la búsqueda de nuevas técnicas y recursos a la hora de motivar, en primer lugar, y transmitir, en segundo, el conocimiento científico. Es aquí donde nuestra propuesta cobra especial importancia, y donde proponemos la utilización del cine como un instrumento docente que facilite el

proceso de aprendizaje y de autoaprendizaje de los estudiantes con el objetivo de potenciar por un lado, la mejora de la calidad como futuros docentes y por otro, el nivel de formación adquirido en la etapa universitaria, para lo cual empleamos la visión que ofrece el cine de las distintas escuelas que el séptimo arte nos dibuja.

Nuestra propuesta parte de las diversas asignaturas que impartimos en Magisterio, y que proceden de planes antiguos (hasta la reciente adaptación al espacio europeo) a las que les hemos dado una vuelta de tuerca en cuanto a lo que hace referencia a metodología didáctica; las temáticas que barajamos son muy diversas y van desde la Educación Especial, Educación Permanente, pasando por el Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, Organización de Centro hasta llegar a la Pedagogía Ambiental. Toda esta riqueza de contenido nos ha permitido llevar a cabo una elección de filmografía bastante amplia, diversificada, y en la que hemos podido contemplar el trato que se le da la educación en general y a la escuela en particular para el posterior trabajo en el aula.

En algunos de los programas de estas asignaturas vienen de antemano establecida la posibilidad de contar con algún film con el objetivo de aprovecharlo como complemento del contenido teórico que recoge el mismo, y en los casos en los que no aparecen como tal, hemos decidido en consenso con nuestro alumnado, proponer alguna que otra película/documental con el que tratar de analizar muchos de los contenidos que barajan las asignaturas.

En primer lugar, y como indicábamos con anterioridad, esta metodología de trabajo implica una mayor dedicación a la hora de preparar el material para trabajar con los alumnos, pues en muchos casos, son ellos los que proponen los films y a veces desconocemos en cierto modo el contenido del mismo, por lo que debemos ser muy cautos a la hora de trabajar con un contenido cargado de subjetividad y con un trasfondo que es muy versátil e interpretable de muchas formas. Para intentar minimizar el efecto de toda esta subjetividad, venimos elaborando distintas fichas de trabajo (independientes en función de la materia) que pretenden ser un recurso que permita a los estudiantes analizar los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que se encuentran en la base de los procesos educativos, determinar la etiología y las consecuencias de la intervención socioeducativa y elaborar instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifiquen la acción social y educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades de los sujetos, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.) a partir del análisis de casos que ofrecen los relatos filmicos.

El desarrollo de estas fichas de trabajo va a tener un carácter obligatorio u optativo en función de la materia con la que estemos trabajando y en función de la carga lectiva que pueda representar el análisis del contenido de una película. En ambos casos, el trabajo siempre va a poseer un carácter grupal puesto que es la mejor forma para lograr los objetivos que se establecen con la utilización del cine como recurso para analizar la situación de la escuela en la sociedad actual. Todos los encuentros y desencuentros que

se puedan llegar a dar en un grupo de trabajo (ya sea pequeño o gran grupo) sirven de ejemplos fundamentales para que el alumnado tenga que poner en juego todas sus competencias para el enjuiciamiento de lo que está sucediendo y de lo que no se ve.

Dicho esto, pasamos a reseñar brevemente algunas de las películas que han venido sirviendo de ejemplo para el análisis del contexto socioeducativo que envuelve a las escuelas y que el cine ha tratado de reflejar desde distintas perspectivas. Éstas han servido para que los futuros profesionales de la educación tengan una visión directa de las distintas situaciones, experiencias, actuaciones... que les esperan una vez que finalicen la etapa formativa y se enfrenten a contextos similares a los recogidos en los documentos visuales ofrecidos.

Algunos de estos filmes son:

Los chicos del coro.

Año 1949. Clément Matthieu, un profesor de música es contratado en un internado de chicos difíciles, donde mano dura y disciplina son las únicas consignas educativas del director. El recién llegado, un alma sensible imbuido de buena pedagogía, pondrá todo su empeño en ganarse la confianza de los chavales; procurará inculcarles lecciones de tono humano y lealtad, de no ponerles en evidencia innecesariamente, que poco a poco irán calando en ellos. Ayudará su empeño por formar un coro, lo que a los chicos les hará descubrir la belleza de la música, y por extensión, la del mundo que les aguarda más allá de los muros de su escuela.

La clase.

François es un joven profesor de lengua francesa en un instituto difícil, situado en un barrio conflictivo. Sus alumnos tienen entre 14 y 15 años y no duda en enfrentarse a ellos en estimulantes batallas verbales, como si la lengua estuviera en juego. Pero el aprendizaje de la democracia puede implicar auténticos riesgos. Llenos de buenas intenciones, deseosos de aportar la mejor educación a sus alumnos, se arman contra el desaliento, pero las culturas y las actitudes se enfrentan en el aula, microcosmos de la Francia contemporánea.

Diarios de la calle.

Erin Gruwell es una joven blanca, recién licenciada, consigue trabajo en el conflictivo instituto Wilson, de Long Beach, donde los experimentos de integración racial en las aulas, donde conviven blancos, negros, hispanos y asiáticos, no parecen estar dando los resultados apetecidos. Erin aparece como alguien ingenuo, que en poco tiempo va a descubrir que la vida es dura, que sus buenos deseos no bastan para ayudar. Erin no se rinde y a partir de una clase memorable, empezará la larga ascensión de obtener la confianza de sus alumnos.

🚩 Hoy empieza todo.

Representa la vida de un educador, preocupado sinceramente por los problemas de los niños y sus familias. Se trata de uno de esos héroes anónimos, desconocidos del gran público. No es perfecto, pero hace cada día su papel: no se limita a cumplir un horario, o a tragarse situaciones injustas, como quien no se da cuenta de lo que pasa.

🚩 Documental “ Una verdad incómoda”

Cuenta la historia de la apasionada entrega de un hombre decidido a exponer los mitos e ideas equivocadas acerca del calentamiento global y de su prevención. Este hombre es el ex vicepresidente Al Gore, que después de perder las elecciones de 2000 decidió cambiar de rumbo y dedicarse a ayudar a salvar el planeta. Muestra a un hombre divertido, abierto y dispuesto a todo para hacer llegar a la mayor cantidad de gente posible la sorprendente verdad acerca de lo que él llama "la emergencia planetaria" antes de que sea demasiado tarde.

🚩 American History X

Derek es uno de los principales líderes de un grupo neonazi en Estados Unidos. Una noche, cegado por el odio, asesina a dos negros que trataban de robarle el coche, por lo que es enviado a prisión. Mientras tanto, su hermano pequeño ha desarrollado su admiración por él hasta el punto de convertirse también en neonazi.

🚩 El milagro de Anna Sullivan

Cuenta los esfuerzos de una maestra, Ana Sullivan, por enseñar el lenguaje a una niña ciega y sorda. Lejos de caer en una compasión contraproducente, Ana educa a la niña con dureza, ante el asombro de su mimosa familia, con vistas a que se esfuerce.

🚩 El club de los poetas muertos.

La Academia Welton, un internado privado muy tradicional va a comenzar el año lectivo con un nuevo profesor de literatura. Éste, con métodos bastante heterodoxos, va a lograr poco a poco que sus alumnos comiencen a pensar por sí mismos y les descubrirá que cada uno tiene en sus manos hacer de su vida algo extraordinario. Su arriesgada propuesta es recibida de distinta manera por unos adolescentes todavía inmaduros e idealistas, hasta que desemboque la tragedia. Pero ninguno de ellos podrá olvidar jamás al profesor que les cambió para siempre.

🚩 La lengua de las mariposas

1936. En un pequeño pueblo gallego, Moncho, un niño de 8 años, se incorpora a la escuela tras una larga enfermedad. A partir de ese momento comienza su aprendizaje del saber y de la vida de la mano de su amigo Roque y de su peculiar maestro, que les inculca conocimientos tan variados como el origen de la patata o la necesidad de que las lenguas de las mariposas tengan forma de espiral. El 18 de Julio todo se romperá. En

este nuevo marco, los valores y principios inculcados serán relegados, y la relación entre aprendiz y maestro se verá truncada

🔗 El guardián de la memoria:

En 1964, el doctor David Henry separó a su hija de su hermano gemelo para esconderle a su mujer que la niña tenía Síndrome de Down. Después de dejar el bebé a cargo de una enfermera, David cortó todo contacto para centrarse en su mujer. En los siguientes 25 años, su hija discapacitada se convierte en una bella adulta mientras David, que sabe que no puede confesar su más oscuro secreto, ve al resto de su familia descomponerse.

🔗 Otros documentales/reportajes de interés para las materias: El circo de las mariposas, 8 millones, El hombre elefante, etc....

Todas y cada una de estas películas traen consigo en las aulas grandes debates y una gran carga de significado para todos y cada uno de los alumnos, lo cual indudablemente nos sirve para identificar las destrezas, habilidades, actitudes, competencias... que posee cada uno de los alumnos para enjuiciar lo que se representa en el film.

Pero no basta con quedarnos solamente en un debate ideológico, técnico, literario o conceptual, sino que el empleo del cine para ofrecer una visión de la escuela a los futuros docentes va más allá, y para ello existen otras posibilidades. En nuestro caso, tratamos que el alumnado se acerque a perfiles de las actitudes morales y éticas de cada personaje, comparen con personajes conocidos, noticias de actualidad o situaciones que el alumno conozca, en definitiva, que lo contextualice en su realidad. Y en ningún caso dejar la actividad como un contenido aislado del resto, sino que sirva de eje vertebrador para el resto de contenidos e hilen con otras actividades complementarias como pueden ser obtener datos y noticias en periódicos, elaboración de murales o posters, la producción de cine, documentales, pequeñas películas con argumento, etc.

Las guías de trabajo están concebidas para facilitar al alumno un instrumento con el que trabajar contenidos específicos de la materia y al mismo tiempo tomar conciencia de toda la realidad que se puede esconder detrás de una imagen. Por eso mismo, nuestra labor como docentes es la de orientar el trabajo en todo momento, planteando interrogantes, facilitando pistas, fomentando el dialogo, generando debate, etc... y realizando una evaluación final apreciando su participación en los debates, comportamientos adquiridos, la adquisición de conocimientos estimados a corto o largo plazo, la motivación creciente hacia la imagen cinematográfica, y el análisis personal que cada alumno realiza.

Por último y como expresamos más arriba, el análisis que el cine hace de las escuelas en los distintos momentos en los que se inspiran las cintas, no ha de quedar en un visionado de la misma y un análisis vacío de contenido. Para mejorar todo ello empleamos algunas de estas actividades: a) Reflexionar sobre las ideas principales y seleccionar en grupo la idea central; b) Elaborar un mapa conceptual en el que se estructure el contenido del film; c) Analizar los personajes principales y describir el

papel que desempeñan en la historia; d) Responder algunas cuestiones orientativas ¿Ha influido personalmente en algo la película? ¿Les ha enseñado algo? ¿Tiene que ver la película con algún contenido de los estudios o de la vida familiar o privada? ¿Se ven reflejados en algún personaje de la película?; etc.....

Cierre

Con todo lo planteado a lo largo de esta comunicación tratamos de dar a conocer una forma de trabajo que permite tanto al docente como al discente, desentrañar el trasfondo que encontramos en la imagen que el cine recoge de la educación en general y de la escuela en particular.

Empleamos el cine como uno de los recursos con los que analizar y dar la posibilidad a los futuros docentes de entrar en las aulas y llegar a entender qué es lo que se cocina en las mismas, y al mismo tiempo dotarle de algunas destrezas que le permitan afrontar situaciones que puedan entrañar dificultad en el desarrollo de su labor.

Como hemos apreciado con la diversidad de filmes que hemos seleccionado, la escuela está inmersa en un contexto que es necesario comprender y donde es preciso que tanto el maestro como el educador lleguen a integrarse de forma inmediata, pues de lo contrario muchas de las situaciones planteadas en las citadas cintas pueden tornarse contrarias a nuestros planteamientos iniciales y generar algunos de los síntomas, ya tan característicos de esta profesión, como pueden ser la depresión o el pesimismo. Para evitar esto, la formación en las universidades toma especial relevancia y ha de convertirse en el recurso vehicular a través del cual el profesional de la educación recorrerá el camino más adecuado ante las posibles adversidades.

Bibliografía

- ✚ Contín, S. A. (2005). El taller de cine: una lupa para analizar la discriminación en la escuela. Una experiencia didáctica alternativa. *Portularia vol. V, nº 2*, págs.89-95. Universidad de Huelva.
- ✚ Edwards, E. (2005). Cine para reflexionar: violencia y educadores. *Revista iberoamericana de educación, Nº 37*, págs. 155-172. (Ejemplar dedicado a: *Violencia en la escuela I*)
- ✚ Gómez Martínez, P (2005). La representación de la escuela en el cine: una metáfora del estado para las sociedades en crisis o la responsabilidad de mostrar abiertamente carencias. *Comunicación y hombre: revista interdisciplinar de ciencias de la comunicación y humanidades, Nº. 1*, págs. 149-164
- ✚ Loscertales, F y otros. (2001). Violencia en las aulas: el cine como espejo social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Nº 41*, págs. 115-132.

(Ejemplar dedicado a: violencia en las aulas / coord. por María Rosario Fernández Domínguez, José Emilio Palomero Pescador).

- ✚ Palacios, S.L. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), págs. 106-122.
- ✚ Pascual, T. (2004). *El cine como recurso educativo en la enseñanza obligatoria y postobligatoria*. I.E.S. Fene, seminario permanente, curso 2004-2005.
- ✚ Pereira Domínguez, M^a. C, y Marín Valle, M^a V. (2001) Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la educación*, N^o 13, págs. 233-255
- ✚ Pereira Domínguez, C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, núm. 338 págs. 205-228
- ✚ Rodríguez Fuentes, C. (2007). El cine como recurso pedagógico. *Quaderns de Cine*. N. 1, págs. 19-24.
- ✚ Solé Blanch, J. y otros. (2008). Cine y educación (social). Tres miradas pedagógicas de una misma película. El caso "Sleepers". *Educar*, 41, págs. 93-114.

VIOLENCIA Y CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA APROXIMACIÓN A ESTE FENÓMENO DESDE LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Daniel Falla Fernández

Francisco J. Alós Cívico

Fundación PROMI (España) Universidad de Córdoba (España)

Resumen

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación es la violencia que se produce entre los estudiantes. Algunos estudios han hallado que los escolares con discapacidad son uno de los colectivos más susceptibles. Sin embargo, existen pocas investigaciones realizadas en centros especiales. Por ello, presentamos un estudio preliminar cuyo objetivo es averiguar la frecuencia en la que se produce violencia en estos centros y las consecuencias que puede generar a los alumnos implicados, así como las estrategias de afrontamiento que utilizan las víctimas. Para ello, contamos con una muestra de 93 alumnos de los centros especiales de la provincia de Córdoba, utilizando un cuestionario *ad hoc* administrado al profesorado. Los resultados muestran la existencia de violencia física y verbal con unos porcentajes de severidad algo mayores que en centros ordinarios, las estrategias de afrontamiento más usadas por la víctima fue pedir ayuda al maestro y donde el profesorado considera que estas conductas afectan al rendimiento académico y estado de ánimo de los escolares. Se concluye con la necesidad de continuar realizando investigaciones para disminuir o eliminar la violencia que se produce en este tipo de centros.

Actualmente, la violencia que se produce en las aulas supone uno de los grandes problemas en materia de convivencia a los que se enfrenta el sistema educativo. Las formas en que se manifiesta este tipo de conductas antisociales son: verbal, física o psicosocial, pudiéndose producir de manera directa o indirecta. Sin embargo, el problema estriba en las consecuencias que acarrea a los participantes-protagonistas de esta dinámica. Una de las modalidades de violencia que más han preocupado ha sido el *bullying* entendido como un abuso de poder prologando en el tiempo que se produce entre compañeros (Smith y Sharp, 1994).

Los resultados más destacados de *bullying* en centros ordinarios afirman que existen mayores porcentajes de violencia indirecta como rumores malintencionados, en cambio, la violencia física no suele superar el 5% y la verbal directa puede alcanzar un 30% (Defensor del Pueblo, 2007). Igualmente se señala que la severidad de las conductas no suele alcanzar el 5% (Ortega, 2010). Además, se afirma que las consecuencias que pueden experimentar las víctimas de este tipo de violencia pueden ser: malestar, infelicidad e inseguridad, estar más aislados socialmente lo que les lleva frecuentemente a jugar solos en el recreo, evitar la escuela, depresión, sentirse enojados o desdichados, presentar un autoconcepto global muy deficiente especialmente, en relación con su competencia académica, conductual y apariencia física y baja autoestima (Cerezo, 2009; Ortega, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

De todos los estudios descritos hasta el momento, las investigaciones realizadas en primaria y secundaria han sido el eje principal donde se han desarrollado la mayoría de las investigaciones. No obstante, en los últimos años los trabajos han adquirido otro alcance y se han ido expandiendo a otros campos. De todos ellos nos merece una especial mención aquellos que se han realizado con alumnos con discapacidad (Rose, Espelage y Monda-Amaya, 2009).

Dentro de las investigaciones internacionales realizadas sobre *bullying* en el ámbito de la discapacidad podemos destacar los siguientes aspectos. Uno, según la clasificación realizada por Carter y Spencer (2006) buena parte de los trabajos han sido realizadas con estudiantes que presentaban una discapacidad no visible, es decir, estudios realizados con alumnos que tienen limitaciones o dificultades que son menos evidentes y requieren más tiempo para ser observadas, como por ejemplo, dificultades en el aprendizaje, TDAH o trastornos del comportamiento (Nabuzoka, 2003; O'Moore y

Hillery, 1989; Unnever y Cornell, 2003). Dos, la metodología para la obtención de información ha sido heterogénea y diversa: cuestionarios (para alumnos, padres y/o profesores), entrevistas, pruebas sociométricas, etc. Tres, una gran parte de las investigaciones han utilizado muestras que no superan los 50 sujetos (Dawkin, 1996; Llewellyn, 2000). Cuatro, los estudiantes con discapacidad no visible son más víctimas de violencia directa (Nabuzoka, 2003; O'Moore y Hillery, 1989; Saylor y Leach, 2008; Unnever y Cornell, 2003). Cinco, los alumnos con discapacidad visible reciben más conductas violentas, tanto si proceden de centros ordinarios (Llewellyn, 2000; Yude, Goodman y McConachie, 1998), como de centros especiales (Norwich y Kelly, 2004; Reiter, Bryen y Shachar, 2007; Reiter y Lapidot-Lefler, 2007; Rose et al., 2009). Seis, los estudiantes con discapacidad son menos populares y tienen menos amigos (Nabuzoka, 2003; Yude et al., 1998). Siete, los estudiantes con discapacidad son más agresores que los alumnos sin discapacidad (O'Moore y Hillery, 1989; Rose et al., 2009; Unnever y Cornell, 2003). Ocho, los resultados analizados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas con las variables género, edad y titularidad del centro de pertenecía (Norwich y Kelly, 2004).

Con respecto a las investigaciones realizadas en España en las que participaron alumnos con discapacidad se han obtenido los siguientes resultados. Sánchez y Cerezo (2010) y Trianes, Blanca, García y Sánchez (2003) hallaron que los alumnos con necesidades específicas de apoyo en centros ordinarios eran más víctimas que sus compañeros de clase. Granizo, Naylor y Del Barrio (2006) llevaron a cabo una investigación con 6 estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas generales, encontrando que estos recibían más violencia por parte de sus compañeros, además de que dichos alumnos podían entender y comprender el concepto del *bullying* y su rol de víctima. Finalmente, Hernández y Van de Meulen (2010) realizaron un estudio con 419 alumnos sin discapacidad y 21 con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento (SA/AAF) hallando que recibían más violencia que el colectivo sin discapacidades, también hallaron que la falta de amigos es un factor de riesgo en la victimización. Sin embargo, aun a pesar de los trabajos anteriormente descritos, debemos destacar que las investigaciones realizadas exclusivamente en centros de educación especial en España son prácticamente inexistentes.

Por todo ello, en nuestro estudio nos marcamos los siguientes objetivos. Primero, averiguar la presencia de diferentes tipos de conductas violentas en centros

especiales y la periodicidad en las que se producen. Segundo, conocer desde la visión del docente ¿cuáles son las razones o motivos que llevan a los niños a agredir? Y ¿cuáles son las reacciones de los niños que son agredidos? Tercero, determinar las consecuencias que según los maestros tienen estas conductas en los escolares.

Metodología

Participantes

Una muestra de 93 alumnos procedentes de los tres Centros de Educación Especial de la provincia de Córdoba (España), de edades comprendidas entre los 7 y los 22 años con una media de 16,27 y una desviación típica de 3,71, participó en el estudio como objeto de opinión por parte de sus docentes responsables. El 72% de ellos eran chicos y el resto chicas. El grado de discapacidad que presentaban los participantes oscilaba en un rango mínimo del 33% y 91% de máximo, con una media de 59,80% y una desviación típica de 17,67%. En total fueron 16 maestros-tutores los que cumplieron el cuestionario de evaluación de los estudiantes, 11 mujeres (68,8%) y 5 hombres (31,2%), con edades comprendidas entre los 26 y los 68 años, con una media de 43,31 y una desviación típica de 10,75.

Instrumento

Para obtener la información pertinente, se diseñó un cuestionario *ad hoc*, que incluía un formulario de datos sociodemográficos sobre edad y sexo de maestros y alumnos, además del grado de discapacidad de estos últimos. El cuestionario es un heteroinforme docente que mide tres tipos distintos de violencia (verbal directa, física directa y verbal indirecta) permitiéndonos saber si la conducta violenta es recibida (víctima de sus iguales) o producida (agresor de sus iguales) a través de una pregunta dicotómica, sí o no. En el caso de contestar afirmativamente alguna de estas preguntas generales, el maestro debería responder a otras específicas como: la frecuencia en la que se produce, a través de una pregunta contestada en escala likert con 7 ítems de respuesta que va desde una vez en el curso hasta todos los días; si cree que estas conductas le afecta en el rendimiento académico y en su estado de ánimo, ambas contestadas a través de una escala likert con 5 ítems de respuesta; y cuál cree que es la razón por la que lo hace y en el caso que reciba alguna conducta, cuál es su reacción, a través ambas

cuestiones, de una lista de 6 y de 9 ítems respectivamente, de manera que debería escoger la opción que considere que describe mejor la motivación y reacción del niño.

Procedimiento

En primer lugar, contactamos con los directores de los diferentes centros especiales para conseguir el consentimiento de familia y del centro. En segundo lugar, concertamos una cita con los maestros de los distintos centros para explicarles la forma de cumplimentar dicho cuestionario. La recogida de los cuestionarios se produjo de dos a tres semanas después de su reparto en el mes de junio de 2010. El número de cuestionarios recogidos fue de 93 alumnos (52,54%) de los 177 que constituyen la población de escolares de estas características matriculados en Córdoba capital. Durante toda la investigación se aseguró el anonimato de los escolares participantes.

Diseño y análisis

La investigación se realizó con un diseño ex post facto retrospectivo de grupo único con muestreo accidental (Montero y León, 2007) a través de un heteroinforme docente. Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 15.

Resultados

Tipos de conductas violentas y frecuencia en centros especiales

Los tipos de violencia que medimos en el actual estudio son violencia física directa, verbal directa y verbal indirecta obteniendo los siguientes porcentajes: un 22,6% (21 estudiantes) emitían insultos, este mismo número y porcentaje proporcionaban agresiones físicas, 12,9% (12 estudiantes) difundían rumores malintencionados, 29% (27 estudiantes) fueron insultados, 20,4% (19 estudiantes) fueron agredidos físicamente y 6,5% (6 estudiantes) fueron víctimas de rumores malintencionados.

Para conocer la gravedad en la participación en este tipo de conductas, seguimos el mismo criterio utilizado por Smith (1989). Este criterio se basa en la frecuencia de las agresiones, diferenciando: severo y moderado u ocasional. El primero se produce con una periodicidad de participación en el episodio violento de más de una vez a la semana.

El segundo se produce cuando la participación es como máximo de una vez a la semana. Ver Tabla 1 para la distribución en porcentajes del total de la muestra.

Tabla 1. Distribución por frecuencia de la violencia escolar

	Verbal directa (%)		Física directa (%)		Verbal indirecta (%)	
	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima
Ocasionales	16,13%	21,51%	12,9%	11,83%	10,75%	6,45%
Severos	6,45%	7,53%	9,68%	7,53%	2,15%	0%
No implicados	77,42%	70,97%	77,42%	80,65%	87,1%	93,55%

Estrategias de afrontamiento de los estudiantes intimidados en centros especiales

Las estrategias de afrontamiento de los niños que son agredidos por sus compañeros según la observación de los docentes fue clasificada en las siguientes categorías: pasiva, que incluye no hace nada, evita la situación y evita ir a la escuela; pedir ayuda, en la que se incluye pedir ayuda a un amigo, a la familia o algún maestro; e implicarse, en la que incluiríamos hablar con el agresor o pelear con el agresor. Mientras que las respuestas de no sé o no contesto no se tendrán en cuenta. Ver la Figura 1 para distribución por frecuencias de las estrategias de afrontamiento de las víctimas.

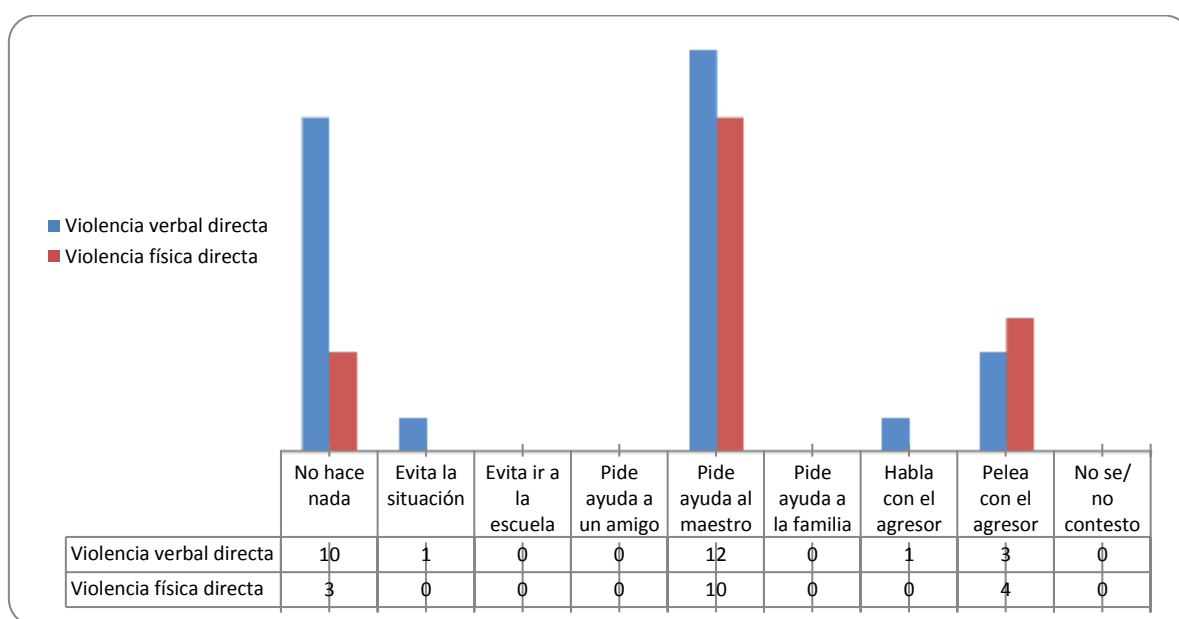


Figura 1. Distribución por frecuencias de las estrategias de afrontamiento de las víctimas

Por qué intimidan los estudiantes según la atribución del profesor en centros especiales

Se estudió los motivos o razones que consideraban los maestros tenían los niños que agredían a sus compañeros a través de una escala de preguntas con 6 posibilidades de respuesta. Los resultados obtenidos quedan representados en las Figura 2.

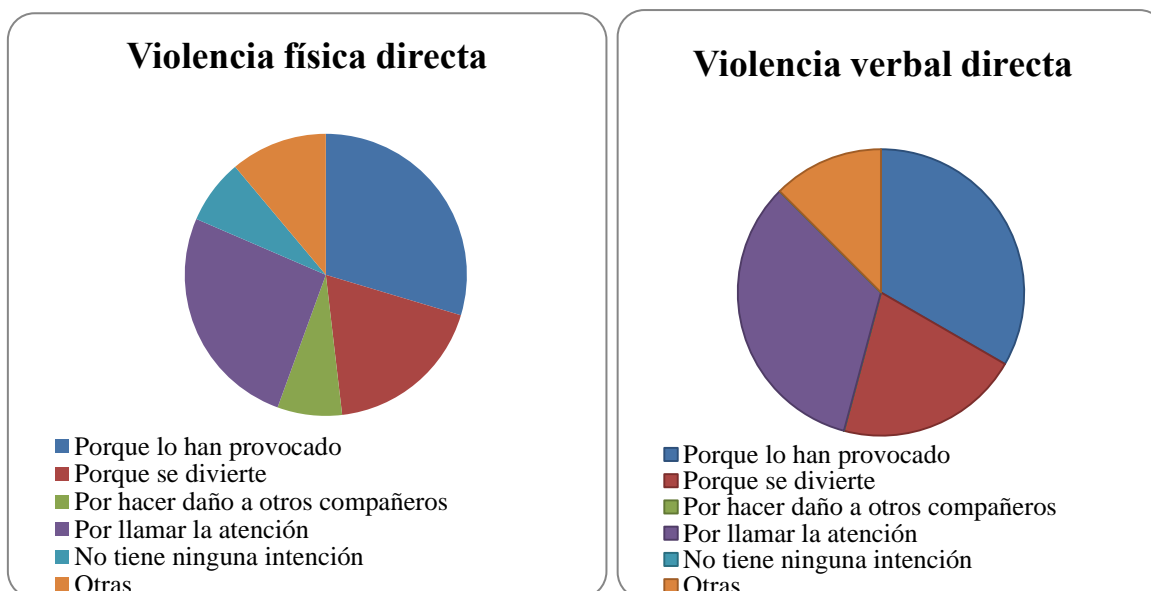


Figura 2. Motivos de violencia directa de los escolares de centros especiales según la percepción del docente

Consecuencias de la violencia escolar en alumnos con discapacidad según los maestros

La percepción que tienen los profesores sobre si estas conductas repercuten de forma negativa en el rendimiento académico de los estudiantes fue evaluado obteniéndose que los profesores están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que emitir insultos les afecta a un 71,5% (15 de 21 estudiantes), a un 47,6% (10 de 21 estudiantes) agresiones físicas y a un 41,6% (5 de 12 estudiantes) rumores malintencionados. Por otra parte, los niños/as que son víctimas de tales conductas según los profesores les afecta a su rendimiento de la siguiente manera: los insultos a un 48,1% (13 de 27 estudiantes), las agresiones físicas a un 26,3% (5 de 19 estudiantes) y los rumores malintencionados a un 50% (3 de 6 estudiantes).

Además, se halló según los maestros que a un 48,1% (13 de 27 estudiantes) les produce tristeza o apatía la violencia verbal directa, a un 21,1% (4 de 19 estudiantes) la violencia física directa y a un 100% (6 de los 6 estudiantes) la violencia verbal indirecta.

Discusión

Los resultados obtenidos en el actual estudio corroboran la presencia de conductas violentas en centros especiales entre alumnos con discapacidad según la percepción de los docentes. La violencia que se practica se suele producir en mayor cuantía de forma directa a diferencia de lo que ocurre en centros generales (Defensor del Pueblo, 2007). En cambio, la violencia indirecta, medida en el actual estudio a través de los rumores malintencionados, se produce en este tipo de centros hasta tres veces menos que en los centros ordinarios (Cerezo, 2009). Por otra parte, la severidad de estas conductas, medidas a través de la frecuencia, entendiendo como severas las que se practica más de una vez a la semana (Smith, 1989), nos muestran unos porcentajes en violencia directa algo superiores a los que se produce en los centros generales, por el contrario, en violencia indirecta los porcentajes son claramente inferiores (Ortega, 2010). Estos datos nos muestran que las actuaciones educativas que se lleven a cabo deberían centrarse principalmente en la violencia directa puesto que la presentan más usuarios y se produce de forma más severa.

Dentro de las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas, en nuestro estudio, distinguimos entre las usadas para la violencia verbal directa y la violencia física directa, dándonos resultados distintos. En la violencia física directa la estrategia de “pedir ayuda a los maestros lo utilizan más de la mitad de los niños, es decir porcentaje similar a lo que ocurre en los centros ordinarios (Mora-Merchán, 2006) sin embargo, en estos centros generales no sólo se pide ayuda a los maestros como sucede en el actual estudio, sino que también lo hacen a los amigos y los familiares, por lo que se sugiere que sería interesante enseñar a los escolares con discapacidad de centros especiales otras formas de pedir ayuda. Por el contrario, en violencia verbal directa la estrategia de “pedir ayuda al maestro” es de nuevo la más usada, pero preocupa la estrategia de “no hacer nada” que se presenta con un porcentaje similar. Estos datos estarían apoyando la necesidad de realizar programas de intervenciones para enseñar a los alumnos de centros especiales a pedir ayuda ante conductas violentas.

Además, se les preguntó a los maestros por las razones que, según su opinión, llevan a los niños a cometer violencia contra sus iguales tanto en la modalidad verbal directa como en física directa, y en ambas coincidieron como motivos más frecuentes “porque lo han provocado” o “por llamar la atención” con porcentajes similares,

alrededor de uno de cada tres, siendo el tercer de los motivos más frecuente “porque se divierte” con un porcentaje aproximado de uno de cada cinco de los implicados. Además, dentro del cuestionario se dejó la posibilidad de que escribieran otros motivos causantes de agresiones, de esta forma contestaron lo siguiente: “porque le estimula”, “por egoísmo”, “mal carácter”, “por orgullo” y “por competitividad”. Aunque se trata de una opinión del docente difícil de medir, sí que es llamativo el hecho de que estos alegan que los estudiantes tienen algún interés en agredir a sus compañeros, quizás en estudios posteriores sería necesario construir un autoinforme adaptado que nos permitiera conocer los motivos de dicha conducta con mayor fiabilidad.

Los datos de nuestra investigación indican que al igual que ocurre en otros estudios con niños sin discapacidad, la implicación en conductas violentas por parte de sus iguales repercute en su estado anímico y en su rendimiento académico (Cerezo, 2009; Ortega, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2000). De manera específica, encontramos que según los docentes a los niños/as que intimidan a través de violencia directa les afecta de forma negativa al rendimiento académico y al estado de ánimo más que a los niños/as que son víctimas de estas conductas. Mientras que en violencia indirecta ocurre lo contrario, que les afecta de forma negativa más a los que reciben dichas conductas que a los que las emiten. Además, encontramos según el criterio de los maestros/as que la violencia física directa es considerada como la que menos afecta al rendimiento escolar y al estado anímico del niño/a. Estos datos muestran que es necesario intervenir ante esta dinámica por las consecuencias perniciosas que generan.

Finalmente, queremos destacar que en la presente comunicación se presenta un estudio preliminar realizado con una muestra pequeña, por lo que los resultados deben ser tomados con cautela, además, se ha utilizado una única vía de información (el heteroinforme docente), por ello es recomendable en posteriores estudios utilizar otros instrumentos que complemente la información obtenida: entrevistas, cuestionarios adaptados para los escolares, etc. Sin embargo, consideramos que la información suministrada por el profesorado participante indica la existencia de una problemática real, no demasiado investigada y que necesita de futuras intervenciones para eliminar o disminuir su presencia en las aulas y las consecuencias que genera.

Referencias bibliográficas

- Carter, B. B., y Spencer, V. G. (2006). The fear factor: bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21, 11-23.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, 367-378.
- Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Granizo, L., Naylor, P. y Del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 281-292.
- Hernández, J. M., y Van de Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo cero*, 41 (1), 23-40.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106-115.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mora-Merchán, J. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-25
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23 (3), 307-321.
- Norwich, B., y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.

- O'Moore, A.M., y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426-441.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Reiter, S., Bryen, D.N., y Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*, 371-388.
- Reiter, S., y Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*, 174-181.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., y Monda-Amaya, L.E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology, 29*, 761-776.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8 (3)*, 1015-1032.
- Smith, P.K. (1989). The silent Nightmare: Bullying and victimization in School Peer Groups, Congreso Anual de la British Psychological Society London.
- Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). *Schooll bullying. Insights and perspectives*. London: Routlege.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, J., y Sanchez A. (2003). Competencia social en alumnos con NEE: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56 (3)*, 325-338.
- Unnever, J. D., y Cornell, D. G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 81 (2)*, 129-147.

Yude, C., Goodman, R., y McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology*, 39 (4), 533-541.

UTOPIA Y APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: OTRA ESCUELA ES POSIBLE

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

UNED – Facultad de Educación

RESUMEN:

La enseñanza de adultos ha cambiado enormemente en estos últimos años, donde ya no puede considerarse como algo residual del sistema educativo.

Las políticas europeas, respaldadas por organismos internacionales como la UNESCO, han dado lugar, en este campo, a la realización de propuestas generales de acción que pretenden mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. En España, se aboga por un modelo de educación de adultos basado en el principio de adaptación de los currículos y en una metodología diferenciada. Pues bien, en esta comunicación se mostrará el proceso de transformación de una escuela de adultos en Comunidad de Aprendizaje, donde se mostrarán las actuaciones de éxito que se están llevando a cabo avaladas por la comunidad científica internacional. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico a través de los grupos interactivos.

La transformación está orientada hacia el sueño (utopía) de la escuela que se quiere conseguir. Aboga por la participación democrática de toda la comunidad educativa y de otros organismos y personas implicadas con el proyecto, así como por la erradicación de las desigualdades en las que se encuentran muchos adultos en la sociedad de la información en la que estamos inmersos.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

En el momento en que nos comunicamos, y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad. Así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intrasubjetivo).

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento.

“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”. (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008).

Con esta comunicación lo que pretendemos es hacer ver que otra escuela es posible. Un centro donde todos participen, donde todo el mundo tenga cabida y un centro en el que todos soñemos...

I.- HACIA LA ESCUELA QUE QUEREMOS: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Estamos asistiendo desde hace unos años a una serie de cambios en la Educación de Adultos, empezando porque la prioridad de los centros antes era la alfabetización del alumnado y hoy día es la preparación para la obtención de titulaciones de Secundaria, de Grado Medio o acceder a la Universidad, continuando con las nuevas ofertas educativas que se ofrecen en los Centros de Adultos, hoy llamados Centros de

Educación Permanente, y por supuesto los cambios en los órganos de gobierno, organización de los Centros y nuevas metodologías e innovaciones como en la que vamos a centrarnos en este texto: Comunidades de Aprendizaje, que están ayudando a superar el fracaso escolar del que provienen la mayoría del alumnado que llega a estos centros.

La primera comunidad de aprendizaje surgió en 1978 con el centro de educación de personas adultas de "La Verneda-Sant Martí". A lo largo de varios años, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que se ofreció desinteresadamente a quienes quisieran llevarlo a cabo. El equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) lleva años incluyendo en sus análisis de la sociedad de la información las desigualdades que generan el actual modelo social y el papel de la educación. Dicho equipo del CREA diseñó el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a partir de todos esos análisis y de experiencias educativas de éxito como son: Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale; Proyecto de Escuelas Aceleradoras, de la Universidad de Stanford; Programa Éxito para Todos, de la Universidad John Hopkins, y la experiencia de Aprendizaje Dialógico en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

Estos antecedentes nos llevan a un mismo punto de encuentro, ya que ponen su énfasis en el logro y generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, centrándose todas ellas en sectores de la población que en determinados momentos han estado excluidos de dicha enseñanza, como son las personas adultas, especialmente las mujeres. Todo ello para que estas personas alcancen sus expectativas y sean capaz de transformar la escuela a través de sus aportaciones a la comunidad educativa.

Las Comunidades de Aprendizaje podíamos definir las de manera sencilla como *un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.*

En lo que respecta a la metodología, nos quedamos con el modelo de Paulo Freire, que sugiere abandonar el concepto tradicional de la educación "bancaria" (el profesor emite conocimientos y el alumno los acumula y almacena para luego volcarlos en un examen), Freire propone una pedagogía en el que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto

social, y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Nos hace también una aportación importante relacionada con el aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. El diálogo que nos propone Freire, incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado...), porque se parte de que todas las personas que forman parte del entorno del alumnado influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

“La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia”. (Freire, 1997:126)

Habermas también influyó en la concepción del aprendizaje dialógico, desarrollando una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso y la no violencia.

“Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia.” (Flecha, 2004)

Pues este es el fin de esta comunicación: dar a conocer lo que son las Comunidades de Aprendizaje, sus puntos principales y la explicación del proceso de transformación llevado a cabo en los centros que quieren desarrollar esta forma de organización metodológica e innovadora, centrándonos en la experiencia de grupos interactivos y tertulias dialógicas.

Ahora trataremos de profundizar en los precedentes teóricos principales que sientan las bases del aprendizaje dialógico, para continuar con sus principios básicos y descripción de las actuaciones de éxito más importantes que se están llevando a cabo en los centros, específicamente en un centro de adultos.

II.- PRECEDENTES TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

II.1.- Wells: Indagación dialógica

Gordon Wells (2001) define “indagación” (“enquiry”) no como un método, en cambio sí como una predisposición a cuestionar, tratando de entender situaciones con la ayuda de otros con el objetivo de encontrar respuestas. La “indagación dialógica” constituye una aproximación educacional que evidencia la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, y la existencia de una actitud destinada a adquirir conocimiento a través de las interacciones comunicativas. Wells destaca que la predisposición por la indagación dialógica depende de las características de los entornos de aprendizaje, y este es el motivo por el cual es importante reconocerlos dentro de unos contextos de acción colaborativa y de interacción. Según Wells, la indagación dialógica no solo enriquece el conocimiento de los individuos sino que también lo transforma; asegurando así, la supervivencia de las diferentes culturas y su capacidad de transformarse según las necesidades de cada momento social.

II.2.- Freire: la teoría de la acción dialógica

Ya nombramos a Paulo Freire (1970) anteriormente por su importancia en la pedagogía dialógica actual, ya que es el que establece que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros, y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que a su vez provoque la curiosidad epistemológica del aprendiz.

II.3.- Habermas: la teoría de la acción comunicativa

La racionalidad, para Jürgen Habermas (1987) tiene que ver más con el uso del conocimiento que individuos capaces de conversar y actuar, realizan, y, por consiguiente, menos que ver con el conocimiento y su adquisición en sí. Cuando nos referimos a la racionalidad instrumental, los agentes sociales realizan un uso instrumental del conocimiento: ellos proponen ciertos objetivos y pretenden conseguirlos en un mundo objetivo. Por el contrario, en la racionalidad comunicativa, el conocimiento se considera como aquel entendimiento provisto por el mundo objetivo, así como también, por la intersubjetividad del contexto donde la acción se desarrolla.

II.4.- Bakhtin: imaginación dialógica

Bakhtin (1981) establece que existe la necesidad de crear significados en una forma dialógica con otras personas. Su concepto de dialogismo establece la relación entre lenguaje, interacción y transformación social. Bakhtin establece que el individuo no existe fuera del diálogo. Es el concepto de diálogo, en sí mismo, el que establece la existencia del “otro”. De hecho, es a través del diálogo, que el otro no puede ser silenciado o excluido. Bakhtin cree que los significados son creados en procesos de reflexión entre las personas. Los mismos significados que más tarde utilizamos en conversaciones con otros, ampliándose e incluso modificándose a medida que adquirimos nuevos significados. En este sentido, Bakhtin afirma que cada vez que hablamos sobre algo que hemos leído, visto o sentido; lo que estamos haciendo, de hecho, es reflejando los diálogos que ya hemos tenido con otros, mostrando los significados que hemos ido creando en diálogos previos. Esto es lo mismo que decir que, lo dicho no puede ser separado de la perspectivas de los otros: el discurso individual y el colectivo se encuentran profundamente relacionados.

II.5.- CREA: interacciones dialógicas e interacciones de poder

En su debate con John Searle (Searle & Soler 2004), el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), realizaron dos críticas a Habermas. El trabajo de CREA en lo referente a acciones comunicativas señala, por un lado que el concepto clave no es la pretensión sino la interacción. Aunque un jefe puede sostener pretensiones de validez cuando invita a su empleado a tomar un café con él, el empleado puede estar motivado a aceptar la invitación por una pretensión de poder que surge de una estructura desigual de la compañía y de la sociedad, la misma que coloca al empleado en una situación de subordinación respecto al empleador.

CREA define las relaciones de poder como aquellas que en las que las interacciones de poder involucradas predominan sobre las interacciones dialógicas, y las relaciones dialógicas como aquellas en las que las interacciones dialógicas prevalecen sobre las interacciones de poder. En los centros educativos de las democracias, cuando se habla de temas curriculares, la voz del profesorado prevalece sobre la voz de las familias, que se encuentra casi ausente. Los proyectos educativos que han contribuido a transformar algunas interacciones de poder en interacciones dialógicas demuestran que uno aprende mucho más a través de interacciones dialógicas que a través de interacciones de poder.

II.- PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

1. Diálogo igualitario.- Que las decisiones, desde el principio, se tomen entre todas y todos los que tengan algo que aportar: alumnado, familias y profesorado, pero desde la misma propuesta de la actividad. Por ejemplo, en una asamblea en que se planifica conjuntamente una actividad, más adelante se comenta cómo está siendo llevada a cabo, y al final se evalúa entre todas las personas que intervengan.

2. Inteligencia cultural.- Que se aporte y se ponga de manifiesto lo que el alumnado y las familias ya saben por su cultura: lo que se habla en su familia, lo que suele hacer en su tiempo libre, lo que sabe por su cultura de procedencia... es decir, lo que ha aprendido fuera de la escuela (fuera de la cultura académica).

3. Transformación.- Intentando responder a ¿Cómo cambiaríamos nuestra realidad? ¿Cómo nos sirve este contenido para cambiar las cosas? Con conocimientos útiles, intervención en el entorno, reflexión sobre el entorno, sobre la realidad social, las noticias del día...

4. Dimensión instrumental.- Que lo que aprenda el alumnado sirva para seguir aprendiendo, le resulte útil y sea un instrumento para seguir indagando: investigación por parte del alumnado, herramientas de tipo lingüístico, facilitar o buscar recursos entre todas las personas...

5. Creación de sentido.- En contra del conocimiento abstracto e inútil, debemos promover un conocimiento útil, relevante, que sirva para la vida, que se vea un sentido, una razón de ser, que el contenido directamente se vea _ claro, esto sirve para..._ o _ significa que..._, en nuestra realidad más cercana, partiendo de la base de que se ha acordado dicho contenido previamente (principio 1), con lo que resulta mucho más sencillo que tenga sentido.

6. Solidaridad.- Intentar que las técnicas de trabajo sean colaborativas, que haya una ayuda real en todas las situaciones, no solo con el alumnado, también con profesorado, otras personas adultas, voluntariado, familias...

7. Igualdad de diferencias.- Valorar la diversidad como algo positivo, es decir: cuanto más diversos sean los agrupamientos del alumnado (distintos niveles, distintas nacionalidades...) mucho mejor, y cuanto más diversas sean las personas que intervienen en el aula, también. Valorar que la diferencia nos enriquece, que cuantos

más puntos de vista distintos tengamos, mucho mejor, y que aunque seamos diferentes, todas las personas tenemos los mismos derechos.



III.- DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: GRUPOS INTERACTIVOS Y TERTULIAS DIALÓGICAS.

III.1.- Los Grupos Interactivos como cambio metodológico en el aula.

“...los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles” (Gràcia y Elboj, 2005).

Esta actividad es probablemente una de los cambios metodológicos más importantes que propone Comunidades de Aprendizaje, aglutinador de las ideas de aceleración de los aprendizajes, pedagogía de máximos, escuela inclusiva y aprendizaje dialógico.

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado (estudiantes universitarios, familiares, antiguos alumnos...). Lo importante es no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino potenciar sus aprendizajes en el aula. Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural: *“con el trabajo diario se comprueba que avanzan mucho más todos juntos, y sería una lástima perder todo este enriquecimiento mutuo” (Adell y otros, 2004).* Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades,

tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas. En cada pequeño grupo, el voluntario puede seguir el trabajo de cada alumno, identificar las dificultades, fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, enriquecer las interacciones... Este tutor o tutora adulta no es un profesor del grupo, sino una persona que favorece las interacciones entre el alumnado, *“si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique”* (Puigvert y Flecha, 2004).

El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

III.2.- Las tertulias dialógicas literarias y musicales

Las tertulias dialógicas suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación a la literatura, la música... o incluso las matemáticas. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes.

Las tertulias literarias dialógicas son reuniones de personas que se coordinan libremente para escoger un título literario (generalmente, obras clásicas) que todos deben leer simultáneamente. Se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer, y posteriormente se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura. En estas tertulias puede participar voluntariamente cualquier persona: alumnado, familias, profesorado, otras personas del barrio... (Aretxaga y Landaluce, 2005). Así se consigue que personas que no hayan leído nunca ningún libro lleguen a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. No se pretende descubrir y analizar lo que el autor quiere decir en sus textos, sino fomentar el diálogo y la reflexión a partir de las distintas interpretaciones que pueden surgir de un texto. Cualquier persona puede actuar como moderador, dando turnos de palabra, teniendo únicamente en cuenta que no puede imponer su verdad, sino que debe dejar que todos aporten sus argumentos para que puedan reflexionar y discutir hasta llegar al consenso sobre qué argumento se valora como provisionalmente válido, ya que estas afirmaciones se pueden cuestionar más adelante. La persona moderadora además debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia.

Por otro lado, las tertulias musicales (Martins de Castro, 2006) son la aplicación de los mismos principios y normas de actuación que las literarias pero con obras de grandes compositores clásicos (Falla, Ravel, Albéniz, Rodrigo...). Los participantes se reúnen para hablar de música semanalmente y en cada cita comentan lo que han decidido oír durante los últimos siete días o escuchan trozos durante la tertulia. Lo importante es que todos digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha: *“después de una tertulia musical, la música que fue discutida nunca será oída (o tocada) como antes, pues estará enriquecida de significados y símbolos aportados por todos los participantes”* (Martins de Castro, 2006).

Tanto las tertulias literarias como las musicales generan una gran transformación en las personas que participan. Rompen con el prejuicio de que la literatura y la música clásica pertenecen a una élite cultural (se leen autores como Kafka, Maquiavelo, Erasmo, Puigvert, Zola, Cela, Unamuno, Camus...), recogiendo las voces de todas las personas que participan. (Loza, 2004).

BIBLIOGRAFIA

ADELL NOLLA, M.J.; HERRERO, C. y SILES, B. (2004): El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos, *Networks, an on-line journal for teacher research*, vol. 7 (1), febrero de 2004.

(http://www.educacion.navarra.es/porta1/digitalAssets/2/2016_grp_interactv_cat.doc).

Consulta de 22 de Julio de 2011.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia

ARETXAGA BEDIALAUNETA, L. y LANDALUCE ZARANDONA, L.M. (2005): “La interculturalidad en el IES Mungia BHI”, en CHIA, E. (ed.): *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world*, Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, Bilbao, 11 al 13 de Diciembre, pp. 207-220

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLECHA GARCIA, R. *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, N° 50, 2004, pp. 27-44

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

GRÀCIA DE, S. Y ELBOJ, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, pp. 101-110.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

LOZA AGUIRRE, M. (2004): *La prisión como agente formativo de la no-prisión, las tertulias dialógicas o de clásicos universales*, Vitoria-Gasteiz

(<http://www.calameo.com/books/000572996029065973ed7>). Consulta de 30 de julio de 2011.

MARTINS DE CASTRO CHAIB, D. *El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical*. Ide@Sostenible, N° 13, 2006.

WEBGRAFIA

Red Utopía y Educación: www.utopiayeducacion.com

CREA, Universidad de Barcelona: www.comunidadesdeaprendizaje.net

DESARROLLANDO PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR.

Carmen Gallego Vega

mcgv@us.es

Anabel Moriña Díez

anabelm@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta comunicación presenta parte de los resultados de la investigación en desarrollo titulada: “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” (Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos. I+D+I). En ella participan tres Universidades Vigo, Cantabria y Sevilla, con el triple propósito de describir y analizar los procesos de inclusión/exclusión desde la perspectiva y participación de alumnos, profesores y familias, para que a través de proceso de reflexión conjunta podamos identificar y priorizar necesidades de cambio institucional con el objeto de diseñar de forma participativa *Proyectos Locales Educativos Inclusivos*. En concreto, esta comunicación presenta algunas aportaciones y resultados del desarrollo de la investigación de uno de los tres centros participantes en la Provincia de Sevilla.

Este centro de Infantil y Primaria forma parte de una de las zonas con más necesidades de transformación social de Sevilla. Con esta aportación pretendemos ilustrar con un caso concreto el desarrollo del estudio.

La metodología utilizada se caracteriza por la conjunción de distintas perspectivas metodológicas (descriptivo-narrativa y crítico-participativa), ello nos ha permitido acercarnos a los procesos de mejora escolar desde una visión más amplia y rica sobre la realidad estudiada.

El diseño de investigación cuenta con dos fases diferenciadas: La fase I, centrada en la descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de necesidades contextualizadas en cada centro; y la fase II en el desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión singulares en cada centro participante.

1.- REFERENTES TEÓRICOS

Los planteamientos teórico que sustenta dicha investigación proviene de una parte, de las anteriores investigaciones desarrolladas por nuestro equipo sobre el estudio del fenómeno de la inclusión/exclusión educativa y social entendida como procesos de construcción social (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007); y de otra, las aportaciones que proponen un enfoque dinámico centrado en el análisis de indicadores obstrutores o facilitadores de la inclusión (Leney, 1999). Pero además esta visión quedaría sesgada, si no tuvieramos en cuenta la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de inclusión o exclusión, por ello asumimos un enfoque participativo (como enfoque conceptual y metodología de investigación) que prioriza y analiza los procesos de exclusión, desde la perspectivas de los propios participantes (Oliver, 1992).

Por otra parte, la elección del contexto educativo como “texto” de investigación, sitúa esta investigación en los cimientos de los procesos de exclusión social. La exclusión educativa es, en muchas ocasiones, un fenómeno que antecede a los procesos de exclusión social. La preocupación existente en nuestra sociedad sobre el abandono de estudios obligatorios e incluso superiores, señalan la necesidad de abordar y analizar qué ocurre en los centros educativos para que chicos y chicas se sientan o esten excluidos del sistema educativo (Parrilla, Moraña y Gallego, 2007).

Por otra parte, existen múltiples discursos entorno a la colaboración entre profesores en nuestro contexto educativo¹, e igualmente, son numerosas las perspectivas que desde las distintas disciplinas sociales (Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria, y Trabajo Social (como disciplina aplicada de la Sociología) se preocupan por el desarrollo de la colaboración en instituciones y organizaciones sociales como herramienta de trabajo, formación y apoyo profesional que supuestamente conducen a procesos de cambio y mejora educativa.

La literatura sobre el tema de colaboración educativa está impregnada de vocablos y conceptos (como cultura colaborativa, comunidad profesional, organizaciones-que-aprenden o escuelas-como-comunidades, etc) que señalan los beneficios de asumir una *cultura colaborativa* (Clark, Dyson y Millward, 1999; Huguet, 2009; Ainscow y Sandill, 2010), como por ejemplo: el establecimiento de relaciones

¹ Véase al respecto el libro de J.M. Lavié Martínez (2009), titulado “el trabajo colaborativo del profesorado”, en él se analiza desde una perspectiva crítica las distintas bases conceptuales y planteamientos educativos sobre la colaboración.

simétricas; la visión compartida de los problemas que supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas contextualizadas; estimular y reconocer la participación de cada miembro en el proceso de cambio, entre otros. Estos beneficios asociados con los procesos colaborativos de cambio y mejora en las instituciones educativas quedan sin contenido y se desvirtúan, si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor en cuanto a la redistribución de las relaciones de poder y redefinición crítica de los valores nucleares que inspiran los modelos de enseñanza vigentes, como señala Lavié (2009;59)

Este es el sentido que toma el constructo “colaboración” desde los planteamientos de la Escuela Inclusiva. Es más, los estudios y literatura sobre el tema (Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb, 1994; Welch 1998; Parrilla, 1996; 2003; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002; Moriña, 2005) señalan que una de las claves identificadas para promover y favorecer escuelas inclusivas es la creación y desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros educativos y con otras instituciones afines. Establecer una “cultura colaborativa” en los centros educativos requiere por tanto, el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos.

El nuevo papel a desempeñar por los agentes educativos (tanto profesores, profesionales, familias, y alumnos) implica superar una organización del aula y de la institución educativa viciado por el enfoque deficitario de la diferencia. Debemos ir avanzando hacia un enfoque colaborativo, propio de la escuela inclusiva, donde se valore y aproveche la riqueza de la heterogeneidad, pero como señala Arnáiz (2003; 142) “Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes muchas veces más, que las causas públicas externas. Si este pensamiento no está en nuestro interior el éxito será muy difícil. Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión”.

La colaboración educativa, como “prescripción saludable”, no se convierte por sí en acción mientras no se creen las condiciones favorables (tanto conceptuales como metodológicas) para que se desarrolle.

Por último, vivimos actualmente en la incertidumbre de si será posible seguir caminando hacia una Educación Inclusiva (Gallego, 2005), sin embargo, nos parece interesante pararse, revisar y analizar los esfuerzos y avances que desde muchos centros

y comunidades educativas se están haciendo en relación a este tema. Esta evidencia nos sirve para rearmarnos y afianzarnos en nuestras posiciones y argumentos a favor de una Escuela Inclusiva ante la tendencia fácil a criticar y descalificar de manera global la respuesta segregadora que la escuela ha venido dando a la diversidad.

2.- METODOLOGÍA

El propósito general de esta investigación es promover procesos de reflexión y acción interna en los centros sobre los procesos de inclusión/exclusión que se están produciendo dentro de los mismos y que permitan promover determinados cambios locales internamente diseñados y consensuados. La metodología que se está utilizando para la recogida de datos y desarrollo de proyectos locales se caracteriza por ser cualitativa en general y con la aportación de distintas perspectivas (descriptivo-narrativa y crítico-participativa). En concreto, el estudio consta de dos fases diferenciadas:

El diseño de investigación cuenta con dos fases diferenciadas:

Fase I: Descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de Necesidades contextualizadas en cada centro. El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, se trata de identificar barreras y ayudas para la inclusión dentro del marco escolar (a través de entrevistas narrativas en profundidad a profesores, alumnos y padres); y por otro la identificación y priorización de necesidades de cambio (utilizando técnicas como la observación de “momentos” de inclusión/exclusión; utilización de la foto y/o dibujos para que los alumnos identifiquen situaciones inclusivas y excluyentes; entrevistas focalizadas a padres, profesores y alumnos sobre procesos de inclusión/exclusión en el centro).

Mostramos un cuadro resumen de la recogida de datos en esta fase en los tres centros de la Provincia de Sevilla (utilizamos letras, para mantener la confidencialidad y el respeto al anonimato de los centros):

	Entrevistas Profesorado	Grupos de discusión profesorado	Grupo de discusión alumnado	Entrev. familias	documentos	Fotos / vídeos	Observaciones
CEPI “Z”	2	6	2	1	6	2	6
CEPI “X”	6	3	2	-	8	2	4
IES “Y”	5	4	1	1	1	3	-

Fase II: Desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión. El objetivo de esta fase es la elaboración conjunta y desarrollo de actividades que permitan emprender diversas transformaciones en los centros, orientadas a hacer de los mismos contextos educativos más inclusivos. Utilizando la recogida de datos de la fase anterior, y tras el análisis de necesidades identificadas en grupos de discusión, cada centro organiza espacios de formación (Talleres o Seminarios) e intervención (aula, nivel, ciclo) para diseñar y desarrollar su camino inclusivo.

En base a la priorización de necesidades que los centros han realizado en la fase anterior se procede a la puesta en marcha de estos seminarios. De este modo cada centro tiene la posibilidad de diseñar su propio camino inclusivo. La recogida de datos en esta fase se hace en base a: grabación y registro de actas y notas de campo de las distintas sesiones formativas; observaciones de la puesta en marcha de las propuestas diseñadas en los centros educativos; grupos de discusión, etc.

Para el análisis de datos, en ambas fases se ha tomado como referente la propuesta del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). En ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se utiliza el programa de análisis de datos MaxQDA2. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto, siguiendo un proceso inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa).

3.- RESULTADOS

Siguiendo el diseño de investigación señalado anteriormente, presentamos algunos de los resultados parciales de esta investigación en relación a la fase I de la investigación (ya que en estos momentos nos encontramos desarrollando la fase II), referidos al Centro de Infantil y Primaria “X”:

Esta podría ser una “fotografía” del centro:

CEIP “X”: Este centro se sitúa en una zona de la localidad de Sevilla, que forma parte de un proyecto urbanístico y social con necesidades de transformación social. Por su situación geográfica, en el cruce de distintas barriadas circundantes y cercano a viviendas de protección social en situación de ruina. Frente a los conflictos sociales que desembocan en el centro como el desempleo, la desestructuración familiar en gran parte

de las familias, problemas de adicción, violencia de género, etc. los profesores, y en particular el equipo directivo, se sienten comprometidos con toda esta problemática llevando a cabo programas y estrategias educativas que ayudan a los alumnos a minimizar tales situaciones.

Y esto algunos resultados:

1.- La participación de profesores, alumnos y padres ha sido desigual en esta primera fase de la investigación: entrevistamos a 6 profesores (entre ellos, la Directora, Jefe de estudios y Secretaria); dos entrevistas grupales a alumnos de 5° y 6° de primaria y ninguna a padres (el centro no cuenta con asociación de padres). La dificultad de establecer canales de comunicación entre escuela y familias es una de las necesidades más importantes detectadas por los profesores. El barrio donde se ubica el centro posee características asignadas a contextos en desventaja social como alta tasa de paro; número elevado de padres que no poseen estudios primarios; familias desestructuradas; viviendas de dimensiones reducidas y deterioradas, etc. La prioridad para los padres está relacionada con las necesidades básicas de subsistencia, por lo que la participación en la vida escolar del centro y el seguimiento de aprendizaje de sus hijos lo deja en manos del profesorado.

2.- Los contextos de inclusión son más relevantes que los de exclusión: el centro posee una marcada trayectoria en lo referente a la atención a la diversidad, por lo que están atentos a cualquier situación que genere situaciones de exclusión sobre todo entre alumnos y en contextos no formales.

Si algo tenemos que destacar de esta escuela es la gran diversidad de culturas que lo forman desde hace más de una década, principalmente existen colectivos pertenecientes a etnia gitana; inmigrantes de sudamérica y un número considerable de alumnos con discapacidad y n.e.e (necesidades educativas especiales). Ello ha obligado a la institución a plantearse la necesidad de dar respuesta a la diversidad desde planteamientos institucionales más que individuales, así se llevan a cabo una serie de programas para el apoyo en el desarrollo de las áreas del currículum y favorecer el crecimiento integral del alumnado como el aprendizaje por proyectos (metodología participativa e innovadora), programa de acompañamiento y otras medidas de refuerzo y apoyo educativo; proyecto de “escuela, espacio de paz” para el desarrollo de una óptima convivencia y ayuda a la resolución de conflictos entre alumnos; programa “contamos todos” para la igualdad afectivo-sexual; etc.

3.- A diferencia de otros centros participantes en la investigación, no es la atención a la diversidad una de las necesidades detectadas, como ocurre en los otros dos centros participantes de la Provincia de Sevilla. La necesidad más importante detectada es la relación y colaboración con las familias.

Como hemos señalado anteriormente, la necesidad unánimemente identificada por los profesores ha sido la de establecer cauces de participación entre familia y escuela. Los grupos de discusión que se crearon entre el profesorado para diseñar su “proyecto local de inclusión” estableció como línea prioritaria el desarrollo de actuaciones y planteamientos institucionales que dieran respuesta a esta necesidad.

El centro está actualmente en la segunda fase de desarrollo de la investigación, y están llevando a cabo actuaciones relacionadas con la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo incorporar a los padres a la escuela? ¿cómo establecer relaciones colaborativas con las familias?. A estas cuestiones identificadas por los profesores en los grupos de discusión se han puesto en marcha distintas acciones con una clara orientación colaborativa y de participación de los padres en la vida escolar. Una de ellas, ha sido el colocar en el centro y en sitio visible para los padres, tres “cajas de participación” en las que los padres pueden tener voz para la mejora del centro escolar. Otra estrategia ha consistido en establecer formalmente en el Proyecto Educativo de Centro la prioridad de incorporar a los proyectos y programas educativos que se llevan a cabo, las familias. En la Etapa de Educación Infantil se ha contado con la participación de padres y abuelos que voluntariamente se han prestado a desarrollar junto con el tutor/tutora el proyecto curricular de investigación. Una vez por semana los padres acuden al centro para apoyar y colaborar en el desarrollo de la metodología por proyectos.

4. A MODO DE REFLEXIÓN

Para concluir esta comunicación, vamos a reflexionar acerca de algunas de las ideas que consideramos conveniente retomar de la experiencia desarrollada en este centro educativo.

A) **Sobre la metodología utilizada:**

- La importancia de establecer vínculos afectivos-profesionales entre investigadores y participantes:

Desde una perspectiva emancipatoria, la relación entre investigadores y participantes parte de la consideración del “otro” como sujeto activo en el proceso de desarrollo del estudio. Alejarnos de la relación experta y jerárquica que ha marcado los estudios cuantitativos nos lleva al polo opuesto: establecer y fomentar las relaciones colaborativas no sólo entre los participantes, sino hacerla extensiva a las relaciones entre participantes con distinta formación y experiencia: profesores, asesores, trabajadores sociales, investigadores.

- La conveniencia de sumergirse los investigadores en los contextos de estudio:

El “cuidado” y establecimiento de relaciones personales y profesionales en los centros facilita no sólo el acceso al mismo, sino a la “calidad” de la recogida de datos que hagamos. Las fases previas al desarrollo grueso del estudio son fundamentales, y más cuando intentamos desarrollar metodologías cualitativas. La confianza, el buen clima en las relaciones, la no interferencia e imposición de criterios en el desarrollo del proyecto supone una garantía para la participación y trabajo en el campo de estudio.

- La obligatoriedad del investigador de respetar los tiempos y dinámicas del propio centro:

El tiempo es un factor fundamental en el desarrollo de una investigación que no hay que malgastar, pero es necesario retomar la importancia de asumir los tiempos y dinámicas de desarrollo de la propia institución educativa, ajustándonos a ellos de tal forma que nuestra intervención no sea un requerimiento sino una ayuda al desarrollo de la propia institución. La “pérdida de tiempo” se convierte en una ayuda fundamental para establecer y afianzar las relaciones personales y profesionales, así mismo crea espacio de confidencialidad, complicidad y empatía con los participantes, que nos ayuda tanto a investigadores como a participantes a tener una visión más clara en su conjunto de la propia institución.

B) Sobre los procesos de mejora escolar

- La relevancia de desarrollar procesos formativos centrados en las necesidades institucionales:

Los primeros resultados del estudio en general señalan la necesidad de atender a todos los alumnos en un mismo contexto de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de cada uno de ellos sin exclusiones curriculares, organizativas o didácticas. Cada vez más constatamos que el profesorado está preocupado por conocer metodologías que den

respuesta a todos sus alumnos, no sólo a unos pocos. La organización de los apoyos educativos, así como el desarrollo de estrategias educativas diversificadas se convierte en la pieza clave para desarrollar una escuela inclusiva. Sin embargo, en este centro, con larga trayectoria en la atención a la diversidad e incorporación de proyectos y estrategias innovadoras desde hace más de una década, la mejora de los procesos de comunicación entre familia y escuela está suponiendo una nueva vía de crecimiento y mejora de los procesos inclusivos ya puestos en marcha.

- La importancia de reconocer la “voz” del alumnado en los procesos de mejora.

“Escuchar” a los alumnos significa dar voz a un sector que tradicionalmente ha estado excluido de los estudios e investigaciones educativas. Los alumnos en este estudio han sido capaces de identificar situaciones y contextos de inclusión con claridad y argumentación inequívoca. El uso de sus argumentos y declaraciones en la investigación nos abre una nueva vía de colaboración entre alumnos, familias y escuelas.

5.- BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. y SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.

ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.

CLARK, C.; DYSON, A. Y MILLWARD, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.

GALLEGO VEGA, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Temáticos Escuela*. 13, 10-12

GALLEGO VEGA, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105

HUGUET, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. GINÉ, D. DURÁN, FONT & E. MIQUEL (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial S.L., 81-94.

IDOL, I., NEVIN, A. y PAOLUCCI-WHITCOMB (1994). *Collaborative consultation*. Austin: PRO-Ed.

- LAVIÉ MARTINEZ, J.M. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura colaborativa. Comunicación social ediciones y publicaciones.
- LENEY, T. (1999) “European Approaches to social exclusion”. En A. Hayton (Ed.). Tackling Dissaffection and social exclusion. London: Kogan Page, 33-45.
- MILES, M.B. y HUBERMAN (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park, CA: Sage
- MORIÑA, A. (2005). Formación en colaboración para la diversidad. Bilbao: Mensajero.
- OLIVER, M. (1992) Changing the social relations of research productions?, Disability, Handicap and Society, 7 (2), 101-114
- PARRILLA, A. (Ed.) (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.
- (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de innovación educativa, 121, 43-48.
- PARRILLA, A. Y GALLEGO, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales, Vol.I,II., 129-165.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (2005) “La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas” Expte. 90/02 0000245 1 010112003. Informe de Investigación Instituto de la Mujer.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (2007) “La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)”. I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia. Ref.: SEJ2004-06193-C02-02/EDUC.
- PARRILLA, A.; MORIÑA, A. Y GALLEGO, C. (2008). Cuando la Escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. En: J. Gairín y S. Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Vol. 2, 2008 (CD-ROM), ISBN 978-84-7197-905-6
- WELCH, M. (1998). Collaboration: staying on the Bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.

LA INFLUENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

Juan Antonio Gil Noguera

Marcos Bote Díaz

Universidad de Murcia

RESUMEN

Algo sucede cuando la violencia de género acecha tanto a hombres como a mujeres, siendo estas últimas las más perjudicadas. Este trabajo intenta dar a conocer como el estereotipo de género, marcado por la sociedad, es un precursor maligno en ese desastre mundial. Con un pequeño estudio realizado a adolescentes de primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria se quiere reafirmar como el sistema educativo, los medios de comunicación y la familia generan esos estereotipos sexistas. Tras el estudio se ha podido comprobar que el conjunto de la sociedad histórica y actual se ha encargado de producir y ahora de mantener todo indicio discriminatorio. La solución radica en nuestro comportamiento, nosotros somos los únicos responsables de nuestros actos y aunque lentamente se van produciendo cambios, volvemos atrás continuamente.

ABSTRACT

There's something going on, as we know, gender violence is upon both men and women, but it is precisely the female gender the one that is mostly touched by the phenomenon. This research tries to explain how the gender stereotype, imposed by our modern societies, represents the evil spark which lights up the fire of such a world wide disaster, what we call gender violence. With a brief opinion poll done among first year pupils of Spanish Compulsory Secondary Education, we seek to confirm how our educational system, the mass media and also pupils' families are all involved in the issue, since the conjunction of them all generates those sexist stereotypes. As a sort of conclusion, it can be seen that, both historically and currently, our whole society has played the role of producing, yet keeping and maintaining all kinds of discriminatory traces. Therefore, the solution lies on our own behaviour, since every single person is to be held responsible for his/her own actions and despite the fact that this is slowly changing for good, we keep stepping backwards, making it even worse and letting out the bad side in us.

Palabras clave: estereotipos de género, educación, familia, medios de comunicación, violencia de género, discriminación de género.

Posiblemente la evidencia esté servida. La dicotomía sexista entre hombres y mujeres es un hecho relevante en la sociedad actual -a pesar de los avances, con respecto a otras épocas históricas- el resultado no es el esperado ni el más idóneo, en pleno siglo XXI.

Principalmente, me baso en el concepto de “*tipificación sexual*” definido por Maccoby (1966), que lo utilizó para referirse, desde mi punto de vista, a lo que comúnmente llamamos “estereotipo de género”, conjunto estrella de este ensayo y el cual he registrado como: <<la división de características, socialmente aceptadas, para definir a los hombres y a las mujeres, que raramente guardan relación y que son utilizadas para clasificar, de forma homogénea, a la población en dos grupos según sus atribuciones biológicas, es decir por el sexo, sin tener en cuenta a la propia persona a la que se está incluyendo en esa bipartición>>. Me propongo a observar directamente, como desde la educación, la familia y los medios de comunicación, es decir mediante los medios de socialización, las personas interiorizan el estereotipo de género, desde la más tierna infancia. Ya lo decía Rousseau en ‘*El Emilio*’ (1762), “La sociedad corrompe la bondad natural del hombre”, a lo que yo añado “y la mujer”. Lo que me recuerda que la temática del lenguaje, es otro punto a observar, muy importante en la diferencias de género y el sexismo, pero aún así no voy a entrar en esa dinámica, sino que mi estudio versará sobre la influencia de los agentes de socialización en el estereotipo de género, definido anteriormente, y la crisis social que deriva de éste.

En el cuadro que se muestra a continuación se puede ver las características prioritarias del estereotipo de género:

Tabla 1. Proceso de socialización diferencial mujer-varón	
A los niños/chicos/hombres	A las niñas/chicas/mujeres
<ul style="list-style-type: none"> *Se los socializa para la producción. *Se los socializa para progresar en el ámbito público (laboral, profesional, político, tecnológico). Así: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera de ellos que sean exitosos en dicho ámbito. - Se los prepara para ello - Se los educa para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito público. 	<ul style="list-style-type: none"> *Se las socializa para la reproducción. *Se las socializa para permanecer en el ámbito privado (doméstico, afectivo). Así: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera de ellas que sean exitosas en dicho ámbito. - Se las prepara para ello - Se las educa para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito privado
Consecuentemente a lo anterior	Consecuentemente a lo anterior
<ul style="list-style-type: none"> *Se les reprime la esfera afectiva (sentimientos, expresión de afectos) *Se les potencian libertades, talentos, ambiciones diversas que faciliten la autopromoción. *Reciben bastante estímulo y poca protección *Se los orienta hacia la acción, hacia lo exterior, hacia lo macrosocial. *Se los orienta hacia la independencia económica, afectiva, de acción y de criterio. *El valor trabajo (remunerado) se les inculca como una obligación prioritaria y como definitorio de su condición de hombre. Esto tiene como ventaja la independencia y como desventaja el tener solo una opción (automantenerse). Se los exculpa del trabajo doméstico. Se les induce a sentirse responsables del sustento económico de otros (esposa e hijos) 	<ul style="list-style-type: none"> *Se les fomenta la esfera afectiva. vSe les reprimen diversas libertades. No se fomenta e incluso se reprime la diversificación de sus talentos y ambiciones (se induce a que éstos se limiten a lo privado.) *Reciben poco estímulo y bastante protección. *Se las orienta hacia la intimidación, hacia lo interior, hacia lo microsocial. *Se las orienta hacia la dependencia económica, afectiva, de acción y de criterio. *El valor trabajo (remunerado) no se les inculca como obligación prioritaria, ni como definitorio de su condición de mujer. Esto tiene la desventaja de la dependencia y la ventaja de poder optar (automantenerse o ser mantenidas). El trabajo doméstico se les inculca como una obligación exclusiva de su sexo. Se les induce a sentirse responsables del sustento afectivo de otros (marido, hijos, ancianos).

Fuente: Gloria Poal (1993) citado por García-Mina en *Desarrollo de género en la feminidad y la masculinidad*, Madrid: Narcea, p.93.

Para datar empíricamente mis pensamientos sobre el constructo estereotipado de la sociedad, he realizado una encuesta para el primer nivel de la Educación Secundaria Obligatoria. Aunque se podría haber formulado a cualquier curso, los alumnos de esta edad poseen el pensamiento crítico más desarrollado y además tienen muy reciente el currículo de primaria, pues la educación en esta etapa es determinante en el desarrollo de aspectos sociales.

La encuesta es, en mayor parte, de preguntas abiertas pues, desde mi punto de vista, no reducir el pensamiento de las personas en este tema es fundamental para poder tratarlo. Está dividida en seis bloques fundamentados. En el primero se tratan los aspectos educativos, como pueda ser: que asignaturas prefieren chicos y chicas, si creen que existe, entre las materias, inclinación para un sexo más que para otro, si quieren llegar a la universidad y que tienen pensado hacer. Lo que se quiere estudiar desde el ámbito educativo es si existe un sexismo explícito y que esté reflejado en el curriculum ya sea el oculto o el manifiesto. Otro aspecto importante para evaluar es el ámbito profesional sobre si piensan que hay determinados oficios diferenciados para hombres o para mujeres. Desde la tercera perspectiva, la familiar, se les ha hecho unas preguntas sobre la repartición de tareas en la casa, aunque breve, el hecho de que la mayoría contesten que la que cocina es la madre, ya es un dato fundamental en la discriminación. Para reflejar la importancia en la construcción de la personalidad de los adolescentes debido a los medios de comunicación se les ha preguntado sobre qué series de televisión ven y las revistas o libros que leen. El quinto bloque trata el tema del estereotipo en sí mismo, pues se le ha presentado al alumno una serie de calificativos para que los colocase en dos columnas, una para el hombre y otra para la mujer. Por último, he querido conocer que pensamiento tienen los alumnos sobre conceptos como “género”, “discriminación de género”, “sexualidad” y “estereotipo de género”, además de observar, levemente, que piensan cuando una persona se sale del arquetipo marcado socialmente.

A pesar de que la muestra de cuarenta y nueve personas, veinticuatro chicas y veinticinco chicos, pueda ser pequeña, no es por ello poco importante, pues a la vista de los resultados, si “unos pocos” piensan así, qué será de muchos. A la hora de realizar una encuesta se ha de tener en cuenta que trabajar con personas es arriesgarse que el entrevistado consciente o inconscientemente conteste con lo que crea que está ayudando al entrevistador y no con lo que de verdad piensa (Giddens, 1994:54). Se debe hacer alusión también a que la población estudiada es mayoritariamente de niños y niñas que sus padres o madres trabajan en el sector de la construcción y como amas de casa o limpiadoras, respectivamente. Un bajo porcentaje tienen carreras universitarias o estudios que los hacen poseedores de un título mayor que el de la educación obligatoria. Otra variable a tener en cuenta es la del sexo del tutor, a la que voy a dejar al margen, pues los resultados están bastante igualados.

Desde la educación y el trabajo, la discriminación de género ha estado presente continuamente. A pesar de que se cree que el acceso a la mujer a ésta o al mundo laboral ha sido un vuelco positivo en las diferencias con el hombre, no se piensa que todo eso, no ha sido nada más que un nuevo modelo social cargado, discretamente, de muchos aspectos sexistas. Por un lado, las palabras de Rovira y Tomé son más que nada significantes a lo que se está diciendo: *“Las mujeres, a pesar de estar muy presentes en el sistema educativo, suelen ocupar en él puestos de poca relevancia desde el punto de vista de las responsabilidades generales y de la capacidad de decisión. Este hecho, vinculado sin duda a la forma ideológica central de la sociedad, al carácter androcéntrico de sus jerarquías, pasa, a menudo, desapercibido, porque es tan habitual que nos parece que es la norma, que creemos que es el fruto de trayectorias personales y elecciones voluntarias que hay que respetar”* (Rovira y Tomé, 1993:7). Por otro lado, el papel que juega la mujer en la sociedad contribuye a generar las mismas expectativas en las niñas y adolescentes que imitan esos modelos a medida que crecen. Por ejemplo, el hecho de que las niñas observen que las mujeres ocupan puestos de menor estatus social que los hombres, es posible que les lleve a la conclusión de que su papel social ocupa un rango inferior al de éstos (Debold, 1995), además no hay más que echar un vistazo a una publicación de *julio de 2010* en la que FETE-UGT exponían que *“Un síntoma de la desigualdad es la segregación jerárquica en el sistema educativo, donde las mujeres siguen siendo una minoría entre los altos directivos y los responsables políticos: rectores, jefes de departamento y directores de establecimientos educativos, así como entre los profesores a nivel secundario y universitario”*. En las palabras de estos autores y en el estudio de UGT se encuentra el centro de la cuestión, pues se tiene en la sociedad, tan marcado, que la mujer es relegada a un segundo plano que se ha convertido en norma, y se ve como algo cotidiano. Por lo que además, las nuevas generaciones van a cumplir esa norma establecida, van a repetir lo que observan diariamente, ya sea desde el punto educativo o familiar, dos agentes muy importantes y decisivos en la socialización de los niños y niñas. Sin estar fuera de lugar podemos comprobar estas palabras son un dato verdaderamente sorprendente, respectivo a la discriminación por oficios formulado en la encuesta, se debe a que el 100% de las niñas creían en esa diferenciación frente al 75% aproximadamente de los chicos, siendo el oficio que las chicas había contestado con el 100% para los hombres, el de obrero. Se puede observar como el estereotipo hace estragos en la identificación de las posibilidades del género femenino

Siguiendo en la línea de la educación y atendiendo a la posibilidad de acceso a la mujer a la educación y la creación de los estereotipos, hago alusión a un estudio realizado por García-Lago Ibáñez, V. y Tejado Blanco, A. sobre la asunción del estereotipo en la educación infantil a través de los cuentos de hadas. En su trabajo concluían que desde la infancia las niñas y niños asumían el estereotipo, encauzado por los actos lectores de sus maestros o maestras, pues no pensaban que los cuentos iban a ser condicionantes para el desarrollo sexista hacia la mujer, donde ésta es postergada a

aspectos privados y sumisa a tareas de la casa. La acción humana tiene una serie de consecuencias previstas e imprevistas (Giddens, 1994:50), pues en el caso de estos profesores su principal objetivo era el entretenimiento de los alumnos sin pensar que estos podrían estar cargados de acciones discriminatorias hacia el sexo femenino (consecuencias imprevistas). Somos ciegos ante la idea de que cualquier procedimiento profesional con los escolares es un condicionante más en sus vidas y más si prestamos especial interés en el tema que se está tratando.

Si ahora el estudio lo centramos en el curriculum oculto y el curriculum manifiesto, no quedan palabras para definir, dentro de una amplia bibliografía, como influyen en la creación del estereotipo de género, enraizado éste desde una perspectiva llena de descalificativos para la mujer y con un falocentrismo muy definido.

Es posible, que desde hace unos años, desde que se tiene más interés por estudiar la discriminación de género y porque, es imprescindible, un mundo igualitario entre hombres y mujeres para que todos gocemos de las mismas oportunidades, se haya ocultado más, solamente, en los libros de texto, cualquier indicio sexista. Aún así mis palabras no dicen que se haya acabado de raíz con el problema sino que este está escondido ligeramente, pues al analizar un libro actual, se pueden ver todavía algunas imágenes, de una mujer dedicándose a la costura o un taller de coches, donde todos son varones. Como bien reseña Fernández Vázquez (2003:67): *“La asimetría de género -y la consiguiente situación de discriminación relativa para el colectivo femenino- se plasma en la escuela en diferentes ámbitos: curricular, organizativo, funcional...”* Totalmente de acuerdo en su aportación, la escuela ha incrementado que se produzca en la sociedad esas diferencias en el trato hacia el género femenino. Pues posiblemente no se ha sido consciente del problema que producen estos actos, sino que la inconsciencia, reproductor de la sociedad, nos ha hecho caer en un alarde de estereotipos que ahora queremos culminar. *¿Quién tiene la culpa de hacer de la escuela reproductora de los malos actos de la sociedad?* Pregunta que posiblemente no haga falta contestar, pues toda persona que lea esto es participe de esta equivocación fatal. Solo tenemos que mirar bien en que la escuela es un subconjunto más de la sociedad, compuesta por personas, que continuamente cometen errores. Aunque todos pensamos que la educación debería ser igual para ambos sexos, no lo llevamos a cabo, ya que si el total de la humanidad ha tomado como norma el tan nombrado androcentrismo, ya habitual, la escuela no va a poder hacer otra cosa que estar dirigida por él. La cuestión es más difícil de tratar de lo que parece, pues entran en juego una multitud de factores para que se produzca el cambio, que tanto esperamos.

Aludiendo a los resultados de la encuesta realizada, a la pregunta de si creen que hay unas asignaturas para chicos y otras para chicas, el 14,7% de los encuestados si creían esa separación. Las mujeres son las que más refutaban esa distinción, con la asignatura de Tecnología y en menor medida con educación física como las prioritarias para los varones. El porcentaje es mínimo, aún así no se puede dar ningún pensamiento de estas características, en el siglo que nos acontece. En cuanto a la pregunta de si querían llegar a la universidad, tanto varones como mujeres estaban muy igualadas,

todos tenían pensado hacer una carrera universitaria. Lo sorprendente es la elección de los estudios. La mayor parte de los chicos querían hacer alguna ingeniería, arquitectura, dibujante o carreras relacionadas con las ciencias, ordenadas por orden de preferencia. Mientras que entre las chicas se demandaba más el ser maestras o profesoras, abogacía o estudios relacionados con la salud o la administración. Ya se ha teorizado mucho sobre la elección diferenciada de las carreras debido al sexo, esto es debido fuertemente al estereotipo que se ha marcado en la sociedad, según este concepto social: *“los niños gustan de construir cosas y de jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas que relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología. A su vez, se considera a las niñas más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales.”* (Olaz, Fabián O., 1997)

En mayor medida, vamos a culpar al curriculum oculto, las propias acciones del maestro o maestra, pues lo que pienso, es que lo que está manifiesto somos capaces de verlo a tiempo y podemos remediar tajantemente, pero si lo que no modificamos es nuestro comportamiento, nuestras formas de actuar (metodología, actividades, la forma de llegar al alumno,...) lo que vamos a conseguir es que no se termine nunca con una manera de enseñar ante todo sexista. *“El curriculum oculto de la institución escolar en el marco de una sociedad neoliberal, la actual, tiende a fomentar la competitividad y la ambición –dado que se buscan metas relacionadas con el éxito social- despreciando valores como la igualdad, la solidaridad o la cooperación.”* (Fernández Vázquez, Xosé R., 2003:68)

Si ahora atendemos a la construcción de los estereotipos, a través de los medios de comunicación, no cabrá duda en que estos juegan un papel realmente preocupante. En principio, la televisión y las revistas para adolescentes son los dos medios que van a vertebrar la crítica sobre el sexismo que estos ponen de manifiesto en el día a día de las personas, en especial de los jóvenes. Partiendo de la idea de que los niños y niñas, son captadores innatos de todo lo que les envuelve. Debemos tener presente que cualquier roce ideológico sobre ellos, los moldeará en el sentido en el que estos los atraiga.

Aída, Física o Química, Aquí no hay quien viva, Los Simpsons y Patito feo son algunas de las series de televisión que los jóvenes encuestados suelen ver todas las semanas, sin dejar de lado programas de televisión del “corazón” o las tan demandadas novelas latinas. *¿Tienen estas series contenidos degradantes hacia la mujer? ¿Son capaces de formar estereotipos?* No hace falta nada más que ponerse un día ante el televisor y empaparse de la evidencia. Por un lado, el problema estriba fundamentalmente en nosotros, porque si somos conscientes, que hacemos que no reclamamos para que modifiquen el sentido de esa programación. Por otro lado, no podemos ser tajantes en nuestra reivindicación, el objetivo de estas series, es el entretenimiento, pues vistas desde un ángulo crítico, no afectarán a nuestros modos de ver el mundo, y se captará ese objetivo principal, sin caer en las garras afiladas de la violencia, la discriminación de género o cualquier otro aspecto que degrada nuestro ser.

Algunas de ellas quieren dar una visión de la realidad (¿es esto una desventaja?)¹, ésta desde luego exagerada, pues muestran gran cantidad de información, incapaz de producirse a tiempo real en nuestras vidas, si a esto añadimos el proceso de madurez de los espectadores más jóvenes, yo creo, que tendrán que sufrir un “choque informacional” en sus mentes. Este estallido de información los hace a ellos reproductores de estereotipos. Se pueden ver en estas series a la mujer que se dedica a limpiar, “la chacha”, una mujer prostituta², las chicas derritiéndose por lo huesos de un chico, niñas que se quieren escapar de sus casa con doce o trece años, el típico “musculitos”, las mujeres más bellas o las mujeres más feas que después se convierten en bellas y las que no maltratadas por sus compañeros o compañeras, la chica que es anoréxica y la que no bulímica (¿y los chicos que sufren esa enfermedad? ¿Es que sólo son las chicas?), el drogadicto que después de haberlo sido, es muy feliz y un largo etcétera que da mucho de lo que comentar.

Si ahora centramos la mirada en los programas del corazón, que tanto “odia” la sociedad pero que son el entretenimiento seguro de toda la humanidad, principalmente en “Sé lo que hicisteis...”, programa que crítica a los del corazón, pero que también entra en su dinámica. Fijemos nuestra atención en los presentadores, “la rubia tonta” y “el hombre bajito que se ríe de la chica”. Ahora me pregunto yo por qué las chicas quieren ser como ella. Pues posiblemente las mujeres rubias y altas son para la sociedad “el canon de belleza”, pero aunque se haga la tonta, como las chicas, según el estereotipo, ya lo son, pues da igual, quieren ser así.

La publicidad, germen de las discriminaciones de género, es lo más estudiado en este tema. Si leemos la Ley General de Publicidad (Ley 24/1988) en su artículo 3, dice así:

“La publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente a los que se refieren sus artículos 18 y 20, apartado 4. Se entenderán incluidos en la previsión anterior los anuncios que presenten a las mujeres de forma vejatoria, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar, bien su imagen asociada a comportamientos estereotipados que vulnere los fundamentos de nuestro ordenamiento coadyuvando a generar la violencia a que se refiere la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género.”

¿Se está cumpliendo esa ley? Yo creo que no. Podemos ver siempre como alguno de los dos sexos se degrada en los anuncios de televisión. Perfumes con una mujer incitando el

¹ ¿Por qué pregunto si esto es una desventaja? En la sociedad actual se dan situaciones estereotipadas continuamente. Si estos programas son un reflejo de la realidad, ¿forman estereotipos o no? Indiscutiblemente sí.

² Hago hincapié en lo de mujer prostituta, porque al finalizar la encuesta, en el aula, expliqué lo que significaba estereotipo de género. Para ello cree dos columnas, una para el hombre y otra para la mujer. Dije a los chicos y chicas que me dijeran palabras que los definieran. Un chico nombró a las mujeres prostitutas. Sorprende que un chico de doce años diga eso, pero es víctima de lo que continuamente se ve en los medios de comunicación: “la mujer tipo, como deseo sexual”.

deseo sexual, las dietas “*Special K*”, los distintos anuncios en los que la mujer está realizando tareas del hogar, etc. Otro aspecto de los anuncios de televisión que incide directamente en los más pequeños radica en los juguetes, si nos fijamos bien, no hay ningún niño que esté jugando con muñecas o ninguna niña que esté con un camión. A pesar de esta división, el problema se encuentra, en el estilo de los juguetes. ¿Por qué a las niñas se les tiene que enseñar a tratar con bebés o jugar con una cocina? ¿Y a los niños por qué con coches o pelotas de fútbol? Como se puede ver, el estereotipo está tan marcado socialmente que inconscientemente lo estamos dejando grabado en el más tierno futuro de la humanidad ¡Las niñas de dos años piden un bebé y una cocina!, lo más grave es que los padres están encantados con la decisión de su hija.

El 95% de las adolescentes ha leído o lee habitualmente revistas que degradan sustancialmente su propia imagen, desde luego ellas tienen una “consciencia inconsciente” en sus lecturas. Las usuales “*Superpop*”, “*Bravo*” o “*Loka*” son las tres revistas que las niñas de doce años señalan en mi estudio. Los chicos, la gran mayoría no lee o son “típicamente” de deportes o videojuegos.

Construir adolescentes bellas y sentimentales, es así como las chicas se sienten cuando leen las revistas citadas anteriormente.

“Revistas para chicas jóvenes que se centran en un sentimentalismo de mercado, la belleza y otros valores asociados al imaginario que les introducen en sus roles de mujer en la etapa adulta” (Suárez Villegas, J. Carlos, 2006:24). Si analizamos alguna de estas revistas, el sexo y la belleza son los temas primordiales (¿qué posturas son las que más le gustan a tu pareja?, trucos para conseguir al chico de tus sueños, “X” y sus pectorales, ¿cómo sentirte guapa?, la dieta milagrosa...) El arquetipo de mujer que tiene que ser complaciente con su pareja, que tiene que ser sumisa a un hombre y que es fea. Estas son las características que definen a una niña en la adolescencia, que no puede pensar en otra cosa que en echarse novio. Para ellas esto es lo que significa ser mujer.

Los medios de comunicación, en especial la televisión y las revistas para adolescentes son un condicionante, en parte inevitable, en la formación del patrón social, como se ha podido corroborar en el estudio realizado.

La familia como formadora de estereotipos es la que pasa más desapercibida, aunque se sabe que, explícitamente, contribuye a la causa. Puesto que su estudio se limita a cuestiones ligeramente susceptibles en el ámbito doméstico y en la realización de tareas entre la parte masculina y femenina, no hay más dilación y está comprobado que la mano dominante en este tema es la de la mujer. Aún así sus referencias son más anteriores en el tiempo, pues la noción de núcleo familiar es anterior a la de la educación y a la de los medios de comunicación. Desde las primeras familias existentes, cuando el hombre y la mujer eran “nómadas”, estos se repartían las tareas desde el tópico en que el hombre es más fuerte que la mujer. Más bien guiado por un instinto animal, el hombre era el cazador y la mujer se quedaba en la cueva al cuidado de los hijos. Con el paso del tiempo se ha grabado esta forma de actuar, que es lo que sucede en este siglo, haciéndome creer que lo que todavía nos guía es un instinto animal. Fuera

de la distorsión histórica y atendiendo al problema que tenemos ahora, vamos a ver como se ha mantenido el dechado.

La mujer siempre ha estado al servicio del hombre. Mientras que este salía a trabajar, ella tenía que quedarse en casa limpiando, cuidando a los hijos e hijas y haciendo la comida para que estuviera lista cuando volviera el marido. La inserción al mundo laboral de la mujer produjo un pequeño cambio en la visión hacia ésta. Ahora ella también salía a trabajar, pero las tareas del hogar seguían estando a su orden, por lo que la “mujer fantástica” tenía que cargar a hombros todo lo respectivo a la familia y a su labor fuera del hogar. A pesar de que, en la actualidad podemos encontrarnos con hombres que están en casa, mientras que la mujer sale a trabajar y la gran mayoría no atienden labores domésticas y prefieren esperar a que vuelva “la criada” de trabajar.

En la encuesta realizada, el 98% no se repartían equitativamente las tareas del hogar en casa, asumiendo la mujer la dueña de las tareas de limpieza y el hombre mayoritariamente el que limpia el coche y arregla las averías. Como se puede comprobar el estereotipo queda conformado. Si las chicas y chicos desde que nacen viven esto en su casa, no creerán en otra cosa que en lo que ven, por consiguiente serán reproductores del estereotipo creado en la familia.

A pesar de que se ha comentado en el apartado de los medios de comunicación, el tema de los juguetes, que se regalan a los niños y niñas, y su proceso en la familia es también un punto preocupante desde el tema del sexismo. Suárez, J. C. (2003:15) define que *“jugar es inventar, recrear, representar lo que queremos ser en los distintos escenarios de fantasía infantiles que se alimentan de la realidad a la que pertenecen. Los niños y niñas reconocen su identidad con sus respectivos congéneres...”*. Los niños lo que ven en casa es lo que imitan. Si ve a su padre realizando tareas domésticas, él también las realizará en sus juegos, pero si ve al padre hablando de coches, ese será su foco de atención. A las chicas hay que regalarles el ajuar, pues cuando se casen tienen que tener todos los menesteres listos para su casa. Aunque ya es una tradición casi olvidada, los juguetes de las niñas son mayoritariamente objetos del hogar (el juego de tazas y teteras de metal y la cocina) y el bebé al que criar. Desde la familia se marca el estereotipo de género independientemente de su influencia negativa. El desconocimiento de éste término es una barrera inconsciente hacia la igualdad entre ambos sexos.

La imposibilidad de separar familia, escuela y medios de comunicación es comprobada a lo largo del ensayo. La educación de los niños y niñas corre a cuenta indispensable de los tres. Si esa educación es sexista y estereotipada, la reproducción en la sociedad va a seguir siéndola. Bandura (1987) señala que una de las formas más importantes mediante la cual los niños aprenden los estereotipos de género es observando la conducta de los modelos masculinos y femeninos en el medio al cual se ven expuestos.

¿Qué le sucede a los traidores del estereotipo? Cuando una persona se sale del estereotipo marcado, se le etiqueta. *“Nuestra cultura ha producido una serie de*

categorías que estereotipan lo masculino y lo femenino como si fueran compartimentos estancos que se deben poseer para acreditar de manera firme y sin fisura la identidad personal. Quedarse en medio, mostrar preferencias cruzadas será objeto de discriminación y se corre el riesgo de que los hombres pueden ser tildados de femeninos y las mujeres con expresiones masculinas.” (Suárez Villegas, J. C., 2003:11)

En una cuestión de la encuesta en la que se les planteaba a los alumnos el siguiente caso: *“Un niño de 6 años ha escrito la carta a los Reyes Magos y les ha pedido: una barbie, una cocinita, un camión y una casa de muñecas. Su padre y su madre le han dicho al niño que han hablado con los reyes y que estos sólo le van a traer el camión.”* A la pregunta de qué piensan cuando un niño pide esos juguetes, la gran mayoría responden que es “maricón, mariquita o gay, entre otros”. Los chicos y chicas han etiquetado a este niño del ejemplo, pues se ha salido del estereotipo que ellos tienen grabado. En este apartado es interesante la aportación del proyecto Arianne, el cual recoge un estudio, realizado en varios países europeos, sobre como entienden los adolescentes la masculinidad. A continuación se muestran unos epígrafes de cómo en España, los niños y niñas de catorce a dieciocho años piensan sobre el tema de la masculinidad y que además resumen lo que se está comentando en el desarrollo del ensayo:

- *Las amenazas físicas son masculinas mientras que las amenazas simbólicas son femeninas. Un análisis profundo muestra que la distinción física-simbólica no es de género sino de clase social.*
- *Diferencias entre los líderes (Actitudes machistas) y los que los rechazan (con actitudes más femeninas).*
- *El modelo de éxito predominante es el masculino tanto para los chicos como para las chicas.*
- *Desde una concepción tradicional el éxito masculino y femenino se manifiesta a través de la heterosexualidad, mantener económicamente a la familia y protegerla debe ser público.*
- *Para las chicas lo importante es conseguir lo que te propones en la vida y estar a gusto consigo mismas y no tiene que ser público.*
- *Aunque, en general se admite que los chicos son más violentos. Las chicas que comparten la ideología feminista de la igualdad defienden que ellas pueden ser tan violentas como ellas y así lo demuestran en su comportamiento cotidiano.*
- *La homofobia es compartida por chicos y chicas, reforzada por ambos géneros. Un grupo importante considera que hay que romper con las fronteras del género.*
- *Los chicos piensan que solamente la violencia sexual y física lo son frente a la verbal que no es violencia.*

Tenemos que saber que el objetivo común y final es borrar cualquier indicio de violencia de género, o pensamiento discriminatorio hacia una persona con convicciones distintas. Por ello es importante que estos tres sectores de la sociedad sean conscientes

del problema que, aunque ya se percibe, deben o mejor dicho tienen que ponerle solución. Desde la escuela, se está empezando por la llamada coeducación³. Aunque es un proceso lento, hay que empezar de inmediato, para ello, lo principal es enseñar a los profesores a coeducar, pues somos constructo de una sociedad sexista y debemos despojarnos de cualquier residuo social que nos haga vulnerables a la reproducción de los malos hechos sociales, como es la discriminación por razón de sexo. La educación debe velar por crear mentes críticas. Es desde este rincón de la sociedad donde se aprende a ser una persona, donde los niños pasan una gran cantidad de tiempo y donde los tenemos que hacer reflexionar de los malos hechos que corrompen la sociedad donde viven. Si es difícil cambiar lo que ven en televisión que por lo menos piensen razonadamente la información que procesan.

Un defecto de la sociedad en general es que tiende a situarse en uno de los extremos, solemos aferrarnos siempre a uno de los polos, pues siempre que damos solución a un problema lo hacemos yendo a la oposición, nunca vemos el camino medio. Con esto quiero decir que posiblemente se esté viendo una solución al machismo si se sitúa a la sociedad en lado hembrista y la solución no está situada en ese punto. Igualdad no quiere decir que de un punto vayamos al contrario sino que nos quedemos en el centro, en el lugar donde el peso queda repartido en ambas partes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amezcua Membrilla, J. A., y Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barragán, F. y Tomé, E. (1999). El Proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades. Cuadernos de Pedagogía.
- Caselles Pérez, J. F. (2008). Pedagogía diferencial, sexo y educación: El sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa. Universidad de Murcia. 135-171.
- Debold, E. (1995). Helping Girls Survive the Middle Grades⁷⁴ (3), 22-24. Principal.
- Dorelo, L. (2005). La perspectiva de género en la educación: “La coeducación, un desafío... [Artículo en línea]. Consultado el día 25 de Enero de 2011 de la World Wide Web:
<http://www.sercorporal.com.ar/articulos/La%20perspectiva%20de%20genero%20en%20educacion%20-%20La%20coeducacion,%20un%20desafio.pdf>
- Fernández Enguita, M.: “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación” en Fernández Enguita, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (1997). Barcelona: ICE-Horsori.
- Fernández Vázquez, X. R. (2003). Educación e igualdad de oportunidades entre sexos. Barcelona: ICE-Horsori.

³También conocida como educación mixta, es la educación integral de hombres y mujeres en la misma institución. La situación opuesta se conoce como educación diferenciada.

- García-Mina Freire, A. (2003) Desarrollo de género en la feminidad y la masculinidad. Madrid: Narcea, 93.
- García-Lago Ibáñez, V. y Tejado Blanco, A. (2010). Investigación sobre la asunción del estereotipo de género a través del cuento tradicional en alumnos de 3.º de Educación infantil y opinión de los maestros de infantil y de primaria sobre los cuentos. [Artículo en línea]. Consultado el día 24 de Enero de 2011 en la World Wide Web: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/24-Virginia%20Garcia-Lago.pdf>
- Giddens, A. (1994) Sociología. Alianza: Madrid
- Internacional de la Educación (2010) Spain: Education for equality. [Artículo en línea]. Consultado el día 26 de Enero de 2011 en la World Wide Web: <http://www.ei-ie.org/en/article/show.php?id=234&theme=gender>
- Olaz, F. O. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. Revista electrónica de motivación y emoción. 6 (13).
- Orenstein, P. (1994). Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap. New York: Doubleday.
- Peinado Rodríguez, M. (2007). Educación y género. Bélmez de la Moraleda (1850-1930) [Artículo en línea]. Consultado el día 24 de Enero de 2011 de la World Wide Web: <http://www.cismamagina.es/pdf/24-07.pdf>
- Rousseau, J-J. (1762). El Emilio. Libro I. [Libro en línea]. Consultado el día 23 de Enero de 2011 de la World Wide Web: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteraturaUniversal/Rousseau/Emilio/LibroI.asp>
- Rovira, M. y Tomé, A. (1993). *La enseñanza ¿Una profesión femenina?* Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Solsona i Pairó, N. y Palacios García, R. M. (2008) ¿Qué aporta la formación en coeducación para evitar la segregación de estudios de hombres y mujeres? [Artículo en línea]. Consultado el día 28 de Enero de 2011 de la World Wide Web: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/11/17/formacion-coeducacion-segregacion-estudios-13306.html>
- Suárez Villegas, J. C. (2003). La mujer construida: Comunicación e identidad femenina. Madrid: Mad S. L.-Eduforma.

DIALÓGICA CON EL BRÓCOLI Y LA EDUCACIÓN

Gloria Jové Monclus
Ester A. Betrián Villas
M. Angels Marselles Vidal
M. Josep Valls Gabernet

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida*

Actualmente convivimos con múltiples elementos, variadas interacciones y procesos personales que lleva a adaptarnos a nuestra sociedad, una sociedad cambiante y dinámica. Es un mundo donde todo está interconectado y donde los conflictos sociales, económicos y culturales que se generan se convierten en globales. Por eso es necesario un cambio de perspectiva, un cambio de mirada, que nos ayude a crear conocimiento para abordar la realidad de manera diferente y nos permita tomar decisiones para construir nuevas forma de vida. Este planteamiento pone en evidencia que para conocer y comprender la realidad se debe tener en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen entre el todo y las partes, no se puede renunciar ni al todo ni a las partes. La unión de las diversas partes constituye el todo, que a su vez retroactúa sobre los diversos elementos que lo constituyen (Morin, 2001).

Se habla mucho de este mundo cambiante y dinámico donde se pone en cuestión todo conocimiento. Si queremos que la educación actual sea de calidad, la escuela debe afrontar esta incertidumbre y saber convivir con ella para potenciar sus posibilidades desde la complejidad. Por su parte, los profesionales deben ser conscientes de esta transformación y reconceptualizar sus roles y los procesos que se suelen abordar desde la formación.

Pero, ¿qué hacemos en las universidades en la formación inicial de futuros maestros?, ¿cómo podemos potenciar la construcción de competencias profesionales en los futuros maestros para afrontar la complejidad de la realidad educativa? En la comunicación pretendemos mostrar la experiencia que se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, desde la materia de Procesos y Contextos II en el grado de Primaria. La distribución del grado es de tres grupos de 60 estudiantes en cada uno aproximadamente, siendo 180 el total de futuros maestros cursando esta materia.

Presentamos un brócoli, variedad romanescu, en las sesiones de trabajo, lo fragmentamos en partes y damos una a cada estudiante.



Imagen 1. Brócoli de la variedad romanescu al detalle.

Nuestra propuesta es que lo dibujen y elaboren un texto en el que establezcan relaciones entre el brócoli y el ámbito de la educación. Pretendemos que el estudiante tome conciencia y comprenda la complejidad educativa a través de los tres principios básicos de Morin (2006):

- **Principio dialógico:** reconoce y parte del vínculo de las nociones antagónicas que a la vez son indisociables e indispensables. Es decir, se ha de integrar lo antagónico como algo complementario, en colaboración para organizarse. ¿Qué más antagonista que un brócoli en el marco de la materia de procesos y contextos educativos II en formación de maestros? Queremos dialogar con él para que nos permita establecer unas relaciones que ayuden a entender y comprender la realidad.
- **Principio hologramático:** incide en que las partes está en el todo y el todo en las partes. La parte y el todo forman parte del mismo movimiento. Un holograma es una imagen en la que cada punto contienen la casi totalidad de la información sobre el objeto representado. Este principio tiende al infinito, y el brócoli que les enseñamos no representa una herramienta estática y cerrada sino que se convierte en una herramienta posibilitadora de cambio para crear conocimiento y construir aprendizaje.
- **Principio de recursión organizativa:** supera la noción de regulación ya que incorpora la de autoproducción y autoorganización. Los individuos producimos la sociedad y a la va vez somos producidos por ella. Se puede entender la educación como un elemento de reproducción social y cultural pero a la vez como un elemento transformador, productor o creador de nuevas formas de vida. Con la presencia del brócoli en el aula creamos nuevas formas de vida en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando les planteamos la actividad no les explicamos cuáles son la relaciones que se pueden establecer con los contenidos teóricos, sino que se les decimos que hagan las relaciones que ellos quieran. Los estudiantes futuros maestros, son los que proponen y

se convierten ellos mismos en creadores, emergiendo los mismos o más contenidos que podíamos preparar a priori.

¿Por qué a través de un brócoli? El brócoli es un fractal que encontramos en la naturaleza. Tiene una estructura que muestra autosimilaridad, se va repitiendo independientemente de la escala ya que cuando se observa al detalle un pequeño trozo del brócoli tiene un aspecto similar al de un pedazo grande. El brócoli es una planta que pertenece a la familia de las coles y al cortarlo se reproducen en tallos inferiores de menor tamaño, dejando paso a la propiedad de la ramificación que permite su crecimiento progresivo y que a nosotros nos facilita la conexión con la educación ya que ésta tiene diferentes niveles (educación infantil, primaria, secundaria...) y también contiene diferentes ramas del conocimiento (educación musical, física, artística, lingüística...) que hace emerger la importancia de la interdisciplinariedad, de complementar nuestra formación docente en los diferentes campos del conocimiento y que a la vez ayuda a nuestro proceso de crecimiento personal. Todo es una cadena fractal infinita de formación. Y aunque técnicamente el brócoli es un fractal aproximado porque el patrón ya desaparece en sus partes más pequeñas, lo que pretendemos con esta propuesta es que emerja la visión heterogenea que existe en el mundo educativo ya que cada uno de los estudiantes hace las relaciones que cree adecuadas y convenientes. Otro objetivo que nos marcamos es que tratamos de posibilitar la emergencia de la heterogeneidad a partir de la acción, no del discurso teórico.

Cuando lanzamos la propuesta a los alumnos para teorizar sobre la educación, éstos no dejan de sorprenderse pero es en ésta sorpresa donde podemos encontrar la espuela de la motivación para implicarlos en la reflexión y el debate. Es un ataque frontal al pensamiento y para ellos, los alumnos, se convierte en un reto personal que afrontar. Así, una alumna expresa sus dudas en un principio:

“me sorprende la idea de comparar un elemento vegetal con un concepto tan amplio como es el concepto de educación” para luego explicar sus sensaciones afirmando que la propuesta le ha ayudado a convencerse que *“se ha de experimentar la belleza constante que podemos encontrar en la vida cotidiana y que muchas veces no valoramos. Se ha de aprovechar el entorno para aprender, se ha de conectar la vida en la clase con la propia vida del alumno, con sus vivencias, experiencias y deseos. Podemos utilizar elementos de la vida para transmitir aprendizaje”*.

Otra alumna nos explica sus vivencias cuando de plantea como enfocar la actividad:

“Realmente nunca habría pensado que un brócoli pudiera tener alguna relación con la educación. En un primer momento, al tener el brócoli en la mano pensé: ¿Qué hago? Entonces le comenté la idea a mi hermano pequeño para valorar la perspectiva de alguien que no tuviera nada que ver con la docencia. Su respuesta fue: “a nadie le gusta”. Muy gracioso mi hermano pero en ese momento mi mente se puso en funcionamiento, encontrando diferentes relaciones y explicándoselas previamente a él”.

¿Y qué dicen sus voces? Una vez recogidos y categorizados los escritos, sus voces nos muestran que las relaciones inciden mucho en los tres principios necesarios para comprender la complejidad de los que nos habla Morin. Una estudiante nos describe

como ha buscado y descubierto un punto de encuentro que le permite establecer una *relación dialógica* entre dos conceptos tan antagónicos como los que hemos sugerido para convertirlos en complementarios:

“ciertamente no me resulta nada fácil hacer una relación entre un trozo de brócoli y el mundo de la educación. Sin embargo, pienso establecer una relación entre la admiración que me crea ver un alimento dotado de tanta belleza y la mirada que las personas podemos hacer hacia la educación; la belleza de ver como a través de la educación se forman personas más libres y con unos valores que los hacen más humanos”.

Es entender que los términos antagónicos son elementos que pueden confluir y complementarse para construir conocimiento, principio que da cabida a la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas del conocimiento por la que debe apostar hoy en día la formación. Este diálogo fluido y continuo pone énfasis en el carácter dinámico del pensamiento.

Por otra parte, la perspectiva hologramática, al igual que los modelos fractales, nos permite hacer infinitas relaciones y en multitud de direcciones, cosa que dificulta el control de las situaciones por el componente de incertidumbre que emerge en ellas. La sociedad está formada por personas pero de la misma manera que cada persona refleja la sociedad que le rodea. Cada elemento es único pero sus características reflejan su relación con los otros, su mutua interacción entre ellos, y conjuntamente con el entorno. Y aunque se puede estudiar de manera individual y aislada, su verdadero significado emerge y se comprende cuando consideramos que integra parte del todo, y es entonces cuando nos damos cuenta que ese estudio puede ser demasiado superficial.

Otra alumna se deja llevar por el flujo de sus ideas cuando observa el brócoli y escribe:

“El conocimiento no se ha de estudiar fraccionado en pequeñas partes (el saber no está compartimentado). La visión sistémica permite relacionar las partes con el todo y el todo con las partes. Un ejemplo de núcleo temático: el caracol, donde se puede trabajar ciencias y arte de manera integrada, como la observación y la vida del caracol (ciencias), o las formas que presenta la naturaleza, el caparazón del caracol, diseños helicoidales (arte).... Por lo tanto, se ha de promover un conocimiento no fragmentado según las disciplinas que a menudo impiden realizar un vínculo entre las partes y el todo”.

Emerge un replanteamiento de recursión organizativa como producto y productor en la sociedad que influye en la formación del profesorado. La educación se realiza en el contexto sociocultural en el que está integrada, por eso se puede entender como un elemento de reproducción social pero a la vez se ha de entender como un elemento transformador de la misma, capaz de crear nuevas maneras de enfocar el mundo, de pensar y actuar en él, es decir, de crear formas de vida más ajustadas a la realidad, más humanas. Los productos son ellos mismos productores y causantes de lo que los produce. Son situaciones o conceptos que se retroalimentan y autoorganizan en un movimiento continuo, dinámico y cambiante que permite y posibilita que surjan o emerjan nuevas producciones o creaciones.

Un estudiante, a través de sus palabras no explica este planteamiento:

“En la educación, igual que en el brócoli, cada pequeño elemento, cada pequeña acción del día a día es el reflejo de una acción conjunta más grande. Lo que se observa en pequeña escala de una clase en un día cualquiera, tiene la misma esencia de lo que será en un futuro el mundo entero, por eso es muy importante prestar atención a los modelos que tenemos integrados para poder cambiarlos”.

El futuro no está predeterminado y nosotros tenemos nuestra responsabilidad y nuestro papel en este mundo, y eso quiere decir tener una visión creativa y activa para afrontar los nuevos retos de la sociedad. Somos sujetos, actores y estrategas.

El rol docente ha de ser el centro de la transformación educativa, un provocador o facilitador de aprendizaje, una persona que en lugar de interpretar y aplicar un currículum, es capaz de diseñarlo, construirlo y implementarlo en base a las necesidades reales de los alumnos y que reflexiona de manera crítica y colectiva sobre su práctica. La educación ha de ayudar, tanto a maestros como a los propios alumnos, a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras habilidades y destrezas. Cada persona tiene una revolución a producir, cada persona se ha de convertir en un artista, entendido éste como cualquier persona capaz de expresar lo que siente a través de sus acciones que provienen de sus propias ideas las cuáles son la llave para situarnos como tal porque así como argumentan Beuys y Bodenmann-Ritter (1995:):

“Dentro de cada hombre existe una facultad creadora, cosa que no quiere decir que sea un pintor o un escultor, sino que existe una creatividad latente en todas las esferas del trabajo humano”

El trabajo del artista representa un sistema de relaciones con el mundo que puede generar a la vez otras relaciones u así sucesivamente hasta el infinito (Abad, 2010) . Son maneras de hacer y de concebir algunos de los principios educativos que pueden tener profundas reflexiones para replantear la práctica de enseñar y los contextos donde se da esta enseñanza.

Más allá de todas estas relaciones que han establecido los alumnos con los conceptos teóricos de la complejidad, el hecho de ser una actividad abierta y dinámica ha permitido que emerja la heterogeneidad de miradas en los propios estudiantes porque han surgido otras relaciones que no habrían hecho si les hubiéramos dado unas consignas o unas instrucciones muy marcadas des del principio. Es a partir de su propia voz, de sus inquietudes o propuestas, que vamos reflexionando y estructurando los contenidos de la asignatura. La vida es diversidad y ello permite la variabilidad, la evolución y el cambio, cosa que impide la imposición de una única manera de ver, pensar o actuar. En los escritos de los estudiantes leemos, y de ello hablamos, diversas y variadas interpretaciones que hacen a partir de la observación del brócoli, como por ejemplo el papel docente:

“Se pueden hacer muchas interpretaciones, pero destacaría la repetición de modelos que se acostumbran a dar en la clase. Los maestros que han tenido unos modelos concretos los repiten cuando éstos enseñan a sus alumnos. Si sus estructuras no se

han tambaleado y por tanto modificado, sus errores (y a la vez bondades) se volverán a reproducir en una nueva generación. Y así sucesivamente si estos alumnos un día se hacen profesores”.

Como la mirada del maestro:

“El brócoli representa a todos los alumnos por igual. Es una lectura muy subjetiva que dependerá de la visión que tenga la persona que mira el grupo-clase. Si el maestro quiere ver la clase como un todo igual, verá un brócoli, todos los alumnos igual y tratados también igual. Pero un maestro con la mirada heterogénea, no verá el brócoli porque observará cada alumno como una persona diferente y especial y con unas capacidades diferentes”

Como la heterogeneidad y diversidad del alumnado:

“En un huerto podemos tener brócolis de diferentes variedades pero todos ellos crecen en armonía porque a cada uno se le da lo que necesita. En la escuela debemos hacer lo mismo con la diversidad que nos encontraremos”

Pero también la diversidad del maestro:

“el brócoli es la plantilla de maestros de una escuela que tienen más o menos las mismas características entre ellos (que corresponde al perfil determinado de una escuela) pero a la vez, en la mayoría de escuelas hay multitud de perfiles diferentes y maneras de trabajar muy variadas”

La escuela inclusiva, la escuela de todos y para todos ha de dar cabida a todas las personas:

“La escuela es un mundo frondoso, abundante, diverso, lleno de niños y niñas que aparentemente son iguales pero que posteriormente son diferentes. Son diferentes en la manera de pensar, de hacer las cosas, son diferentes culturalmente, tradicionalmente...Esta frondosidad o diferencia nos ha de hacer capaces de crear en la escuela una educación fractal, que a partir de fragmentos iguales vaya creciendo de manera que al final, el resultado global o final llegue a todos”

La teoría de sistemas o pedagogía sistémica (alumno, clase, escuela-sistema educativo-sociedad-mundo-cosmos) y el trabajo en red:

“Cada montañita es un miembro de la comunidad educativa. Cada uno tiene un modelo, un formato, unas ideas...pero hemos de convivir todos juntos para poder trabajar en red i poder favorecer a la mejor educación posible. Solo trabajando cooperativamente conseguiremos formar una montaña”.

Unos hacen referencia a nuestro cerebro como un conjunto de conocimientos o de experiencias de una persona, de la escuela...

“El brócoli es nuestro cerebro, dentro del cual creamos aprendizajes y conocimientos y dentro de estos conocimientos hay miles de dudas y aspectos que se crean encima del conocimiento. Cada paso que damos nos permite avanzar y en este avance hay

miles de visiones, experiencias y conocimientos que van conformando y enriqueciendo nuestro crecimiento y aprendizaje”

Otros lo relacionan con un conjunto de capacidades y competencias por la suma de experiencias que se expanden a lo largo de la vida:

“¿La vida es como un brócoli? Empiezas desde abajo, partiendo de una base y a partir de aquí, en el devenir del tiempo inicia un camino que está lleno de obstáculos y montañas que escalar. Cada montaña será una experiencia para nosotros que formara parte de nuestras vidas y podremos aprender de ellas. Sin embargo, tendremos que continuar para adelante y seguir conformando el camino de la vida hasta llegar a la cima”.

Pero también están los que comparan las necesidades biológicas del brócoli con las necesidades de la educación:

“La educación se ha de establecer en un ambiente cálido, de convivencia, de relación, de contacto...para que llegue a las personas y la vivan, la sientan, la gocen i crezcan con ella. En cambio si el clima es frío, como el que necesita el brócoli, continuará dando sus frutos pero de manera muy reducida y no tan placentera ni sentida”

En definitiva, la actividad se convierte en un ejercicio y una manifestación de respeto hacia el otro y hacia la vida, compartiendo la mirada del individuo con el entorno que le rodea, aceptando la alteridad y la pluralidad y diversidad de pensamientos e ideas.

Las profesoras implicadas en esta materia recogemos todas las aportaciones de los estudiantes de cada grupo. Unimos todos los dibujos del brócoli realizados por cada uno para componer un brócoli fractal donde el todo está en la parte y la parte está en el todo. Los comentarios de los alumnos los representamos escritos como las hojas que cubren el brócoli. Al día siguiente lo colgamos en la clase. Al llegar los estudiantes, se percatan de nuestra devolución y se hacen públicas las aportaciones de cada uno según los tres principios de la complejidad.



Imagen 2. Brócoli elaborado al unir todas las producciones hechas por los estudiantes.

A MODO DE SÍNTESIS...

Concretamos nuestra metodología en el método como estrategia, porque es así como lo estamos aprendiendo y lo queremos mostrar. Estamos de acuerdo con Santos Guerra (2002) y con Deleuze & Guattari (1987) en situar nuestra docencia en el plano de la consistencia y la coherencia entre lo que decimos y lo que mostramos, hacemos y somos, ya que la consistencia lleva al rizoma, es decir permite múltiples relaciones creativas e inimaginables. Pretendemos no sólo que profundicen y reflexionen sobre contenidos y nuevas formas de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que, de la misma manera que aprenden, también tomen conciencia de las propias creencias y actitudes que muchas veces obstaculizan, dificultan o imposibilitan el cambio, el progreso y la innovación educativa dentro de las aulas. En este sentido, es importante que la formación docente no solo se encamine hacia los aspectos más didácticos, metodológicos y cognitivos, sino que también ha de ser una formación que cuestione las formas de pensar y de vivir, y como éstas influyen en nuestra manera de actuar en el proceso enseñanza-aprendizaje porque, tal como afirman Messina & Rodríguez Marcos (2006), *“los aspectos cognitivos del conocimiento que se han de adquirir para cambiar y desarrollarse profesionalmente son insuficientes para producir un cambio en el pensamiento y en la acción del maestro”*.

Según Sharpe & Green (1975) los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante la formación, a no ser que durante la formación se expliciten, se reestructuren, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje para reconstruir formas diferentes. Por ello, a través de experiencias como la presentada en este trabajo concretamos una formación inicial donde los futuros maestros tomen conciencia de los modelos que han vivido, los que tienen de referencia, los que tienen integrados y sobretodo que aprendan otras formas vivenciándolas y experienciándolas, que les ayuden en el proceso de construcción personal y profesional para ser maestros en la sociedad del siglo XXI.

Desde la formación planteamos ¿qué procesos cognitivos o culturales ayudan a formar profesionalmente a los estudiantes para que sean conscientes y reflexionen profundamente sobre la complejidad de la vida y de la realidad de la escuela y de la sociedad? ¿Cómo desarrollan o reconstruyen los estudiantes las estrategias de enseñanza y aprendizaje para afrontar y abordar la incertidumbre que emerge en las aulas? Heidegger habla de la necesidad de situar a los docentes en los lugares más avanzados en la incertidumbre permanente del mundo.

Las personas hemos de construir y reconstruir estrategias para gestionar estas incertidumbres que nos permiten interpretar, reflexionar, comprender e actuar en la vida. Es primordial tanto para los profesionales en formación más avanzada como los profesionales en formación inicial (futuros maestros) seamos capaces de gestionar la complejidad característica de nuestra sociedad y de los entornos educativos a través de un conjunto de estrategias que vamos poniendo en juego para convivir con la incertidumbre: el método como estrategia (Morin, 2000).

En definitiva, las palabras de unos alumnos ilustran con sus comentarios nuestra finalidad:

“A groso modo nos atrevemos a decir que todo lo que sucede dentro de una aula es lo que el día de mañana se va a ver reflejado en la sociedad....Dejamos de ver que el

brócoli no está formado de lo más grande a lo más pequeño sino que al contrario, son sus pequeñas partes idénticas las que acaban construyendo una estructura superior idéntica a la del primer brote que surgió. La primera mirada es un reflejo del conjunto, la segunda da pie a cambiar las cosas y generar un nuevo modelo, una nueva estructura. Es un poco como la paradoja de quien fue primero, ¿el huevo o la gallina? A partir de aquí nos preguntamos ¿las partes pequeñas se asemejan a la grande? O ¿es la grande que surge a imagen y semejanza de las pequeñas? ¿somos nosotros los que tenemos que seguir y copiar lo establecido? O ¿podemos tomar iniciativa y ser esa parte fractal en la que luego se reflejen los demás? El método como estrategia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Molina, J. (2010). *Algunas ideas sobre estética relacional*. En prensa.
- Beuys, J. & Bodenmann-Ritter C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Visor.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164.
- López Melero, M., Maturana, H., Pérez Gómez, A., & Santos Guerra, M. A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Messina, C. & Rodríguez, A. (2006). “Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico”. *Revista de Educación*, 339, 493–516.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger, E. & Domingo, R. (coord.) (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Barcelona: Morata.
- Sharpe, R. & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 123-150.

DESEABILIDAD SOCIAL Y ROLE PLAYING: TRABAJANDO COMPETENCIAS DESDE ESTRATEGIAS PSICOSOCIALES.

Hugo González González
Universidad de Córdoba

Introducción

Reflexionando junto a compañeros, a veces alcanzamos las conclusiones más interesantes. Es precisamente éste el modo en que una herramienta que ya había utilizado anteriormente, el *role playing*, se desveló como una técnica utilísima que puede servir a múltiples propósitos, en este caso a evitar la deseabilidad social cuando trabajamos determinadas competencias u objetivos.

En la ocasión a la que se hace referencia, nos encontrábamos varios compañeros discutiendo acerca de cuál era la tarea más difícil entre las muchas que debe afrontar el profesorado. Finalmente, consensuamos que el desarrollo de una perspectiva crítica es, sin duda, la más compleja labor de cuantas el docente debe acometer. Coincidíamos en señalar que -entre otras- las fórmulas a las que con frecuencia recurrimos, son por ejemplo: mostrar con algunos datos, como la sociedad del consumo recurre al engaño para crear necesidades; comparar las noticias tal y como las comentan unos y otros medios según su signo político; señalar el modo en que los medios utilizan informes supuestamente científicos para resaltar cualidades ficticias de algunos productos; etc...

Sin embargo, después de una lección magistral en la que se utilizarían -entre otras- las estrategias anteriormente señaladas, todos los contertulios apuntábamos la falta de una mayor participación o una participación más real del alumnado. La experiencia permite al profesorado detectar que el alumnado participa en determinados debates utilizando, únicamente, comentarios políticamente correctos. Es decir, ante el riesgo de manifestar una opinión que pudiera ser contraria a la de la mayoría del grupo o la del docente, el alumnado recurre a una serie de clichés eludiendo señalarse o ser etiquetado por los demás en función de sus opiniones respecto a un tema controvertido.

Ante esta situación, es improbable que el grupo pueda enriquecerse por la diversidad de opiniones; que aprenda a manifestar abiertamente sus creencias, opiniones, ideologías, etc.; o sencillamente, que logre defender sus ideas. En definitiva, se dificulta la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, ya que es

imposible acercarnos al establecimiento de una comunicación fluida, básica en el proceso pedagógico.

A continuación, se esbozará el marco teórico de la estrategia propuesta para afrontar esta problemática.

Role playing

Es Sheehan (1970) quien ofrece en su capítulo una perspectiva psicológica y sociológica del origen de la teoría del rol. Según dicho autor, el origen es sociológico y se remonta, entre otros, a Cooley (1902, 1909), Mead (1934) y Waller (1932, 1938). Posteriormente, la teoría del rol consiguió captar mayor atención, en especial en el campo de la psicología y la psiquiatría. El enfoque que popularizó este modelo teórico se refleja en el libro de Eric Berne *Games People Play* (1964). Previo y mucho más académico es el enfoque que presenta Cameron en su obra *The Psychology of the Behavior Disorders* (1947), y que relaciona ciertos conceptos de rol con la psicopatología.

Entre los psicólogos, Sarbin (1943, 1954, 1964, 1968) fue quien hizo una exposición más amplia y sistemática de la teoría del rol. Sus trabajos proporcionan el modelo de rol que sirvió de base a multitud de estudios posteriores. Sarbin (1950, p.257) describió la teoría del rol en los siguientes términos¹:

La teoría del rol intenta conceptualizar la conducta humana a un nivel relativamente complejo. En cierto sentido, es una teoría interdisciplinar pues sus variables se derivan de estudios de la cultura, la sociedad y la personalidad. Las amplias unidades conceptuales de la teoría son el rol, como unidad de la cultura; la posición, como unidad de la sociedad; y el *self*, como unidad de la personalidad.

Así mismo, dicho autor afirma que todas las sociedades se dividen en grupos y, a su vez, estos grupos están estructurados en posiciones, estatus o cargos. De este modo, la posición se define como un sistema de expectativas del rol, y los roles se definen en términos de las acciones que ejercen las personas para ratificar la posición que ocupan.

¹ Una revisión de los conceptos de rol con un enfoque sociológico se puede encontrar en varios escritos de la colección de Biddle y Thomas, entre los que destaca su obra editada en 1996 *Role theory: Concepts and research*.

Como puede observarse, y de acuerdo con Sheehan (1970), la teoría del rol es lo suficientemente amplia para ser compatible con otros sistemas psicológicos como la teoría del aprendizaje, los principios del conflicto o, incluso, ciertas partes de la teoría psicoanalítica.

Existen varias aproximaciones a la teoría del rol. Tal vez sea la de Solomon, Surprenant, Czepiel y Gutman (1985) una de las más genéricas. Estos autores destacan la naturaleza de las personas como actores sociales que aprenden comportamientos apropiados a las posiciones que ocupan en la sociedad. Así, independientemente de que sean muy distintos en determinadas circunstancias (e.g., con la familia, amigos, en el tiempo libre), adoptarán un conjunto relativamente estandarizado de comportamientos cuando se encuentren en una situación definida: en el trabajo, un evento social, etc. Esta interpretación de la teoría de los roles está estrechamente vinculada con los conceptos de estereotipo y automaticidad. A menudo las personas son definidas por los roles que desempeñan, y esto supone ubicar a un individuo en un perfil determinado basado en estereotipos. Es decir, de acuerdo con la teoría del rol, cuando un individuo es etiquetado o clasificado, asume unos estándares y se acomoda al rol que le es asignado por consenso social. Del mismo modo, se espera de los demás que se adapten a las conductas que deben emitir en función del rol que les corresponda en determinadas circunstancias.

Al amparo de la teoría del rol surge la técnica del *role taking*, que implica adoptar una postura referente a una actitud, representar el rol de otro. En España, Aznar, Pérez y Sánchez (1990), basándose en Higgins (1981) y Selman (1988), definen el *role taking* como un constructo prototípicamente social-cognitivo que se identifica, como significado destacable, por la capacidad para comprender el punto de vista de los otros, situándose en la perspectiva social. Así pues, situarse en la perspectiva social de otros, tal como implica el *role taking*, corresponde a un proceso que lleva al sujeto al afianzamiento de la comprensión básica en la relación yo-otro. Dicha comprensión le permitiría disponer de una estructura sobre la cual poder *inferir* capacidades, pensamientos, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del otro y organizar un mejor entendimiento de las relaciones sociales y psicológicas (Aznar et al., 1990).

De forma casi paralela, y en un contexto tal vez menos “clínico”, surge el psicodrama. No se abordará aquí la polémica suscitada por Sheehan (1970), para quien

el término *role playing* ha adquirido tantos significados que connota superficialidad. Este autor aboga por el término *role taking*. Sin embargo, por la mayor extensión del término *role playing* y el carácter aplicado que pretendemos otorgar a los resultados de la investigación propia, preferimos este segundo término. Independientemente del matiz que se le quiera otorgar a uno u otro término, el propósito y el planteamiento es el mismo en ambos casos.

Después de esta aclaración se revisará el origen de la técnica del *role playing* y la evidencia empírica más relevante en torno a ella. En primer lugar, y como recoge Obst (2002), ha de indicarse que el psicodrama es una forma de psicoterapia creada por Jacob Levy Moreno, e inspirada en el teatro de improvisación. De acuerdo con su creador, este método representa un punto de inflexión: “el paso del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción.” (Moreno, 1946, p.10).

Hace más de dos décadas, Blatner y Blatner (1988) definían el psicodrama como un método de psicoterapia a través del cual los participantes exploraban, en la acción, las dimensiones de los acontecimientos psicológicos: “los pensamientos no verbalizados, los encuentros con quienes no están presentes, representaciones de fantasías sobre lo que otros pueden estar sintiendo o pensando, un futuro posible imaginado y muchos otros aspectos de los fenómenos de la experiencia humana.” (p. 1). En las distintas técnicas empleadas por el psicodrama, Blatner y Blatner vislumbraron las posibilidades de trabajar con emociones y actitudes implícitas, sencillamente pidiendo a sus pacientes que interpretasen los acontecimientos relevantes de su vida en lugar de simplemente hablar sobre ellos.

El psicodrama no es únicamente un método de tratamiento, sino que también lo es de diagnóstico (Moreno, 1946; Blatner, 1996). De hecho, es un método que permite, a través de distintos diseños, obtener multitud de información acerca de los participantes en sus actividades y, simultáneamente, ofrecerles una experiencia que puede facilitar un aprendizaje que responda a múltiples objetivos. En este aspecto radica parte de su complejidad, puesto que los participantes, al tiempo que se esfuerzan por acercar sus esquemas cognitivos a los de las personas que representan, deben observar las reacciones de sus compañeros, de modo que interactúan considerando, entre otros

factores, las respuestas de sus interlocutores y las posturas que adoptan en función del rol representado.

El psicodrama, por tanto, debe su inherente complejidad a las múltiples funciones que puede desempeñar y objetivos a los que puede atender. Al emplear las técnicas psicodramáticas se establece un ciclo por el que, además del investigador, el propio participante puede percibir el diagnóstico al tiempo que es tratado, repercutiendo por tanto en la problemática que es objeto de estudio y viéndose modificada ésta a lo largo del mismo proceso. Así, el psicodrama comprende un conjunto de técnicas que pueden ser muy útiles en la evaluación y tratamiento de diversos problemas en múltiples campos, incluido el educativo:

Las técnicas psicodramáticas pueden usarse en forma efectiva en cualquier campo que requiera cierta exploración de las dimensiones psicológicas de un problema, tales como la educación, la psicoterapia [...]. Comprender y tratar los temas actuales frecuentemente requiere un aprendizaje experiencial y de participación integrado con el análisis verbal y cognitivo. (Blatner, 1996, p. 124).

De esta forma, las técnicas psicodramáticas son guiadas por ciertos principios y reglas que Obst (2002) sintetiza en cuatro: (1) darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones; (2) mejorar la comprensión de las situaciones, de los puntos de vista de otras personas y de nuestra imagen o acción sobre ellas; (3) investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más funcionales opciones de conducta (nuevas respuestas); y (4) ensayar, aprender o prepararse para actuar por medio de las nuevas conductas o respuestas que se han considerado más convenientes.

Recursos técnicos

No sin razón, Moreno (1946, p. 177) presentó el psicodrama como “una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada”. En efecto, debido a que comprende una suma de reglas y principios, unidos a constructos² que orientan y sustentan un importante conjunto de técnicas, se ha logrado una considerable extensión

² Blatner (1996) identificó seis constructos: la espontaneidad, la acción corporal, el encuentro, la catarsis dramática, el "telé" y la teoría de los roles.

de los distintos recursos que tienen su base en la psicoterapia. Dichos recursos han sido frecuentemente adoptados por diversas corrientes psicoterapéuticas y educativas con resultados satisfactorios (Blatner, 1996).

Los recursos técnicos que se emplean con más frecuencia en el psicodrama son el soliloquio y el cambio e inversión de roles (más conocido como *role playing*). El soliloquio es básicamente un monólogo, una acción consistente en hablar sin un interlocutor. En un psicodrama, cuando la persona que dirige la terapia solicita un soliloquio, detiene la “escena” en la que sitúa al participante o paciente y le pide que comience a expresar en voz alta –desde el rol asumido– los sentimientos o pensamientos que tiene en ese preciso momento. Este recurso es apropiado cuando el objetivo consiste en exteriorizar y/o amplificar los pensamientos y emociones del participante. Sin embargo, el *role playing*, por su similitud con la toma de perspectiva y sus particulares características, configura una estrategia muy adecuada para los objetivos planteados.

Cambio de roles e inversión de roles: role playing

Esta técnica, según Kruger (2008), puede considerarse una de las bases, además de una de las técnicas centrales del psicodrama. El *role playing* es una técnica dramática en la que los individuos improvisan comportamientos que reflejan actos de personas involucradas en una situación definida (O’Donnell y Shaver, 1990). Su relación con la toma de perspectiva, como se ha sugerido con anterioridad, es consistente. De hecho, algunos autores califican el *role playing* como un tipo de toma de perspectiva (Resnick y Wilensky, 1998).

Por su parte, Frick-Helms (2008) añade que las simulaciones de *role playing* constituyen situaciones de aprendizaje de gran valor educativo. Es posible conseguir grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una actividad en la que el alumnado aprende al tiempo que se divierte, sumando el inherente valor de motivación que conlleva este tipo de dinámica. En este sentido, multitud de autores coinciden en que el *role playing* supone un excelente método didáctico (Bowman, 2009; Clanton Harpine, 2008; Frick-Helms, 2008; Kidron, 1977; Kruger, 2008; Oberle, 2004; Marchand, 2006; Pecaski McLennan, 2008; Prince, 2006; Stroessner, Beckerman y Whittaker, 2009; Zhang et al., 2009; Clapper, 2010).

Centrándonos en la estrategia en sí debe indicarse que, en primer lugar y en función de los objetivos propuestos, el *role playing* puede ser subdividido en cambio e

inversión de roles. El recurso del cambio de roles consiste en indicar al protagonista que actúe poniéndose en el lugar de otra persona, concepto, objeto o parte de sí mismo. La inversión de roles, como caso particular de cambio de roles, consiste en un reemplazo mutuo. Por ejemplo, el protagonista pasa a desempeñar el rol de su interlocutor, y el interlocutor pasa a desempeñar el rol del protagonista. De cara al diseño de la dinámica, es importante destacar que los roles tienen carácter interactivo y necesitan de un rol complementario que posibilite una puesta en escena coherente y fluida.

El recurso de la inversión de roles utilizaba originalmente a los verdaderos integrantes del conflicto (e.g., la pareja o el jefe con el empleado). En estas situaciones, Moreno lo consideraba muy útil para que cada uno pudiera comprender el punto de vista del otro, facilitando así la resolución del conflicto. Como puede observarse, desde sus orígenes el *role playing* ha sido utilizado como una estrategia de toma de perspectiva.

Así, entre los múltiples objetivos de la técnica se pueden destacar los siguientes por su relevancia en lo que concierne a la presente investigación:

- a) El desempeño de roles facilita la exteriorización de conductas, pensamientos y emociones que el participante habitualmente no manifestaría.
- b) La inversión de roles facilita una visión del mundo y de nosotros mismos desde otras perspectivas. Ponerse en lugar de otra persona posibilita la comprensión y aceptación de otros puntos de vista, necesidades, conductas, etc.
- c) Ciertos roles pueden facilitar el descubrimiento de nuevas respuestas, recursos o soluciones, nuevos puntos de vista ante diversas situaciones difíciles, temores, frustraciones o conflictos.
- d) Cuando los roles corresponden a deseos o sentimientos contradictorios o diferentes estilos de pensamiento y conducta, pueden facilitar su aceptación, elaboración, resolución y/o integración (Obst, 2002).

Investigación en torno al role playing

Una vez consideradas las aportaciones teóricas en torno al *role playing*, se procederá a examinar a continuación, algunos de los estudios generados en las últimas décadas en relación con dicha técnica.

Considerado como herramienta educativa de primer orden, el *role playing* ha sido objeto de estudio y experimentación desde hace al menos medio siglo. En su revisión de los años setenta, Kidron (1977) afirmaba que la efectividad de la técnica induciendo motivación y cambiando comportamientos había sido apuntada en numerosos estudios, aunque aún se necesitaban más avances:

Su efectividad para inducir la motivación y cambiar el comportamiento queda demostrada [...]. Evidencias empíricas ya revisadas indican que los ejercicios de *role playing* son efectivos de alguna manera como recursos educativos y de aprendizaje. No obstante, es necesario investigar todavía mucho más sobre este método experiencial, así como determinar criterios evaluativos específicos y válidos, al igual que desarrollar métodos experienciales altamente efectivos. (Kidron, 1977, p. 494).

En efecto, desde entonces, la toma de perspectiva y el *role playing* han sido empleados con múltiples propósitos y sus resultados han llegado a ser medidos con las técnicas más avanzadas, al igual que lo han sido otras estrategias también enfocadas a la reducción del sesgo intergrupar, como la toma de perspectiva. Así Dumontheil, Kuster, Apperly y Blakemore (2010) concluyen que una actividad de toma de perspectiva en un contexto comunicativo –estrategia que se aproxima al *role playing*– obliga no sólo pensar sobre lo que la otra persona percibe, sino también sobre sus intenciones, requiriendo de la funcionalidad del córtex prefrontal medial dorsal superior (MPFC) y de zonas neurales que forman parte de la red de trabajo del cerebro social.

Centrándonos en el campo educativo y en los múltiples beneficios que ofrece la técnica, destacaremos en primer lugar que Oberle (2004) ha comprobado la efectividad del *role playing* capturando el interés de los estudiantes. Esta es una cualidad que consideramos imprescindible en una dinámica que pretenda ser usada en el contexto académico. Por su parte Zhang, Zhao, y Yu (2010) han demostrado recientemente que la técnica promueve una auto-regulación del comportamiento, y esta función se encuentra en la misma línea de la sugerencia de Kidron (1977), quien ya destacaba la potencialidad del *role playing* en la regulación de creencias y valores. En concreto, el autor hacía referencia a las actitudes de los estudiantes hacia miembros de otras razas, género y estatus social.

Siguiendo a Stroessner et al. (2009), algunas de las variables psicosociales que se relacionan con la práctica de esta dinámica son: una elevada autoestima y empatía, un

locus de control externo más intenso y una creencia más fuerte a favor de la maleabilidad de las características humanas. Algunas de estas características, como la empatía y la atribución, serán consideradas en nuestra investigación empírica.

En este sentido, Simkins y Steinkuehler (2008) añaden competencias que pueden ser trabajadas desde el *role playing*. Según dichos autores, los juegos de rol proporcionan un entorno especialmente fructífero para el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de razonamiento ético, componentes esenciales en el desarrollo de una ciudadanía capaz de participar plenamente en una sociedad democrática y cosmopolita. Por su parte, Wood y Cook (2009) han llevado a cabo una revisión a través de las teorías post-estructurales feministas en relación con la diversidad y la equidad, encontrando que el *role playing* proporciona contextos flexibles a los niños y niñas para explorar y asumir sus identidades de género, y las competencias sociales y dinámicas de poder utilizadas para mantener o interrumpir el juego.

Recientemente, Bowman (2009) realizó una exploración etnográfica en torno al *role playing*, analizando la práctica de este tipo de actividad, así como sus funciones. El autor concluye que el *role playing* fomenta la creatividad, la autoconciencia, la empatía, la cohesión de grupo y el pensamiento divergente (o creativo). Además, los juegos de rol facilitarían el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales que siguen siendo útiles en el mundo “real”.

Kidrón (1977) también había afirmado que el *role playing* estimulaba la creatividad y, en este mismo sentido, Karwowski y Soszynski (2008) han diseñado recientemente un nuevo programa basado en esta estrategia, orientado a desarrollar las habilidades creativas, especialmente la imaginación creativa: “Role Play Training in Creativity” (RPTC). Así mismo, Mullineaux y Dilalla (2009) confirman que los juegos de *role playing* en la infancia desarrollan tempranamente la creatividad e impulsan aspectos de la misma, que se manifiestan posteriormente en la adolescencia.

Por su parte, Schick (2008) concluye que las simulaciones de *role playing* tienen un gran potencial para ofrecer situaciones en las que los participantes pueden salir tanto del marco de la representación de la simulación como del marco de las consecuencias del mundo real. Y es en el mundo real donde se encuentra un desafío clave para la formación de los profesionales de la educación: crear situaciones de “entrenamiento” donde las interacciones interpersonales y los flujos de comunicación característicos de los entornos ecológicos puedan ser analizados adecuadamente. El uso de *role playing*

ofrece una herramienta sofisticada para este fin, presentando a los educadores en formación situaciones del “mundo real” a través de un aprendizaje interactivo (Brewer, 1994; Oberle, 2004). En el ámbito curricular, esta estrategia ha demostrado ser útil no sólo en aspectos relativos a la creatividad, sino también en relación con el rendimiento académico (Oberle, 2004; Stroessner et al., 2009; Zhang et al., 2010).

Aplicación del *role playing* en educación

Desde la propia experiencia, no es difícil estar de acuerdo con Plous (2000) cuando afirma que con modificaciones relativamente menores, los profesores pueden adaptar el paradigma para su uso didáctico en ejercicios interactivos en el aula. Informes anteriores han documentado el valor que tiene este tipo de ejercicios sobre los efectos del racismo institucional (Lawrence, 1998) y los estereotipos (Goldstein, 1997).

Clapper (2010) analiza en un reciente trabajo la técnica de *role playing* aplicada al campo educativo. El autor comienza afirmando que esta estrategia no ha sido, en general, debidamente valorada por la comunidad de educadores, y eso a pesar de que podría ser considerada como indispensable debido a la multitud de beneficios que conlleva, como ayudar a comprender tareas complejas y desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades culturales requeridas en el siglo XXI. Además de estas virtudes, Clapper menciona muchas otras (e.g., afrontamiento de problemas reales; refuerzo de aquello que los estudiantes comprenden sobre la experiencia; aprendizaje desde la perspectiva de las inteligencias múltiples). Así mismo, el *role playing* pone en juego simultáneamente capacidades motoras y cognitivas, habiendo demostrado la investigación reciente una fuerte relación entre ambas funciones, por lo que el movimiento parece necesario para facilitar el funcionamiento de todo el cerebro. Además, el *role playing* aúna procesos comunicativos y emocionales en una interacción “real”. Estas experiencias emocionales se establecerían en la memoria, siendo el *role playing* una vía óptima para introducir motivaciones emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra consideración que hace Clapper acerca del *role playing* está directamente relacionada con el objeto de interés de la investigación propia (véase González, 2011):

Otro beneficio relacionado con el uso del *role playing* incluye ayudar a los estudiantes a desarrollar un enfoque de la cultura y el desarrollo de habilidades

de la diversidad, requeridas para el puesto de trabajo del siglo XXI. Los estudiantes son animados a expresar sus pensamientos y sentimientos mientras evalúan sus propias actitudes y habilidades al tiempo que consideran los sentimientos y creencias de otros [...]. El *role playing* ofrece una oportunidad para reflexionar sobre la experiencia mientras ocurre, así como a posteriori. (Clapper, 2010, pp. 41-42).

Por tanto, la aplicación de estas técnicas tiene una clara transferencia al mundo real. No consisten en una serie de actividades que el individuo aísla de su experiencia. Las técnicas psicodramáticas tienen efectos plausibles en tanto que ofrecen una nueva perspectiva en la forma que el individuo tiene de percibir la realidad:

La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia, pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran fuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real. (Emunah, 1994, p.27).

En nuestro caso, para reducir el prejuicio, se diseñó una estrategia basada en el *role playing* y transferible al campo educativo. Entre nuestros objetivos estaba precisamente, eludir la deseabilidad social para poder aumentar la empatía y conseguir nuestro objetivo de reducción del sesgo intergrupal. Para ello se utilizaron dos modalidades de *role playing*, para el propósito de este ensayo, es suficiente utilizar uno de ellos -el más sencillo- como ejemplo.

Para la preparación de este *role playing*, el investigador contextualizaba la puesta en escena utilizando la historia de Najwa, una niña musulmana de 16 años, española de origen marroquí, que había reavivado en España –pocas semanas antes de la implementación de este experimento– la polémica sobre el uso del velo islámico. Dicha polémica se suscitó durante el curso académico 2009/2010 cuando el padre de Najwa, presidente del Centro Cultural Islámico de la localidad de Pozuelo de Alarcón, Mohamed Malha, denunció ante los medios de comunicación que el colegio local Camilo José Cela impedía que su hija entrara a clase ante el empeño de ella por seguir llevando su velo islámico.

Después de describir el contexto en el que se iba a desarrollar la acción, se pedía a los participantes que se repartieran los papeles, tomando la perspectiva de una familia marroquí, la familia de Najwa, intentando ponerse en su lugar (i.e., adoptando su punto de vista). De este modo, se repartieron los siguientes papeles: el padre de Najwa, la propia Najwa, su madre y su hermana.

Como actividad de preparación y para motivar a los participantes, se pidió al grupo, una vez repartidos los roles a desempeñar por cada componente, que describiesen, utilizando hasta diez adjetivos, las principales características que configuraban la personalidad del individuo a quien iban a interpretar. Así mismo, se les pidió que trataran de tener en mente, durante su interpretación, las características de su personaje. También en ese momento se pidió permiso a los participantes para grabar la sesión. El pretexto de llevar a cabo un análisis cualitativo de sus interpretaciones en relación con las características de su personaje tenía como objeto incentivarles para que realmente intentasen acercarse a su personaje. Se dio a todos los participantes la consigna de adoptar el punto de vista del personaje que iban a interpretar, que trataran de ponerse en su lugar, que actuaran como esa persona haría en el contexto que se iba a plantear.

Una vez definidos los personajes a interpretar por cada componente, se iniciaba una ronda de presentaciones basadas en dichos perfiles. En primer lugar, el investigador presentaba a una “*confederate*”, una compañera que colaboró durante las siete sesiones de las que constó este experimento como auxiliar en la puesta en escena. La presentación que de ella se hizo, así como la consigna para su actuación, fue la misma para todos los grupos. Ella interpretaba el rol de la directora del centro que había dejado a la chica de origen marroquí fuera de las aulas, y que se encontraba reunida con la familia de dicha alumna al completo para comunicarles que, por normativa del centro, la alumna no podía asistir a clase vistiendo el pañuelo y que si persistía en su idea, sería expulsada. Respecto a la consigna para la colaboradora, el investigador principal únicamente le pedía que permitiera que los participantes fueran los protagonistas, es decir, que interviniese lo menos posible y que esgrimiera siempre el argumento de la dirección del centro frente a la chica marroquí (“no se puede entrar a clase con velo porque es una norma del centro”).

Una vez que cada participante había presentado a su personaje, y ubicados todos en tiempo, espacio y contexto (se iba a escenificar una reunión de unos cinco minutos en el

despacho de la directora, con el objeto de discutir el futuro de Najwa en el centro), daba comienzo la actividad de *role playing*.

Transcurridos los cinco minutos de interacción verbal entre la colaboradora y los participantes, se pedía a éstos que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, así como que identificasen las dificultades que habían observado en el desarrollo de la actividad. Justo después de finalizar un pequeño debate de dos minutos en torno a las reflexiones de los participantes, se les pedía que cumplimentasen los tests en los ordenadores que ya se encontraban preparados en la misma sala.

Conclusiones

Observando el problema planteado en la introducción y las aportaciones del marco teórico esbozado, puede apreciarse el paralelismo entre lo requerido actualmente por algunas de las competencias educativas y las propiedades que el *role playing* ha demostrado poseer. Los principios que nos enumeraba Obst (2002) siguen siendo válidos para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual en las competencias cuyo desarrollo es más interesante y urgente. Nos referimos claro está a aquellas que pueden servir para observar y analizar, desde un punto de vista crítico, la sociedad en general e incluso el propio sistema de competencias que nos ha sido impuesto por el sistema neoliberalista y que resurge con fuerza, por supuesto también, en el campo de la educación. De igual modo, como pudo apreciarse en la propia búsqueda bibliografía acerca de la estrategia estudiada, se observa un renovado interés por metodologías más activas y el estudio de las mismas.

En la investigación propia (González, 2011) se ha podido comprobar que, efectivamente, el *role playing* es útil para eludir la deseabilidad social y conseguir muchos de los objetivos propuestos. Sólo es necesario utilizar un diseño a medida para dar respuesta a las necesidades detectadas. En el uso del *role playing*, el único límite es la imaginación de quien diseña la actividad. Animamos por tanto, desde estas páginas, a tomar el uso de la imaginación al servicio del diseño de nuevas estrategias pedagógicas y su puesta a prueba.

Referencias

- Aznar, P. Pérez, P.M., y Sánchez, F. J. (1990). Intervención educativa en el proceso de role taking: desarrollo de un programa de acción. *Revista de Educación*, 292, 307-324.
- Berne, Eric (1964). *Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis*. New York: Ballantine Books.
- Biddle, E.J. y Thomas, B. J. (Eds) (1996). *Role theory concepts and research*. John Wiley & Sons, London.
- Blatner, A. y Blatner, A. (1988) . *Foundations of Psychodrama. History, Theory, & Practice. (Third Edition)*. New York: Springer Publishing Company.
- Blatner, A. (1996). *Acting-In: Practical Applications of Psychodramatic Methods*, 3rd Edition. New York: Springer.
- Bowman, S. L. (2009). *Role-playing: An ethnographic exploration*. Bowman, Sarah Lynne: U Texas at Dallas, US.
- Cameron, N. (1947). *The psychology of behavior disorders: A biosocial interpretation*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Clanton Harpine, E. (2008). *Group interventions in schools: Promoting mental health for at-risk children and youth*. New York, NY: Springer Science + Business Media; US.
- Clapper, T. C. (2010). Role Play and Simulation: Returning to Teaching for Understanding. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75, 39-43.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley, C. H. (1908). A Study of the Early Use of Self-Words by a Child. *Psychological Review*, 15, 339-357.
- Cooley, C. H. (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Dumontheil, I., Küster, O., Apperly, I.A., y Blakemore, S.J. (2010). Taking perspective into account in a communicative task. *Neuroimage*, 52(4),1574-1583.

- Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Levittown, PA: Brunner Mazel.
- Frick-Helms, S. B. (2008). Enhancing role play activities in play therapy supervision groups *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 173-188). Lanham, MD: Jason Aronson; US.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- González, H. (2011). *La toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupala. Variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Higgins, E. T. (1981). Role-taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and process, en J. H, Flavell y L. Ross, *Social cognitive development*, Cambridge, University Press.
- Karwowski, M., y Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3, 163-171.
- Kidron, A. G. (1977). The effectiveness of experiential methods in training and education - the case of role playing. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 2, 490-495.
- Kruger, R. T. (2008). Role-play in Psychodrama. Theory and specific effects. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2, 189-209
- Lawrence, S. M. (1998). Unveiling positions of privilege: A hands-on approach to understanding racism. *Teaching of Psychology*, 25, 198-200.
- Marchand, H. (2006). The effects of listening, role-playing, and discussing moral narratives on five-year old and six-year old children. *Psychologica*, 43, 7-26.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno, J.L. (1946). Role theory and role practice. *Psychodrama, Vol. 1*. Beacon, NY: Beacon House.
- Mullineaux, P. Y., y Dilalla, L. F. (2009). Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity. *Journal of Creative Behavior*, 43, 41-57.

- Oberle, A. P. (2004). Understanding public land management through role-playing. *Journal of Geography*, 103, 199-210
- Obst, J. (2002). *El psicodrama de Jacob Levi Moreno*. Buenos Aires: CATREC.
- O'Donnell, N., y Shaver, L. (1990). *The use of role play to teach communication skills*. Paper presented at the 14th National Conference on Successful College Teaching, Orlando, Florida.
- Pecaski McLennan, D. M. (2008). The benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Education Journal*, 35, 451-456.
- Prince, R. H. (2006). Teaching engineering ethics using role-playing in a culturally diverse student group. *Science and Engineering Ethics*, 12, 321-326.
- Resnick, M., y Wilensky, U. (1997). Diving into complexity: Developing probabilistic decentralized thinking through role-playing activities. *Journal of the Learning Sciences*, 7, 153-172.
- Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative psychology*. New York: Praeger.
- Sarbin, T. R. (1943). The concept of role-taking. *Sociometry*, 6, 273-285.
- Sarbin, T. R. (1950). Contributions to role-taking theory: I. Hypnotic behavior. *Psychological Review*, 57, 225-270.
- Sarbin, T. R. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*. Vol. I. *Theory and method* (pp. 223-258). Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sarbin, T. R. (1966). "Role Theory," in *Role Theory: Concepts and Research*, ed. by Bruce J. Biddle and Edwin J. Thomas. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1966.
- Sarbin, T. R., y Allen, V. L. (1964). Role enactment, audience feedback, and attitude change. *Sociometry*, 27, 182-193.
- Sarbin, T. R., y Allen, V.L. (1968). Role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2^a ed., Vol. 1, pp. 488-567). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Schick, L. (2008). Breaking frame in a role-play simulation: A language socialization perspective. *Simulation & Gaming*, 39, 184-197.
- Selman, R. L. (1988). *The growth of interpersonal understanding*. London, Academic Press INC.
- Sheehan, J. G. (1970). Role-Conflict Theory. En J. G. Sheehan (Ed.), *Stuttering: Research and Therapy* (pp. 2–34). New York: Harper & Row.
- Simkins, D. W., y Steinkuehler, C. (2008). Critical ethical reasoning and role-play. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*, 3, 333-355.
- Solomon, M. R., Surprenant, C., Czepiel, J. A., y Gutman, E. G. (1985). A role theory perspective on dyadic interactions. *Journal of Marketing*, 49, 99-111.
- Stroessner, S. J., Beckerman, L. S., y Whittaker, A. (2009). All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 605-620.
- Waller, W. W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Russell.
- Waller, W. W. (1938). *The Family: A Dynamic Interpretation*. Rev. by Reuben Hill. New York: Dryden.
- Wood, E., y Cook, J. (2009). Gendered discourses and practices in role play activities: A case study of young children in the English Foundation Stage. *Educational and Child Psychology*, 26, 19-30.
- Zhang, B., Zhao, J.Y., y Yu, G. (2010). Brief Report: How Do They Manage Social Interaction? The Influence of Concealing Academic Achievement Information on Self-Monitoring by Adolescents with Low Achievement. *Journal of Adolescence*, 33, 233-236.
- Zhang, L., Gillies, M., Dhaliwal, K., Gower, A., Robertson, D., y Crabtree, B. (2009). E-drama: Facilitating online role-play using an AI actor and emotionally expressive characters. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 19, 5-38.

**CINE Y EDUCACIÓN:
DIFERENTES PELÍCULAS PARA UN MISMO PROGRAMA NARRATIVO**

María del Mar Martínez Castro

Resumen del contenido

A pesar de las diferentes temáticas existentes dentro del panorama cinematográfico y de la incontable cantidad de películas producidas desde que los hermanos Lumiere inventaran el cine, muchas veces tenemos la sensación de haber visto ya una película y, a pesar de no saber nada sobre ella, no nos resulta difícil adivinar el desarrollo de la misma. En este trabajo, a partir del análisis del programa narrativo de diferentes largometrajes, pretendemos comprobar cómo diferentes películas relacionadas con la educación siguen una misma secuencia en sus hechos a la hora de construir sus argumentos, aspecto del que se genera, no sólo un curioso parecido entre todas ellas, sino una misma concepción acerca de lo que debe ser la educación.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las diferentes temáticas abordadas por la cinematografía, los largometrajes relacionados con la educación, ya sea esta formal o informal, son cada día más numerosos. Si bien en todos ellos se muestran situaciones diferentes que van desde la reeducación de un grupo de adolescentes con deprivación sociocultural hasta la integración social de chicos internados en un reformatorio, la secuencia narrativa subyacente en todos ellos es similar.

Para comprobar cómo el programa narrativo de la gran mayoría de películas relacionadas con el panorama educativo es idéntico y, ayudándonos del análisis semiótico, hemos elegido cuatro largometrajes en los que aparecen tanto educación formal como informal. De todos ellos y, a pesar de las diferencias existentes entre las películas, se desprende una misma idea acerca de lo que debe ser la educación y de cómo esta concepción puede ayudar al logro de los objetivos propuestos, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, suelen ser generar interés por la educación y mejorar el comportamiento del alumnado.

2. LA SEMIÓTICA COMO DISCIPLINA DE ESTUDIO

Hablar de semiótica supone referirnos a una ciencia que se encarga del estudio de los signos en un determinado contexto, tal y como el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua nos muestra en su primera acepción¹. No obstante, además de estudiar los signos en un contexto determinado, la semiótica también estudia los procesos que tienen lugar en una determinada cultura, en cuyo interior se producen actos comunicativos elaborados por personas. En este sentido, según Madrid (2005: 137) “la finalidad de la semiótica es estudiar todos los procesos culturales, es decir, todos aquellos en los que entren en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales”, afirmación refrendada por Eco (2000: 9) para quien la semiótica “es una disciplina que estudia el conjunto de la cultura componiendo en signos una inmensa variedad de objetos y acontecimientos”.

Ambos autores dotan así de mayor dinamismo a la noción de semiótica propuesta por autores anteriores, introduciendo no sólo la necesidad de comunicación, sino su integración dentro de la sociedad. Tal y como apunta Saussure (1983: 80) “se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida

¹ El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define semiótica en su primera acepción como “el estudio de los signos en la vida social”.

social. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosotros la llamaremos semiología”.

Por tanto, la semiótica o semiología se encarga del estudio del signo dentro de un determinado contexto social en el que los individuos elaboran enunciados comunicativos con la intención de transmitir información y, en ocasiones, influir en la conducta de los receptores. De este modo, en la actualidad, el objeto de análisis de la semiótica ya no es tanto el signo como unidad diferencial mínima, sino el discurso como estructura signficante en el que valores jerarquizados en figuras y características se encuentran presentes².

3. LA NOCIÓN DE DISCURSO

Tal vez, una de las ideas actuales de mayor relevancia acerca de la noción de discurso puede encontrarse en Van Dijk (1997 y 2000) para quien la multidisciplinariedad del discurso abarca desde la literatura y la lingüística, hasta la comunicación y las ciencias sociales, sin olvidar a la política y la psicología. Su evolución de una concepción estructuralista y generativista del lenguaje hacia un estudio crítico y sociopolítico de diferentes aspectos sociales que se reproducen a través del lenguaje, le llevó a explicar las relaciones comunicativas establecidas entre individuos a través de la relación entre discurso, cognición y sociedad, los cuales, en sentido amplio, representan al lenguaje, uso lingüístico, interacción verbal y comunicación (discurso), cognición social e individual (cognición) y relaciones macro y micro sociales, política y cultura (sociedad). Esta relación entre los tres elementos comentados permite comprobar la importancia del lenguaje en la socialización humana o, dicho de otro modo, “nos permite poner en relieve la función socializadora de los actos comunicativos” (Sánchez Corral, 2004: 19).

La concepción de Van Dijk acerca del discurso, representada a partir de un triángulo, incluye por tanto los términos discurso, cognición y sociedad. En la base se sitúan, por un lado, el discurso, el cual es el medio para establecer relaciones sociales, situadas en el vértice derecho. Dado que todo ello está mediado por la cognición, esta se coloca en la parte superior. Cada uno de ellos puede definirse del siguiente modo:

- Discurso: evento comunicativo de tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales (gestos, imagen...) y otras prácticas

² Para ampliar información sobre teorías semióticas actuales y pretéritas se puede recurrir a MADRID CÁNOVAS, S. (2005: 139- 166) *Semiótica del discurso publicitario*, Murcia: Universidad.

semióticas de significado, de significación, y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual.

- **Cognición:** hace referencia a la mente del individuo, lugar donde se produce el procesamiento de la información y la elaboración de estrategias para comprender y elaborar discursos.
- **Sociedad:** lugar en el que se desarrolla el discurso, regido por unas reglas compartidas que hacen ir más allá de las interpretaciones cognitivas que cada individuo pueda dar. Es donde se encuentran valores, normas o actitudes sociales.

Para comprobar cómo los postulados de Van Dijk acerca del discurso son aplicables al cine podemos adaptar su esquema a una película de cine, que, dado que estamos hablando sobre educación, podría ser “El club de los poetas muertos”. En ella, un nuevo profesor, el doctor Keating, llega a la academia Welton, anclada en la tradición, y propone una nueva forma de llevar a cabo la docencia partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado que tiene ante sí, a los cuales insta a abrir sus corazones y buscar todo aquello que les hace felices. A partir de este discurso, y una vez descodificado por la cognición del receptor, se genera en la mente del individuo que visiona la película (sociedad) el interrogante acerca de si la labor docente se realiza de manera correcta o, por el contrario, debe someterse a revisión basándose en las ideas de libertad, interés y motivación del alumnado y aprendizaje significativo. Gráficamente:

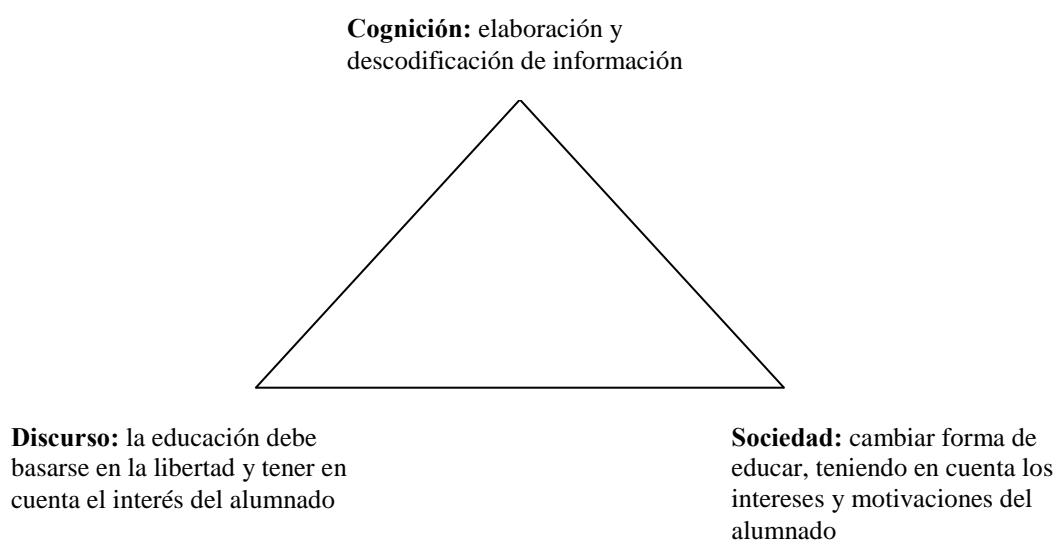


Figura 1. Esquema de Van Dijk (1997) aplicado a una película

Parece claro, por tanto, que el cine como discurso no sólo transmite una información, sino que además está ejerce una considerable influencia en la sociedad, tal y como propone Prats (2005:17):

“La pantalla de cine, de televisión o de ordenador y lo que en ella sucede, nos influye. Ante la pantalla somos muchas veces como niños. Nos metemos en la película, sufrimos con el protagonista, sentimos rabia, nos solidarizamos con él o con ella, nos emocionamos, disfrutamos y llegamos a identificarnos con los actores”.

4. PROGRAMA NARRATIVO EN PELÍCULAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN

El cine, como discurso, muestra ante los ojos de sus consumidores una historia, un relato en el cual la sucesión de acontecimientos, a veces reales, a veces ficticios, se conjuga para ofrecer espectáculo. Así, en palabras de Ambrós y Breu (2007: 25) “la gran pantalla es un puente entre lo abstracto y la pura realidad”.

Si tenemos en cuenta que la narratividad no es otra cosa que un conjunto de estructuras formales mediante las que se genera la significación tanto de los actos como de sus mensajes, podemos afirmar que dentro de las películas, sean del género que sean, existe un cierto componente de narratividad a través del cual el mensaje que se desea transmitir adquiere un determinado significado.

En la gran mayoría de películas relacionadas con la educación, el programa narrativo básico de todas ellas es similar, pues en todas el sujeto protagonista que aspira a la hazaña glorificante, va pasando pruebas con el objetivo de adquirir el aprendizaje y poder necesarios para actuar. En palabras de Sánchez Corral (1993: 239) “el P.N. está constituido por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado, lo que implica un proceso de transformación que experimenta un sujeto al pasar desde una situación inicial de carencia hasta una situación final de liquidación de la carencia”.

Para comprobar cómo el héroe protagonista se vuelve competente en el discurso cinematográfico podemos recurrir a V. Propp, citado en Floch (1991: 75) quien analizó la estructura interna del cuento tradicional ruso buscando una estructura común. Sus conclusiones, aplicables a discursos tan diferentes como la publicidad, el cómic o el cine, establecían tres pruebas iniciáticas que el héroe protagonista debe superar para alcanzar la excelencia:

- Cualificante: el héroe se vuelve competente, adquiriendo las habilidades necesarias para llevar a cabo su plan.
- Decisiva: aplica lo aprendido para dominar la situación.
- Glorificante: se obtiene reconocimiento e identidad al dominar la situación.

Del mismo modo, recurriendo de nuevo a Floch (1991: 79) el programa narrativo, no sólo del cine sino de la gran mayoría de los discursos, posee una estructura determinada en la que se distinguen cuatro fases diferentes por las que el protagonista debe pasar sucesivamente. Dichas etapas son:

- Contrato: proposición por el destinador y aceptación por el sujeto de un programa a realizar.
- Competencia: adquisición de la competencia para realizar una prueba cualificante.
- Performance: realización del programa o prueba decisiva.
- Sanción: resultados del programa realizado.

Tanto un esquema como otro pueden aplicarse al discurso cinematográfico para comprobar cómo las películas de un determinado género siguen el mismo programa narrativo en el que el héroe protagonista supera siempre las mismas pruebas que le dotan de las competencias necesarias para triunfar. Dado que nuestro objeto de estudio son las películas relacionadas con la educación, analizaremos cuatro de ellas a continuación.

4.1. Coach Carter

En esta película, protagonizada por Samuel L. Jackson, la acción se desarrolla en el instituto Richmond, un centro escolar ubicado en un barrio marginal de California. En ella, el entrenador Carter tiene la difícil misión de lograr, no sólo que un equipo de baloncesto con balance negativo obtenga buenos resultados sino que, a través de diferentes estrategias relacionadas con la disciplina, el comportamiento o el trabajo, sus jugadores no caigan en la delincuencia y en la drogadicción presente en el barrio. A pesar de no conseguir que su equipo quede campeón, todos los integrantes del equipo son aparentemente reeducados y consiguen acceder a la universidad, hecho insólito hasta entonces en el instituto Richmond.

Si analizamos primero las tres pruebas por las que el héroe protagonista pasa a lo largo de la película encontramos lo siguiente:

- Cualificante: el entrenador, a partir de diferentes estrategias relacionadas con el trabajo, la disciplina y las normas de comportamiento, se vuelve competente para entrenar al equipo.
- Decisiva: el equipo va ganando partidos y los jugadores mejoran en su comportamiento y rendimiento académico.
- Glorificante: aunque el equipo es eliminado en las rondas finales, tanto los jugadores, en forma de acceso a la universidad, como el entrenador, en forma de renovación de contrato, obtienen reconocimiento y alabanza.

Del mismo modo, si analizamos la estructura del programa narrativo de la película encontramos lo siguiente:

- Contrato: el instituto Richmond tiene tasas de delincuencia elevadas y el rendimiento del alumnado es bajo tanto en deportes como en los estudios.
- Competencia: el entrenador Carter quiere que sus jugadores mejoren su rendimiento académico y deportivo.
- Performance: a partir del baloncesto se aplican diferentes estrategias para lograr objetivos.
- Sanción: los alumnos mejoran en rendimiento académico y deportivo.

4.2. La vida en juego

De nuevo el deporte actúa como elemento a través del cual se intenta reeducar a las personas. Así, en esta película protagonizada por el ex luchador Dwayne “the Rock” Johnson, se utiliza el fútbol americano para enseñar disciplina y responsabilidad a un grupo de chicos internos en un reformatorio, con la clara finalidad de evitar que ingresen en prisión al cumplir la mayoría de edad o que mueran violentamente en las calles.

Centrándonos en el héroe protagonista, a lo largo de la película puede comprobarse como supera con éxito las tres pruebas iniciáticas. Así:

- Cualificante: el educador, a través de diferentes estrategias, se vuelve competente para educar en el respeto y la disciplina a los chicos internos.
- Decisiva: se forma un equipo de fútbol americano que gana partidos y hace que los chicos mejoren su comportamiento y disciplina.
- Glorificante: el equipo consigue victorias, el comportamiento mejora y el educador es aclamado por todos.

Analizando ahora la estructura del programa narrativo de la película se observa lo siguiente:

- Contrato: los chicos del reformatorio tienen un comportamiento muy malo, lo cual les lleva a la delincuencia, la prisión o la muerte.
- Competencia: el educador quiere que el comportamiento y la disciplina mejoren.
- Performance: a partir del fútbol americano el educador aplica diferentes estrategias para lograr sus objetivos.
- Sanción: no sólo ha sido un buen entrenador, sino que el comportamiento de los chicos ha mejorado.

4.3. Sister Act 2

De nuevo un instituto conflictivo, esta vez en la ciudad de San Francisco, es el emplazamiento donde tienen lugar los hechos de esta película protagonizada por Whoopi Goldberg. En ella, los alumnos apenas muestran interés por la escuela y destacan por su mal comportamiento. Sin embargo, con la llegada de la protagonista y, a pesar de unos comienzos dubitativos, el alumnado empieza a mostrar interés por la escuela y, más concretamente, por el área de música, a través de la cual se crea el coro, elemento sobre el que gira la mayor parte de la película.

Una vez más, la protagonista vuelve a pasar por las tres pruebas iniciáticas a las que Floch (1991) hacía referencia. De este modo, la profesora de música pasa primero la prueba cualificante, adquiriendo las competencias que la hacen ser una buena profesora. Posteriormente, afronta con éxito la prueba decisiva, a través de la cual, y con los conocimientos adquiridos, crea un coro que le permite conseguir sus objetivos para, finalmente, superar la prueba glorificante a través del éxito de su alumnado en el concurso nacional de coros.

La estructura del relato, a pesar de utilizar la música en vez del deporte como las dos películas comentadas anteriores, es idéntica. Así podemos comprobar como existen:

- Contrato: el alumnado del instituto tiene poco interés por la escuela y mal comportamiento.
- Competencia: la protagonista quiere que tengan interés por el instituto y su comportamiento mejore.
- Performance: se crea un coro para que quieran asistir a clase y así mejoren su comportamiento.

- Sanción: el coro es un éxito y el alumnado mejora su comportamiento e interés por la educación.

4.4. Los chicos del coro

En esta exitosa película del cine francés, se muestra la realidad imperante de un internado francés de la primera mitad del siglo XX. Las estrategias metodológicas propuestas por el director Rachin hacen, no sólo que el alumnado tenga un comportamiento que roza incluso lo vandálico, sino que el interés por cualquier tipo de educación sea nulo. Ello, unido al origen humilde de muchos de los alumnos y a la pasividad y conformismo de algunos profesores, crea un clima desolador. Sin embargo, con la llegada del profesor Mathieu y su concepción distinta acerca de la enseñanza, se produce un cambio en las actitudes del alumnado, motivado no sólo por los métodos del nuevo profesor, sino por la creación de un coro musical que les devuelve la ilusión.

Para conseguir el éxito, el nuevo profesor vuelve a enfrentarse y a superar las tres pruebas iniciáticas:

- Cualificante: el profesor, después de estudiar la situación, adquiere las competencias necesarias para enfrentarse al grupo.
- Decisiva: a través de los conocimientos adquiridos se crea un coro que le permite cumplir los objetivos previstos.
- Glorificante: a pesar de que el director del centro lo despide, el profesor recibe el cariño y el reconocimiento de su alumnado, cuya felicidad crece exponencialmente desde la llegada del nuevo profesor.

Y de nuevo, a pesar de que el profesor es despedido, el programa narrativo base que sigue la película es el mismo que en las anteriores. De este modo:

- Contrato: el alumnado del internado carece de ilusión, interés y modales.
- Competencia: el profesor de música quiere que el alumnado tenga ilusión por la vida y aprenda a comportarse.
- Performance: se crea un coro para conseguir los objetivos pretendidos.
- Sanción: aunque lo despiden, el alumnado y el profesorado reconocen su labor e incluso, algunos de los alumnos tienen éxito en su vida futura.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido comprobar, a pesar de que existen diferentes películas en las que el eje vertebrador es la educación, tanto en su vertiente formal como en la informal, la gran mayoría de ellas están basadas en un programa narrativo que provoca que sólo se diferencien entre sí en pequeños detalles como el elemento utilizado para lograr reeducar al alumnado. En todas ellas hemos podido ver cómo, partiendo de una situación inicial de carencia, el héroe protagonista utiliza los recursos a su alcance (deporte o música en los casos analizados) para, una vez superadas las tres pruebas iniciáticas, liquidar la carencia previa y obtener así el éxito.

Hechos similares ocurren en otras películas relacionadas con la educación, donde se utilizan otros recursos para que el héroe protagonista mejore el comportamiento y la implicación del alumnado. Así, *Mentes Peligrosas* (poesía y canciones de Bob Dylan), *Música del Corazón* (violín), *Lecciones Inolvidables* (matemáticas) o el *Club de los Emperadores* (historia de Roma) son otros ejemplos de cómo el cine, a través de un mismo programa narrativo, ofrece una única visión de la educación fundamentada en el trabajo duro, la consideración de los intereses del alumnado y el afecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrós, A. { Breu, R. (2007) *Cine y educación*, Barcelona, Graó.
- Eco, U. (2000) *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- Floch, J. M (1991) *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos las estrategias*, Barcelona, Paidós
- Gonzalez, L. Hens, M^a, Sáinz, A.. { Sánchez, L. (1993) *Signos y Cultura de la violencia*, Córdoba, Universidad.
- Madrid, S. (2005) *Semiótica del discurso publicitario. Del signo a la imagen*, Murcia, Universidad.
- Prats, L. (2005) *Cine para educar*, Barcelona, Belacqva.
- Sanchez Corral, L. (2004) *De la crisis de la significación o las palabras pervertidas*, Córdoba, Universidad.
- Saussure, F. (1983) *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.
- Van Dijk, T.A. (1997) "Discurso, cognición y sociedad", en *Signos*, nº 22, 1997, pp. 66- 74.

**PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN:
¿QUÉ VALORES TRANSMITEN LOS ANUNCIOS?**

Rafael Moreno Díaz
CEIP Araceli Bujalance Arcos

Resumen del contenido

La publicidad, en su afanada búsqueda del éxito, utiliza diferentes estrategias para revestir de excelencia los productos publicitados. Con ello, no sólo se transmite información, sino que se dota al producto de significado y de valores que el consumidor reconoce y asume como propios. Sin embargo, se hace necesario identificar qué valores son los que la publicidad utiliza en sus estrategias persuasivas, pues los anuncios llegan a todo el público, independientemente de su edad. Trabajando en relación a este contenido se contribuirá a dotar al alumnado de primaria y secundaria de los recursos y herramientas que les permitan desarrollar una actitud crítica acerca de la publicidad.

1. INTRODUCCIÓN

La publicidad, un fenómeno que se encuentra presente en la mayoría de los acontecimientos que rodean la vida cotidiana, se ha convertido en algo más que un mecanismo de información acerca de la existencia y características de un determinado producto. A partir de ella y mediante la utilización de diferentes estrategias, se disfraz a los objetos publicitados de excelencia, convirtiéndolos en preciados objetos de deseo cuya carencia es necesaria satisfacer. De esta forma, la publicidad no sólo informa, sino que otorga significados a los objetos anunciados.

Sin embargo, la transmisión de significados por parte de la publicidad implica al mismo tiempo la presencia de una serie de valores, los cuales se muestran en los anuncios, bien de manera implícita, bien de manera explícita. Si bien no todos ellos son negativos, no menos cierto es que en muchas ocasiones los creativos recurren a valores como violencia, machismo, sexualidad, ruptura de límites, arrogancia o diferenciación de clases, los cuales son percibidos y asumidos por el gran público, independientemente de su género o edad, condicionando, en cierta medida, su comportamiento posterior y modificando incluso las definiciones de términos como deporte, mujer, educación o respeto a las normas establecidas.

2. UN POCO DE HISTORIA

Aunque desde la antigüedad han existido objetos cuyas bondades y existencias eran necesarias comunicar, con la finalidad de venderlos o intercambiarlos por otros, la publicidad, tal y como es entendida hoy día, tiene su origen, según Checa (2007: 33) en el siglo XIX. Por aquel entonces, y en parte gracias a la Revolución Industrial, la producción de bienes de consumo alcanza valores impensables años atrás, lo cual introduce la necesidad no sólo de vender los productos que se generan, sino de diferenciarlos de sus competidores para asegurar futuras compras a la vez que ofrecer cierta calidad y exclusividad al producto. Uno de los aspectos destacables de la época, tal y como Bassat (2006) expone, fue el nacimiento del envase, lo cual hizo que los productos ya no se vendieran a granel como hasta entonces, sino envasados en un envoltorio que no sólo confiere al producto carácter de excelencia, sino que da a conocer al productor. Del mismo modo, junto al envase, tienen lugar diferentes acontecimientos que contribuyen a la evolución de la publicidad. Revistas importantes que incluyen anuncios en sus páginas ven su luz durante este siglo (Cosmopolitan en 1886 y Vogue en 1892), las primeras agencias de publicidad se crean en Norteamérica

(1905) y los medios de comunicación, (radio, televisión e internet) cuya expansión es progresiva, son hechos que han contribuido sobremanera a que la publicidad se haya convertido en lo que es hoy en día.

Mucho ha llovido por tanto desde aquel primer anuncio encontrado en Tebas (Guijarro, 2003: 13), desde que el *praecor* difundía las noticias en el foro romano (Checa, 2007: 6) o de las banderas, estandartes o gallardetes que, según Satué (1999: 24) poblaban las puertas de los establecimientos de la época medieval. Desde entonces la publicidad ha evolucionado desde la concreción que otorga un nombre hasta la subjetividad y la emotividad que generan los significados que los productos en venta transmiten. Se ha pasado, por tanto, de nombrar al producto a originar deseos que crean, cambian y consolidan actitudes en el consumidor.

3. UN DISCURSO QUE INFLUYE EN LA SOCIEDAD

La publicidad, como acto comunicativo, supone la transferencia de una información, con una finalidad en un contexto determinado, pues no hay que olvidar que, según Sáinz (2002: 29) “todo mensaje publicitario lleva implícitas unas propuestas más o menos intensas, de modos de conducta a través de los personajes, las escenas, las figuras o los textos”. En ella, el lenguaje, ya sea oral o escrito, entra en acción para, a través de la interacción social, producir un efecto en el destinatario. Este hecho confiere a la publicidad el carácter de discurso, tal y como Alcaraz y Martínez (2004, p. 213) proponen en su definición, entendiéndolo como:

“Objeto de estudio de la pragmática, es decir, del lenguaje en acción, ya oral, ya escrito, usado en la interacción verbal para producir un efecto en el destinatario. Con este significado discurso es equivalente a texto, aunque se prefiere el término discurso siempre que se pongan de relieve las bases o metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje”

La importancia del discurso es tal que, a partir de él, el ser humano constituye y da sentido al entorno en el que vive, comprendiendo el mundo en el que desenvuelve y definiéndose a si mismo dentro de un sistema social. Gracias al discurso, el individuo no solo se integra y relaciona con el mundo, sino que adquiere la capacidad de modificarlo, aspecto para el cual la experiencia que los usuarios poseen es fundamental, tanto para emitir como para codificar enunciados. Este factor, la experiencia, no pasa

desapercibido en los estudios previos a la realización de una campaña publicitaria, pues, en palabras de Benavides (1997, p. 243):

“Un discurso, en la medida que es un conjunto estructurado de formas, sólo puede tener sentido si se relaciona con el mundo ingenuamente real o natural, sino más exactamente con la experiencia que los hablantes o usuarios del mundo: poseer, conocer y disponer de este mundo cultural, resultado de nuestra actividad sobre el entorno es condición necesaria para poder emitir discursos entendibles en un proceso comunicativo”

El discurso publicitario, por tanto, es uno de los mejores ejemplos de cómo los discursos sociales se desarrollan y proyectan en la vida cotidiana de los sujetos y de la sociedad en la que viven. Para ello poco parece importarle a la publicidad la edad o los contextos en los que se lleva a cabo la comunicación, tal y como puede verse en la película *Space Jam*, destinada para un público infantil, en la cual aparece la frase “Michael, se acerca la hora de salir a escena. Ponte los Hanes, átate las Nike, toma tus Wheaties y tu Gatorade y te pasaremos a buscar un Big Mac”. La publicidad, por tanto, configura y expresa un conjunto de escenarios comunicativos, donde los individuos, los grupos sociales y los propios organizadores se interrelacionan y, por ende, demarcan los contextos que definen y desarrollan los procesos relacionados con la identidad individual y social, provocando al mismo tiempo la reformulación de muchas de las creencias y hábitos de conducta que se manejan en la vida cotidiana.

4. LA VIOLENCIA EN LA PUBLICIDAD

La violencia no es únicamente un recurso persuasivo presente en la publicidad, sino en diferentes medios de comunicación de masas por su alta capacidad para generar espectáculo y diversión. De este modo, en palabras de Sáinz (1993: 145) “las imágenes violentas en los medios de comunicación de masas se contemplan como parte del omnipresente espectáculo visual. Son imágenes convertidas en diversión, en soportes de gratificaciones y placeres instantáneos, compensadores de frustraciones y de insatisfacciones no afrontadas”. Si bien pueden encontrarse diferentes anuncios que la utilizan como recursos, hay un sector que destaca por encima de todos ellos: el sector del automóvil. Así, según Sánchez Corral (1993: 198) este sector “ofrece anuncios harto expresivos a este respecto, ya que al predicar sobre el nombre propio de la marca, el valor descriptivo de la velocidad como objeto de deseo, el enunciador ha de seleccionar

un lenguaje gobernado por las fuerzas temáticas de la competitividad y de la agresividad”. Otros significados asociados a la violencia se encuentran en el poder, el miedo, la culpa o el sentimiento de responsabilidad, tal y como propone Sáinz (2002: 43-48).

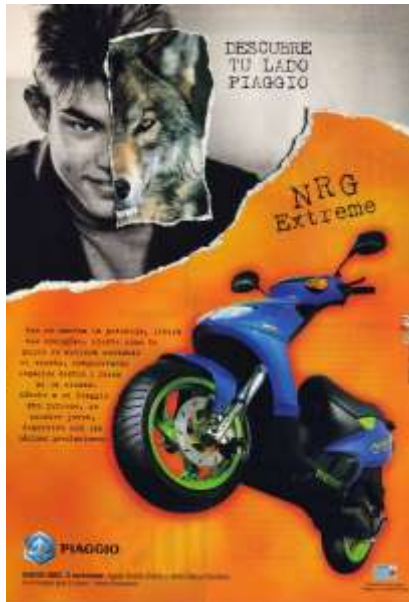


Imagen 1. PIAGGIO



Imagen 2. PIRELLI

De esta forma, en la primera imagen puede verse cómo se recurre a la violencia, representada por un lobo y las palabras potencia y liberación de energía, para ofrecer una moto que dotará a su conductor de la agresividad necesaria para ser competente a la hora de manejar su moto en la ciudad. Lo importante deja de ser una conducción segura y que tiene cuidado del resto de conductores para encaminarse únicamente a satisfacer los deseos propios, los cuales se asocian con una forma de conducir agresiva. Del mismo modo, en la segunda imagen se representan los neumáticos de un automóvil a través de la figura de un puño cerrado, símbolo de lucha, de agresividad. Sin embargo, en esta imagen se puede comprobar, leyendo la parte inferior, cómo la marca de neumáticos apela al miedo del futuro consumidor introduciendo la premisa de que con otros neumáticos no se irá tan seguro como con estos. Con ello no sólo genera la duda en el receptor, sino que se lucha contra las otras marcas al definirse a sí misma como líder de mercado.

5. PUBLICIDAD Y MACHISMO

El machismo, el cual se puede definir como actitud de prepotencia o discriminación del hombre respecto a la mujer, es otro valor que se encuentra presente

en muchos anuncios publicitarios, apareciendo con mayor frecuencia en aquellos en los que moda y cosméticos son los protagonistas, o bien en los que los objetos publicitados son productos de uso doméstico y limpieza. En ellos se presenta a la mujer, bien como encargada de proporcionar satisfacción y placer al género masculino, bien como depositaria y responsable de las tareas domésticas. Con ello, su condición de persona queda relegada por la de un objeto impersonal que ofrece un determinado servicio.

Si bien tanto el ideal de hombre como el de mujer revelan consideraciones sociológicas de uno y otro sexo, no menos cierto es que “en el caso de la mujer, a pesar de la inabarcable iconografía publicitaria femenina, la auténtica condición de la mujer, en su dimensión como persona y ser humano, permanece oculta” (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000: 16).



Imagen 3. CINÉMA



Imagen 4. ARIEL

En la imagen número tres se puede observar como la protagonista, revestida con el atractivo que le aporta el objeto publicitado (perfume), consigue generar atracción en el público masculino, convirtiéndose en objeto de deseo y placer de aquellos. La concepción de la mujer como persona se sustituye en el anuncio por la de objeto, por la de instrumento de deseo y placer cuya única misión en la vida parece ser la de atraer a los hombres y satisfacer su placer. Del mismo modo, en la imagen número cuatro, se presenta a una mujer que se encarga de la limpieza de la ropa. Si bien aparece una cualidad asociada a lo masculino como es la fuerza, la cual emerge de su brazo izquierdo, no menos cierto es que tanto en este como en otros anuncios de productos de limpieza, la figura protagonista es una mujer, lo cual transmite de manera más o menos

implícita que son ellas y no sus compañeros varones las que tienen que encargarse de la limpieza y las tareas domésticas.

6. RUPTURA DE LÍMITES Y PUBLICIDAD

Una de las estrategias con mayor presencia en el discurso publicitario es la ruptura de los límites establecidos, la superación de las barreras creadas por la sociedad que impiden al individuo, al menos en apariencia, cumplir sus aspiraciones. A través de la promesa de conseguir vencer los límites impuestos, la publicidad otorga a los productos la capacidad de satisfacer esas carencias, otorgando a sus futuros compradores las competencias necesarias para obtener el éxito en la empresa deseada y alcanzar la libertad que proporciona el objeto publicitado.

Quizá la marca más representativa de este valor sea Nike, empresa de ropa deportiva cuyo eslogan “*just do it*” habla por sí mismo. Para esta marca no importan los límites, las dificultades o la competencia para realizar una determinada tarea, simplemente hay que hacerla. Así, en los primeros anuncios elaborados por esta firma, deportistas como Charles Barkley, Eric Cantona, André Agassi o John McEnroe, tildados de polémicos en sus respectivas modalidades, ilustraban los anuncios de esta marca, junto con las entonces jóvenes promesas como Michael Jordan, Ronaldo o Tiger Woods a los que parecían enseñar el camino a seguir. A través de ellos, Nike transmitió al resto del mundo su espíritu luchador, futurista y rompedor, consiguiendo no sólo ser un referente mundial en lo que a ropa deportiva se refiere, sino cambiar la concepción acerca de lo que es el deporte en sí mismo, un concepto donde ahora lo importante no es participar como propuso el barón Pierre de Coubertin, sino el éxito y la victoria.



Imagen 5. NIKE



Imagen 6. MAXXIS

Así, en la imagen número cinco podemos ver el rostro del jugador de fútbol francés Eric Cantona, el cual aparece con la cara adornada con pinturas propias del

pueblo aborigen. La expresión de su rostro, unida a la decoración de su cara no hacen sino reforzar la idea de que no importan los límites ni las dificultades, simplemente hay que llevar a cabo la acción y obtener el éxito. De la misma forma, en la imagen número seis, donde el objeto publicitado son unos neumáticos, la oración “si existen límites es porque tu los pones” no sólo se observa una comparación entre el producto anunciado y sus competidores de sector, sino una clara alusión a la eliminación de los límites establecidos por las carreteras, señalizaciones u orografía del terreno. La noción, en este caso de conducción, es de nuevo modificada por el discurso publicitario, colocando al placer y la voluntad como elementos prioritarios a la seguridad.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido ver, la publicidad, en su afán por lograr el mayor éxito en las ventas, se sirve de diferentes estrategias persuasivas para conseguir sus objetivos. A través de ellas, se logra revestir a los objetos publicitados no sólo de funcionalidad, sino de significados y características que les convierten en preciados objetos de deseo cuya carencia debe ser inmediatamente satisfecha.

A la misma vez que significados, la publicidad transfiere a sus productos una serie de valores que van íntimamente relacionados con ellos. Si bien no todos los valores presentes en el discurso publicitario son negativos, la presencia de estos en la publicidad requiere que, no sólo el alumnado, sino también el profesorado, adquieran los recursos necesarios para el análisis crítico de los anuncios publicitarios y la descodificación de las diferentes estrategias persuasivas utilizadas por la publicidad, con la finalidad de que conceptos como deporte, seguridad, mujer o humildad no vean modificados en un ápice su auténtica definición.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, E., y Martínez, M^a .A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.
- Bassat, Ll. (2006). *El libro rojo de las marcas*. Madrid, Espasa.
- Benavides, J. (1997). *Lenguaje publicitario*, Madrid, Síntesis.
- Checa, A. (2007). *Historia de la publicidad*. La Coruña, Netbiblo.
- Gonzalez, L. Hens, M^a, Sáinz, A., y Sánchez, L. (1993). *Signos y Cultura de la violencia*, Córdoba, Universidad.
- Guijarro, J. M., Espinosa, P., y Sánchez, A. (2003). *Técnico en publicidad*. Madrid, Cultural.
- Sáinz, A. (2001). *Las ideas de la paz y de la violencia en los escolares. Análisis a través del dibujo*. Córdoba, Ayuntamiento de Córdoba.
- Sáinz, A. (2002). *Mírame. Teoría y práctica de los mensajes publicitarios*. Madrid, Eneida.
- Satue, E. (1999). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*, Madrid, Alianza Forma.

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Manuel Moyano Pacheco
Delegación Provincial de Educación de Córdoba
Edificio de Servicios Múltiples
Tomás de Aquino, s/n 2ª planta
14071 Córdoba
mail: mmoyano@ugr.es
Tlf: 957-001245

Resumen

El concepto de exclusión social es tremendamente complejo y ha sido utilizado profusamente en numerosos ámbitos. En la presente comunicación se presentan los resultados preliminares de la “Escala de Exclusión Social en Adolescentes”, instrumento que engloba ocho factores psicosociales potencialmente contribuyentes a la exclusión social. Después de describir la evaluación cualitativa de una batería inicial de 90 ítems y de seleccionar los 40 ítems que conforman la escala final, se describe el estudio de sus propiedades psicométricas (fiabilidad y estructura factorial). Asimismo, se presentan algunos resultados relativos a su validez externa. Para ello, se utiliza una muestra de 1620 adolescentes españoles pertenecientes a diferentes puntos geográficos del Estado y a más de 35 nacionalidades. Se concluye enfatizando la importancia de disponer de instrumentos de fácil aplicación que permitan a los profesionales de la educación y de la intervención social evaluar el riesgo y la vulnerabilidad personal a la exclusión. No olvidemos que, aunque dispongamos de indicadores de exclusión en los niveles macro y meso, será en el nivel individual donde las personas se percibirán como más o menos excluidas, y donde dispondrán de más o menos recursos psicosociales para afrontarla.

Palabras clave: escala, exclusión social, adolescentes, propiedades psicométricas.

El concepto de exclusión social es tremendamente complejo y ha sido utilizado pródigamente en numerosos ámbitos. Si bien la mayoría de los autores podrían estar de acuerdo en que la exclusión social se refiere a toda una serie de procesos donde algunas personas y grupos sociales se ven apartados de derechos de carácter político, económico, laboral y social (Molero, Navas y Morales, 2001) o que es un proceso donde las necesidades humanas están insatisfechas, con carácter estructural y que impide, de esta forma, la realización de la persona en todas sus potencialidades (Mateo y Penalva, 2000), es importante destacar que no existe un consenso real en la definición del concepto (Bahalla y Lapeyre, 1997; Bouget, 1999). Esto supone que las aproximaciones metodológicas para medirla también sean diversas. Así, diferentes instituciones han creado indicadores para evaluar la exclusión en los niveles macro y meso. Desde tales aproximaciones, se podrían sistematizar indicadores empíricos de exclusión social ligados, por ejemplo, a la desigualdad y la pobreza (Room, 1995).

Otros planteamientos, como los asumidos por la Unión Europea tras la entrada en vigor del Tratado de Niza y la Cumbre y los objetivos de Lisboa 2000-2010, abogan por enfatizar el carácter multicausal de la exclusión social, que vendría a sustituir al concepto de pobreza. También en el contexto de los sistemas educativos modernos, las investigaciones sobre la inclusión-exclusión se han popularizado enormemente en la última década, siendo numerosos autores los que los han abordado con el fin de proponer estrategias y prácticas educativas inclusivas.

Sin embargo, en ocasiones se pierde la perspectiva de que la exclusión social, (concepto multidimensional, multifactorial y que va más allá de la pobreza entendida como carencia de ingresos) también debe ser analizada en el nivel micro; esto es, en el nivel individual. Si bien un entorno, una sociedad o determinadas políticas pueden favorecer la exclusión, en este trabajo partimos de que algunos individuos serán más vulnerables que otros a la exclusión social, lo que supone que existirán factores psicosociales que la favorecen. Asimismo, también habría que asumir que existen factores protectores a dicha exclusión.

En la presente comunicación se describe el proceso de construcción de un instrumento de evaluación denominado “Escala de Exclusión Social en Adolescentes”. Si bien podríamos haber utilizado instrumentos disponibles ya validados para medir algunos de los factores de interés relacionados con la exclusión social, hemos optado por construir un instrumento nuevo. Las causas que motivaron esta decisión fueron básicamente dos. Primero, por considerar que la población diana tiene unas características concretas (edad, nivel cultural, desarrollo evolutivo) que exigen que se afine al máximo para asegurarnos la validez del instrumento. Y segundo, porque para algunos de los factores que hemos intentando medir, o bien no existe un instrumento de evaluación como tal, o bien, no los hemos considerado pertinentes los que existen para nuestros objetivos.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1620 jóvenes, todos ellos alumnos y alumnas de educación secundaria. De los 1620 jóvenes, 1404 eran españoles, 202 extranjeros y 14 eran españoles hijos de extranjeros. Es necesario decir que se aplicó el instrumento a jóvenes de más de 35 nacionalidades diferentes. Con respecto al sexo, la muestra la

conforman 874 chicas que representan un total del 54% de la muestra y 746 chicos que representan un total del 46% de la muestra. La edad media fue 15,2 años, con una desviación típica de 1.11. El muestreo fue de tipo incidental.

Construcción y evaluación cualitativa de la batería inicial de ítems

Los factores potencialmente contribuyentes a la exclusión social que se han recogido en el presente instrumento, ya sean como factores de riesgo o de protección, son los siguientes: (1) Resistencia; (2) Necesidades Básicas; (3) Sintomatología Psicopatológica; (4) Percepción de Conflicto Intergrupar; (5) Expectativas sobre Formación y Empleo; (6) Integración Social; (7) Apoyo Social; y, por último, (8) Exposición a Modelos Negativos. Partiendo de las definiciones operacionales de los factores, así como de sus indicadores operativos, se construyó un conjunto preliminar de 90 ítems redactados a modo de enunciado y con un formato de respuesta ordinal y politómica tipo Likert (cinco alternativas).

Para la evaluación cualitativa de la batería inicial de 90 ítems se siguió un proceso flexible y en paralelo que duró aproximadamente dos meses y en el que participaron los siguientes agentes: (1) un grupo de jóvenes (N=14) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); (2) dos expertos en educación multicultural, y (3) dos licenciados en filología hispánica. En dicho proceso, se tuvieron en cuenta en todo momento algunas de las indicaciones más recientes en relación a la evaluación de cuestionarios mediante procedimientos cualitativos y/o cognitivos. También se tuvieron en cuenta las características de la población objetivo.

Una vez finalizado el proceso, se seleccionaron 40 ítems que recogían indicadores empíricos de cada uno de los ocho factores propuestos, y que serán los que se aplicaron en la investigación de campo.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó entre marzo de 2008 y junio de 2009. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria. Previamente, se había solicitado el permiso correspondiente a los equipos directivos de los centros educativos. El encargado de aplicar el instrumento fue un investigador entrenado para ello. La aplicación duraba aproximadamente 40 minutos y se realizó en las aulas habituales del alumnado con la colaboración del profesorado del centro. Se controló que todo el alumnado comprendiera bien el idioma. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS 17.0*.

Resultados

Análisis estadístico preliminar de ítems

En un primer análisis estadístico de los 40 ítems del cuestionario se calcularon los siguientes indicadores: (1) media aritmética; (2) desviación típica; (3) correlación del ítem con el total corregida (índice de discriminación); y, (4) alfa de Cronbach si se eliminaba el elemento.

El criterio múltiple para mantener o eliminar los ítems fue el siguiente: la media debería oscilar entre 2 y 4, tener una desviación típica igual o mayor a 1, una correlación ítem-total corregida igual o superior a 0.40 y que al eliminar el ítem no subiera el alfa de Cronbach del cuestionario. Para eliminar un ítem mediante el

procedimiento estadístico, éste debería presentar problemas en los cuatro índices expuestos. Ningún ítem del cuestionario cumplía con lo descrito, por lo que en un principio se consideraron adecuados los 40 ítems.

Validez de constructo

Se realizó un análisis factorial exploratorio de primer orden sobre la muestra total (N=1620). El método utilizado fue el de extracción de componentes principales y rotación ortogonal Varimax, forzando la retención de ocho factores. Previamente, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett. El índice KMO mostró un valor de 0.877 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo (con un valor de χ^2 aproximado de 18332.581; $p=.000$). Estos datos, analizados conjuntamente, nos hacen considerar que el análisis factorial resulta viable y pertinente. La estructura factorial resultante está conformada por un total de ocho factores que explican conjuntamente un 52.74 % de la varianza total. En concordancia con la estructura aportada por el análisis factorial y, al tener los factores obtenidos coherencia lógica y conceptual con el planteamiento teórico inicial, se decidió trabajar con los mismos como si fueran subescalas, donde cada una de las mismas mediría una dimensión con entidad propia y diferenciada.

Consistencia interna

Partiendo de la propuesta de dimensionalidad mostrada anteriormente se realizaron algunos análisis con el objetivo de estimar la fiabilidad del instrumento. En primer lugar, se evaluó su consistencia interna global a través del alfa de Cronbach ($\alpha=.794$) y posteriormente, se calculó dicho índice para cada una de las subescalas del instrumento. El alfa de Cronbach de estas subescalas osciló entre $\alpha=.886$ y $\alpha=.745$. Estos indicadores de consistencia interna, interpretados en su conjunto, nos aportan evidencias iniciales de la fiabilidad del instrumento.

Evidencias de validez

Con los datos empíricos se llevaron a cabo diferentes estudios *ex post facto* de corte cuasi-experimental (exploratorio, correlacional y explicativo-predictivo). Para ello, se realizaron análisis estadísticos de diversa índole con el fin de hacer inferencias de utilidad que avalen las garantías de la escala. Entre otros, se utilizaron varios contrastes de medias, análisis de varianza y diversos modelos de regresión múltiple.

Discusión

Si conocemos las variables psicosociales que contribuyen a la exclusión social, así como las relaciones funcionales entre ellas, tendremos la posibilidad de detectar indicadores de riesgo en individuos, grupos sociales y contextos de interés. Por tanto, desde una perspectiva aplicada podrían implementarse con mayores garantías ciertas acciones políticas y sociales que incidieran en prevenirla, especialmente desde el sistema educativo y servicios sociales.

Sin embargo, una de las carencias más llamativas en la investigación científica sobre la exclusión social ha sido que en contadas ocasiones se han utilizado medidas

formales, fiables y válidas. Nosotros hemos tratado de superar esta limitación adoptando una aproximación empírica al estudio de los factores potencialmente contribuyentes, y que a la postre, pueden estar en la base de la vulnerabilidad personal a este problema social.

El instrumento resultante tiene un carácter exploratorio y no es definitivo. Los análisis de sus propiedades y las decisiones tomadas no agotan todas las posibilidades, pero consideramos que es coherente con los planteamientos teóricos de partida y puede ser una herramienta de utilidad para indagar de una forma sistemática en el estudio de los factores contribuyentes a la exclusión social. No obstante, aunque en el presente trabajo hemos propuesto una estructura factorial plausible, la misma deberá ser confirmada en otros trabajos venideros, y ser validada con otras muestras y en otros contextos. Es posible que, dependiendo de esas y de otras circunstancias concurrentes, puedan encontrarse algunas diferencias que resulten en estructuras dimensionales alternativas.

Referencias

- Bahalla, A y. Lapeyre, F. (1997). Social Exclusion: towards an analytical and operational framework, *Development and change*, 28,: 413-433.
- Bouget D. (1999). A theory of poverty and social exclusion, *Journal of European Social Policy*, 9, 190-191.
- Mateo, M.A. y Penalva, C. (2000). Medición de la exclusión social: redes sociales y parados de larga duración. *Psicothema*, 12, 368-372.
- Molero, F., Navas, M. y Morales, J.F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 11-32.
- Room, G. (Ed.) (1995), *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The policy press.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN FRANCIA, BÉLGICA Y ESPAÑA, ELABORADO A PARTIR DE UNA VISITA DE ESTUDIO Y EN BASE A OTRAS FUENTES

Pilar Gabriela Osuna Benavente

CEP (Centro del Profesorado) Algeciras-La Línea (Cádiz)

Resumen

El trabajo que seguidamente se procede a exponer es el resultado del análisis comparativo llevado a cabo por quien esto escribe, a raíz de una Visita de Estudio que realizó a Francia en octubre de 2010 con objeto de ahondar en el conocimiento de determinados aspectos de la educación europea. Particularmente, en el estudio que a continuación se presenta, su autora profundiza a título individual, en un tema diferente al abordado en aquella ocasión, si bien relacionado con él, cual es el ámbito de la formación permanente (o formación a lo largo de la vida profesional) del profesorado de enseñanza no universitaria en Francia, Bélgica y España; y lo hace inspirándose y basándose en fuentes bibliográficas varias, en la experiencia vivida en la referida Visita y en las reflexiones realizadas e intercambio de información establecido en el transcurso de la misma. El análisis lo ha desarrollado aplicando el método comparativo según Bereday (1964), y los puntos de comparación que ha elegido han sido los siguientes: institución oficial, modelo formativo, apoyo al profesorado novel o principiante y voluntariedad/obligatoriedad. Mediante este trabajo pretende destacar el papel de la metodología comparativa en la investigación sobre la educación en otros países, resaltando al mismo tiempo el valor de la Visita de Estudio en dicho proceso. El interés de la autora por el tema concreto que ha seleccionado para la comparación surge, por una parte, de la toma de conciencia del reconocido impacto positivo de la formación permanente del profesorado en la mejora de la calidad educativa; y por otra, de la necesidad de conocer las prácticas desarrolladas en otros países con el fin de enriquecer el conocimiento sobre ellas y de contribuir, en la medida de lo posible, a la innovación.

INTRODUCCIÓN: EL CONOCIMIENTO DE UNA REALIDAD EDUCATIVA EXTRANJERA

La información necesaria para llegar a conocer en profundidad una realidad educativa extranjera puede obtenerse a través de la consulta de recursos varios y de la utilización de medios de diversa naturaleza. A archivos, bibliotecas, hemerotecas e Internet acude fundamentalmente el/la investigador/a con objeto de acceder a los datos que requiere el estudio en el que está comprometido y al que dedica su esfuerzo intelectual durante un periodo determinado, que será más o menos amplio, en función de la envergadura del trabajo que esté elaborando. Pero sobre todo y siempre que le es posible, hace uso del estudio de campo o visita de estudio, habida cuenta del extraordinario valor de la vivencia personal e intuitiva que dicha experiencia proporciona en la adquisición del conocimiento; al posibilitar la aproximación a detalles inaccesibles por otros medios, al permitir complementar la información extraída de un artículo o de una página web, y en definitiva, por enriquecer el proceso de investigación.

La Visita de Estudio a la que se hace referencia en este trabajo es un tipo específico de visita caracterizado por una concreta dinámica de desarrollo y de trabajo de sus participantes, en la que la competencia comunicativa en una lengua común resulta imprescindible para la obtención de resultados satisfactorios. Se trata además, de una actividad muy eficaz para la formación continua de especialistas de la educación pertenecientes a la Unión Europea y para la puesta en marcha de propuestas innovadoras. En relación con esto último, es preciso tener en cuenta que el proceso de observación, reflexión y estudio comparativo emprendido en una Visita de Estudio o a partir de ella, no debe conducir a la directa traslación sin más, de determinadas prácticas educativas válidas en determinados contextos extranjeros a otros diferentes, puesto que la realidad de cada uno de ellos es única, y lo que es válido en un país puede no serlo en otro. Un análisis minucioso de las variables que intervienen en cada caso así como de las posibilidades de transferencia resulta indispensable antes de una posible adopción.

DINÁMICA, CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA VISITA DE ESTUDIO

Los especialistas de la educación en Europa tienen la posibilidad de actualizar conocimientos y de contribuir a la mejora de la práctica educativa desde sus respectivas competencias participando en las denominadas “Visitas de Estudio” (www.oapee.es), actividad del PAP (Programa de Aprendizaje Permanente) que se lleva a cabo en diferentes países bajo la coordinación europea y ministerial, y que está gestionada por la Agencia Nacional (OAPEE) en colaboración con la agencia europea CEDEFOP (Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional). En torno a un tema de interés común y utilizando una misma lengua de trabajo, grupos de entre diez y quince miembros de distintas nacionalidades, debaten y reflexionan durante un periodo que suele ser de cinco días, sobre cuestiones relativas al contenido objeto de estudio.

La Visita de Estudio representa una oportunidad extraordinaria para conocer otras realidades educativas, innovar y resolver problemas. La puesta en común de ideas procedentes de diferentes países sobre un mismo tema favorece la renovación, así como el descubrimiento de vías no exploradas y la superación de dificultades que pudieran existir en los respectivos contextos. La Visita de Estudio está estructurada en sesiones de equipo diarias y en visitas programadas a centros e instituciones educativas. El grupo participante en cada Visita trabaja sobre unos contenidos determinados y los resultados

obtenidos son plasmados en un informe. Desde el punto de vista institucional, el principal objetivo de la Visita de Estudio durante su desarrollo es éste, esto es, trabajo y síntesis individual y grupal sobre un tema concreto. Si bien y de manera ya informal, la Visita también representa, en opinión de la autora del presente trabajo, una ocasión muy valiosa para que, bien unilateralmente, bien en equipo, se pueda reflexionar además sobre aquellos temas o aspectos no tratados que hayan podido despertar el interés del/la participante en el transcurso de las diferentes actividades realizadas y/o a partir de determinadas imágenes, opiniones o vivencias personales.

La relación profesional entablada de manera presencial durante la Visita de Estudio tiene también, en ocasiones, continuidad una vez finalizada dicha actividad. En estos casos, la Visita constituye una motivación más para seguir trabajando sobre el mismo tema o para abordar otros. El correo electrónico, las redes sociales y las plataformas virtuales en general posibilitan el mantenimiento del contacto entre los especialistas superando el obstáculo que supone la distancia geográfica que los separa ya de vuelta a sus respectivos países de origen.

La Visita de Estudio en la que participó quien suscribe este trabajo tuvo por título “Former les enseignants en éducation à la santé et à la citoyenneté” y pudo realizarla gracias a la ayuda que recibió del Programa de Aprendizaje Permanente. Se celebró en París (Francia) durante el periodo comprendido entre los días 19 y 22 de octubre de 2010, ambos inclusive y el grupo participante estuvo integrado por especialistas de la educación procedentes de Alemania, Bélgica, Bulgaria, España, Francia, Italia, Portugal y Turquía. Dicha Visita supuso una fuente de inspiración y de información muy enriquecedora para el desarrollo posterior del trabajo que su autora aquí presenta, y que realizó independientemente, a título particular e individual y centrado en otros contenidos. Los datos esenciales para este estudio los obtuvo de las actividades y recursos de la Visita mencionada (sesiones de debate y diálogo formales e informales, visitas a instituciones, documentos de análisis y síntesis, comunicación vía correo electrónico), así como de la bibliografía consultada referente al tema.

LA VISITA DE ESTUDIO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

De manera esquemática se procede seguidamente a exponer la interpretación que la autora de este trabajo ofrece del proceso de construcción del conocimiento en función de los diferentes tiempos en los que estructura la Visita de Estudio, según su experiencia en la misma. Los tiempos son los siguientes:

- Tiempo A. Antes de la Visita: motivación y elección de la Visita a realizar.
- Tiempo B. Preparación de la Visita: intercambio de información vía correo electrónico con el coordinador de la Visita, y análisis de la documentación recibida.
- Tiempo C. Comienzo de la Visita: llegada al país anfitrión e inmersión lingüística y cultural en general. Comunicación y primera toma de contacto con el país que se visita.
- Tiempo D. Sesión previa: “Tour de table”: presentaciones individuales y planteamiento de cuestiones. Diálogo sobre el país de procedencia, el trabajo desempeñado y la motivación para participar en la Visita.

- Tiempo E. Sesión inicial: exposición del trabajo elaborado por cada participante: análisis de la cuestión en cada uno de los países. Reflexiones individuales y compartidas.
- Tiempo F. Sesiones de desarrollo y conclusiones. Análisis individual y grupal de la información obtenida en las actividades realizadas. Trabajo de síntesis.
- Tiempo G. Sesiones informales de convivencia del grupo participante en la Visita: conversaciones y vivencias en las horas de descanso y tiempo libre.
- Tiempo H. Después de la Visita: comunicación por correo electrónico con la organización y los participantes. Reflexiones finales.

Por su parte, la construcción del conocimiento en cada uno de los tiempos de la Visita quedaría definida como sigue:

- Conocimientos previos: pedagógicos (sistema educativo, educación para la salud y la ciudadanía), geográficos (país anfitrión y participantes), lingüísticos (francés), etc. Tiempo A.
- Conocimiento inicial del país anfitrión (Francia), de su sistema educativo, del de los países participantes (Alemania, Italia, Bélgica, etc.) y del tema objeto de estudio (Formación del profesorado en Educación para la Salud y la Ciudadanía). Tiempo B.
- Ampliación de este conocimiento: Tiempos D, E, F, G.
- Conocimiento inicial y presencial del contexto (Francia, París) que se visita: Tiempo C.
- Ampliación de este conocimiento (centros, instituciones, etc.): Tiempos F, G.
- Conocimiento inicial del grupo de participantes: Tiempo D.
- Ampliación de este conocimiento: Tiempos D, E, F, G.
- Conocimiento de otros contenidos (formación permanente del profesorado en general y del de enseñanza no universitaria en particular), además del que constituye el objeto de estudio de la Visita: Tiempos B, C, D.
- Ampliación de este conocimiento (formación permanente del profesorado en general y del de enseñanza no universitaria en particular, en Francia, Bélgica y España): Tiempos E, F, G, H.

Estos conocimientos son necesarios para el análisis comparativo sobre el tema objeto de estudio.

LA EDUCACIÓN COMPARADA Y LA METODOLOGÍA COMPARATIVA

La Educación Comparada como ciencia nace a mediados del siglo XIX con los trabajos de Jullien de Paris. Desde entonces y hasta la actualidad, esta disciplina científica ha ido evolucionando merced a la aportación de investigadores como Sadler, Schneider, Kandel, Bereday, García Garrido, Pedró, entre otros. El viaje a diferentes países para conocimiento de realidades educativas diversas ha sido un recurso generalizado que estudiosos del tema han utilizado a lo largo de la historia de esta ciencia. Actualmente, la modalidad de Visita de Estudio a la cual se han dedicado los dos apartados precedentes podría ser considerada como una versión moderna de aquellos viajes que desde el siglo XIX han venido realizando pedagogos interesados en la Educación Comparada. Por otro lado, la necesidad de ampliar saberes sobre otros sistemas educativos y de que éstos pudieran servir para mejorar el conocimiento sobre el propio ha sido, si bien con matices diferenciadores dependiendo del autor, un objetivo básico

común de las investigaciones realizadas en este ámbito. Se reproduce un fragmento, citado por Velloso (1989), de la conferencia pronunciada en este sentido por Sadler, en 1903, del que se desprende la finalidad referida, por otra parte, de plena vigencia en la actualidad:

“Tan íntimamente entrelazadas están las naciones, que hay una necesidad creciente de un estudio comparativo de los sistemas educativos, un estudio que debe estar basado en principios científicos y conducido con perspicacia y cuidado. De esta forma cada nación puede aprender prudentemente de las otras y evitar a la vez la imitación precipitada y el aislamiento considerable de pensamiento” (p. 20).

En su evolución como ciencia, diversos han sido los métodos que se han ido empleando en Educación Comparada a lo largo de su historia. En una primera etapa, que abarcó la segunda mitad del siglo XIX, la metodología se basó en la copia de las prácticas observadas. La segunda fase representó un avance en el método, al considerarse la predicción como objetivo fundamental de los estudios realizados. En el último periodo histórico, que es en el cual nos encontramos actualmente, la metodología se fundamenta en el análisis. El método utilizado en el trabajo que aquí se presenta es el comparativo según Bereday (1964:63), que consta de las siguientes fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

EL MÉTODO COMPARATIVO APLICADO EN EL PRESENTE ESTUDIO

Dos etapas componen el proceso de estudio comparativo realizado y expuesto en este documento, esto es, una primera de búsqueda y organización de datos y una segunda de aplicación del método en base a Bereday (1964). Los objetivos perseguidos en una y otra etapa son los que a continuación se procede a enumerar:

Etapa previa:

- Seleccionar el tema objeto de estudio.
- Delimitar el área a estudiar.
- Identificar y explotar las fuentes de información.
- Realizar una definición provisional de los puntos de comparación.
- Leer, analizar, clasificar los datos extraídos.
- Realizar una definición final de los puntos de comparación.

Etapa de aplicación:

- 1ª fase: Descripción: exponer los datos relativos a cada país y clasificarlos teniendo en cuenta los puntos de comparación establecidos.
- 2ª fase: Interpretación: evaluar la información de cada país desde la perspectiva de las ciencias sociales.
- 3ª fase: Yuxtaposición: analizar las semejanzas y diferencias entre las distintas realidades educativas.
- 4ª fase: Comparación: comparar simultáneamente y extraer conclusiones.

ESTUDIO COMPARATIVO. CASO PRÁCTICO

Etapa previa:

- Tema seleccionado: Formación permanente del profesorado de enseñanza no universitaria.
- Área seleccionada: Francia, Bélgica (Comunidad Francesa) y España.
- Fuentes de información: Visita de Estudio, bibliografía, documentos en línea, correo electrónico.
- Puntos de comparación: institución, modelo formativo, apoyo al profesorado novel y voluntariedad/obligatoriedad.

Etapa de aplicación:

- 1ª fase: Descripción:

Punto de comparación: principal institución pública.

- Francia: IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*).
- Bélgica (Comunidad Francesa): CAF (*Centre d'Autoformation et de Formation continuée de l'Enseignement*), e IFC (*Institut de la Formation en Cours de Carrière*).
- España: CEP o CPR (Centro del Profesorado o Centro de Profesores y Recursos), según Comunidad Autónoma.

Punto de comparación: modelo formativo.

- Francia: modelo tradicional y modelo innovador.
- Bélgica (Comunidad Francesa): modelo tradicional y modelo innovador.
- España: modelo tradicional y modelo innovador.

Punto de comparación: apoyo al profesorado novel o principiante.

- Francia: no hay.
- Bélgica (Comunidad Francesa): no hay.
- España: talleres, seminarios, debates informales, reuniones formales, formación específica obligatoria, etc.

Punto de comparación: voluntariedad/obligatoriedad.

- Francia: voluntaria.
- Bélgica (Comunidad Francesa): obligatoria.
- España: voluntaria pero ligada a incentivos cada seis años para recibir remuneración correspondiente.

- 2ª fase: Interpretación:

Francia.

La creación de los IUFM en 1989 fue el resultado de un replanteamiento de la formación docente en Francia. Por otra parte, este hecho también conllevó la unificación de criterios y de actuaciones en el ámbito de la formación permanente, que hasta ese momento se había caracterizado por la diversificación, al haber sido varios los centros con competencias en este sentido, esto es, las *écoles normales d'instituteurs*, las *écoles*

normales nationales d'apprentissage, los centres pédagogiques régionaux y los centres de formation de professeurs de l'enseignement technique.

Existen actualmente en Francia, treinta y dos IUFM, los cuales están desde el año 2005 integrados en la Universidad y organizados en red. Dicha coordinación puede ser interpretada como resultado de la política centralizadora que tradicionalmente ha caracterizado al sistema político y administrativo francés. Del mismo modo, podría ser concebida la existencia de un IUFM por Academia, como la respuesta a las necesidades de atender demandas concretas de cada ámbito territorial francés, y como ejemplo ilustrativo de una gestión algo menos centralizadora acorde con lo establecido en las leyes de 1982-1983, en las que queda de manifiesto una cierta descentralización.

La formación permanente del profesorado es voluntaria, pero se tiende a considerar la necesidad de otorgar carácter obligatorio a la misma, con objeto de elevar la calidad de la enseñanza. El *Haut Conseil de l'Éducation* así lo ha manifestado. Por otra parte, y en lo que se refiere al profesorado novel, cabe señalar que no existen medidas al respecto, según dato de 2002/03 reflejado en un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2007:8). Finalmente y en cuanto al modelo formativo aplicado en Francia, cabe añadir que coexisten el tradicional basado en cursos y el innovador. En relación con este último, en el cual el contexto fundamenta la planificación, el *Ministère de l'Éducation nationale* (2011) hace referencia explícita al mismo: “faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation des enseignants”.

Bélgica (Comunidad Francesa).

Bélgica es un país con un sistema administrativo y político descentralizado. Su sistema educativo, en consecuencia, también lo es. Cada una de las tres comunidades culturales existentes en el país (la Francesa es la seleccionada para el estudio que nos ocupa) posee una estructura adaptada a su identidad.

El sistema educativo belga ha sido objeto de reformas importantes desde los años noventa (www.eurydice.org). En lo que respecta particularmente a la formación permanente del profesorado de la Comunidad Francesa de Bélgica, tres han sido los momentos clave en la renovación de este ámbito, a saber, el *Arrêt* del 7 de abril de 1995, mediante el cual se crea el *Centre d'Autoformation et de Formation continuée de l'Enseignement* (CAF), el *Décret* de 11 de julio de 2002 relativo a la formación del profesorado y otro *Décret* de la misma fecha correspondiente a la creación de un *Institut de la Formation en Cours de Carrière* (IFC).

La formación permanente del profesorado es obligatoria, y se lleva a cabo durante el horario escolar. Para poder asistir a dicha formación y con objeto de que su alumnado quede atendido, estos/as profesores/as son sustituidos por docentes que se encuentran en periodo de formación, o por otros contratados. También está prevista la posible realización durante este periodo (un máximo de seis medias jornadas), de talleres de animación pedagógica, cultural o deportiva. Si bien existe, tal y como se ha podido comprobar, un sistema que podría ser valorado como avanzado en lo relativo a la atención al profesorado para favorecer su formación, por el contrario no puede decirse lo mismo sobre las actuaciones dirigidas al profesorado novel, para los cuales no existe formación. Por otra parte, cabe decir que el modelo tradicional y el innovador están presentes en el sistema de formación continua del profesorado belga. Ejemplos ilustrativos de uno y otro son, por un lado, los cursos de corta duración dirigidos a

profesorado de centros diferentes, y por otro, la “formation sur site” organizada por los CAF.

España.

Las instituciones públicas que actualmente se encargan oficialmente de la formación permanente del profesorado de enseñanza no universitaria son los denominados Centros del Profesorado, creados por Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre. Hasta esa fecha, la formación en este ámbito había sido llevada a cabo desde sus orígenes hasta el momento presente, en primer lugar por el Cuerpo de Inspección, a continuación por los Centros de Colaboración, seguidamente por los Institutos de Ciencias de la Educación, posteriormente por los Círculos de Estudios para el Intercambio y la Renovación Pedagógica, los que dieron paso, por último, a los Centros del Profesorado actuales.

La descentralización que caracteriza al sistema político y administrativo español tiene su lógica correspondencia en el sistema de formación permanente. En cada provincia del Estado español existe un número determinado de Centros del Profesorado, si bien la estructura y los criterios de planificación y gestión difieren según la Comunidad Autónoma de que se trate.

La formación permanente está ligada a la incentivación. Así pues, el profesorado debe realizar un número concreto de horas de formación cada seis años (sexenio) para poder recibir un complemento en su remuneración. Por otra parte, cabe decir respecto a la atención al profesorado novel, que existen iniciativas importantes en este sentido, ya que además de la formación específica obligatoria, están contempladas otras actuaciones que de algún modo pueden ser también valoradas como formativas, tales como la realización de talleres, las discusiones informales, las reuniones formales, la ayuda a la planificación de las clases, a la evaluación de los/as alumnos/as y a la redacción de informes, entre otras. Por último, cabe señalar en relación con el modelo formativo, que la tendencia actual en la formación continua del profesorado es a la modalidad de formación en centro; no obstante, el modelo tradicional continúa estando presente.

- 3ª fase: Yuxtaposición:

La estructura actual del sistema de formación permanente del profesorado en Francia, Bélgica y España tiene su origen en las reformas establecidas en la legislación respectiva en relación con el tema, aprobada en cada uno de los países analizados. En los últimos años del siglo XX y en los de comienzos del XXI se ubican dichas disposiciones legales. La más antigua corresponde a la creación de los Centros del Profesorado en España, en 1984, y la más reciente, a la del *Institut de la Formation en Cours de Carrière*, en 2002, en Bélgica.

En Francia, Bélgica y España coexisten dos modelos de formación continua, esto es, el tradicional y el innovador. La tendencia en los tres contextos educativos analizados es a ir consolidando el segundo, es decir, la formación en centro. Por otra parte, cabe señalar que de los tres países analizados, es España el único que presta atención institucionalizada y sistemática al profesorado principiante en su proceso de inserción a la docencia profesional. Y por último, y en lo que respecta a la obligatoriedad o voluntariedad de este tipo de formación, la situación difiere de un país a otro, puesto que mientras que en Francia es optativa, en Bélgica es prescriptiva; y en la posición

intermedia se ubica España, cuyo sistema de formación permanente de la enseñanza no universitaria está ligado a la incentivación.

- 4ª fase: Comparación:

En su calidad de miembros de la Unión Europea, Francia, Bélgica y España comparten objetivos de política educativa encaminados hacia la convergencia. La necesidad de dar respuesta adecuada a las demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, y de resolver problemas existentes, constituye una finalidad común. A su vez, cada uno de estos países planifica y gestiona en función de sus necesidades concretas, cumpliendo con lo dispuesto en su propia normativa. La formación continua del profesorado es uno de los ejes prioritarios de actuación que, en base a la reconocida relación entre formación continua del profesorado y mejora del rendimiento del alumnado se han establecido para alcanzar los objetivos referidos en el ámbito de la Unión Europea.

Los respectivos sistemas de formación permanente de Francia, Bélgica y España registran, por este motivo, semejanzas en su planificación y desarrollo, pero también evidencian diferencias derivadas de la singularidad de cada contexto. La semejanza queda de manifiesto, por ejemplo, en la existencia de centros específicos para la formación continua del profesorado, hecho que revela la importancia concedida al reciclaje y perfeccionamiento del/la docente a lo largo de su vida profesional. Por su parte, una de las diferencias se refiere al carácter más centralizado de Francia y más descentralizado de Bélgica y España.

En cuanto a los modelos formativos, cabe decir que, el curso tradicional, vinculado al paradigma conductista, continúa vigente; sin embargo se observa una evolución hacia el basado en las necesidades concretas y particulares de los centros, y ligado a la corriente psicológica cognitivo-conductual. Es la tendencia en los tres países analizados y en el contexto europeo en general.

Por otra parte y respecto a las medidas de apoyo al/la docente novel, cabe señalar que de los tres países analizados en el presente trabajo, sólo España (dato del año 2002/03) cuenta con ellas, actuaciones que también se llevan a cabo en otros países de la Unión Europea como Italia, Alemania o Bulgaria, entre otros.

En relación con la obligatoriedad o voluntariedad de la formación permanente, cabe decir que se trata de un tema que ha sido y continúa siendo objeto de debate en cuanto a la mayor o menor efectividad de una y otra actuación. Autores como Sarramona (n.d.) consideran la prescripción en este sentido, pero existen también opiniones críticas al respecto. Bélgica es el único de los tres países objeto de estudio que ha implantado la obligatoriedad de la formación permanente, y que además lo ha hecho con medidas de apoyo. Hay que añadir que forma parte de una minoría en la Unión Europea puesto que sólo en once de sus miembros de un total de veintisiete, este tipo de formación es prescriptivo. En España, al igual que en la mayoría de los países europeos, la formación permanente es optativa, aunque dentro de este grupo presenta junto con Bulgaria, Polonia y Portugal, la particularidad de estar ligada a la promoción.

CONCLUSIONES

- La Visita de Estudio posee un valor extraordinario en la investigación sobre temas relativos a la educación en la Unión Europea. Aparte del eje temático concreto en torno al cual gira cada Visita, ésta puede ser además, fuente de información y de inspiración de innumerables estudios referentes a otras cuestiones, como el que aquí ha sido expuesto.
- El método comparativo es de gran utilidad para profundizar en el conocimiento de la educación en otros países.
- A partir de una Visita de Estudio y aplicando el método comparativo se pueden realizar estudios tales como el análisis comparativo básico, limitado a cuatro puntos de comparación, que a título de ejemplo ilustrativo ha sido expuesto como muestra en el presente documento.
- El estudio comparativo presentado revela que la educación en general y la formación permanente del profesorado en particular, se desarrollan en Francia, Bélgica y España en base a objetivos específicos de cada uno de ellos y a objetivos comunes de política educativa europea. La estructuración de la formación permanente en los países analizados evidencia la necesidad de dar respuesta a las necesidades de una sociedad en la que la información, la tecnología, el conocimiento evolucionan a un ritmo acelerado. El papel del profesorado en este contexto debe ser el de dinamizador, orientador, facilitador de aprendizajes para el desarrollo de las competencias básicas; también, y en la medida de lo posible, el de investigador, con actitud de apertura a la innovación. Para desarrollar con eficacia estas funciones y poder ir dando respuestas a las demandas cambiantes, se espera de todo/a docente una actualización y reciclaje continuos. La formación permanente tiene la misión de proporcionar los recursos y medios necesarios para ello.

REFERENCIAS

Bereday, G.Z.F. (1964). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2007, 3 de agosto). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Extraído el 26 de agosto de 2011 desde www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/

Ministère de l'Éducation nationale. (2011, 22 de marzo). *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale*. Extraído el 23 de agosto de 2011 desde www.education.gouv.fr/cid55578/mene1100119c.html

Sarramona, J. (n.d.). *Formación del profesorado y carrera docente*. Extraído el 20 de agosto de 2011 desde [www.cofaga.net/docs/1226665847_Ponencia_Sarramona\(1\).pdf](http://www.cofaga.net/docs/1226665847_Ponencia_Sarramona(1).pdf)

Velloso, A. (1989). *La Educación Comparada en España (1900-1936)*. Madrid: UNED.

DINÁMICAS DE PRIVATIZACIÓN ENDÓGENA Y EXÓGENA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. ALGUNOS INDICADORES Y CRITERIOS.

Miriam Prieto Egido. Universidad Complutense de Madrid

Patricia Villamor Manero. Universidad Complutense de Madrid.

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos de los iniciales avances del proyecto de investigación “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”, dirigido por Julián Luengo y financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D (REF. EDU2010/20853).

La comunicación incluye una breve contextualización teórica sobre los procesos de privatización y los mercados en educación. Dentro de este marco, hemos utilizado una clasificación que permite insistir en las diferencias entre la privatización endógena y exógena, ya que estos dos conceptos son básicos en nuestro proyecto de investigación. Tras la delimitación de los puntos de partida, exponemos la relación de todos ellos con el contexto educativo madrileño, en el que se están produciendo simultáneamente varios de estos procesos. Por último, tratamos de identificar cuáles pueden ser los factores principales de detección y análisis de los mecanismos de privatización, de tal modo que podamos visibilizar una posible privatización encubierta de varios aspectos del sistema educativo, primero aplicados en un nivel local, para en un futuro, poder generalizarlos.

Consideramos que lo más interesante de esta comunicación es nuestra aportación para el análisis de la privatización que se está produciendo en el sistema educativo español, más allá de la provisión privada de educación y de la subvención de la red de centros concertados. Este análisis pretende ser sistemático y diseñar factores fácilmente comparables y evaluables.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España” dirigido por Julián Luengo y financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D (REF. EDU2010/20853) es desarrollado en conjunto por la Universidad de Granada y la Universidad Complutense de Madrid. Una de las finalidades principales de la investigación es actualizar las cifras de los últimos estudios sobre privatización en España (Calero y Bonal, 1999; Villaroya, 2000; Torres, 2001), incorporando las características de un emergente mercado educativo y analizando su influencia en diferentes sectores. En realidad, todas estas políticas no han sido analizadas como un conjunto, es decir, como parte de un mismo proceso de conformación gradual de un cuasi-mercado educativo en España. Por ejemplo, se puede señalar que si bien la mayor parte de la educación privada y concertada es religiosa, existe una creciente presencia de centros pertenecientes a sociedades comerciales. Algunas de ellas son parte de empresas con intereses en otras áreas de la economía y que extienden sus ramificaciones a nivel regional y global. Pese a su menor desarrollo en España, esto es parte de una tendencia mundial que ha crecido enormemente en la última década (Burch, 2009; Ball, 2007). Otras empresas han surgido explotando segmentos del mercado educativo, como es el caso de los servicios educativos no esenciales y de empresas de otro tipo que realizan colaboraciones con diferentes administraciones educativas en la provisión de ofertas educativas.

Los dos objetivos fundamentales del proyecto consisten en el análisis de las dinámicas de privatización endógena y exógena del sistema educativo y de los diferentes factores en los que se concretan ambos procesos.

La comunicación incluye una breve contextualización teórica sobre los procesos de privatización y los mercados en educación. Dentro de este marco, hemos utilizado una clasificación que permite insistir en las diferencias entre la privatización endógena y exógena, ya que estos dos conceptos son básicos en nuestro proyecto de investigación. Tras la delimitación de los puntos de partida, exponemos la relación de todos ellos con el contexto educativo madrileño, en el que se están produciendo simultáneamente varios de estos procesos. Por último, tratamos de identificar cuáles pueden ser los factores principales de detección y análisis de los mecanismos de privatización, de tal modo que podamos visibilizar una posible privatización encubierta de varios aspectos del sistema educativo, primero aplicados en un nivel local, para en un futuro, poder generalizarlos.

MARCO TEÓRICO

Es difícilmente discutible el proceso de privatización de la educación que se está produciendo en España en los últimos años. Podríamos discutir eso sí, cuáles serán las consecuencias de estos procesos de privatización. Seguramente estos cambios, que son fundamentalmente políticos antes que pedagógicos, han empezado a provocar efectos considerables en varios aspectos, como por ejemplo la consideración de la labor docente, e incluso, sobre los contenidos de la enseñanza obligatoria. Pero a lo que

principalmente afectarán estas nuevas políticas educativas, es a la consideración de la función de la escuela pública, es decir, estos cambios políticos provocan irremediablemente cambios educativos.

Para poder analizar los efectos educativos (los políticos y económicos también son importantes pero corresponden a los análisis desde otras áreas de conocimiento) es imprescindible comenzar por visibilizar todos estos procesos de privatización, la mayoría de ellos en cierto modo encubiertos y revestidos de un objetivo de mejora de la eficacia, la eficiencia y la calidad de un sistema público de enseñanza.

Para una gran cantidad de autores, los mercados económicos no se adaptan correctamente a los contextos educativos y sólo en mercados regulados por organizaciones gubernamentales y con consumidores muy expertos se minimizarían los problemas. Bosetti (2000, p. 11) compara los objetivos que la enseñanza tradicionalmente ha intentado conseguir, el papel y propósito de la escuela en la sociedad, la visión de la mejor sociedad y el papel que juegan los ciudadanos en ella, y concluye que son aspectos demasiado importantes para ser resueltos a través de las fuerzas del mercado y de la elección individual. Es decir, enfrenta los valores sociales a los individuales, dudando de una posible combinación entre ambos. Existen dudas también sobre si los individuos que se enfrentan al mercado desde posiciones de exclusión de la sociedad podrán convertirse en consumidores tan sofisticados como los que acceden a él desde posiciones privilegiadas (Gaurin, 1999, p. 5). Walford (1990, p. 79) apunta que, incluso bajo condiciones de neutralidad, los procesos del mercado confirman y refuerzan el orden social preexistente de bienestar y privilegio. Los propios Chubb y Moe (1990, citado en Ambler, 1994, p. 468) afirman que se necesitan políticas más agresivas en transporte y difusión de la información para contrarrestar las tendencias desigualitarias del mercado educativo. Lo que no puede cuestionarse es que los mercados no son perfectos, y mucho menos los introducidos artificialmente en educación.

Las reformas neoliberales suelen organizarse principalmente alrededor de la privatización de la educación y la libertad de elección de centro. Junto a estos dos pilares, la descentralización y la autonomía, la eficiencia, la mejora de la calidad del sistema, la competencia entre los centros y sobre todo, la relación entre la oferta y la demanda, conforman los factores sobre los que se sustentan los mercados en educación. Trataremos brevemente estos conceptos para establecer el marco teórico del proyecto de investigación.

- Los procesos de privatización de los sistemas educativos públicos.

Los efectos de los procesos de privatización se producen en realidad en muchos más ámbitos de los detectados a simple vista, y afectan a varias dimensiones del sistema educativo, desde las características de la educación privada a los tipos de gestión del sistema de provisión estatal, que ha pasado en muchas de sus actividades a ser gestión privada y subcontratación. S. Ball y D. Youdell (2007), establecen dos categorías de privatización:

1.- La privatización en la educación pública o privatización “endógena”. Esta forma de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial.

2.- La privatización de la educación pública o privatización “exógena”. Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

- Los procesos de privatización endógena.

Desde este prisma, la educación se transforma en un bien de mercado sujeto a las leyes de la oferta y la demanda y se sustituye una sociedad de ciudadanos por una sociedad de consumidores y electores.

Se ha intentado muchas veces, en nombre de la eficacia y la eficiencia, la introducción en el sistema público de los métodos y procedimientos de la gestión propias de la escuela privada. La obra más famosa de John E. Chubb y Terry M. Moe “*Politics, Markets and America’s Schools*”, publicada en 1990, ha sido una de las grandes referencias de los últimos años para los defensores de la introducción de los procesos de privatización endógena en el sistema público de enseñanza. Los autores propusieron un nuevo sistema de escuelas públicas que sustituyera el control directo burocrático del Estado por un control a través del mercado introduciendo el tipo de gestión que se lleva a cabo en los centros privados. Estudiaron los centros privados más exitosos y llegaron a la conclusión de que para poder conseguir escuelas estatales igual de eficientes necesitarían introducir los mismos tipos de regulaciones y de financiación que en esos centros privados.

Por otro lado, el planteamiento de una escuela común para solucionar los problemas que planteaban las nuevas sociedades comenzó en el siglo XIX, y aunque no perdió fuerza en el siglo XX, comienza a ser muy cuestionado. Se sigue pensando que los gobiernos deben proporcionar educación, pero comienza a dudarse que deba hacerlo como educador. Se oyen voces que impulsan a avanzar hacia la nueva visión de una escuela común libremente elegida (Glenn, 1989, p. 49). El respeto hacia que cada uno pueda elegir lo más acorde con sus propios valores, ha hecho que la cuestión educativa deje de ser una disyuntiva entre escuela común o elección, para pasar a ser “qué elección, bajo qué condiciones, y desarrollada por quién” (Holmes, 1.992, p. 69). En realidad, en España aún tenemos un sistema educativo gobernado por la idea de la escuela común, pero el proceso de descentralización y autonomía son indicadores de la evolución que está sufriendo.

Aunque la principal crítica que recibe la elección en educación es que bajo esa idea subyace una intención de privatización de la enseñanza, Narodowski, Nores y Andrada (2002, p. 11), la entienden como un propósito intrínseco de expansión de la

educación pública, (entendida como un sistema de financiación pública y provisión no estatal), basada en un fuerte énfasis en la satisfacción de la demanda, tratando de introducir incentivos y competencia en el sector público y utilizada como argumento contra la regulación del estado de los servicios públicos. En sentido contrario y en la misma línea que Ball y Youdell (2007), Walford (1990, p. 78), considera que otorgar mayor libertad a los padres utilizando el sector subvencionado puede ser considerado como parte del proceso de privatización.

No obstante, estos fenómenos no se desarrollan solamente en contextos institucionales donde existe un “cuasi-mercado” escolar declarado. La competencia entre centros puede existir en un sistema educativo donde oficialmente no sea promovida. Así, Broccolichi y Van Zanten (1997) han mostrado que los centros escolares franceses se encontraban sujetos de forma creciente a una forma de competencia local no sólo entre centros privados y públicos sino también entre los centros públicos. A pesar de existir zonificación en la admisión de alumnos a los centros, en el sistema educativo español los padres han intentado evitar esta asignación con diferentes estrategias (falsedad en el lugar de residencia, renta, etc.), lo que ha influido notablemente en las dinámicas de funcionamiento de los centros. Las escuelas pueden interesarse en la anticipación o en la búsqueda de solicitudes provenientes de los padres de “buenos alumnos” creando, oficial u oficiosamente, la formación de clases según el nivel de aptitudes escolares en torno a las opciones de lenguas extranjeras. (Maroy, 2008, p. 6)

El último de los elementos clave de las teorías de mercado educativo analizados aquí, la relación entre la oferta y la demanda, es quizá uno de los más problemáticos, ya que la educación es un contexto en el que la demanda no tiene por qué comportarse como lo haría en el caso de otros productos. Glatter y otros (1993, citado en Booth, 1993, p. 4) centraron su investigación en cómo las escuelas respondían a la situación de mercado creada en Inglaterra. Una de las primeras conclusiones extraídas por este equipo fue que las escuelas habían desarrollado algunos cambios significativos diseñados para interesar a los padres, cambios como política de trabajos en casa, más uso de exámenes internos o el acceso de la comunidad a las instalaciones de la escuela. El peligro que conlleva esta adaptación es modificar tantas cosas para la búsqueda de un cliente tipo que se acabe perdiendo el carácter con que fue creado el centro y que estos cambios no respondan a criterios pedagógicos. Lips y Jacoby (2001, p. 17) afirman que la respuesta de los proveedores a la demanda de los padres se producirá mediante el aumento de la oferta de la diversidad de escuelas. Pero esto no es, al menos en España, completamente cierto. En el sistema educativo español, la diversidad de la oferta de escuelas privadas (concertadas o no) se ha reducido, en la mayor parte, a la posibilidad de estudiar en un centro religioso, sin que se hayan producido grandes innovaciones metodológicas u organizativas que pudieran responder a un sector de la población descontento con las escuelas públicas pero que no comulga con idearios religiosos. Estamos viviendo además, una cierta homogenización dentro de los centros públicos, que tratan de aumentar el número de alumnos matriculados con el desarrollo de

proyectos similares (entre Iso que destaca fundamentalmente el de bilingüismo como veremos más adelante en el caso de la Comunidad de Madrid).

- Los procesos de privatización exógena.

En comparación con Europa, España posee una de las tasas más altas de educación privada, siendo esta red educativa la que ha crecido con mayor fuerza en el interior del mercado educativo.

Dentro del contexto español podemos encontrar importantes diferencias entre las distintas comunidades autónomas, por un lado sobre el peso relativo de la educación privada y concertada, y por otro, sobre el tipo de políticas implementadas en torno a ella. Por ejemplo en el caso de Andalucía, la matrícula de la educación concertada se encuentra relativamente estancada en términos de su incidencia global, aun cuando se han producido importantes movimientos en el tipo de alumnado merced a la llegada de un gran flujo de inmigrantes. Esto ocurre en parte como efecto de sucesivas reformas realizadas desde mediados de los noventa en adelante que han fortalecido la capacidad de elección por parte de los padres de clase media (Olmedo y Santa Cruz, 2008).

INDICADORES Y FACTORES DE ANÁLISIS DE DINÁMICAS DE PRIVATIZACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

El trabajo de investigación que se está realizando en la Comunidad de Madrid tiene por objetivo principal rastrear y hacer explícitas las dinámicas de privatización endógenas y exógenas en el sistema educativo local, para el posterior análisis de los efectos pedagógicos de estas dinámicas. Estos efectos pedagógicos se han definido atendiendo a tres criterios: por un lado, los efectos conceptuales, esto es, las consecuencias de las dinámicas de privatización en la manera que tienen los agentes educativos de concebir la educación, los centros y la función que tienen los profesores, familias, alumnos y Administración en ellos; en segundo lugar se pretenden estudiar los efectos pedagógicos en la organización de los centros escolares y en los resultados de los alumnos (académicos, formativos, etc.); finalmente, se pretende examinar la valoración que hace la sociedad de los cambios que acarrea la introducción de estas dinámicas en el sistema educativo.

La falta de estudios tanto sobre el sistema privado de enseñanza como sobre los procesos de privatización de la educación pública, se manifiesta en la dificultad de encontrar datos sobre estas dinámicas. Por otro lado, las políticas que se están desarrollando desde la Comunidad de Madrid no tienen como objetivo explícito y declarado la privatización de la educación. Sin embargo, en el trabajo de campo realizado con motivo de investigaciones previas se detectaron algunos indicadores que apuntan a la existencia de dinámicas de privatización. Como ejemplo se puede mencionar que durante la realización de entrevistas a directores/as de centros públicos de la Comunidad de Madrid se detectó que las políticas para la mejora de la calidad de la enseñanza y el fomento de la elección que se están llevando a cabo generan, en la práctica, dinámicas de competencia. Una de las formas que adquiere esta competencia

es la implementación en los centros del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid que, si bien no se ha implantado por orden de la Administración, la mayoría de los centros lo han asumido (desde el curso académico 2004-05, de los 787 centros públicos de Educación Infantil y Primaria que hay actualmente en la Comunidad, 340 ya han implantado el Programa Bilingüe). Según los directores/as entrevistados, la elección de este programa por parte de los centros se justifica por dos motivos fundamentales: por un lado, por la provisión de recursos que lleva asociada y, por otro, por el tipo de alumnado que atrae. Estos dos factores, recursos y tipología del alumnado, no pueden considerarse como elementos esencialmente pedagógicos, coincidiendo en mayor medida con el ámbito mercantil.

Indicios de este tipo dejan entrever la entrada de dinámicas del mercado en el ámbito educativo, y apuntan la necesidad de una mayor profundización en el conocimiento y examen, fundamentalmente pedagógico, de estas dinámicas. Son estos indicios los que, organizados según la clasificación de Ball y Youdell (2007) que se ha presentado anteriormente, se han empleado en el diseño de la investigación como indicadores para la recogida de información y su posterior análisis.

- Dinámicas de privatización endógena

Una línea fundamental de las políticas de la Comunidad de Madrid en educación es el fomento de la libertad de elección, considerada como dinamizadora de procesos de oferta y demanda de educación, que a su vez impulsarán la mejora de la calidad del sistema.

Esta libertad de elección se ha tratado de impulsar mediante la publicación de los resultados de las evaluaciones de sexto de primaria obtenidos por los centros escolares. La Consejería de Educación ha justificado esta publicación con una doble argumentación: por un lado, ofrecer a las familias información de los centros para que puedan llevar a cabo la elección; por otro, estimular la mejora de la calidad de la enseñanza.

Con respecto a la información que estos datos proporcionan, no resulta obvio que la publicación de los resultados de un examen puntual, que se elaboran al margen de la especificidad tanto de cada alumno como de cada centro, pueda considerarse una información pedagógica, ya que constituyen sólo un reflejo de los resultados, esto es, del punto de llegada, y no aportan información sobre el valor añadido del proceso educativo en esa escuela. Por ello se considera necesario un examen más profundo y detallado del impacto que estas publicaciones están teniendo en la oferta y la demanda de educación.

Entre las consecuencias del fomento de la elección de centro en la comunidad de Madrid, y que responde a estrategias de mercado, se encuentra la difusión de publicidad por los centros públicos. A través de la elaboración de trípticos o páginas web, jornadas de puertas abiertas, reuniones informativas para las familias, etc. los centros públicos tratan informar a las familias de sus características específicas. Una especificidad que se fomenta por la propia Administración educativa autonómica, a través de actuaciones

como el Programa de Especialización deportiva, el Programa de Innovación Tecnológica o el Programa Bachillerato de Excelencia en los Institutos de Secundaria). Sin embargo, tal como concluyen Fiske y Ladd (1999, citado en Glenn y De Groof, 2005) en su análisis de la reforma de mercado realizada en Nueva Zelanda, las escuelas intentaron abarcar tanta clientela como fuera posible, en lugar de especializarse de modo que pudieran traer más diversidad real de enfoques educativos. Esto quiere decir que, al final, todos los productos que compiten en el mercado, acaban queriendo atraer o a una población con elevados recursos económicos y culturales, o a una población no determinada que impide que el centro tenga algún ideario o proyecto definido.

Estos indicadores muestran la necesidad de un examen más profundo y detallado del impacto que estas actuaciones están teniendo en la oferta y la demanda de educación. En cuanto a la oferta, es necesario recabar información sobre la consideración que los centros hacen de la publicación de resultados y el impacto que tienen en el diseño de los objetivos educativos del centro, la puesta en práctica de programas específicos que refuercen la competencia en las áreas de conocimiento sometidas a examen, etc. Con respecto a la publicidad, se trataría de analizar qué ofrecen los centros, en qué aspectos hacen más hincapié, a qué público se dirigen, etc. En relación con la demanda sería necesario examinar si las familias tienen en cuenta las puntuaciones obtenidas por los centros en la clasificación a la hora de escoger el centro al que desearían que acudiesen sus hijos, cómo afecta esta puntuación a su forma de entender qué es una buena educación y qué buscan en los centros. Finalmente, este análisis se completaría con una comparación de los criterios considerados por los centros y las familias acerca de qué se considera una educación de calidad. Los indicadores presentados hasta el momento se refieren al impacto de las dinámicas de privatización endógena en el concepto de educación y calidad de la enseñanza. Sin embargo, un análisis completo de estos conceptos requiere la consideración del papel que se otorga a los docentes. A este respecto, otro de los mecanismos que se desarrolla en el sistema educativo madrileño es la bonificación de tareas de gestión y organización (bonificación de la función directiva, complemento de productividad). Podría considerarse que estas funciones no son tareas estrictamente docentes; sin embargo, estas tareas se asignan a personal docente. En España hasta el momento la dirección no se había considerado como un sistema profesionalizado (la elección recaía en la propia comunidad educativa del centro, no requería una formación específica y no iba asociada a bonificaciones salariales). La introducción de bonificaciones rompe con el modelo de dirección que había primado en el ámbito escolar e introduce, en cierto modo, un modelo empresarial de promoción interna. Por otro lado, la Comunidad de Madrid ha comenzado a plantearse la posibilidad de bonificar la función tutorial en la enseñanza secundaria, tarea que sí es estrictamente docente. Qué repercusiones tienen estas bonificaciones en lo que el profesorado considera como tareas que competen a su función docente, cómo afectan a la organización de los centros y la relación entre el profesorado, qué repercusiones pedagógicas tienen estas implicaciones en la atención a las necesidades del alumnado, son cuestiones que es necesario investigar.

- Dinámicas de privatización exógena.

En el ámbito de la provisión de servicios educativos, ya sean éstos básicos o no, se observa en la Comunidad de Madrid una tendencia a la implantación de dinámicas de privatización exógena, caracterizadas por la financiación pública y la gestión privada.

Tal es el caso de servicios educativos no básicos como el transporte escolar. En la Comunidad existe también financiación pública, en forma de ayudas, para el comedor escolar y los libros de texto. En el caso del comedor, si bien las becas se asignan a las familias, la gestión corresponde a los centros que incluso seleccionan la empresa que prestará el servicio de comedor, destinando la ayuda estatal recibida al pago correspondiente a dicha empresa. Por el contrario, las ayudas para la compra de libros de texto se asignan directamente a las familias, que han de emplearlas en la compra de libros a editoriales privadas. La legislación vigente contempla la posibilidad del préstamo de libros, pero sólo en última opción, si se diese el caso de que las ayudas para la compra de los libros no llegasen a todo el alumnado que cumpla los requisitos para obtenerlas (BOCM 03/06/2011).

Sin embargo, asistimos a dinámicas de privatización exógena también en lo que refiere a los servicios educativos básicos. A este respecto, la legislación madrileña vigente fomenta la implantación de Programas de Compensación externa, aulas de estudio o plan PROA en los centros públicos (BOCM 16/06/2010). En todos los casos, las actuaciones refieren a objetivos específicamente educativos como son el refuerzo y apoyo escolar, el desarrollo de habilidades sociales o la creación de hábitos y técnicas de estudio. Estas actuaciones se llevan a cabo por empresas privadas y se financian con fondos públicos. También siguen este modelo los programas de Educación para la salud, Prevención de la Violencia, Resolución de conflictos, que se imparten en el horario lectivo por agentes externos subcontratados.

En lo que se refiere a estos procesos de privatización, cabe preguntarse qué impacto conceptual tienen en la educación básica, tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general. Para responder a esta cuestión será necesario analizar qué tipo o tipos de empresas realizan estos servicios (empresas especializadas en el ámbito educativo, en los servicios sociales, empresas generalistas que ofrecen servicios en distintos ámbitos), qué requisitos exige la Administración educativa para su selección, qué requisitos de formación se exige al personal que las lleva a cabo, los mecanismos que emplea la Administración para el seguimiento de estas actividades y la garantía de la calidad de las mismas, qué mecanismos existen para la coordinación entre el personal que desarrolla estas actividades y los docentes de los centros y el impacto de estas actuaciones en la organización y programación de los centros educativos.

Finalmente, como prototipo de este modelo de financiación pública-gestión privada, encontramos el sistema de conciertos, que en la Comunidad de Madrid tiene una amplia representación en la distribución del gasto público. Según datos del Ministerio de Educación, Madrid es la segunda Comunidad que más invierte en conciertos y subvenciones a la enseñanza (Ministerio de Educación, 2011). Al papel que

tradicionalmente ha desempeñado la enseñanza concertada hay que sumar que en los últimos años se ha promovido el concierto en niveles educativos no obligatorios del sistema, especialmente en infantil (Fuenmayor et al., 2003). En la Comunidad de Madrid esta tendencia se complementa con la provisión de ayudas a las familias para la escolarización en centros privados en el primer ciclo de Educación Infantil (BOCM de 29/08/2011). Además, la Administración fomenta la organización y financiación en centros concertados de actividades en horario extraescolar para la mejora del éxito académico y la integración escolar de los alumnos. A este respecto cabe realizar un estudio comparado tanto de los recursos destinados a los centros públicos y concertados, como de las consecuencias pedagógicas que de estas inversiones se derivan en términos de calidad de la enseñanza y educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambler, J.S. (1994). Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), 454-476.
- Ball, S. (2007): *Education PLC*, London: Routledge.
- Ball, S., Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación*, Informe Preliminar de V Congreso Mundial de Internacional de la Educación.
- Booth, D. (1993). *What works in innovation: School Choice. Background Report to CERI. England*. París: OCDE-CERI.
- Bosetti, L. (2000). Alberta charter schools: Paradox and promises [Versión electrónica]. *Alberta Journal of Educational Research*, 2(46), 179-190.
- Broccolichi, S., van Zanten, A. (1997) Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, pp.5-17.
- Burch, P. (2009). *Hidden Markets*. New York: Routledge.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Chubb, J., Moe, T., (1990). *Politics, Markets and Americas Schools*. Brookings Institution, Washington.
- Fuenmayor, A, Granell, R y Villarreal, E. (2003): "Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres" en *Estudios de Economía Aplicada*, 21 (2), pp. 377-389.
- Gaurin, V. (1999). *School choice in Chile: Two decades of educational reform*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Glenn, Ch.L. (1989). Parent choice and american values. En J. Nathan, (Ed.), *Public schools by choice: expanding opportunities for parents, students and teachers* (pp. 41-54). St. Paul, MN: The Institute for Learning and Teaching. (Holmes, 1.992, p. 69).
- Glenn, Ch. L. y De Groof, J. (2005). *Finding the Right Balance: Freedom and Accountability in Education*. Netherlands: WLP.
- Lips, C. y Jacoby, J. (2001). The Arizona Scholarships Tax Credit. Giving parent choices, saving taxpayers money. *Policy Analysis*, 414, 1-20.

- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado*, 12 (2).
- Ministerio de Educación (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Narodowski, M.; Nores, M. y Andrada, M. (2002). Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, escuela y mercado*, (pp. 9-28). Argentina: Granica.
- Olmedo, A., Santa Cruz, E. (2008), Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente, en *Profesorado*.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Villaroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Walford, G. (1990). Developing choice in British education. *Compare*, 1(20), 67-81.

Thinking-Based Learning as the Centerpiece of 21st Century Instruction

Robert Swartz

Emeritus Professor, University of Massachusetts at Boston, USA

Director, The National Center for Teaching Thinking, USA, and Spain

Presented by: Viridiana Barbán

Master in Science Education, Florida International University

The National Center for Teaching Thinking, Spain

The shift away from a curriculum that is primarily information and rote learning oriented to a curriculum that is primarily skills or competency-based is, in many countries, considered the way that education can meet the changes and challenges of living in the 21st Century. Indeed, with information now at our fingertips, learning how to get it, certify that it is accurate, understand its implications, and use it to make decisions and solve problems, are crucial for living successfully and well in today's world. And to facilitate this, effective communication is quite essential, as is sharing and developing ideas in cooperation with others. Hence,

- good thinking
- effective communication
- productive cooperation

are replacing the 20th Century emphasis on rote learning as the main stated objectives in many curriculum reform efforts worldwide, from the EU to Australia. This does not mean that skills and competencies are replacing content in the curriculum. Rather, it means that standard curricular content, or a modernized version of it, is taught differently: rather than emphasize memorization and the subsequent recall of information, students are taught to engage with content through the practice of skills and competencies that require more active and integrated learning.

This presentation is designed to answer two often-raised questions about these changes: (1) how can we bring an effective emphasis on *good thinking* into school classrooms and (2) what is the role of teaching good thinking in relation to the specific kinds of learning competencies we also want to help students develop. I will answer these questions by looking at an example of a technique that I call *Thinking-Based Learning*, an approach that involves, at its core, *infusing instruction in critical and creative thinking into content instruction*. This has been the main focus of my own work in this field over the past 25 years. I have observed examples of this type of instruction again and again over this period. And I have seen the same result again and again. This process has yielded not only a coherent set of practices that do improve student thinking, but *practices that also dramatically enhance students' content understanding through the development of a wide range of learning, communication, and cooperative skills and competencies*

Infusing skillful thinking into content instruction means not just teaching students skillful thinking. Infusion involves doing this by teaching them to use the appropriate forms of skillful thinking to consider and think about the content material they are learning. This means that the way students relate to content is not necessarily through

textbooks and teacher's lectures. Rather, their teachers guide them to relate to content through engaging in more challenging forms of skillful thinking. For example, students will be guided by the teacher to get information on their own, certify it as reliable, figure out its meaning, implications, and relevance, and use it to solve problems and make decisions. And if they need to engage with texts, either in books or on the internet, as they do this, they will master techniques introduced by their teachers for deep and not just surface reading. And when they need to communicate their results they will learn how to employ thoughtful and well-thought-out modes of communication of their ideas in writing or speaking. And when they interact with others who are considering the same ideas they will be guided to do so with an open mind through careful, respectful, and skillful listening. And they will learn how to do all that, guided by their teachers, through a ctive social collaboration with other students and the teacher, not just as individual passive recipients of information that they need to retain to pass tests.

It is this rich transformation of teaching and learning that TBL accomplishes. And, as I have noted, this involves more than just putting something new into the curriculum. It involves a changed role for the teacher as well, and, as a result, more student-centered classrooms in which the students are active, and not passive, learners. But now let's see what this all means in specific classroom terms.

I have selected an example from the classroom of Rita Hagevik in an urban middle school (grades 6 – 8) in Raleigh, North Carolina, USA, to illustrate what an infusion lesson is, and to show this kind of instruction in action. This is an extended lesson on energy and energy sources that revolves around the question, "Is there any alternative energy source that would be better for our country to rely upon as its dominant energy source rather than petroleum?" I have selected this example because, while this is a lesson from the USA, it is in a topic that students study worldwide, and has been duplicated in schools in Spain and elsewhere.

1. Introducing students to how to engage in thinking skillfully

Rita Hagevik's 7th grade science class has been studying how the energy used throughout the world is derived from various natural sources. Their textbooks outline the basics: how dammed up rivers produce water flows that run turbines that produce electricity, how nuclear power plants use heat from controlled nuclear reactions to heat water to produce steam that similarly drives turbines, and, of course, how crude oil beneath the Earth's surface is drawn out in wells, refined, and converted to burnable oil and gasoline.

But Ms Hagevik is not happy with this. The world faces an energy crisis and not everyone is pleased with the use of some of these sources of energy. This has created often heated conflicts. Just reading their textbooks does not convey any of this to these students who will be growing up in a world in which hard choices will have to be made by many people about these issues. In fact, a lot of what is in their textbooks is already outdated -- better information can be acquired through the internet and even I-phones.

Ms Hagevik has, at the same time, been embarking on a project that has led to considerable revision of the way she carries out instruction in her classroom. Stimulated by various professional-development opportunities provided her in her school district, she has been trying to help her students develop important thinking skills and mental habits that will make her students better critical and creative thinkers. She has adopted

an approach which she has observed other teachers embrace with great success – the infusion of instruction in skillful thinking into standard content instruction. And into this she has worked many of the techniques that she has learned as part of her reorientation as a thinking-based learning teacher: creating student-centered classrooms, employing small group collaborative thinking teams as vehicles for learning, the use of metacognitive prompting, and the extensive use of questioning techniques and graphic organizers to draw out and focus students thinking so that it becomes more skillful as they think about important concepts and content in the regular curriculum.

Ms Hagevik’s concerns about what her students are learning about energy have now led her to think of this instructional context as one that is also ripe for restructuring in order to allow her to teach her students a number of additional thinking skills that she thinks will better prepare them for the challenges they will all face in their lives as they get older – even if the challenge is one in the voting booth about who to vote for among candidates that have different views about energy. And indeed, she thinks of this not just about energy – these lessons will arm her students with skills and competencies that they can use in a tremendous number of other contexts that also will challenge them to do some good careful thinking.

Ms Hagevik has already introduced her students to a number of strategies for engaging in certain kinds of thinking skillfully that are very important to master. For example, she has taught them to think about parts of a whole object by considering, in addition to the traditional question “What are the parts of this object?”, what the *function* of each of the parts is and *how they work together* to make the whole operate as it does. She has identified this procedure as “Skillful Parts/Whole Thinking”. Having students use this strategy to think about important whole things that they are learning about has enriched their deep understanding of the way these things operate.

She is now convinced that she can broaden the range of the skillful thinking they can do by also teaching them a strategy for *skillful decision making*, and that when she does this if she makes the content focus energy sources this will similarly deepen and enrich their understanding not only of energy sources but will help them to become aware of the energy crisis we face and its ramifications in the world in which they live, as well as help them develop a high level of competence in finding reliable information, drawing conclusions based on it, and communicating these well to others.

She is at a point where she has just said to her students: “Imagine that you have been appointed by the government to be a member of a special committee. Your committee has been asked to gather as much relevant data as you can to make a recommendation about what should be our dominant energy source over the next 25 years. Should we continue to rely on oil, or should we shift to some other energy source?”

She continues: “I want you all to engage with this issue as if you are a member of this committee. As you do that I’d like you to use the strategy we just developed for skillful decision making.” What she means by “the strategy for skillful decision making” is this question strategy:

SKILLFUL DECISION MAKING:

1. What makes a decision necessary?
2. What are my options?
3. What are the likely consequences of these options?
4. How important are these consequences?
5. What's the best option in light of the consequences?

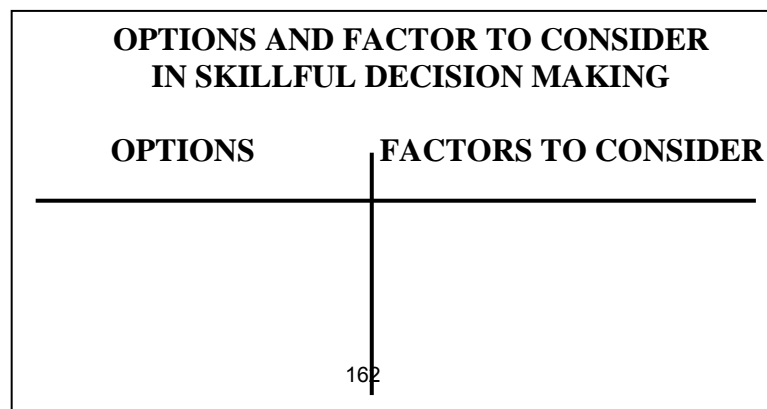
Notice that Ms Hagevik does not fall into the trap that many teachers do and simply ask the students to decide which energy source would be best for their country. This invites students to make quick, if not impulsive decisions – decisions that may express their opinions but that may not be based on careful thinking at all. This radio talk-show paradigm – a paradigm also promoted by much advertising they are exposed to – is not a good one for teaching to help improve students' thinking. Rather, Ms Hagevik has taken the time to work with the students to make this strategy for careful and skillful decision making *explicit*, and then sets as a ground-rule for this activity that they use it in an organized way. But she realizes that just saying this is not enough. This is the first time her students have been exposed to this strategy, and old habits don't leave us so easily, so she continues the lesson by actually guiding them through it. Let's see how she does that

2. Prompting Active Student Thinking About Curricular Content

Ms Hagevik's approach to prompting her students to use skillful decision making to think about energy and energy sources involves three basic ingredients. These all serve to shift the center of gravity in her classroom away from a teacher centered model to an active student-centered model. She (1) breaks the students into "collaborative thinking groups" each with specific thinking tasks that contribute to the overall process, she (2) provides them with various graphics that serve as reflection and recording devices for their thinking, and (3) she provides oral guidance for them as they work through the thinking map for skillful decision making – she says things like, "Let's work on the question about options now – what options do we have with regard to sources of energy?". This classroom engagement by the students in skillful decision making is, therefore, highly scaffolded and focused. This has become one of the norms in Ms Hagevik's classroom in starting instruction in a specific thinking skill. This detailed and explicit guidance is, in fact, no different from good instructional practice in teaching students to develop any skill.

3. Using a Graphic Organizer

So, after some open discussion with the class about what gives rise to a need for such a decision, she asks the students to engage in open brainstorming in their groups to get out on the table what options this country might have for energy sources. She asks the students to work together in their groups and record their ideas on a simple graphic organizer: a standard T-bar diagram. On the left is a column marked "Options". It looks like this:



4. Scaffolding the Collaborative Thinking

The work of the collaborative groups is similarly scaffolded. Rather than asking them just to think together about the issue of energy sources, or even to work on the graphic organizer, she explicitly challenges them with some very specific and focused thinking tasks. For example she may start them thinking about options by saying: “Try to think of as many options as you can and write them on your graphic organizers. And talk together about these,” or she might ask, after they have started: “How many of you have at least five options?”, and then after the students respond, she might add “Well see if you can come up with at least fifteen, including some really original ones.” Typically the students moan, but most of them rise to such challenges.

Here’s a list of options produced in one such class. Notice that it is the result of open brainstorming, not treated as an end in itself but as a component in skillful decision making:

OPTIONS AND FACTOR TO CONSIDER IN SKILLFUL DECISION MAKING	
OPTIONS	FACTORS TO CONSIDER
<i>Nuclear</i> <i>Solar</i> <i>Coal</i> <i>Oil</i> <i>Tides</i> <i>Lightening</i> <i>Geo Thermal</i> <i>Wind</i> <i>Waves</i> <i>Burning Garbage</i> <i>Hydroelectric</i> <i>Animal Power</i> <i>Wood</i> <i>Methane Gas</i> <i>Human Power</i> <i>Chemical Reaction</i> <i>Natural Gas</i> <i>Ethanol</i> <i>Gravity</i>	

Ms Hagevik recognized that the students have produced a list of a large number of energy sources, some more fanciful than others (though at this stage, in good brainstorming form, all options are treated equally). Once such a list is produced, trying to decide which one is the best one seems a daunting task. So she says “Maybe it will be easier if we approach this now in a more organized way. Let’s see if we can think of a small number of factors that we need to take into account in order to decide which energy source we want to recommend. For example, we should probably consider cost, don’t you agree? What else will we want to take into account? Let’s make a list of these factors in the next column.” Notice how she models this activity. In this case the procedure is quite effective. Here is the list of factors her students produced. Also note that she has obviously paraphrased some of these – use of exact language is something she models as well. This is one of the important habits of mind that she stresses in this lesson to enhance the thinking the students engage in.

OPTIONS AND FACTOR TO CONSIDER IN SKILLFUL DECISION MAKING	
OPTIONS	FACTORS TO CONSIDER
<i>Nuclear</i> <i>Solar</i> <i>Coal</i> <i>Oil</i> <i>Tides</i> <i>Lightening</i> <i>Geo Thermal</i> <i>Wind</i> <i>Waves</i> <i>Burning Garbage</i> <i>Hydroelectric</i> <i>Animal Power</i> <i>Wood</i> <i>Methane Gas</i> <i>Human Power</i> <i>Chemical Reaction</i> <i>Natural Gas</i> <i>Ethanol</i> <i>Gravity</i>	<i>Cost to Produce the Energy</i> <i>Availability</i> <i>Environmental Impact</i> <i>Renew ability</i> <i>Safety</i> <i>Cost of the Energy</i> <i>Ease of Production</i> <i>Jobs Lost or Created</i> <i>Public Acceptability</i> <i>Technology Needed</i> <i>Accessibility</i> <i>Cost to Convert</i>

This, though, is only a beginning, as we will see in a moment. For now the students have an unprocessed list of possible sources of energy, and a list of things they need to find out about a source of energy to judge how viable it is as the source we should make dominant in this country. So she asks: “What should we do next?”

Many students see that where they should go next is obvious. They need to get information about to what degree these factors are present with regard to each energy source, and then compare them, before they can make a choice. So she goes back to the thinking map, which she has posted on the wall on a piece of newsprint. “What is the next question on the thinking map?” Many students repeat the question: “What are the likely consequences of these options?” She continues: “How can we figure out what the consequences of these options are?” She waits for some reflection by the students and then some responses. She gets them. Their upshot is that we can project consequences in each of these categories based on the information they get. When she asks for an example about cost, some students respond immediately that based on what they find out they can project how much it will cost to produce energy via a specific source, for example, they might figure out how much it costs for electricity for their city using solar panels by finding out how much solar panels cost, how many would be needed, and how much it costs to install and maintain them. Ms Hagevik is pleased by such responses – even if not all of the students in the class think of this, when they hear this student’s response she can highlight what he says on the board so that they can all see how this examples relates to the question on the thinking map about consequences.

5. Finding and Processing Relevant Information

Ms Hagevik now gives the students an adapted matrix as a graphic organizer to use to record and process what they have come up with so far. It looks like this:

DECISION MAKING MATRIX				
OPTIONS	RELEVANT CONSEQUENCES			

Notice how this graphic organizer is adapted to the process she has engaged them in so far: there is a column for options and a row set aside at the top in which they can record the factors they have identified. She will ask each group to work on just a small number of sources from the list, planning to have them record their results on a large chart on which a larger matrix will be drawn so that all of the students can reap the benefits of the work that each team engages in.

Graphic organizers of this sort are extremely useful in such thinking-based activities. They give students a structure which reflects the thinking they are engaging in, and provides places to “download” their thoughts so that they don’t have to keep them in their heads. She wants them to get in the habit of doing this so that they can have a record of the ideas they come up with and can return to them to rethink them in the light of new information – what others in this field have called “making thinking visible” in more recent years. Ms Hagevik has gotten used to using such graphic organizers for each of the types of skillful thinking she teaches her students, and they have gotten used to using them. In fact, they have also gotten in the habit of reflecting on them keeping in mind that special circumstances may make it necessary to modify them. In fact, in Ms Hagevik’s classroom they have an array of these graphics networked into their computers. Here is one result from this kind of activity.

DECISION-MAKING MATRIX								
OPTIONS	RELEVANT CONSEQUENCES							
	AVAILABILITY/BIODEGRADABILITY	ACCESSIBILITY	COST OF PRODUCTION	COST TO CONSUMERS	SAFETY	ENVIRONMENTAL IMPACT	RISK OF DEGRADATION	
OIL	U.S. has the 2nd largest supply of oil reserves left. Oil is renewable since new fields are discovered every day. Refining process not...	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.	In 1981, OIL fell to 10¢ per barrel. It is still low. Refining process not... Refining will still get tougher.	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.	Oil is readily available. More than 80% of U.S. oil is imported. Refining process not... Refining will still get tougher.
NATURAL GAS	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	U.S. has estimated reserves of natural gas that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves. U.S. has the 2nd largest supply of natural gas reserves.	
COAL	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	U.S. has estimated reserves of coal that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves. U.S. has the 2nd largest supply of coal reserves.	
GEOTHERMAL	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	U.S. has estimated reserves of geothermal energy that would last for 100 years. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves. U.S. has the 2nd largest supply of geothermal energy reserves.	

This represents a week's work gathering information, and then processing it. Note the little "+"s and "-"s in the lower right hand corner. That is a record of discussions in a group about whether the information they have uncovered counts *in favor* or *against* the option – is a *pro* or a *con*. This, of course, is a not unfamiliar strategy that is often incorporated into other materials produced for students to help them develop better thinking. In one popular thinking program students, for example, are given a situation and asked what the "plusses" and "minuses" of that situation are. But in these cases such activities are often treated as independent activities and not integrated into any broader more focused thinking activity like skillful decision making. In this case they are.

Note also the "*"s. These, too, indicate judgments that the group has made about the information in the boxes. The stars, in fact, indicate which of these consequences are more important than the others. In fact, this moves the students to the fourth question on the thinking map. Here they are ranking consequences, and they use a two-point scale: more important/less important. Ms Hagevik prompts them to discuss this question for each factor and make sure that they have reasons for assigning stars to these boxes so that if they are challenged they can defend their judgments.

The students are now ready to make their decisions, They need to compare and contrast the different options now, drawing a conclusion about which is best, based on the class evaluation of the pros and cons, and importance, of these consequences. Ms Hagevik ask each student to make their own decision, taking all of this into account, and be prepared to explain why they have chosen the option that they did. She expects disagreement, and she is right, so she next asks them to get together in pairs of students who disagree, keep their minds open, and listen to each other's reasons. "Maybe your partner has found something you missed. It is ok to change your mind – but if you do be prepared to explain why." This is a fitting end to this decision making activity. Wouldn't it be nice if when people disagree about things in this world they used what these students did as a model rather than throwing bombs at each other!

My observation of this result – a completed matrix like that above and the students' decisions – led to two immediate impressions. The first was how much content learning these completed graphics represented – how much these students have learned about energy, its sources, and the issues the use of these sources generates, much more, for example, than we ever could expect if they just read their textbooks and prepared for tests on the material from their texts. And all in one week!

The second impression is that almost all that students need in order to defend their judgments is contained on these graphic organizers. If challenged with a "Why?" a students can go back to the graphic organizer and find there the material he or she can cite to defend their judgments. "Look," the student might say, "all of the important factors are plusses, and there is only one minus, a small matter that maybe we can deal with."

But what was especially impressive in this work – and, indeed, in general – was that Ms Hagevik helped each group develop a "research" plan for getting information about the options they were considering, even to the extent that if the group wanted to divide the labor (a pair of students would search the internet, another pair go to the school library, etc.) she helped them develop a plan for doing this.

6. Certifying the Accuracy of the Information

Ms Hagevik was also careful to focus all of her students on a hazard of doing this. She has already introduced her students to the idea that they could develop a strategy for thinking carefully and skillfully when they were gathering information to determine how likely it is that the information they are getting is reliable by *judging the reliability of the source of information*. This is a very important critical thinking skill. We are bombarded with a massive amount of information every day. While much of it may be quite accurate, some may not be, and accepting it may lead us to some very unfortunate consequences. Think about how many times we have spent money on things we have been disappointed with because we believed the advertising for them. To counter this Ms Hagevik worked with her students to develop this thinking map for this kind of skillful thinking, and, in fact, they have practiced it many times.

**EVALUATING THE RELIABILITY
OF SOURCES SKILLFULLY**

1. What is the source of the information being considered?
2. List the factors present that are relevant to the reliability of the source in the following categories:
 - a. Published?
 - Date?
 - Reputation of publication?
 - Kind of publication? (e.g., report, fiction)?
 - b. Author?
 - Expertise?
 - Bias or distorting point of view?
 - Special interest?
 - Primary or secondary?
 - If secondary, the reliability of any other sources the information is derived from?
 - If primary, other relevant factors, e.g., equipment used?
 - Corroboration/confirmation?
3. Weigh the factors present and make a judgment of reliability based on them.

7. From Good Thinking to Good Writing

To round this activity off Ms Hagevik asks her students to do some writing. One of the themes in her classroom all year has been to help her students develop the habit of communicating their ideas with clarity and precision. In this instance she asks them to imagine that they now must give a speech to a congressional committee, in which they affirm their recommendation and explain their reasons, showing the committee that their recommendations are based on careful and thorough thinking.

Often even students who do careful thinking have problems moving their thinking into good writing. Ms Hagevik has adopted a technique used by other teachers to help them get over this barrier: it is to use an explicit format for writing a persuasive speech. It looks like the following:

PERSUASIVE WRITING BASED ON SKILLFUL DECISION MAKING

PARAGRAPH 1

- 1) Tell the situation that makes the decision necessary
- 2) State the purpose of the letter
- 3) Give several options you have considered
- 4) Make a recommendation

PARAGRAPH 2

This paragraph is to discuss the positive consequences of your option. State the consequence, give the support, then tell the value and why. Cite 2 to 3 consequences.

PARAGRAPH 3

This paragraph is to inform the person to whom you are writing that some of the consequences of your option could be negative. State the consequence, give its support, and tell the value and why. Your number of consequences will depend on how many negative ones you have.

PARAGRAPH 4

Compare your option to at least 2 other options explaining why the consequences of your option are better than the other 2.

PARAGRAPH 5

Rephrase your recommendation giving its most important positive consequences. Closing sentence, e.g. *Thank you for your consideration, Please consider my recommendation.*

Ms Hagevik had been concerned that this might make her students' writing into "formula writing". But after receiving their work she realized that this entire template did was to give them a structure. The details, which required deep and careful thinking to formulate, were left to the students. Many students, indeed, rose to the occasion and produced superb pieces of writing that they took quite seriously.

8. Prompting Students to Articulate, Evaluate, and Plan Their Thinking

Ms Hagevik has not completed his unit, however. She had learned, through her staff development activities, that it was important in such infusion lessons, to get the students to stand back from the thinking they were doing that was content-related, and to think about their thinking: to engage in various types of metacognition leading to their planning how they would do the same type of thinking again when it was called for. For this task she introduced them to a four-step procedure and engaged them in thinking together to share their ideas. The procedure started with the students identifying the kind of thinking they just engaged in, then describing how they did it, and then asking, "Was this a good way to do this kind of thinking?" or "Does the procedure need modification. If so, how, and then, how can this be turned into an explicit plan for doing the same sort of thinking again?"

Ms Hagevik wants these students to start to guide themselves in doing this kind of thinking next time they have to make an important decision. This type of metacognitive activity is a good route towards this result.

Conclusion

Rita Hagevik, a 7th grade teacher in an urban middle school, has blended together and made use of many instructional strategies for teaching thinking skills that she may have learned piecemeal, but this time uses within the context of a rich ongoing and coordinated thinking-based learning experience for her students in which she infuses direct instruction in important thinking skills and habits of mind into her content instruction. The result is their presentation of informed and well supported ideas about

an important topic in the curriculum, and the ongoing development of these thinking skills and mental habits.

What Ms. Hagevik has done is typical of many other teachers teaching at different grade levels, in different subject areas, focusing on different thinking skills and habits of mind, all in the context of the regular curriculum in their schools, districts, and nations. Still – this only represents a small percentage of classrooms in these schools, school districts, and nations. The instructional model that Rita Hagevik uses, however, is quite accessible to other teachers. Just think about it. Long term, her students are learning strategies for thinking and developing corresponding competencies that will benefit them for the rest of their lives. And in the course of this the depth of their content understanding, their interest in the subjects they are learning, and their retention has been increased dramatically.

To me, this is education as it should be.

Robert Swartz

References:

1. Note: An earlier and shorter version of parts of this article appeared in *Educational Leadership*, ASCD, Alexandria, VA, March, 2008.
2. See Robert Swartz, Stephen Fisher, and Sandra Parks (2000) *Infusing Critical and Creative Thinking into Secondary Science*, Critical Thinking Books and Software, Pacific Grove, CA for a detailed account of how this lesson was conducted.
3. For a comprehensive explication of all of the major aspects of thinking-based learning see Robert Swartz, et. Al, (2010) *Thinking-Based Learning*, Teachers College Press, New York

REQUISITOS DEL AUXILIAR DE EDUCACIÓN EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO (TGD) - SÍNDROME DE ASPERGER.

Consuelo Cordero González. Profesora Asociada de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Directora del Equipo de Asesoramiento y Orientación Educativa (EAP) T03-Baix Ebre (Tarragona)

Rosa Gómez Aixendri. Profesora Asociada de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Orientadora Educativa del Equipo de Asesoramiento y Orientación Educativa (EAP) T03-Baix Ebre (Tarragona)

Resumen

Uno de los retos actuales de nuestro sistema educativo escolar es la inclusión escolar, partiendo de este principio se hace necesario el especificar los recursos, tanto personales como materiales, que los discentes necesitan para gozar de una inclusión escolar y posteriormente social de calidad y con éxito.

En esta comunicación nos centramos en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales concretamente, los alumnos que hallándose en el continuo del Espectro Autista presentan un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), y más específicamente Síndrome de Asperger y que en la actualidad se escolarizan prioritariamente en centros educativos ordinarios.

Tomando como referencia las observaciones realizadas en las aulas, entrevistas con las familias, docentes que trabajan con niños y niñas con TGD y por otro lado, los resultados de los tests psicométricos de personalidad pasados a profesionales auxiliares de educación especial se evidencia que, el perfil profesional del auxiliar de educación especial es pieza clave para llevar a cabo una escolarización inclusiva con perspectivas de éxito en los centros educativos de infantil y primaria.

En este estudio se pone de manifiesto cómo puede influir de manera positiva o negativa la personalidad, la formación y la capacidad de control y adaptación del personal de educación, de apoyo al docente de aula, que trabaja y cotutoriza alumnos y alumnas en centros ordinarios con Síndrome de Asperger, así como la definición de estas capacidades.

Introducción

En un mundo globalizado, que aboga por romper barreras físicas, económicas y culturales, los profesionales de la educación tenemos el convencimiento de que también hay que romper las barreras en el ámbito educativo y, defender con ahínco la escuela inclusiva para que ésta pueda dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad actual atendiendo a la diversidad que la conforma.

En este momento, la normativa educativa de Cataluña contempla la inclusión como principio básico, sin discriminaciones, atendiendo a las necesidades educativas especiales y aportando recursos, tanto materiales como humanos, para favorecer esta forma de vida primero en las escuelas de barrio, pueblos y ciudades para conseguir después una convivencia plena en el ámbito social, laboral y también cultural de las personas con discapacidad.

Patterson (1995) define la escuela inclusiva como —una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo“, por lo tanto, una escuela inclusiva es aquella en la que todos los estudiantes se sienten incluidos. Por este motivo, citamos que —la inclusión no es solo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad educativa“ (Falvey y otros, 1995). Inclusión, por lo tanto, no significa tener un lugar sino formar parte, no es solamente compartir sino participar, se trata de hacer previsible situaciones que nos puedan parecer extraordinarias, no es tanto centrarnos en el déficit sino en la supresión de barreras para dar una respuesta organizativa a la diversidad del alumnado, centrándonos en el desarrollo integral de las personas y no solamente en los contenidos.

Partiendo de estos principios, y teniendo en cuenta al alumnado que forma parte de este estudio, recordamos que los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se caracterizan porque aquellos que los padecen presentan una serie de alteraciones en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo desde los primeros años de su infancia y a lo largo de toda su vida (Frith, 2004). Estas dimensiones típicamente afectadas constituyen la denominada tríada de alteraciones básicas del autismo, aunque el grado y manera de la afectación puede variar mucho de unos sujetos a otros, dependiendo de variables como la capacidad intelectual o la edad. La afectación de la dimensión social del desarrollo en el caso del TEA puede variar desde un aislamiento social extremo hasta un limitado interés por los demás y una actitud pasiva ante las interacciones sociales, pasando por el despliegue de conductas socialmente muy intrusivas, carentes de sutileza social y muy poco empáticas (Rivière, 2001). Concretamente, y según el DSM-IV, los niños y niñas con Síndrome de Asperger, presentan las siguientes alteraciones dentro del continuo del espectro autista:

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1. importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
2. incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
3. ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).
4. ausencia de reciprocidad social o emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

1. preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.
2. adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
3. manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
4. preocupación persistente por partes de objetos.

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas ,a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Partiendo de la base que nuestro sistema educativo prioriza la escuela inclusiva, este alumnado se encontrará escolarizado principalmente en centros ordinarios, por lo que éstos deben contar con los recursos organizativos, materiales y humanos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con garantías de éxito, favoreciendo por lo tanto, el desarrollo integral de estos alumnos en armonía con su entorno inmediato, la escuela y la sociedad en general.

Marco de la investigación

El estudio que presentamos tiene como objeto principal uno de profesionales más próximo al alumnado con Síndrome de Asperger, el Auxiliar de Educación Especial.

De nuestra experiencia como orientadoras educativas destacamos la importancia y la necesidad de que estos alumnos cuenten con un profesional de apoyo que les ayude a comprender a los demás y que a su vez proyecte en los demás la necesidad de comprender a estos niños y niñas desde una perspectiva abierta basada en el aprendizaje cooperativo, en el que todos ganan. Ahora bien, ¿cuál debe ser el perfil del auxiliar de educación especial?, si nos referimos al perfil profesional, en principio, el único requisito para ser auxiliar de educación especial es tener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de aquí, en realidad, ¿cuál es la formación básica de estos profesionales? y es más, una vez empiezan a trabajar con alumnos con Síndrome de Asperger ¿qué formación reciben?. Pero además, deberíamos preguntarnos que personalidad debería tener un auxiliar de educación especial para trabajar con un discente con Síndrome de Asperger y garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla con éxito.

Actualmente, en la comarca del Baix Ebre (Tarragona), se encuentran escolarizados en centros ordinarios un total de 22 alumnos con diagnóstico clínico de TGD, entre las enseñanzas de infantil y primaria. Aunque no todos ellos cuentan con diagnóstico concreto de Síndrome de Asperger, si que podemos observar que las áreas que se ven más afectadas en estos alumnos son las propias de esta tipología de TGD. La escolarización de estos niños está acompañada del auxiliar de educación especial, aunque queremos destacar que, en función de las capacidades, necesidades y los apoyos con los que cuentan de estos niños (Logopèdia, Psicología,...) este profesional cuenta con unas horas concretas de atención; en algunos casos puede suponer toda la jornada escolar y en otros dos horas al día para apoyar el trabajo de habilidades sociales que realiza el tutor del aula, por ejemplo. La finalidad de la función de este profesional es la de marcar pautas, rutinas, adelantar acontecimientos, preparar material, apoyar el trabajo comunicativo y de habilidades sociales, ayudar en la comunicación entre el centro educativo y las familias...

A la hora de replantear el tipo de escolaridad de estos alumnos y los recursos humanos que deben atenderlos, en el Equipo de Atención Psicopedagógica del Baix Ebre (EAP T03 œ Baix Ebre), planteamos los siguientes criterios de escolarización y asignación de recursos, teniendo en cuenta las aportaciones de Rivière (2001):

CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON TGD	
	FACTORES DEL CENTRO EDUCATIVO
Capacidad Intelectual: en general se escolarizarán en centros ordinarios los alumnos con Ci superior a 70 según WISC œ IV, aunque no debemos excluir de una posible integración a aquellos alumnos que se encuentran en la franja que va entre 55-70. En este sentido, el papel del auxiliar de educación especial será el de apoyar las actividades curriculares.	Son preferibles los centros educativos pequeños, en los que no haya muchos alumnos y por lo tanto, no requieran interacciones sociales excesivamente complejas.
Nivel comunicativo y lingüístico: las capacidades declarativas y el lenguaje	Son preferibles los centros estructurados con estilos didácticos
Expresivo: son criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la integración de estos alumnos, así como para determinar el tipo de recursos humanos que pueden	Directivos y formas de organización que permitan anticipar la jornada escolar.

necesitar. En este sentido, el auxiliar de educación especial juega un papel muy importante para acompañar al niño/a en sus actividades escolares.	
Alteraciones de la conducta: la presencia de auto lesiones graves, agresiones, rebeldía, pueden ser un factor a tener en cuenta a la hora de plantear la escolarización de los alumnos con TGD en centros ordinarios. Aquí también juega un papel muy importante el auxiliar de educación especial, en tanto que puede anticipar acontecimientos rebajando la ansiedad del niño y previniendo, por lo tanto, este tipo de conductas.	En cuanto al centro, se exige un compromiso real del claustro de profesores y sobretodo del tutor, de los especialistas y del auxiliar de educación especial para garantizar el éxito escolar de los alumnos que presentan esta característica.
Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental: este aspecto puede requerir adaptaciones y apoyo terapéutico en los casos de integración.	En este caso, es importante contar con los recursos humanos apropiados psicólogo, auxiliar de educación especial, logopeda..
Nivel de desarrollo social: es un criterio importante. Los niños con edades de desarrollo social inferiores a 8-9 meses, en general, sólo tienen oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción con adultos expertos. Su inclusión en la escuela ordinaria, por tanto, es muy difícil.	En este caso, es muy conveniente proporcionar a los compañeros de los alumnos con TGD pautas para poder comprenderlo y dar apoyo constante a sus aprendizajes y relaciones. El papel del auxiliar en estos casos es fundamental, pues se trata de niños/as que requieren apoyo constante.
OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR	
La solución escolar que se proponga a un niño en una fase determinada de su desarrollo no tiene que ser permanente. Aunque deben evitarse cambios frecuentes, en algunos casos son convenientes soluciones que impliquen el paso de un centro específico a uno ordinario o al contrario.	
Los niños con nivel cognitivo alto y autismo de Kanner y los que presentan Síndrome de Asperger, requieren una integración en la que el cumplimiento de objetivos académicos es tan importante como la relación con los demás.	
En los casos de niños pequeños con autismo, el tutor juega un papel muy importante, así como el auxiliar de educación especial, pues estas van a ser sus figuras de referencia y van a pasar mucho tiempo con el niño. Su actitud, formación y personalidad van a ser la clave para mejorar el desarrollo del niño.	
Todos los centros y docentes que atienden a niños con TGD requieren apoyo externo y orientación por parte de expertos en estos casos. Por eso es tan importante la formación específica de los profesionales que atienden estos casos.	
Es imprescindible la colaboración estrecha con la familia desde el centro educativo, pues es uno de los factores más importantes para el éxito de las tareas educativas y terapéutica con niños autistas.	

En esta revisión y actualización de la escolaridad de los alumnos con síndrome de Asperger y de los apoyos que pueden necesitar, detectamos que había muchas diferencias en el acceso de los auxiliares de educación especial a la hora de incorporarse al sistema educativo, así como en la formación de los mismos y en el factor de adaptación de este profesional al discente objeto de nuestra evaluación y atención, por este motivo se nos plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

- La formación del auxiliar de educación especial puede influir en la calidad y éxito de los procesos de inclusión, mejorar la convivencia en el aula y el centro educativo y aumentar el grado de satisfacción del profesional.
- La personalidad del auxiliar de educación especial y su capacidad de control y adaptación puede influir de manera positiva o negativa en la inclusión de los discentes con Síndrome de Asperger en las escuelas ordinarias.

Método

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo es mixta, por una parte se trata de una metodología positivista cuantitativa como método experimental con técnicas de instrumentos de cuantificación de datos, concretamente hemos realizado la pasación del test 16 PF a los auxiliares de educación especial que atienden alumnos con Síndrome de Asperger; por otro lado, una metodología interpretativa cualitativa mediante el método de estudio de casos y con las técnicas de estrategias para la obtención de información cualitativa.

La elección del test 16 PF se fundamenta en el hecho de que se trata de un instrumento psicométrico que mide, de forma independiente, distintos factores psicológicos. Es un test que está validado y permite diferentes formas que facilitan su aplicabilidad, además, los factores que mide se adaptan a los intereses específicos de este estudio.

En cuanto a la recogida de datos cualitativos nos hemos basado en la observación participante, es decir, en realizar la observación del trabajo del auxiliar de educación especial con estos alumnos participando activamente en las actividades propias del grupo. También hemos elaborado entrevistas semiestructuradas en las que a partir de un guión determinado en el que se acota la información hemos elaborado preguntas abiertas. Otro de los registros utilizados han sido las notas de campo, en ellas hemos anotado puntos de vista y reflexiones personales que han ido partiendo de la observación de situaciones concretas y de las distintas conversaciones con los participantes del estudio.

Resultados y conclusiones

El resultado de las observaciones y de las tabulaciones de las puntuaciones obtenidas nos conducen a afirmar que los auxiliares con mayor nivel de adaptación y de éxito con los discentes que presentan Síndrome de Asperger son aquellos que puntúan más alto en los siguientes factores:

Factor A: mide el carácter gregario del individuo; el grado en que la persona busca establecer contacto con otras personas porque encuentra satisfactorio y gratificante el relacionarse con éstas. Las personas que obtienen puntuaciones altas (A+) tienen una mayor disposición hacia el afecto, tienden a ser más cariñosos, expresivos, dispuestos a cooperar, generosos, activos y no temen a las críticas que puedan hacerse de su persona. Estas personas prefieren los proyectos grupales en lugar de la competencia a nivel individual, y disfrutan de empleos que enfatizan la interacción social como las ventas, el trabajo social o la enseñanza.

Factor C: está relacionado con la estabilidad emocional de la persona y con la manera como esta se adapta al ambiente que le rodea. Este factor determina específicamente la fortaleza del ego. Las personas con puntuaciones altas (C+) son realistas y estables emocionalmente, se les considera maduros y se les adjudica gran capacidad para mantener sólida la moral del grupo.

Factor F: está relacionado con el entusiasmo evidente en contextos sociales. Las personas con puntuaciones altas (F+) tienden a ser altamente entusiastas, espontáneas, expresivas y alegres. Estos individuos son muy francos, impulsivos y con frecuencia salen elegidos como líderes de un grupo.

Factor G: mide la internalización de los valores morales. Estructuralmente se explora el superego según describió Freud. Altas puntuaciones en este factor (G+) son representativas de personas altamente moralistas, conformistas, responsables y concienzudas que tienden a actuar siempre de acuerdo a las reglas.

Factor M: se trata de percibir de dos modos distintos, el primero se nutre del contacto directo entre los cinco sentidos y el ambiente y el segundo se compone mayoritariamente, de un diseño interno de conexión subliminal de pensamientos y especulaciones que van organizando la información. Las personas con resultados bajos en este factor (M-) responden al mundo externo en vez de al interno. Estas personas son muy realistas y prácticas; valoran lo concreto y lo obvio. En términos de creatividad, las personas con bajas puntuaciones en el factor M, podemos decir que carecen de ella.

Si observamos estas capacidades y tenemos en cuenta cuáles son las necesidades educativas y sociales de los discentes con Síndrome de Asperger, podemos afirmar que, las personas que poseen estas cualidades pueden ser un gran apoyo para favorecer la inclusión de este alumnado y garantizar el éxito escolar.

Otro aspecto a tener en cuenta se nos plantea cuando cruzamos estos resultados con la formación que tienen los auxiliares de educación especial. En este caso, observamos claramente como las personas que han dado estos resultados cuentan con una formación básica equivalente a Ciclos Formativos de Grado Superior o grados universitarios del campo social.

De las notas de campo y de las entrevistas informales realizadas con los tutores de los discentes también resumimos que los resultados académicos de estos alumnos, así como sus competencias en las áreas de comunicación y lenguaje, comportamiento y habilidades sociales y de interacción con el grupo de iguales, han sido mejores en aquellos casos en los que la formación y personalidad del auxiliar de educación especial se asemeja a los resultados que acabamos de comentar.

Así pues, podemos concluir que para garantizar el éxito de la inclusión debemos contar con recursos humanos con buena formación reglada y abogar por la formación continua del auxiliar de educación especial como inversión de futuro. Además, teniendo en cuenta que las fases de todo proceso de selección de personal son la detección de necesidades, reclutamiento, recepción de candidaturas, preselección, pruebas, selección, valoración, decisión de la contratación, incorporación y seguimiento de la tarea desarrollada, es muy importante realizar una buena acogida en el centro educativo a estos profesionales y apoyarles, tanto desde el propio centro como mediante los profesionales y servicios externos que realizan el seguimiento y tratamiento del alumnado con Síndrome de Asperger.

Referencias bibliográficas

www.xtec.cat

- Rodríguez Ortiz, I. de los R., Moreno Pérez, F. J., Aguilera Jiménez, A. La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. Revista de Educación, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 425-445
- Frith, U. (2004). Autismo. Hacia una explicación del enigma (2ª ed). Madrid. Alianza.
- Riviêre, A. (2001). Autismo, orientaciones para la intervención educativa. (1ª ed.).Madrid. Trotta.
- DSM-IV: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 3ª edición. MASSON MULTIMEDIA.

LOS ESPACIOS TOTALES PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Ester A. Betrián Villas
Glòria Jové Monclús
M. J. Valls Gabernet
M. Angels Marselles Vidal

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI se están replanteando las funciones de las instituciones educativas hacia propuestas que nos permitan abordar la complejidad y la globalización. Así, la escuela se enfrenta al reto de crear y reconstruir espacios complejos con la finalidad de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje coherentes y consistentes con nuestra sociedad. Ello implica una educación que parta del devenir de las diferentes situaciones que van emergiendo para considerar la incertidumbre como elemento posibilitador.

En este sentido Ruiz de Velasco y Abad (2011) introducen el concepto de “espacio total” como la estrategia que favorece el espacio abierto a las posibilidades *“donde todo está por hacer en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares”*. El espacio total está abierto al devenir, a la realidad espacio-temporal emergente. Todo ello permite crear y construir significados en función de las acciones que se van concretando en el continuo orden-desorden de las situaciones complejas.

El objetivo del trabajo que presentamos a continuación es describir y analizar cómo reconstruimos nuestro espacio total en la escuela Príncipe de Viana en el marco del Proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez, 2006) y el Proyecto Educ-arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano, y Zapater 2009) como proceso de investigación-acción. Ello lo mostramos a partir de los diferentes devenires que se produjeron durante el curso 2010-11.

EL PROYECTO ÀLBER Y EL PROYECTO EDUC-ARTE

En el curso 2001-02 iniciamos en la escuela Príncipe de Viana el Proyecto Àlber, un proyecto preventivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las habilidades y las competencias básicas de acceso al currículo (socio-emocionales, cognitivas y comunicativas). Nuestra finalidad es que los alumnos tengan “éxito” y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. Pretendemos dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que hoy en día se da en las escuelas. Nuestra metodología parte del método como estrategia (Morin, Roger y Domingo, 2003), es decir, buscamos los recursos para trabajar con la incertidumbre y nos sirven para aprender, a la vez que generamos aprendizajes. Además, basamos la toma de decisiones pedagógicas en la gestión de la incertidumbre y la emergencia del conocimiento en los momentos interactivos y postactivos. El eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el trabajo por proyectos, los agrupamientos multiedad e interniveles, los rincones y el trabajo cooperativo y colaborativo, dando especial énfasis a la relación establecida entre entidades comunitarias a partir de los recursos que estas nos ofrecen como “local Cultural Project” (Moss, 2006).

En el curso 2004-05 iniciamos una colaboración entre la escuela Príncipe de Viana, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera que ha ido estructurándose en base al trabajo en red y en el marco del Proyecto Educ-arte. Esta colaboración ha sido y es continua, permanente y entre los profesionales de estos tres contextos. El trabajo en red se ha ido y se está ampliando a otros recursos comunitarios y se está tejiendo con otros profesionales dependiendo de nuestras necesidades y prioridades. La continua re-construcción y evaluación de este trabajo devino en el espacio híbrido (Zeichner, 2010), entendido como aquel espacio donde se establecen las condiciones para ampliar los aprendizajes y la construcción de conocimientos duraderos en todos los participantes que intervienen en la comunidad educativa. En nuestro caso el punto de encuentro es semanal en la escuela Príncipe de Viana entre todos los

profesionales de la escuela, las profesoras de la universidad, el personal del servicio educativo del Centro de Arte la Panera, los futuros maestros y los futuros psicopedagogos y otros agentes de los recursos comunitarios. Se ha ido tejiendo como espacio de reflexión, de formación continua y de cambio educativo. Nuestro interés es cómo somos capaces de generar situaciones y espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006). En estos encuentros emerge la incertidumbre, la emoción y el devenir del Proyecto Àlber.

Cada curso escolar iniciamos el Proyecto Àlber haciendo una visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio, común a toda la escuela. Apostamos por el arte contemporáneo como potenciador de posibilidades (O'Sullivan, 2006) por su riqueza expresiva, los múltiples interrogantes que plantea y los distintos horizontes que nos propone. Ello contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos. Después de la visita al contexto, cada grupo de alumnos realiza una lluvia de ideas sobre aquellos aspectos que les ha llamado la atención. Las ideas se categorizan en un mapa conceptual inicial que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes. A lo largo de todo el proceso se realizan síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas. También usamos los recursos sociales como contextos de aprendizaje durante el desarrollo del proyecto según el devenir. El Proyecto Àlber se concreta en cada grupo en función de la heterogeneidad y los aprendizajes curriculares que emergen, teniendo en cuenta los contenidos y las competencias. Desarrollamos el proyecto a partir de distintas estrategias metodológicas y organizativas, siendo el eje vertebrador el trabajo por proyectos. Ello lo concretamos dos horas diarias por interniveles. En la media hora previa a éstos, los maestros y los estudiantes implicados en cada internivel realizan reuniones diarias de coordinación, donde cada uno explica cómo se desarrolló la sesión anterior. Así reorganizan las acciones y preparan las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el devenir del momento interactivo. En los momentos postactivos durante las reuniones de coordinación y en el espacio híbrido, partimos del análisis de las producciones de los alumnos y del análisis de los momentos interactivos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Jové y Betrián, 2011).

Por lo tanto, basamos la re-construcción de los proyectos Àlber y Educ-arte en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a lo que nos dicen los alumnos. Aunque los alumnos no están físicamente en los momentos postactivos, sus voces emergen continuamente y fruto de la reflexión postactiva en las coordinaciones y el espacio híbrido, se toman decisiones tanto para el momento interactivo como postactivo. Ello favorece la reconstrucción continua del proyecto al mismo tiempo que aprendemos y desarrollamos nuestras competencias. Nos centramos en la toma de decisiones pedagógicas en el durante y en el después, más que contar con una planificación estática a seguir. Éste es nuestro método como estrategia, donde continuamente emerge la heterogeneidad de miradas y de voces de cada uno de los actores y agentes que forman parte con la finalidad de re-construir el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pretendemos aprender a trabajar con la incertidumbre, a gestionarla y experienciarla como elemento posibilitador.

Aunque continuamente emerge la incertidumbre en la escuela, el Proyecto Àlber consta de cuatro actividades marco que se repiten con regularidad y que le confieren estabilidad y consistencia (Gómez, Jové y Navarro, 2011):

- La interacción con los contextos de aprendizaje, los espacios de la comunidad educativa y de la escuela donde se generan aprendizajes y experiencias de aprendizaje. Estos últimos cinco años se ha visitado una exposición al Centro de Arte que ha servido de contexto de aprendizaje inicial para construir el conocimiento a lo largo del curso.
- Las actividades de lectura, en las que se interpretan los diferentes lenguajes y códigos comunicativos para conocer y comprender la relación del yo con el entorno.
- Las actividades de expresión con las que exteriorizan la relación del yo con el mundo mediante la diversidad de lenguajes y códigos comunicativos.
- Las actividades de producción y de retorno a la comunidad, donde los niños participan en el entorno creando contextos de aprendizaje a partir de sus experiencias y aprendizajes.

EL DEVENIR EN EL CURSO 2010-11...

El Centro de Arte La Panera en colaboración con otras instituciones organiza en la Universidad de Lleida el curso “*El arte contemporáneo como un recurso comunitario y educativo*”. El asesor del curso es Javier Abad, artista y profesor de Educación Artística en la Universidad Autónoma de Madrid. Es una formación a través del arte contemporáneo, para generar y mejorar procesos de aprendizaje y formas de vida estimulantes fundamentados en el arte que favorece el sentimiento de pertenencia a la comunidad. En este curso conocemos propuestas educativas relacionadas con el arte contemporáneo a la vez que aprendemos a desarrollar nuevas estrategias artístico-educativas en un contexto cotidiano, siempre trabajando el arte de forma transversal. Es un curso abierto al profesorado de la educación formal, a estudiantes de magisterio y profesionales de la educación no formal. Durante los dos días del curso realizamos diferentes visitas por algunas de las escuelas de Lleida que participan en el curso.

Una de ellas es la escuela Príncipe de Viana. Algunos de los que formamos parte del espacio híbrido nos reunimos con el artista en la escuela. Nos sentamos en la sala de maestros y explicamos a Javier los proyectos Àlber y Educ-arte. Después paseamos por los pasillos de la escuela para ilustrar y contextualizar las explicaciones. Este es el punto de inflexión del encuentro. Ante los espacios públicos y comunes de la escuela los diálogos se transforman, los pensamientos se multiplican, las miradas se expanden y las palabras fluyen de unos a otros. Dentro de la sala vivíamos en el caos, necesario para poder evolucionar, pero una vez pasado el umbral de la puerta empezamos a organizar este caos. La visita se convierte en el intercambio de ideas y de propuestas para rediseñar los espacios y rincones de la escuela para hacerlo de una manera más estética, funcional, significativa e identitaria para todos. Se trata de crear espacios de vida donde aprendamos y que al mismo tiempo integren la componente estética. Javier comenta que algunos espacios deben permanecer en la escuela, otros que deben evolucionar y nos orienta cómo mejorarlos estéticamente y a nivel conceptual. También es relevante considerar cómo relacionamos los rincones con el aprendizaje.

Continuamos paseando hasta que llegamos a un rincón de la escuela y sucede algo extraño. Los ojos de Javier se iluminan y su sonrisa refleja un descubrimiento:

– *¡Esto es el espacio total!*



Imagen 1. Espacio total creado en la escuela Príncipe de Viana

NUESTRO ESPACIO TOTAL

Durante el curso 2010-11 el contexto de aprendizaje fue el videoarte “Tide Table” de William Kentridge en la Fundación Sorigué. Esta obra retrata la realidad y las cuestiones ético-morales a las que se enfrenta Sudáfrica en su desarrollo y el Apartheid. Después del visionado, los alumnos realizan comentarios que categorizamos en el mapa conceptual. Una de las categorías en el ciclo inicial es “En el hospital había pocas medicinas”. Los niños explican que en los hospitales de Sudáfrica los enfermos no tienen camas ni medicamentos y que en Lleida sí que hay. Una alumna nos cuenta que su madre está ingresada en el hospital Arnau de Vilanova de Lleida porque ha dado a luz a dos gemelos y nos trae una foto de la entrada del hospital. Observando la foto entre todos una voz resuena:

Alumna 1: Mirad, ¡hospital lleva esta letra que no suena!

Alumno 2: Se dice “hache”.

Maestra: Y tú ¿cómo lo sabes?

Alumno 2: Porque lo he visto escrito en la foto.

La alumna 1 escribe en un papel “hospital”, después lo recorta, lo muestra al resto del grupo. Alguien comenta *¿por qué no lo colgamos?* Y lo cuelgan en la pared. A raíz de esta situación la niña continúa escribiendo en papelitos palabras que se escriben con la letra “h”, las cuelga junto a la palabra hospital y comenta dirigiéndose a la maestra:

Alumna 1: Hola Lola. Hola lleva la “h”.

La alumna 3 también hace un cartel donde pone “había” y lo cuelga con los otros carteles para que todos podamos recordar cómo se escribe esta palabra. Así es como emerge el primer rincón de la “h”, tal como mostramos en la imagen 2:



Imagen 2. Rincón de la “h” creada por los alumnos de ciclo inicial.

Alumno 3: ¿Y si lo colgamos fuera en el pasillo?

Alumno 4: ¡Muy buena idea!

Al día siguiente los niños traen a la escuela más carteles con palabras que se escriben con “h”, y las vamos colgando en el rincón del pasillo. Observamos que se produce una gran implicación de los alumnos en este rincón ya que ha emergido desde su voz.

Continuamos trabajando la misma frase de la categoría del mapa conceptual y dos niños traen a la escuela cajas de medicamentos, algunas vacías y otras con alguna pastilla. Dentro de las cajas encontramos información y nos dedicamos a subrayarla. Unos subrayan palabras, otros números... Leen algunos nombres de medicamentos y prospectos, lo relacionan con el rincón de la “h” y lo amplían. También lo relacionan con sus vivencias personales ya que dicen que los medicamentos sirven para el dolor de estómago, el dolor de cabeza, el dolor de garganta, la tos...



Imagen 3. Los alumnos de ciclo inicial explicando la información que han encontrado en las cajas de medicamentos.

Al día siguiente más niños del grupo traen por iniciativa propia más medicamentos: pastillas, jarabes, pomadas, sobres, etc. Ante esta diversidad decidimos hacer una clasificación. Esta actividad emergió en uno de los grupos de ciclo inicial, en un aula donde también pasan el resto de grupos de interniveles de primaria. Esto favoreció que niños de otros grupos trajeran también cajas de medicamentos, participando en la actividad y dándole dinamismo a este espacio. De este modo, los medicamentos se convierten en un contexto de aprendizaje de vida. Ello nos sirve para construir transversalmente conocimientos del currículum y abrir posibilidades. Es una actividad flexible y abierta para que cualquiera se sitúe en función de sus competencias, características y nivel. Además, el hecho de partir del arte favorece experimentar los conocimientos a la vez que los construyen de forma interrelacionada y compleja.

Uno de los niños trae los medicamentos con la respectiva bolsa de la farmacia, y escuchamos:

Alumno 5: Mira, ¡en la bolsa pone farmacia!

Alumno 6: Sí, al lado de la escuela hay una.

Alumno 5: ¿Cómo se llama?

Alumno 7: ¡Pues Príncipe de Viana!

Alumno 6: En la bolsa pone otro nombre.

Alumno 8: Pero la farmacia donde voy a comprar se llama diferente.

Entonces se fijan que cada farmacia tiene un nombre. Los niños nos traen las bolsas de las farmacias donde van a comprar y las cuelgan en la madera superior del escenario de los títeres. Debajo sitúan una mesa con todas las cajas de medicamentos que han traído. Con todo el material creamos un nuevo rincón y los niños realizan un role-playing donde hacemos recetas, vamos a comprar en la farmacia y miramos los prospectos de las medicinas. Es un rincón en movimiento, que se re-construye según el devenir y la emergencia de las voces de los alumnos. El rincón ha comenzado de una manera y cambia según el momento y los protagonistas que interaccionan.



Imagen 4. Rincón de la farmacia creado con las cajas de los medicamentos y las bolsas de las diferentes farmacias de la ciudad de Lleida.

Durante el role-playing un niño saca una receta de una de las bolsas y en la interacción del rincón descubrimos que es un papel que hace el médico y que sirve para comprar medicamentos, y que éstos los compramos en la farmacia. Este papel se llama receta. Los niños proponen buscar recetas en casa para trabajarlas en la escuela. Al día siguiente hay niños que traen recetas de cocina. Al no concretar la consigna emerge la heterogeneidad de miradas. El rincón se transforma. Aprendemos que receta es una palabra polisémica. Este rincón posibilita la construcción de aprendizajes y la creación de nuevos espacios para generar más aprendizajes. En este caso podríamos hacer un rincón con las recetas de cocina.

Las voces de los niños nos llevan a sacar el rincón en el pasillo y se integra en el espacio con el rincón de la “h” y el mapa conceptual del proyecto. Los dos rincones se transforman en un espacio interactivo donde participan todos los grupos de interniveles. Se trata de un contexto de aprendizaje vivo, dinámico y posibilitador. Conquistamos el espacio público para hacer partícipes a los miembros de la escuela y consideramos el ambiente como un todo complejo donde todo está interrelacionado. Es un espacio social con posibilidades de vínculos y colaboraciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Un ejemplo claro de ello se produce cuando el grupo de ciclo inicial iba dirección a la clase de inglés, pasan por pasillo donde está la farmacia y se inicia un diálogo:

Alumna 9: ¡Mira! Esto lo hemos llevado nosotros de casa.

Alumno 10: Yo he llevado esta caja, la tomaba mi madre cuando tenía dolor de cabeza.

Maestra: Y ¿qué es eso?

Alumno 10: una medicina.

Alumno 4: ¿Cómo se llama medicina en inglés?

La maestra aprovecha esta situación como oportunidad para generar aprendizajes a partir de los intereses de los niños. Utilizan este espacio para trabajar el vocabulario relacionado con los contenidos trabajados previamente: “medicine”, “prescription” y “instruction for use”. Posteriormente relacionan cuándo se toman estos medicamentos según las dolencias en las diferentes partes del cuerpo. Creamos conversaciones sobre el estado de salud, cómo comunicarnos en inglés para expresar el dolor de cabeza, de estómago, de espalda, de muelas, de garganta... Con las cajas trabajan las cantidades y los números, es decir, contenidos matemáticos, lingüísticos, de conocimiento del cuerpo... desde la transdisciplinariedad.

Continúan los devenires y al hablar de los hospitales de Sudáfrica, la interacción nos llevó a trabajar la situación geográfica de Sudáfrica. Durante un encuentro en el espacio híbrido, la responsable del servicio educativo del Centro de Arte la Panera nos comenta la posibilidad de ver la exposición U.N.(INVERSE) de Txuspo Poyo. Consideramos la propuesta ya que estas obras guardan relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Àlber que se están emergiendo y se están desarrollando en esos momentos. Después de la visita los niños comentan un vídeo donde salían muchas banderas y cada niño dibuja la de su país y otras banderas que conocía de algún amigo, familiar o de alguna experiencia personal. Detrás de la bandera escriben el nombre del país y lo explican a los demás. Se genera un intercambio de banderas, experiencias y países dando lugar a otro rincón. También comentan que cada país tiene, además de su bandera, su propia moneda. Además, los niños relacionan las monedas con la campana de la exposición U.N.(INVERSE), la cual es una réplica de la campana que hay en el edificio de las Naciones Unidas y está fundida a partir de monedas de los países miembros de éste el organismo internacional. El artista construyó la campana con

monedas de euro. Desde ese día los niños traen diferentes monedas que tienen en casa. Las hemos ido recogiendo y clasificándolas según su país correspondiente. Todo este material se integra en el espacio del pasillo junto con el mapa conceptual del proyecto, el rincón de la “H” y el rincón de los medicamentos.

Continuando con la categoría de la situación geográfica de Sudáfrica, en el grupo de interniveles de Ciclo Medio nos planteábamos colgar un mapa en la clase. Un alumno comenta:

- *¿Y si colgamos un post-it i escribimos nuestro nombre y debajo nuestro país de procedencia y el continente al que pertenece el país?*

Decidimos colgar los post-it en una pelota de pilates y construir así su propio mapa atendiendo a criterios muy diferentes de los mapas estándar que conocemos, tal como mostramos en la imagen 5.



Imagen 5. Mapa creado por los niños en función de su país de procedencia y el respectivo continente.

Ampliamos el mapa con las monedas y las banderas del grupo de ciclo inicial. Quizás podríamos pensar que ello equivale a colgar un planisferio. La diferencia es que se trata de un material didáctico elaborado a partir de los intereses de los niños y de sus vivencias y está construido por ellos mismos. Tomamos un material de la escuela, lo descontextualizamos, lo manipulamos, lo magnificamos y creamos nuestras obras. Con ello rompemos estereotipos y nos ayuda a desarrollar nuestra creatividad y cambiar de miradas.

Como podemos observar, la escucha y participación de los alumnos para guiar el devenir del Proyecto Àlber genera, por un lado, más posibilidades en el espacio en concreto y por otro lado posibilita la creación de más espacios de aprendizaje. A medida que los rincones se transforman, los niños encuentran más relaciones con las ideas del mapa conceptual que están desarrollando y con el resto de rincones. Ello lo representamos y explicitamos con flechas pegadas y con lanas que vinculan las ideas entre sí. Se trata de un espacio creado en diferentes devenires que se comparten en la escuela y en donde cualquier grupo puede interactuar. Este ambiente se diseña

gestionando la incertidumbre, fluye en el devenir del Proyecto Àlber y surge de la necesidad del momento y de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello emerge de los intereses de los alumnos en traer información y material sobre el tema que están trabajando, lo que permite reforzar el sentimiento de pertenencia a la escuela y la resolución de los conflictos cognitivos a través de su propio descubrimiento y experienciación. Son espacios originales, creativos, manipuladores, vivenciales y significativos. Son el *espacio total*.

Asimismo, el espacio total deviene un espacio donde se hacen públicos los contenidos trabajados en el Proyecto Àlber. La explicitación de los contenidos favorece los préstamos de conciencia en la escuela para que todos podamos aprender, la reconstrucción continua del Proyecto Àlber y su consistencia con el contexto y las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este es nuestro método como estrategia. Y como estrategia queremos continuar mejorando nuestro espacio total explorando y experimentando nuevas vías para continuar posibilitando aprendizajes complejos y coherentes con nuestra sociedad del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- CLARKE, H., EGAN, B., FLETCHER, L. y RYAN, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14 (3), 407- 22.
- GÓMEZ, J., JOVÉ, G. y NAVARRO, J. L. (2011). *El análisis del discurso y las actividades típicas de aula en el Proyecto Àlber*. (En prensa)
- JOVÉ, G., AYUSO, H., SANJUAN, R., VICENS, L., CANO, S. y ZAPATER, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- JOVÉ, G. y BETRIÁN, E. (2011a). Educ- Arte en la Complejidad. Un trabajo en red: la universidad, la escuela y el museo. En L. Rodríguez (coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*. Buenos Aires: Comunidad de Pensamiento Complejo. (En prensa).
- JOVÉ, G. y BETRIÁN, E. (2011b). Entretejiendo encajes entre la universidad, los museos, los centros de arte y las escuelas. (En prensa).
- JOVÉ, G., VICENS, L., CANO, S., SERRA, O. y RODRÍGUEZ, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- MORIN, E., ROGER, E. y DOMINGO, R. (2003). *Educar en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MOSS, P. (2006). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice. En 16th Conference EECERA. Consultado (19/12/2009) en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm>
- O'SULLIVAN, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- RUIZ DE VELASCO, A. y ABAD, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN RETO FORMATIVO

Yolanda Sánchez Fernández

Asesora de Formación Centro del Profesorado Huelva- Isla Cristina

RESUMEN

Esta comunicación reflexiona sobre los últimos cambios producidos en cuanto a metodología docente en la etapa de Educación Infantil y más concretamente profundiza en cómo la legislación apuesta claramente por una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje, consistente en que sea el alumnado el que construya su propio conocimiento. A partir de esta idea, se selecciona una estrategia metodológica concreta, el Trabajo por Proyectos, entendiendo que reúne las condiciones de tal idea y, partiendo de la necesidad que tiene el profesorado de formación para desarrollar esta forma de trabajo, se describe de forma global los puntos básicos sobre los que ésta se sostiene, a través de la extensa experiencia que tiene sobre ello el Centro de Profesorado de Huelva-Isla Cristina.

La infancia de ahora no es la infancia de hace décadas. La sociedad cambia un ritmo acelerado y el sistema educativo, entre otros, debe hacer frente a estos cambios de manera que la escuela y la educación escolar sigan cumpliendo la responsabilidad de hacer de cada alumno una persona única, responsable, irrepetible, en el contexto de un grupo social.

La entrada en vigor de la LOE y su correspondientes Decretos y Órdenes pretende acercarse a las demandas de la sociedad actual y dar respuesta a las necesidades y las características de la infancia que deben desarrollarse en estos tiempos turbulentos y lleno de incertidumbres. Así se recoge en la Exposición de Motivos de la misma: *Si el objetivo del sistema educativo hace un par de décadas era escolarizar y dar cultura a la población, ahora la sociedad exige nuevos retos educativos ligados a una educación de mejor calidad para todas las generaciones, con mayor cualificación profesional, con más impulso a la educación a lo largo de la vida y con la incorporación de nuevas competencias y saberes.*

En realidad lo que ha supuesto esta nueva legislación educativa ha sido el replanteamiento y la reflexión sobre aspectos que, siendo básicos, forman parte esencial de la vida social y que por tanto, son claves para un sistema educativo de calidad. El marco legal actual constituye un poderoso incentivo para que toda la sociedad en general y en particular los educadores nos cuestionemos: qué clase de escuela estamos ofreciendo, qué tipo de aprendizaje fomentamos, cómo aprende el alumno, cuál es el papel del maestro, etc.

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, considerada como una etapa educativa esencial, seleccionamos de la normativa que la rige (Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía) y que más directamente pueden influir en la práctica diaria del docente, además de hacernos reflexionar sobre el día a día con el alumnado:

- *No se considera una etapa preparatoria para etapas posteriores, sino que es entendida como una etapa con identidad propia, importante en sí misma, centrada en la idea de un niño y niña competentes, con capacidad de acción y con derechos plenos.*
- *Se considera superada la imagen del niño y niña asociada a la incapacidad, la heteronomía, la pasividad y debilidad originada por las limitaciones propias de su momento evolutivo.*
- *El aprendizaje es una actividad compartida, cooperativa y comunicativa en la que los niños y niñas junto a las personas adultas interpretan la realidad y la cultura y le otorgan significado, construyendo de esa forma, los conocimientos.*
- *Más que una apropiación del conocimiento individual en el que el niño y niña percibe e incorpora un conocimiento externo formalizado que sus maestros le comunican u ofrecen, el maestro o maestra o el profesional de la educación infantil contextualizará la acción educativa, apreciando los procesos y no sólo los resultados, diversificará las situaciones de aprendizaje y propuestas y evitará el tratamiento homogéneo que supone la realización de áreas estandarizadas para todo.*

Por otra parte, Coll y otros (2004) opinan que la concepción de aprendizaje y de enseñanza escolar más extendidos entre el profesorado da lugar a tres posturas:

1: El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado que, en este caso, es considerado un experto en la materia objeto de estudio. La enseñanza le facilita al alumnado, pasivo receptor, el refuerzo que necesita para lograr esas respuestas mediante las notas.

2: El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura: En este caso, la enseñanza le procura el alumnado la información que necesita. El profesorado sigue siendo un experto en la materia que facilita al alumnado situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos, aceptando que el los procesos de pensamiento del niño(a) son importantes y hay que conocerlos.

3: El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Son los alumnos y alumnas los que elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales: La enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos.

Revisando las citas anteriores de la normativa actual de la E.I parece evidente que la concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje que defiende va más en consonancia con la postura tercera. Bajo este planteamiento, subyace la idea de que aprender algo equivale a elaborar una representación personal del contenido objeto de aprendizaje. Esta representación se realiza mediante un proceso activo en donde, partiendo del conocimiento que el alumnado posee, éste lo reorganiza y lo enriquece. El profesorado, en su labor docente, no tiene a la materia o contenido que enseña como centro, sino al propio alumnado, que debe participar activamente en el proceso de construcción de conocimiento. Es cierto que en los últimos años son variadas las metodologías desarrolladas en las aulas de Educación Infantil (talleres, rincones...), con más o menos éxito; sin embargo, esta concepción del aprendizaje por la que apuesta la normativa educativa supone que las actividades que se diseñen o las propuestas de trabajo deben estar consonancia con esta idea.

En este sentido y siguiendo esta concepción, si seleccionamos entre las distintas propuestas de trabajo que podemos trabajar en un aula de E.I, nos vamos a centrar especialmente en el Trabajo por Proyectos. El mismo Decreto 428/2008 lo recoge como posible opción metodológica para la etapa: *Las propuestas de trabajo o unidades de programación que sobre distintas temáticas y contenidos se presenten a los niños y niñas para alcanzar los logros expresados en los objetivos, pueden adoptar diversas formas: proyectos de trabajo, centros de interés, pequeñas investigaciones, zonas de actividad, unidades temáticas, talleres, etc., muchas de estos formatos han sido definidas en determinados períodos históricos y pueden conformarse de distintos modos.*

El Método de Proyectos es uno de los procedimientos más completos de la enseñanza activa y también de los más difundidos. Aunque se cita como originario de William Heard Kilpatrick, la metodología de proyectos hunde sus raíces en diferentes tradiciones pedagógicas, además de la que usaba el maestro estadounidense, Freinet en su “educación

por el trabajo” o Stenhouse, en su “investigación como base del trabajo” presentan estructuras y formas de hacer que siguen los principios del método por proyectos de investigación.

Estas tradiciones pedagógicas cuya aportación ha sido clave en el desarrollo del trabajo por proyectos, abogan por un cambio en la manera de enseñar y de aprender en la escuela. Critican el aprendizaje verbal y la mecanización del saber, el uso de metodologías poco respetuosas con los intereses de los alumnos, la separación radical entre los roles de docente y discente, la ausencia de actividad reflexiva, el estilo marcadamente individualista de la tarea escolar y la evaluación centrada en los resultados sin tener en cuenta los procesos.. En resumen, podemos decir que la introducción del trabajo por proyectos apunta directamente a la función de la escuela y busca una metodología coherente con la nueva manera de entender el aprendizaje.”(Puig Rovira y Martín García, 2007)

Aunque en la actualidad el Trabajo por Proyectos conserva la esencia con la que se creó, se ve enriquecido con la aportación de autores más modernos como Gardner. Howard Gardner, Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011, impulsa la “Teoría de las Múltiples Inteligencias” a través de la cual defiende que la inteligencia es multifacética y dinámica y se expande más allá de las capacidades lingüísticas y lógicas que tradicionalmente son las que se prueban y evalúan en las escuelas. Para Gardner, estos hechos están demostrados científicamente y el sistema educativo debería aprovecharlos en beneficio del aprendizaje del individuo, de forma que garantice que todos reciban una educación que maximice su propio potencial intelectual y los haga mejores personas, tanto individual como socialmente.

El Trabajo por Proyectos, en definitiva, podemos definirlo como un plan de trabajo con elementos coordinados de forma natural y con sentido unitario normalmente orientado a la investigación sobre algún tema. Se caracteriza, frente a otras propuestas de trabajo, por una serie de aspectos que garantizan su valor educativo:

1. Han de ser interesantes para el alumnado. Gran parte de ese interés se logra cuando el proyecto nace de la misma realidad, intentando que los temas estén relacionados con lo que les preocupa, lo que se vive en su entorno, tanto inmediato como lejano. Así, es necesario crear un clima cómodo que permita a los niños y niñas comunicar sus vivencias e ideas, compartir lo que uno cada uno sabe. Sólo a partir de ahí, serán capaces de construir juntos nuevos conocimientos.
2. Permite ir introduciendo contenidos de diferentes áreas de manera que resulten eficaces para ayudarles a avanzar en el estudio de la realidad, evitando establecer relaciones forzadas y sin sentido para los niños.

Bassedas (2003) y otros insiste en este aspecto y recoge en su obra: “*Con la intención de utilizar una metodología global se ha querido presentar todos los contenidos de aprendizaje de la escuela en relación con un único tema. (...) Estas relaciones se establecen desde la perspectiva del adulto pero no son evidentes para*

los niños. (...) confundiendo la adopción de un enfoque globalizador con una perspectiva acumulativa del aprendizaje. Por ejemplo, al estudiar los árboles, se cuentan árboles, se cantan canciones sobre árboles, se pintan y recortan árboles... cuando quizás lo interesante sería trabajar las partes del árbol, los diferentes tipos, las frutas, el procedimiento para saber si es viejo o joven, la observación de un árbol..."

Este hecho, en ocasiones supone un problema para el profesorado de E.I pues no sabe cómo incluir algunas actividades consideradas necesarias. La solución está en plantearlas de forma independiente en otros ámbitos de trabajos: rincones, juegos, taller, cuento...

3. Dado su carácter investigativo, deben incluir actividades abiertas, aceptar los cambios y propuestas, preguntas, dudas del alumnado, dejan que participen en el diseño de las actividades y ser flexibles y receptivos a sus intereses. Aunque se parte de un plan inicial, elaborado por el profesorado, hay que dejar un margen a la improvisación. Sólo de esta manera conseguiremos niños y niñas curiosos/as, participativos, activos, autónomos y con capacidad de iniciativa.
4. Un proyecto no es un programa cerrado e inmóvil, la previsión de actividades es flexible, moldeable y sujeta a variaciones, dependiendo de las propuestas de los pequeños y acontecimientos de la clase. Tampoco un proyecto es algo improvisado y que se va creando sobre la marcha. Existe un eje vertebrador que organiza el trabajo, así como una estructura base común a todos ellos. Normalmente se siguen las siguientes fases:
 - Elección del tema de estudio
 - Ideas previas y objetivos futuros planteados
 - Búsqueda de fuentes de información
 - Organización del trabajo
 - Realización de actividades
 - Dossier-síntesis del trabajo realizado
 - Evaluación del Proyecto

Lo que no podemos olvidar es que el proyecto es un fin en sí mismo sin preocupar excesivamente que se cubran todos los contenidos, donde los tiempos previstos son siempre aproximados, los errores se valoran satisfactoriamente y que implica, en gran parte, un cambio de actitud por parte del profesorado, una actitud de escucha atenta a su alumnado.

Que el profesorado de Educación Infantil consiga interiorizar esta forma de trabajar, resulta un proceso largo que, por supuesto, como cualquier aspecto que afecte a la práctica diaria del aula, requiere en un principio de una fuerte motivación para introducir los primeros

cambios, pero también, sin ninguna duda, una formación y asesoramiento específico para ello.

La motivación por el cambio aparece, normalmente, en el momento en que en el aula el profesorado toma conciencia de una situación problemática, de algo que les incomoda y desean solucionarlo, de que lo que tienen no se corresponde con lo que se desea.

En los últimos años, cada vez se dan más casos entre el profesorado de E. I que abandonan los tradicionales libros o guías de texto proporcionadas por diferentes editoriales especializadas por no encontrar, a través de estos recursos, todas las secuencias de trabajo que considera deseables para proponer a su alumnado. Esta práctica tan generalizada de hacer del libro de texto el principal eje organizador de las actividades diarias empieza a decaer, puesto que en la mayoría de los casos sus contenidos son excesivamente cerrados, tradicionales y repetitivos a lo largo de la etapa. El profesorado requiere hoy, más que nunca, nuevas formas de hacer.

Esta búsqueda de soluciones se produce sobre todo en personas especialmente sensibles a los problemas, personas creativas y con iniciativa, con ilusión y con cierto respaldo en la institución. Son las personas las que transforman un problema en un proyecto, deciden su finalidad y justifican su interés y utilidad (De la Torre, 1998)

Podíamos preguntarnos ahora qué tipo de formación es la más idónea para inculcar en el profesorado de Infantil el Trabajo por Proyectos como principal organizador del trabajo en el aula cuando éste es demandado de forma específica como necesidad formativa prioritaria o, simplemente, cuando se solicita ayuda para realizar cambios metodológicos por no satisfacerle lo que hace en su práctica cotidiana.

Cualquier proceso de formación debe fundamentarse en unos principios básicos (Imbernom, 1994):

- aprender investigando,
- conectar conocimientos previos con nuevas informaciones,
- aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica,
- aprender en un ambiente de colaboración y de interacción y elaborando proyectos de trabajo conjuntos.

A lo hora de organizar y diseñar cualquier actividad formativa, teniendo en cuenta la temática específica que se demanda y desde mi experiencia como asesora de formación en un Centro del Profesorado, intentamos tener siempre presente estas premisas citadas.

En cualquier caso y en primer lugar, está claro que es importante que el profesorado entienda, desde sus conocimientos previos, el sustento teórico del trabajo por proyectos en este caso, es decir, que comprenda qué beneficios le aporta tanto al alumnado como al propio profesorado, por qué se producen y de qué forma.

Por otra parte, la profesión del maestro es una profesión que suele ejercerse en soledad. Los maestros pasan horas y horas en sus aulas sin casi ningún tipo de contacto con el resto de sus compañeros. Hay que romper esa barrera a la hora de iniciar procesos formativos.

Aprender en ambiente de colaboración, de interacción y comunicación social se convierte en una necesidad imperiosa para el profesorado.

Por todo ello, desde la asesoría de formación de Educación Infantil del Centro del Profesorado de Huelva- Isla Cristina, la mayor parte de los procesos formativos que se desarrollan para el profesorado de E.I intentamos que incluyan sesiones presenciales (encuentros, jornadas, mesas de debate...) que, en muchos casos, son demandadas por el propio profesorado. Éste tiene necesidad de encontrar un espacio común en donde puedan compartir problemas, fracasos y éxitos, dudas, inquietudes, incluso anécdotas... Se trata de crear una especie de área en donde se sientan parte de un grupo con inquietudes e intereses comunes, donde se habla y comparte el mismo “lenguaje”.

En algunas ocasiones, estos encuentros se complementan de forma virtual gracias a la Red de Educación Infantil en donde, además de servirnos de repositorio de recursos, artículos y enlaces interesantes, existe un foro abierto en donde todos/as los interesados/as pueden intervenir, subir documentos, reflexiones, etc.

Partiendo de estas premisas, la formación sobre proyectos en concreto, debe ser una formación orientada a la reflexión sobre la práctica, con una aplicación directa en el aula. Comentábamos anteriormente, que es importante conocer el sustento teórico pero, por otra parte, al profesorado les urge conocer cómo se traduce en la práctica, en el día a día con los pequeños, cómo influyen los proyectos en su organización del espacio, del tiempo, en su relación con las familias, en la elaboración de materiales...

Para dar credibilidad y garantía al trabajo por proyectos, el poder contar con algún profesional iniciado ya en este tipo de metodología es un aval de éxito seguro. Se trata de alguien, un profesor/a en el mejor de los casos, que no sólo conozca la teoría del método, sino que pueda resolver esas pequeñas, pero importantes dudas, que van surgiendo a medida que se va profundizando en el tema. Se convierte así en una especie de mentor para profesores principiantes en esta temática.

Retomando los principios básicos que citamos de Imbernom para cualquier proceso formativo, el aprender en un ambiente de interacción y elaborando proyectos de trabajo conjuntos también es una condición casi indispensable si queremos realmente que el trabajo por proyectos se convierta en una línea de trabajo estable y fructífera en el equipo de un centro educativo.

En el ámbito educativo hasta hace relativamente poco tiempo han estado muy enraizados los valores de la autonomía docente, del trabajo individualizado. Ha prevalecido la cultura del celulismo según la cual cada profesor toma sus propias decisiones didácticas, lleva a cabo sus programaciones de aula y evalúa sin tomar en consideración otro tipo de opinión ajena a la propia (De la Torre y otros, 1998).

Esta realidad afortunadamente está cambiando y cada vez se acepta más la cultura de la colaboración, de intercambio mutuo y de compartir objetivos como motor importante para la formación, el cambio y la mejora en los centros.

Es esta nueva cultura formativa la que defendemos y la que marca la Administración Educativa Andaluza como línea prioritaria en los últimos años denominándola

autoformación. La autoformación implica tanto la organización de grupos de trabajo entre los profesores como un mejor proceso de comunicación y trabajo entre iguales.

La autoformación supone la participación del profesorado en el diseño y gestión de su propia formación en función de su situación de partida, intereses comunes, metas planteadas, experiencia del profesorado... Recoge la modalidad de Formación en Centro o Grupos de trabajo. En ambas modalidades, la formación ya no se percibe como algo ajeno y artificial al contexto personal e institucional en el que trabaja, sino como un proceso de participación activa y crítica, dinámico y flexible dentro de su propio contexto y que se desarrolla en equipo. Y es que la formación individual basada únicamente en la asistencia a cursos en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades no tiene sentido cuando lo que estamos buscando es un proceso de mejora en la que el profesorado ha de encontrar su solución a sus situaciones prácticas y el desarrollo de un método de enseñanza como supone el trabajar por proyectos en la etapa de Educación Infantil.

Siguiendo estas premisas, poder concluir que los procesos formativos iniciados desde nuestro centro han tenido un éxito considerable entre el profesorado participante. Todos los grupos de trabajo constituidos han conseguido al menos iniciarse o conocer con más profundidad el trabajo por proyectos y aquellos con alguna experiencia han podido enriquecerla mucho más, implicando a equipos docentes completos y, en ocasiones, haciéndolo partícipe a profesorado de la etapa de Primaria.

En definitiva podemos decir que el trabajo por proyectos en Educación Infantil se presenta como una de las opciones más válidas y adaptadas a la realidad educativa actual, al concepto de aprendizaje que recoge la normativa actual, a las características, motivaciones e intereses de nuestro alumnado y profesorado.

La formación del profesorado en este terreno si queremos que sea una formación efectiva con repercusión directa en el aula y en el centro, necesita una serie de condiciones básicas como son: crear un lugar de encuentro, comunicación y reflexión periódico del profesorado, contar con el asesoramiento de algún profesor/a especializado en el tema e implicar, en la medida de lo posible a equipos docentes responsables de su propio proceso formativo bajo una modalidad de autoformación.

Concluyendo, la línea a seguir en estos momentos y por las condiciones contextuales existentes (cambios educativos, desencanto del profesorado ante metodologías tradicionales...) discurre en la formación del profesorado de Educación Infantil de forma que se inicie en el trabajo por proyectos y lo haga desde la autoformación y la colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 19-08-2008)
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 26-08-2008)
- LEY 17/2001, de 10 de Diciembre de Educación de Andalucía (BOJA 26-12-2008)
- COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLE, I.; ZABALA, A. (2004). *El Constructivismo en el Aula* (14 ed.). Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. (2003). *Aprender y Enseñar en Educación Infantil* (5 ed.). Barcelona: Graó.
- GERVILLA, A. (2006). *Didáctica Básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- ANTON, M. (Coord.).(2007). *Planificar la Etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*". Barcelona: Biblioteca de Infantil. Graó.
- MORRISH, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya/2
- IMBERNON, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- DE LA TORRE, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*". Madrid: Editorial Escuela Española.
- PEREZ GOMEZ, A. I.; MARTINEZ, M.; TEY, A.; ESSOMBRA, M.A. y GONZALEZ M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L
- REYES SANTANA, M.; RODRIGUEZ LOPEZ, J.M. (Coords.). (2001). *Estrategias para la formación del profesorado. Estudios y experiencias*. Huelva: XYZ ediciones.

LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA Y SOLIDARIA

Begoña Piqué Simón¹

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona*

Ante una realidad educativa cada vez más compleja la escuela necesita la colaboración y apoyo de distintos agentes educativos y sociales, para dar respuesta a las expectativas y demandas de la sociedad actual. Esta realidad se define por un conjunto de personas diversas en intereses, necesidades, contextos, culturas, valores, experiencias, deseos y sueños, pero con un mismo objetivo educativo, que los niños y niñas aprendan, tengan los recursos necesarios para afrontar el mundo que les toque vivir y que sean felices, consigo mismos y con los demás. Ahora bien, la manera de llegar a dicho objetivo (el como) es quizás lo que confiere complejidad a la tarea educativa en la escuela.

La aportación de Delors (1999) y su propuesta para la educación del siglo XXI (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir), reúne un conjunto de requisitos educativos difícilmente abordables sin la colaboración de la comunidad y los servicios educativos. La confluencia de dichos objetivos con Europa necesita de espacios para la reflexión compartida con otros centros y otros agentes cercanos a la escuela que permitan intercambiar nuevas modalidades organizativas y metodológicas, articulando a su vez procesos de formación con el desempeño profesional.

El futuro de las sociedades democráticas pasa por ofrecer mayor autonomía a la escuela pero a su vez exigen una mayor profesionalidad de los docentes. La escuela de hoy y del mañana tiene la responsabilidad de realización del destino colectivo y es la clave para una ciudadanía más justa y solidaria.

¹ Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo consolidado de investigación “Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA)”, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (ICE/UB).

LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD

Desde esta perspectiva se está llevando a cabo un proyecto de colaboración entre la escuela y la universidad desde hace tres años (2008-2011)². Diferentes equipos docentes de las escuelas valoran positivamente la implicación de agentes del ámbito universitario en la práctica educativa para una incorporación real y concreta de nuevas propuestas didácticas que favorezcan la atención a la diversidad de los alumnos y sus familias, dando respuesta a las exigencias sociales y educativas actuales, y al mismo tiempo propiciando procesos de actualización y mejora profesional.

En este sentido se gestiona y planifica la intervención de estudiantes de primero del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Barcelona, en centros educativos de la red pública del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, con la idea de ejercer como observadores críticos, facilitar la dinamización de conocimiento y promover la reflexión en momentos concretos de encuentro conjunto con los docentes, al tiempo que adquieren una preparación basada en el contacto directo con la escuela desde el inicio de su proceso formativo.

Esta colaboración entre la escuela y la universidad permite ofrecer solución a dos planteamientos educativos que comparten una misma finalidad: “capacitar a los docentes (expertos y noveles) de los recursos didácticos necesarios para un ejercicio profesional que garantice el éxito en la atención educativa de los niños y niñas”. De este modo se comparte en un mismo proyecto la formación permanente de los maestros en activo con la formación inicial de los estudiantes de magisterio a través de un trabajo formativo de práctica reflexiva, que incide tanto en la organización de la tarea docente como en la gestión de medios y recursos curriculares, de manera que permite encontrar nuevas formas de aplicar a la práctica educativa estrategias que garanticen una escuela para todos y todas.

Desde las escuelas los objetivos de dicha colaboración tienen que ver con:

- Facilitar la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje a partir de la incorporación de metodologías que permitan a los niños ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje.
- Permitir la observación de los procesos de aprendizaje, las interacciones y el desarrollo individual y grupal de los niños.
- Reflexionar sobre la práctica e incorporar mejoras a partir de la reflexión conjunta con la comunidad universitaria.
- Incorporar metodologías y estrategias que permitan dar respuesta a los retos de la escuela del siglo XXI.

Para su puesta en marcha se procede a la planificación del calendario académico en el que se fijan el número de sesiones que los estudiantes realizan en los centros educativos, y otras en las que asisten los maestros a la universidad. En concreto los estudiantes

² Participan en el Proyecto Universidad Escuela, los Departamentos de Didáctica y Organización Educativa, y de Teoría y Historia de la Educación, la Facultad de Pedagogía, la Facultad de Formación del Profesorado, el Instituto de Ciencias de la Educación, el Consorcio de Educación de Barcelona, el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Andreu, el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, los Centros de Educación Infantil y Primaria La Maquinista, Eulàlia Bota, Can Fabra, Baró de Viver, Els Encants, Univers, Fluvià, Llacuna, Josep Carner, Congrés-Indians, y las Escuelas Infantiles Caminet del Besòs y Palomares. El proyecto tiene el apoyo del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE'10), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

participan un día a la semana en la escuela en el horario lectivo correspondiente a las asignaturas y durante un periodo de tres o cuatro semanas, en función de las semanas que tenga el semestre³. Finalizado el período de estancia de cada uno de los grupos de estudiantes en las escuelas, se realiza una sesión conjunta en los espacios universitarios con la participación directa de los maestros y maestras, que facilitan la reflexión sobre la práctica y en la que se comparten, se cuestionan, se reflexionan y se valoran todas y cada una de las aportaciones realizadas por los estudiantes. Todo ello permite recuperar los principios teóricos que sustentan y dan sentido a las prácticas docentes en las aulas y aseguran el tipo de intervención educativa que se lleva a cabo.

A continuación hacemos especial énfasis en el contenido obtenido de las sesiones conjuntas realizadas con los maestros y las maestras en los espacios universitarios. En ellas tiene lugar un trabajo colaborativo y reflexivo con la comunidad educativa que hace posible compartir ideas, ideales y practicas que dan sentido a la educación de hoy y que permiten pensar en la escuela.

UNA EDUCACIÓN JUSTA Y SOLIDARIA

En los encuentros colectivos con los maestros en las sesiones mensuales en el aulario universitario, se contrastan las aportaciones realizadas por los estudiantes dando paso a una construcción compartida de *la escuela y los maestros del siglo XXI*.

Estas sesiones permiten replantearnos todo desde el principio y pensar en cómo hacer más adecuada la escuela a los tiempos de ahora y cómo afrontar los cambios que, como agentes educativos del siglo XX, debemos realizar para actualizarnos y resolver las dudas que nos plantean los niños y los diferentes agentes sociales. ¿Como aprenden los niños?. ¿Cuál es el papel del maestro?. ¿Que hacemos con los niños?. ¿Como lo hacemos?. ¿Como enseñamos?. ¿Para que sirve la escuela?. Son algunas de las preguntas que maestros, estudiantes y profesorado nos planteamos y que nos permitimos escuchar todas y cada una de las propuestas e iniciativas de unos y de otros, hacer intercambio de experiencias, dar espacio a la imaginación y descubrir nuevas estrategias.

Todo ello nos facilita la actualización de los maestros y la formación de los estudiantes, así como replantearnos el papel del formador. Pero también nos permite reflexionar sobre los referentes educativos válidos a día de hoy, cuál debe ser nuestra tarea para garantizar una educación integral, y tantos otros aspectos que han hecho mejorar nuestros conocimientos y nuestras formas de ver la escuela.

Muchas son las aportaciones obtenidas en todo el proceso llevado a cabo, pero a continuación exponemos las más sustanciales. Para ilustrarlas, a cada idea clave añadimos la voz de los protagonistas (maestros, estudiantes y profesorado) para evidenciar su aportación. En ellas definimos la escuela que queremos y el modelo de maestro con el que nos identificamos, de manera que vamos reflejando y tomando consciencia de nuestros modelos pedagógicos, por lo tanto del modelo educativo que defendemos.

³ Esta experiencia se realiza al margen de las prácticas. El periodo de practicum se inicia el segundo semestre del 2º año de carrera.

- **Una escuela acogedora y maestros acogedores.**

Maestros, estudiantes y profesores hemos reflexionado conjuntamente y hemos valorado que necesitamos una *escuela acogedora* que atienda a los niños, a sus familias a los maestros y a todo aquel que quiera participar. Donde todos se sientan importantes, que confíen en la gente y que fomenten la participación activa. Una escuela acogedora con unos *maestros acogedores* que establezcan relaciones de confianza, que aprovechen las posibilidades de cada uno, que crean en las personas y que den responsabilidad.

"Los maestros que creen en vosotros y os dan responsabilidad, son los maestros con los que os encontraréis mejor, que os hacen sentir mejor".

"Las relaciones deben basarse en la confianza".

"Es importante la acogida y estar informados antes de entrar en el aula".

"Somos un equipo pequeño bien avenido y esto favorece la atención de los niños porque sabes que no estás nunca solo".

"Integramos a todos los que se encuentran en la escuela. Todo el mundo es escuchado".

Ser acogedor significa cómo se organiza la escuela pero al mismo tiempo que, cuando nos presentemos, sepamos encontrar cualidades en todas las personas, consideremos válidas todas sus aportaciones y pensemos que todos los que llegan nuevos tienen propuestas a hacer. Cada uno puede asumir unas funciones específicas pero en el momento de hacer el trabajo todos nos ponemos, sin diferencias, funcionamos por igual. Se recogen las ideas de todos intentando mejorar. Se comparte lo que hacemos para conservar, mantener, cambiar o modificar aspectos educativos de interés para los alumnos. Se incorporan materiales novedosos, aprendiendo cosas nuevas y experimentando con los niños y niñas sus posibilidades. Se cuida la decoración de los espacios de la escuela para sentirla cercana y permitir que todo el mundo se sienta identificado.

- **Una escuela participativa y maestros participativos.**

Confiamos en una *escuela participativa* que crea espacios de comunicación activa para hacer entrevistas, para dialogar, para expresar sueños o para intercambiar propuestas educativas, y que cuenta con comisiones mixtas de trabajo (familias y maestros), dando el protagonismo a las familias para que se sientan útiles e implicadas, y con unos *maestros participativos* que ofrecen espacios suficientes a los niños y sus familias para compartir actividades, juegos, fiestas, proyectos, encuentros formales, charlas y momentos de aprendizaje mutuo, en los que todo el mundo es bienvenido.

"Tenemos que procurar no descalificar a los padres. Tenemos que aprender a hablar con las familias para compartir cosas positivas. Hay que llamar a las familias para decir que las cosas van bien".

"Es importante que nos sepamos poner en el lugar de los padres. Hacer sentir a los padres que no están solos, que están acompañados".

"Explicitar a los padres la confianza que depositamos en el niño. Sino nos vinculamos con los padres, ¿cómo nos comunicamos con los niños?. Ayudar a hacer de padre y de madre".

"En la entrevista con la familia al inicio de la escolaridad, les preguntamos ¿que esperan de su hijo?, ¿cuáles son sus ilusiones?, ..., les ofrecemos las preguntas anticipadas para que los padres nos faciliten la información después de haberla

compartido en casa. Esperamos recibir las necesidades de los padres antes de iniciar la reunión: ¿cómo estáis?, ¿cómo veis a Dani?”.

“Con ciertas familias es bueno hacer las entrevistas acompañadas para sentirte más segura. No os debe importar pedir ayuda cuando algo os preocupa”.

Una participación que tiene que ver con respetar las individualidades y valorar todas las aportaciones y maneras de hacer como importantes. Que busca intereses mutuos e intenta que cada uno descubra su espacio y su forma de participar. Que es capaz de encontrar diferentes formas para que nos digamos las cosas, en las presentaciones de curso, en las reuniones, en las entrevistas, a través de los padres y madres delegados, de la tutora y equipo directivo, de iniciativas que van más allá.

Una escuela y unos maestros que saben que las familias quieren educar lo mejor posible y nos reconocen como educadores pero nosotros también les reconocemos. Donde nos dan plena confianza y tenemos que trabajar juntos para ver cómo entre todos podemos resolverlo. Como entre todos ponemos el pensamiento en la colaboración y no en la instrucción, y nos acercamos a las familias para poder comunicarnos mejor con los niños y niñas. Mostrar lo que hacemos a través de fotografías, explicando el proceso de adaptación, incorporando diferentes tradiciones y culturas, pidiendo su compromiso, proporcionando diferentes ayudas, procurando conocernos más para comunicarnos y respetarnos, y no partiendo de la base de que yo tengo razón y los otros no.

- **Una escuela abierta y maestros abiertos.**

Queremos una *escuela abierta al entorno* que intervenga en lo que pasa cerca de él, en las asociaciones del barrio o pueblo, en la biblioteca, en los centros, en los clubes, en los polideportivos, en el teatro, ... Una escuela que no está cerrada, que incide en el cambio del mundo y de la escuela, y que cuenta con unos *maestros de mente abierta* para recibir y para cambiar, un poco atrevidos y arriesgados para animarnos a hacer cosas nuevas y compartir lo que nos funciona.

“Creeros de verdad que es una escuela abierta”.

“El maestro es un buen copión, observador, que va adoptando todo lo que le sirve”.

“Tenemos que acoger todo el abanico de alumnos que tenemos, no un alumno tipo”.

“Utilizamos herramientas informáticas con sentido”.

“Hay que respetar el momento del niño. No podemos hacer normas para todos los niños y tenemos que tomar decisiones en función de cada niño y cada situación.”

“Todas las actividades deben estar previstas para que todos participen”.

“No dejamos nunca de aprender. Todo nos permite aprender, el alumno, la compañera, el inspector, .. Todo es diferente y de todos y de todo se pueden aprender nuevas estrategias”.

Unos maestros que escuchan todas las aportaciones y que están decididos a colaborar con el entorno para crear una red educativa, también con la universidad, y hacer juntos que todo tenga sentido. El oficio de maestro requiere prever, planificar y estar dispuesto a cambiar y modificar en función de los niños, de las familias, de los recursos y de nuestra propia realidad como docentes. La tarea docente consiste en abrir las aulas a todos, haciendo uso de todos los recursos a nuestro alcance y acomodar todo lo que nos sirve para que los niños aprendan.

- **Una escuela que ofrece oportunidades para aprender y maestros dispuestos a aprender.**

Necesitamos *una escuela que ofrezca posibilidades de aprender*, con un estilo educativo propio, que adapte el currículum en función de los intereses de los alumnos y que concreta la opción metodológica en función del entorno y de las personas de la escuela. Que siempre este dispuesta a modificar cosas e ir un paso más allá, dependiendo de las respuestas que obtenga de los alumnos. Una escuela que planifica el aprendizaje a través de rincones, talleres, ambientes y espacios de aprendizaje que favorecen el trabajo autónomo de los niños, que agrupa a los niños de diferentes maneras y pone a su disposición variedad de materiales y recursos para manipular, observar, comparar, clasificar, apilar, construir, crear, imitar, experimentar o imaginar. Donde el alumno tiene la posibilidad de elegir el espacio de aprendizaje que más le gusta, respetando que cada persona tiene un estilo de aprendizaje y unas inteligencias más desarrolladas, y estimulándole para que participe en todas las actividades en función de sus capacidades. Espacios de aprendizaje donde se puede aprender muchas cosas, el lenguaje, la socialización, la lógica, la elaboración de hipótesis o el pensamiento científico, con actividades compartidas con las familias y con otros agentes educativos (educadora, TEI, voluntarios, estudiantes, practicantes).

"Debemos aprovechar todas las situaciones educativas y no evitar ciertas situaciones conflictivas para dejar de educar".

"Organizar el aula por rincones es cómodo para los niños, en cada rincón encuentran un tipo de material y de actividad concreta, sirve para gestionar el aula y facilita recoger los aprendizajes que se dan".

"Cada uno elige el espacio en el que mejor se encuentra. Los espacios de aprendizaje es una idea diferente muy potente y muy interesante y en la que creemos mucho". "También trabajamos por proyectos y centros interés".

"Talleres dirigidos en los que propones una actividad en la que el niño participa y el maestro organiza la actividad".

"En el espacio no organizamos, sólo situamos a los niños".

"Los grupos interactivos, para trabajar los conceptos básicos, con un tiempo corto y donde hacemos una aceleración de los aprendizajes".

"Los viernes por la tarde, con las familias, vienen a hacer actividades: cuentos, música, manualidades".

Esto requiere unos *maestros dispuestos a aprender*, implicados en la organización de los espacios y convencidos de que todos los niños y niñas tienen capacidad de aprender. Y que si se pone a su alcance lo que precisan en cada momento, sea una palabra, un material, una indicación o una pregunta, esto es más importante que decirle lo que debe aprender. Más que enseñar hay que educar, lo que significa que tenemos que aprender a guiar y estimular a los niños sin una intervención excesivamente dirigida, dejarlos experimentar, observar, cuestionar, intercambiar información, hacerles hablar y animarles a participar en todos los espacios y propuestas educativas. En definitiva creer en los niños y tener expectativas positivas de todos ellos, respetar y esperar sus tiempos, sus ritmos, sus momentos sin dejar de estar presentes (cuadro 1).

"Hacer de guía para que puedan desarrollar sus aprendizajes, para promover cambios en los alumnos, para conseguir ciudadanos con recursos propios".

“Cada uno busca estrategias para que todos los niños conozcan todos los espacios de aprendizaje. Al final del trimestre se valoró que todos los niños debían pasar por todos ellos. Hay espacios más frecuentados que otros. Los ofrecemos de una manera natural, animando al alumno a participar en el espacio”.

“A veces da la impresión de que hay mas maestros de los que realmente hay gracias a la capacidad de integrar a todos los que están en la escuela”.

“Adaptamos los espacios y talleres a los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de adaptaciones, del tutor, del MEE y del EAP, estableciendo un trabajo específico. Todo gira en torno a estas directrices”.

“Ante una alumna con necesidades educativas especiales en el aula debemos reflexionar con ellos, que es diferente, que no hace lo mismo que los demás, ..., generar un nivel de solidaridad . Valorar lo que sabe hacer cada uno sin que todos hagan lo mismo. Generar preguntas, no dar respuestas, dejar que el alumno diga y saber devolverle lo que él mismo dice. Generar dinámicas en que indirectamente se trate el tema”.

“Deben aceptar al niño con necesidades educativas especiales, hacerles entender a partir de su realidad, que deben tener cuidado y que esto forma parte de nuestra felicidad, cuidar de alguien y que lo tengan de nosotros ”.

"Descubrir los intereses de los niños nos ofrece unas buenas posibilidades de aprendizaje".

“Como maestros no debemos poner barreras, sobre todo cuando una familia cree que su hijo puede hacer la actividad. Cualquier decisión la podemos dar por buena siempre que al tomarla hagamos partícipes a todos”.

El centro de la acción educativa es el niño y su disponibilidad para el aprendizaje depende de sus intereses y a veces no están dispuestos, no les apetece o simplemente no tienen ganas. Respetar la evolución de cada niño y niña, no hay necesidad de que todos hagan lo mismo en el mismo momento. Estar preparados, disponibles, no dejar de “estar”. Contar con las familias, tanto la que viene siempre como la que no viene, la más participativa y la menos, la muy o poco colaboradora. También con los propios colegas, todos están implicados y todos participan, establecemos acuerdos y permitimos que cada uno desarrolle su potencial humano. Incorporar recursos a las aulas para que ningún niño se quede sin hacer ninguna actividad y para favorecer las relaciones con sus iguales. Hacer un trabajo en red para tomar decisiones educativas compartidas y proporcionar a los niños los espacios más adecuados para su seguridad, salud y bienestar.

Andrés, por sus necesidades no escoge otro espacio, da por supuesto que ha de ir al azul. Necesita ir más a la suya. No puede estar demasiado conducido por la maestra. Por sus características precisa constantemente tener objetos. No le interesa coger lápiz o ningún utensilio. Necesita favorecer las relaciones. El objetivo es que aprenda a relacionarse. Debe aprender que los niños no son objetos. Hemos conseguido que pida las cosas por favor.

Andrés en la escuela "tiene buenos momentos". Necesita una educadora para poder recuperar la calma y reconducir la actividad en el aula. Se le ha de dar tiempo para desangustarse.

Los niños aprecian muchísimo a Andrés y avanza gracias a sus coetáneos. Hay un aprendizaje de maneras de hacer y de relaciones increíbles. Detrás de esto hay reacciones de los padres y hay que agradecerles a ellos que nos lo digan: "Gracias por decírmelo". Nos permite hablar con los niños, tranquilizar a las familias, verbalizarlo en clase con todos los niños. ..

Cuadro 1. Aportación de una maestra, marzo 2009

REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

Nunca dejamos de aprender. De todo y de todos aprendemos. Reflexionar conjuntamente con los que formamos la comunidad educativa hace posible que nuestros niños aprendan a defender lo que sienten y piensan, y mantener el deseo de aprender toda la vida. Esta es la escuela y los maestros que queremos y por eso nos formamos juntos profesionales y estudiantes, buscando un equilibrio entre ambas aportaciones y conectando dos realidades.

Esta experiencia de colaboración entre escuela y universidad llevada a cabo durante estos tres últimos años, nos aproxima al pensamiento de profesionales y expertos reconocidos que han sabido anticiparse a las nuevas exigencias educativas del siglo XXI. Entre estos queremos destacar algunas de sus aportaciones que asumimos como propias:

- 1) Acercar la Universidad a la Escuela, tal como propone el profesor Santos Guerra (2010).
- 2) Contribuir a la adquisición de competencias en el sentido de saber hacer allí, de Perrenoud (2004).
- 3) Dar la oportunidad de aprender a hacer lo que no sabemos hacer haciéndolo, en la línea que defiende Meirieu (1996).
- 4) Reconstruir la formación del docente desde dentro, es decir, conseguir que el aprendizaje de verdad sea algo personal, como dicen Contreras y Pérez de Lara (2010).
- 5) Abrir procesos cooperativos en la actualización de los docentes, posibilitando que hablen entre ellos de su propia práctica y construyan una base de conocimiento conjunta, tal como defiende Elliott y Manzano (2005).
- 6) Crear espacios híbridos de formación, menos jerárquicos y que favorecen el aprendizaje de los docentes, respetando el conocimiento que cada uno aporta, tal como desarrolla Zeichner (2009).
- 7) Y también articular la formación y el desempeño profesional, en opinión de Tedesco (2011).

Pero sobretodo, lo mas significativo de la colaboración entre escuela y universidad es que nos ha ofrecido la posibilidad de comprender que la educación ha de ser de calidad y para todos, y que el docente ha de estar comprometido con todos sus alumnos. Esto implica que todos los maestros y todas las escuelas han de aprender cada día de su práctica, que ha de existir una corresponsabilidad compartida en la atención educativa de todos los niños y que la escuela precisa de la colaboración con otros centros y agentes cercanos (Hargreaves y Fink, 2006). Por ello es preciso crear un vínculo entre las instituciones escolares y las formativas para trabajar para una educación más justa y solidaria.

Referencias bibliográficas

Contreras, J y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.

Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/UNESCO.

Elliott, J. y Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*, San Francisco. Jossey Bass

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.

Piqué, B; Comas, A; Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona. Editorial Graó.

Piqué, B. (2010). Proyecto Universidad – Escuela: la implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil, En J. Marrero y J. Carbonell, *Actas del Congreso Profe'10. Reinventar la formación docente*, Mesa 10: Innovación pedagógica en la formación de docentes (pp. 626-641). Málaga. Facultad de Educación. [en línea] <http://www.profe10.org>

Piqué, B. (2010). La formació inicial: cap a un model formatiu professionalitzador. *GUIX*, 370, 39-42.

Piqué, B. (2011, Enero). La implementació d'estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial i permanent de mestres. *REIRE*, 4, (1), 25-42. Obtenida el 5 de septiembre de 2011 de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/217317/296402>

Piqué, B. y Forés, A. (2011, julio). *Proyecto Universidad Escuela: aulas abiertas a la profesionalización*. Comunicación y póster presentado en el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Retos y perspectivas de la docencia en la universidad. Vigo. España. [en línea] <http://www.ub.edu/ice/congresformacio>

Piqué, B.; Casas, D; Caparros, C. (2011, septiembre). *Una formación colaborativa y reflexiva: Proyecto Universidad Escuela*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Políticas y Modelos de la Formación Permanente. Barcelona. España. [en línea] <http://www.ub.edu/ice/congresformacio>

Postman, N. (1995). *Fin de la educación. Una redefinición del valor de la escuela*. Barcelona. Octaedro.

Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona. Editorial Laertes.

Santos, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid. Ediciones Morata.

Santos, M. A. (2010). Conferencia *El desarrollo profesional de los docentes en las instituciones que aprenden*. Obtenida el 5 de septiembre de 2011 de <http://www.cti.uma.es/streaming/uma/mediaplayer/didacticaX1.html>

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Tedesco, J. C. (2011, septiembre). *Formación del profesorado y construcción de sociedades más justas*. Conferencia inaugural presentada en el III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Políticas y Modelos de la Formación Permanente. Barcelona. España. [en línea] <http://www.ub.edu/ice/congresformacio>

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York. Routledge.

EDUCANDO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: UN ACERCAMIENTO A LA PRIVACIDAD Y LA INTIMIDAD.

Alberto Sánchez Rojo
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Complutense de Madrid

1. De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

En el año 1997, dentro del ámbito de “ciencia, tecnología y sociedad”, veía la luz el libro *Homo videns: La sociedad teledirigida*, de Giovanni Sartori. Cronológicamente no ha transcurrido mucho tiempo desde que fue publicado, apenas quince años, sin embargo, tecnológicamente hablando, ha “pasado” bastante, tanto que un ensayo como éste se podría calificar ya como obsoleto, una reliquia del pasado. El autor trataba aquí de exponer su visión crítica acerca de la pérdida en capacidad de abstracción que producía la televisión en los individuos que crecían siendo educados en gran parte por ella, puesto que “la imagen no da, por sí misma, casi ninguna inteligibilidad. La imagen debe ser explicada; y la explicación que se da de ella en la televisión es insuficiente. Si en un futuro existiera una televisión que explicara mejor (mucho mejor), entonces el discurso sobre una integración positiva entre el *homo sapiens* y el *homo videns* se podría reanudar. Pero por el momento, [...] el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender” (Sartori, 1998; p. 51).

Pasado el tiempo, no comparto esta opinión con el autor, o al menos, no del todo, pues si algo nos sobra hoy en día son explicaciones, las tenemos de todas las formas y colores y solamente a un clic, basta con conectarse a Internet y teclear aquello que queremos que nos sea explicado en cualquier buscador (incluso nosotros mismos podemos ser explicados en la web, si se nos ha ocurrido crearnos un blog personal, un perfil en una red social, etc.), en menos de un segundo tendremos nuestra explicación. Estoy seguro de que muchos de nosotros preferiríamos una imagen sin más, no explicada, ambigua, que dejara dar rienda suelta a nuestra imaginación, ahora en letargo por un exceso de respuestas. El caso es que no parece que la falta de explicación fuese realmente el problema que estaba atrofiando la capacidad de comprensión, sino, en todo caso, la falta de discriminación que ya se daba por entonces entre lo que es información que forma, que da forma al espíritu y lo que no lo es¹.

No podemos culpar al autor de una opinión tan simple, pues él era desconocedor de la *web 2.0* y todo lo que ello conlleva. Sartori se refería a individuos pasivos, sentados en el sofá de su casa recibiendo fragmentos de mundo sin necesidad de moverse, lo cual, sin lugar a dudas, anquilosaba su capacidad crítica y reflexiva, convirtiéndolos en individuos *teledirigidos*.

Estaba en auge por entonces la “sociedad de la información”, término acuñado por Bell (2006) a principios del segundo tercio del siglo XX y que tomó fuerza a mediados de los noventa, impulsado por el desarrollo de Internet y las tecnologías. Se llamaba “sociedad de la información” porque el funcionamiento mismo de la sociedad, desde cualquier ámbito (política, economía, ciencia, ocio...) se basaba en información y el

¹ En esta época empezaron a tener éxito los programas sensacionalistas que, vendiéndose como informativos, se introducían en los entresijos más privados de las víctimas de casos escabrosos.

control que se hacía de ella y su suministro. Esto permitía el fácil manejo de grandes masas enganchadas a sus aparatos recibiendo lecciones encubiertas de cómo comportarse y era lo que alarmaba a autores como Sartori.

El término *web 2.0* fue acuñado por Tim O'Reilly (2005), para dar cuenta de cierta evolución que de pronto se produjo en los medios informáticos, la cual se definía fundamentalmente por el grado de participación del usuario en lo que era considerado ya un nuevo espacio de comunicación (las redes sociales, los blogs, wikipedia, entre otros, serían ejemplos de este nuevo espacio de interacción). Fue en este momento en que la sociedad de la información pasó a convertirse en “sociedad del conocimiento”.

Así pues, el individuo ha abandonado su condición de mero receptáculo pasivo y se ha transformado en un sujeto que construye conocimiento en la nueva ágora, Internet. Podría parecer que el problema aducido por Sartori quedaba solucionado, los individuos participan, son activos y eso debería repercutir positivamente en su capacidad de abstracción y reflexión, haciéndolos más autónomos. Sin embargo, hay cosas que no han cambiado tanto. La socióloga Paula Sibilia (2009, p. 313) califica a los usuarios de esta *web 2.0* como individuos *alterdirigidos*, lo cual no deja de recordarnos a aquellos sujetos *teledirigidos* de los que hablaba Sartori quince años atrás.

2. El mundo de las redes sociales.

Este autor decía por aquel entonces:

“La televisión entretiene y divierte: el *homo ludens*, el hombre como animal que goza, que le encanta jugar, nunca ha estado tan satisfecho y gratificado en toda su historia. Pero este dato positivo concierne a <<la televisión como espectáculo>>. No obstante, si la televisión transforma todo en espectáculo, entonces la valoración cambia” (Sartori, 1998; p. 42).

A mi modo de ver, esta afirmación podía ser dicha hoy día en referencia a Internet sin que a nadie le sorprendiera, siendo un vivo ejemplo de resistencia al cambio. Efectivamente, Internet entretiene y divierte, lo cual no deja de ser positivo, pero concierne a la red como espectáculo, si Internet transforma todo en espectáculo, entonces la valoración cambia, se torna negativa. Con la posibilidad de participar activamente en la red se ha producido una espectacularización de todo jamás pensada unos años atrás, donde nuestras vidas podían ser convertidas en espectáculo en cualquier momento, hace mucho tiempo que todo es noticia (Pardo, 1996; p. 103), pero no todo a la vez y no dependiendo simplemente de la decisión de uno mismo. Ahora que podemos participar en la construcción de conocimiento, ¿en qué medida lo hacemos?

“En Tres Cantos City”, “Unas horitas de gym y a la cama”, “pensando en el finde”, “P. J. se ha unido al grupo a mi también me gustan los calamares”, estos son ejemplos literales extraídos de la red social *Facebook*, que ya cuenta con más de 800 millones de usuarios², que pasan su tiempo leyendo y escribiendo banalidades o no tanto, porque en ciertas ocasiones implican una publicitación de aspectos de su vida privada que puede llegar a ser bastante peligrosa³. Desde principios de la pasada década, cuando salieron al

² “Facebook supera los 800 millones de usuarios” en Lavanguardia.com, 22-9-2011.

³ En verano de 2011, la Policía Nacional española hizo realizó una campaña para concienciar a los ciudadanos sobre el uso de las redes sociales debido que se habían producido varios robos en casas cuyos

mercado *Facebook* y *Myspace*, siendo las más mundialmente conocidas, otras muchas redes sociales han ido apareciendo debido al tremendo éxito de las primeras, un éxito que no solamente ha sido en el ámbito del ocio, sino en otra serie de ámbitos: laborales, políticos, educativos, etc. ¿A qué se ha debido este éxito?

No es difícil averiguarlo si atendemos a su definición, Fernández Enguita (2008, p.12) las define como “estructuras flexibles, multifocales e inteligentes, que se caracterizan por establecer vínculos ligeros y fronteras totalmente permeables. Tienen una enorme capacidad de adaptación y movilizan con facilidad el conocimiento, sin necesidad de catalogarlo antes”, lo cual implica, sin lugar a dudas un avance altamente positivo en el desarrollo de conocimiento por la facilitación del contacto y diálogo entre iguales, superando las pesadas barreras del espacio y el tiempo. Esto hace que se convierta en una herramienta indispensable a nivel profesional y educativo. Numerosos artículos han sido ya publicados en nuestro ámbito en torno a las ventajas que producen el uso de este tipo de redes en el aula, no dejando duda alguna sobre su efectividad.

Ahora bien, las redes sociales no sólo forman parte de la vida académica o profesional de sus usuarios, sino también de su vida cotidiana. Internet, tal y como hemos dicho más arriba, de manera similar a la televisión, es entretenimiento y, a mi modo de ver, quizá su efectividad en ámbitos más allá del ocio nos están impidiendo un análisis profundo de su carácter pedagógico fuera ellos. No cabe duda alguna de que lo tienen, igual que la televisión ha formado parte durante años de la educación informal de los individuos en los países desarrollados, ahora su puesto lo ha ocupado Internet. Día tras día nuestros alumnos hacen vida literalmente en red, lo cual tiene una serie de riesgos que deben ser analizados y discutidos, precisamente por el carácter fundamental que el mantenimiento de la privacidad y la intimidad tienen en el buen desarrollo de la personalidad.

3. Distinguiendo conceptos: privacidad e intimidad.

Tradicionalmente se han distinguido dos espacios de realización humana, por un lado, la esfera pública, de lo común, donde todo debe ser transparente a todos, puesto que concierne a todos y por otro lado, la esfera privada, el ámbito de lo oculto, que no tiene por qué revelarse, pues no atañe a todos, sino a cada familia o individuo. Hanna Arendt (1993) nos muestra cómo en la Antigüedad estos dos ámbitos estaban muy bien diferenciados y la misma definición aristotélica de ser humano daba cuenta de ello. El *zoon politikon* o animal político se dedicaba a la acción y el discurso en la arena pública una vez tenía sus necesidades particulares de supervivencia satisfechas, las cuales pertenecían a su animalidad y, precisamente por eso, permanecían ocultas.

La línea divisoria entre lo privado y lo público queda borrada, según la autora (1993, p. 67) en el momento en que los hombres dejan de unirse en función de su condición de hombres libres, liberados de su animalidad, para hacerlo en base a intereses particulares de cada uno. La única misión de la política será la protección de lo privado, que con la llegada de la Modernidad y la idealización del individuo, “será entendida como receptáculo de la libertad, simultáneamente como autodesarrollo y autonomía” (Béjar, 1988; p. 25). La libertad, que antes se situaba en el espacio público, pasa ahora al espacio privado, donde el hombre pondrá todas sus esperanzas.

dueños estaban de vacaciones. Los ladrones lo sabían porque estos propietarios lo habían publicado en redes sociales. (Noticia extraída del programa de radio *Hoy por hoy* de la Cadena Ser (13/7/2011).

Si antes lo molesto era lo privado, que podía impedir la dedicación plena del hombre a los asuntos públicos, comunes a todos, ahora lo molesto es lo público, que le impide dedicarse a aquello que ha descubierto que es lo más valioso, a saber, uno mismo. De esta forma el poder político se delega en otros que garanticen a los demás poder dedicarse al desarrollo personal. La privacidad desde la Modernidad es, pues, siguiendo las palabras de Béjar (1988, p. 70) “el espacio de configuración de un <<yo>> íntimo y social. Y por eso, por estar relacionada con la formación y el desarrollo del individuo, debe ser celosamente protegida por la autoridad”. No por casualidad utiliza Béjar aquí el término “social” y no “político”, lo público en cuanto político (común a la humanidad) y lo privado en cuanto oculto (por su carácter animal) había desaparecido dando lugar a una nueva esfera, lo social, que reducía lo público a la administración de las libertades privadas, y que se oponía otro ámbito, lo íntimo, surgido en esta época para dar cuenta de aquello que aún merecía ser preservado de la mirada ajena, un reducto de animalidad no publicitada.

Así pues, afirma Arendt (1993, p. 62), “el hecho histórico decisivo es que lo privado moderno en su más apropiada función, la de proteger lo íntimo, se descubrió como opuesto no a la esfera política, sino a la social, con la que sin embargo se haya más próxima”, pues efectivamente la política, sustentada ahora con el desarrollo del capitalismo en la economía (de *oikos*, casa y *nomos*, ley), no dejaba de formar parte de lo que antiguamente se concebía como privado. Fue en este momento en el que la intimidad empezó a confundirse con la privacidad, tomándola como una propiedad del individuo, cuyos bienes espirituales se puede comprar y vender del mismo modo que materiales. Pero la intimidad no es esto y no lo es porque no se posee, no se tiene, no puede tenerse, sino que se vive, se siente, gracias al contacto humano.

De esta forma, no resulta extraño que el sociólogo Ferdinand Tönnies, en su estudio de las comunidades tradicionales de 1887 introdujera el concepto de intimidad en la esfera pública, cito: “La proximidad de los habitáculos, los campos comunes y hasta la mera propinuidad de pertenencias exigen múltiples contactos humanos y propician el conocimiento íntimo entre individuos” (Tönnies, 1979; p. 40). Es decir, que podemos hablar de intimidad más allá de la privacidad y si esto es así, es porque la intimidad hace referencia a sentimientos y no a razones. Llegado este punto, veamos esquemáticamente algunas diferencias entre ambos conceptos:

1. **La privacidad es espacio racional y la intimidad es tiempo emocional:** en nuestro ámbito privado descubrimos ante todo un lugar de reflexión que nos permite administrar libremente los bienes que vamos obteniendo, tanto materiales como espirituales. La intimidad nos abre a un tiempo de acción, tiempo no cronológico sino de vida que nos hace sentirnos de manera especial.
2. **La privacidad es independencia y la intimidad es dependencia:** “la privacidad es la posesión de un ser que anhela la soledad pero que sabe que no puede vivir sin los demás a riesgo de dejar de ser humano” (Bejar, 1988; p.28), en la intimidad nos hallamos dependientes, vulnerables, sedientos del contacto con los otros, para poder seguir siendo nosotros mismos.
3. **La privacidad es individual y la intimidad relacional:** Lo privado, como espacio propio, nos pertenece y nos configura como individuos, autónomos, nos permite crearnos una personalidad estable, una identidad. Lo íntimo siempre se

vive con otro, en común, siempre es compartido y es lo que nos altera, lo que nos permite seguir creciendo.

4. **La privacidad es confesable y la intimidad inconfesable:** Ambas esferas forman parte de lo tradicionalmente oculto, pero, mientras que la primera depende de la decisión de cada uno, de qué quiere contar o compartir y qué no, la segunda es, aunque comunicable por ser siempre una relación, inconfesable, pues es vivencia, pura experiencia física, traducirla lingüísticamente acabaría con ella, pues nunca el lenguaje podría expresar la intensidad de una vivencia.

Blanchot (1999, pp. 51-52), siguiendo a Bataille, dice que hoy día no hay otra intimidad posible que la de los amantes debido a que con el surgimiento de la esfera social, despersonalizada del espacio público, ya no hay comunidad más allá de lo privado, pero eso no justifica en ningún caso una reducción de la privacidad a intimidad⁴, siendo ésta, hoy en día, quizá el elemento más importante de aquélla, pero no el único.

He creído necesaria esta distinción conceptual pues ambas experiencias, tanto la de la privacidad como la de la intimidad, por separado, son fundamentales en la formación de los seres humanos como tales. El desarrollo de las nuevas tecnologías está transformando el modo de vivirlas, no necesariamente a peor, pero sí conllevando ciertos riesgos. Por ello, hemos de analizarlas por separado, con el fin de poder detectarlos y abordarlos de forma clara.

4. La importancia formativa de la privacidad.

Para Simmel (1986, p. 378) el secreto, “el disimulo de ciertas realidades, conseguido por medios positivos o negativos, constituye una de las más grandes conquistas de la humanidad. Comparado con el estado infantil, en que toda representación es comunicada enseguida, en que toda empresa es visible para todas las miradas, el secreto significa una enorme ampliación de la vida”. Efectivamente, Van Manen (1999, p. 21) indicó hace ya algunos años en su estudio sobre el secreto y la infancia, cómo los niños sienten ansiedad de no existir, por ello tienden a revelarlo todo. La configuración del espacio privado, secreto, de un lugar donde sólo tenemos acceso nosotros, en nuestra individualidad, implica madurez, pues nos distingue de todos los demás, nos singulariza y nos hace conscientes verdaderamente de nuestro ser en el mundo.

Nos permite entrar en contacto con nuestros semejantes de manera singular, como sujetos independientes, capaces de administrar nuestra vida por nosotros mismos, de conformar nuestras propias ideas y proyectos, en una palabra, de ser responsables, porque podemos responder de nuestros actos. Y es esta distinción la que nos hace atractivos para los demás que desean entrar en contacto con nosotros precisamente porque no somos ellos mismos.

Sin embargo, tal y como muestra Sennet (1978), desde finales del s. XIX ha ido fraguándose cierta *repersonalización* del espacio público, ahora bien, no a un nivel íntimo, de intimidad inconfesable, como sucedía en las antiguas comunidades, sino de exposición pública de lo privado, de lo que atañe a uno mismo y no a los demás, de aquello que lo singulariza. Según este autor, esto es debido precisamente a la concentración de todo el interés individual en los asuntos privados desde inicios de la

⁴ Véase Pardo, J. L. (1996) *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos para un estudio completo de la intimidad como sentimiento.

Modernidad, dejando de lado un mundo externo, social, impersonal, que se ha ido haciendo cada vez más complejo y difícil de comprender⁵. Lo que nos une se encuentra en lo privado y sólo en lo privado, ya sea propio o ajeno. Espectacularización de la vida cotidiana que llegará a su máximo apogeo con el surgimiento de la *web 2.0* y las redes sociales.

Podríamos estar hablando de una infantilización del mundo adulto. Proliferación de individuos que necesitan ser vistos, opinados, explicados por los demás para existir y para actuar. Es a esto a lo que se refiere Sibila (2009, p. 313.) cuando habla de individuos *alterdirigidos*, sujetos que ya no son capaces de gestionar bien su privacidad, que ya no es sino de dominio público. “No es fácil comprender hacia dónde apunta esta extraña coyuntura que, mediante una incitación permanente hacia la creatividad personal, la excentricidad y la búsqueda de diferencias, no cesa de producir copias descartables de lo mismo” (Sibila, 2008; p. 12).

Cierto es que tanto los organismos gubernamentales como las propias redes sociales han puesto en práctica duras políticas de seguridad con el fin de preservar la privacidad de los internautas⁶. Sin embargo, esto no es suficiente, pues a pesar de ello, no dejan de ser aplicaciones *online* de publicitación de la privacidad. Estas medidas nos ofrecen simulacros⁷ de privacidad que no se entienden si no se tiene claro qué es el propio espacio de cada uno y por qué es importante conservarlo. Por ello, a mi modo de ver, es tarea de docentes y padres, trabajar con sus hijos y alumnos la formación de una privacidad real que les permita elegir con conciencia de causa qué es lo que quieren revelar a los demás.

5. La importancia educativa de la intimidad.

Si bien la esfera de la privacidad es fundamental en la formación de todo individuo, la intimidad es imprescindible en su educación, pues siguiendo a Esteve (2010, p.50), “un paso más allá de la *formación* está la *educación*, que añade a los valores de la formación el criterio moral”. Cuando hablamos de intimidad, estamos haciendo referencia, por tanto, a la configuración de una actitud moral en el sujeto para con los otros.

El filósofo Emmanuel Lèvinas, se dio cuenta a mediados del s. XX de que el hombre no puede ser una relación con el ser sin más, como mantenía otro de los filósofos de la época, Martin Heidegger⁸, sino con un ser que tiene rostro, el rostro de otro hombre, que

⁵ La pérdida de interés por los asuntos públicos más allá del ámbito de lo privado debido a la complejidad de nuestras sociedades ha sido profundizada por el sociólogo Anthony Giddens. Véase Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

⁶ Todas las redes sociales (*Facebook, Tuenti, Twitter, Myspace, Google +*, etc.) disponen de medidas de protección de la privacidad públicas en sus respectivas webs, cumpliendo con la legislación vigente en torno a protección de datos, que en los últimos años se ha endurecido.

⁷ Uso aquí el término “simulacro” aplicado a la sociedad contemporánea en el sentido en que lo usa Baudrillard (1978) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós (“La precesión de los simulacros” pp. 9-80).

⁸ “*El Dasein no es tan sólo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que lo caracteriza ónticamente es que a este ente le va en su ser este mismo ser. La constitución del ser del Dasein implica entonces que el Dasein tiene en su ser una relación del ser con su ser. Y esto significa a su vez que el Dasein se comprende en su ser de alguna manera en algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentre abierto para él mismo. La comprensión del ser es, ella misma, una*

había sido olvidado por la filosofía occidental desde el advenimiento de la Modernidad y el individualismo. Para este autor no es posible una relación con el ser sin el paso previo de la relación con el otro, debido a ello, la ética ocupa el lugar primigenio, por tanto, previo a la ontología.

En base a esto, Lèvinas (1977) nos plantea dos categorías, como principios de individuación, en la relación de alteridad con el otro, a saber, la relación cara-a-cara y la categoría de responsabilidad. Mientras que la primera da lugar a una *intrasubjetividad* en la que el otro no resulta ajeno, sino que aparece como necesario para la formación de la *subjetividad*, la segunda es clave para conformar un espacio de ser entre nosotros, un espacio común. “*Ser yo (Moi) significa, a partir de aquí, no poder sustraerse de la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación descansara sobre mis espaldas. [...] El Yo ante el Otro es infinitamente responsable*” (Lèvinas, 1993; p. 47).

Es a partir de los otros como vamos formando nuestro ser más personal. El espacio de intimidad que vivimos con los demás, el encuentro con los otros como iguales, igualmente humanos, es racionalizado posteriormente por nosotros en nuestra privacidad, donde nos creamos una personalidad estable. Ahora bien, este encuentro, diría Lèvinas es literalmente cara-a-cara, directo, físico, es con-tacto, pues sólo así es como el otro se me puede presentar en su desnudez, ante la cual ni puedo sino hacerme responsable de y ante él.

Con la *web 2.0* las relaciones más personales también están cambiando, la socialización a distancia vía Internet está ganando cada vez más terreno a la física, más tradicional, lo cual no deja de impedir que el otro pueda presentarse en esa desnudez imprescindible de la que hablaba Lèvinas. Si esto es así, es porque en red somos una voz, unas palabras, una imagen, pero no un cuerpo que padece. La imagen tiene cierto carácter de irrealidad, de simulacro, de tal forma que cuando el ser humano se reduce a ella, merma nuestra empatía. Es por ello que autores como Hernández y Solano (2007, p. 25) en su estudio sobre el acoso escolar virtual o *ciberbullying* afirman que “al tratarse de una forma de acoso indirecto y no presencial, el agresor no tiene contacto con la víctima, no ve su cara, sus ojos, su dolor, su pena, con lo cual difícilmente podrá llegar a empatizar o despertar su compasión por el otro”. Es importante que tengamos esto en cuenta a la hora de educar en valores, que fomentemos un espacio de responsabilidad ante otro que es real, tanto directa como indirectamente.

Hemos de centrar nuestro trabajo educativo y formativo en aquello que nos hace humanos, seres que razonan, que reflexionan y que opinan, pero que también sienten y padecen. Si la privacidad corre peligro por su constante exposición pública, la intimidad no se queda atrás por la producción de interacciones emocionalmente neutras. A mi modo de ver, en el momento en que consigamos crear conciencia de que lo común, lo verdaderamente humano, lo que nos une, va más allá de lo visibles que seamos, una vez que logremos transmitir el carácter sagrado de la intimidad, los sujetos gestionarán mejor su privacidad, otros serán sus intereses, y podremos restaurar un espacio público, de comunidad, perdido años atrás. En mi opinión, éste es, o al menos debería ser, uno de los retos de la educación como utopía del s. XXI.

determinación del ser del Dasein”. Heidegger, M (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta. Parágrafo 35.

Bibliografía.

- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Baudrillard, J. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Béjar, H. (1988) *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Béjar, H. (1993) *La cultura del yo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, D. (2006) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blanchot, M. (1999) *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Esteve, J. M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández Enguita, M. (2008) “¿Qué hay de nuevo bajo el sol?” En *Cuadernos de Pedagogía* nº 385 (12-19).
- Heidegger, M (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta
- Hernández, M. A. y Solano I. M. (2007) “Ciberbullying, un problema de acoso escolar” en *Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, vol. X, nº 1, pp. 17-36.
- Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Lèvinas, E. (1993) *El humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Ediciones.
- Lèvinas, E. (1977) *Totalidad e infinito*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- O'Reilly, T. *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en web: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Pardo, J.L. (1996) *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Sartori, G. (1998) *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Sennet, R. (1978) *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2009) “En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien” en *Psicoperspectivas* Vol. VIII, nº 2, pp. 309-329. Disponible también en web: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/83/82>

Simmel, G. (1986) *Sociología 1, Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.

Van Manen, M. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2010) “The Pedagogy of Momus Technologies: Facebook, Privacy, and Online Intimacy” en *Qualitative Health Research*, vol. XX, nº 10, pp. 1-10. Disponible también en web: <http://www.maxvanmanen.com/the-pedagogy-of-momus-technologies-facebook-privacy-and-online-intimacy/>

EL ASESORAMIENTO EXTERNO COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE ESCUELAS EFICACES

Isabel López Cobo

Ignacio González López

Carlota de León y Huertas

Ana Belén López Cámara

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Córdoba.

Resumen

La creación del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) en 1991 supuso la búsqueda de un enfoque de trabajo dentro del seno escolar que tenía por fin desarrollar escuelas eficaces que pudieran manejar los cambios que en las mismas se estaban produciendo. En esta comunicación se presentan las características definitorias de este programa así como los principales logros alcanzados por la implantación del mismo en diferentes países y escenarios docentes.

1. Las escuelas eficaces, nuestra pretensión

En la actualidad, se ha vuelto evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son adecuadas para realizar su cometido. En este pensamiento se han centrado numerosos pedagogos tales como Ainscow (1995), al igual que también se han fundamentado las bases filosóficas y la concepción sociológica de las diferentes Leyes Educativas. Ante esta nueva diversidad, el profesorado de los centros escolares, gracias al trabajo colaborativo con redes y grupos de investigación y docencia, ha tenido que dar una respuesta a esta realidad, intentando desarrollar nuevas prácticas didácticas que puedan estimular y fomentar la participación de los miembros de la comunidad escolar.

Una de las principales respuestas ha sido la creación del movimiento de escuelas eficaces que surgieron como resultado de un informe que encargó Estados Unidos para establecer la relación entre la cantidad de recursos destinados a la educación y los rendimientos obtenidos por los escolares: el Informe Coleman (1966).

El enfoque de este nuevo paradigma muestra dónde ir y cómo ir y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros educativos a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz, presentando las siguientes características (Cuevas, 2002:300):

- *Está inmersa en los resultados de los alumnos.*
- *Hace referencia a varios niveles poniendo énfasis en la mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje.*
- *Está orientada a la escuela como unidad de cambio, unidad de mejora y para mejorar esas condiciones.*
- *Se centra en la evaluación y en la recogida de extensas bases de datos para la investigación ulterior.*

La eficacia escolar no es, por tanto, la suma de elementos aislados, ya que, las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso del profesorado y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje (Murillo y otros, 2007: 280). En definitiva, una cultura de eficacia que queda reflejada en los factores que contribuyen a desarrollarla, es decir, los factores asociados con el logro.

En base a lo expuesto, es posible defender que una escuela eficaz es aquella que tiene clara cuál es su misión y formula de forma explícita sus objetivos educativos, que toda la comunidad escolar conoce y comparte. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado, un fuerte compromiso de los mismos y la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. En una escuela eficaz el alumnado se siente valorado y apoyado por sus maestros y maestras, y se observan buenas relaciones entre ellos; los y las docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos, lo cual produce que las familias estén contentas con la escuela.

2. IQEA, el proyecto rector

El programa IQEA se presenta como base para el desarrollo de una nueva cultura colaborativa del profesorado interniveles y que potencie la generación de herramientas para el trabajo por competencias, bebe de las propuestas internacionales (p.e. Scheerens, 1990; Stringfiel y Slavins, 1992; Creemers, 1994) que a lo largo del tiempo han ido desarrollándose en esta línea y, a partir de ellas, realiza su propia aportación. Las diferencias con anteriores modelos se centran en varios aspectos: en su fuente de información, en la estructura y en los componentes del programa.

Hopkins y Harris (1997) definieron IQEA por su finalidad, que es *producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que fortalezca la capacidad de una escuela para proporcionar una educación de calidad a todos sus alumnos ampliando las buenas prácticas existentes.*

2.1. Los orígenes de IQEA

Los orígenes de cualquier programa de mejora escolar están ineludiblemente localizados en un contexto político y educativo particular. Aunque no es posible ver por completo los detalles de los comienzos de cada programa, es importante conocer el trasfondo de su concepción individual y subsiguiente desarrollo. El proyecto IQEA surgió de la necesidad de las escuelas para hacer frente a un número de cambios en la política nacional que actuaron como catalizadores para la introducción de una serie de iniciativas de mejora de la escuela en el Reino. Esto no significa que IQEA fuera

simplemente el resultado de un mandato político pero muestra el clima particular en el que el proyecto se desarrolló.

Según Harris y Young (2000), durante los años 90 el sistema de educación inglés fue sometido a una mayor regulación, estandarización y reforma escolar que en otras décadas de su historia, lo cual originó que se diera un mayor énfasis a "la mejora de estándares" y al "rendimiento escolar", que llegaron a ser el tema central de la política educativa del gobierno. Este discurso dominante, que representa en gran medida una continuación de las políticas del gobierno anterior, se manifestó en la gestión escolar, el currículo nacional, los objetivos nacionales, la prueba nacional y el modelo OFSTED de inspección. Hatcher (1998) ha denominado esta "mejora oficial de la escuela" y ha caracterizado a este enfoque como "top-down", es decir, los medios instrumentales a cambio de la escuela de nivel, no siendo otra cosa que ocuparse principalmente de cambios estructurales, más que de un cambio cultural en las escuelas.

En muchos aspectos IQEA es la antítesis de este enfoque, ya que se basa en la relación entre el profesor y el desarrollo de la escuela. Su firme convicción es que sin un enfoque de igualdad en la capacidad de desarrollo, o las condiciones internas de la escuela, el trabajo innovador se convierte rápidamente en marginado. El proyecto sugiere que las escuelas tienen más posibilidades de fortalecer su capacidad de proporcionar resultados de mejora para todo el alumnado cuando adoptan formas de trabajo que se ajustan tanto al programa de reforma en curso, como a sus propias aspiraciones como comunidad escolar.

El proyecto IQEA surgió de los esfuerzos de algunos académicos con sede en Cambridge para ayudar a las escuelas frente a estos cambios, pero lo que inicialmente constituyó ayudar con el desarrollo de la planificación escolar, quedó traducido en el contexto de la política gubernamental en la década de 1990, como ayudar con la mejora de la escuela. (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994).

En los últimos 10 años, el trabajo de IQEA ha tenido lugar en 40 escuelas en Inglaterra y más recientemente en las escuelas de Gales. La Universidad de Nottingham, que actualmente proporciona el liderazgo académico y la visión de IQEA, es un punto focal para el proyecto.

En la actualidad, los motivos por los que las escuelas participan en IQEA son los siguientes (Wikeley, Stoll y Lodge, 2002):

- Reconocimiento de que la participación en IQEA es una forma de progresar y centrar sus esfuerzos en la enseñanza y el aprendizaje.
- Necesidad de un agente de cambio externo para fomentar el proceso de mejora.
- Existencia de profesorado con mucho tiempo de servicio que necesitaba un incentivo externo para buscar nuevas formas de hacer las cosas.
- Participación en otros cursos de formación continua del profesorado que habían resultado infructuosos.
- Necesidad de un enfoque más específico en la enseñanza y el aprendizaje.

2.2. ¿Qué es IQEA?

Harris y Young (2000) señalan que el enfoque que aportó IQEA implicaba y continúa implicando que las escuelas esperan ser desafiadas y cuestionadas, ya que el programa fomenta la investigación y la reflexión. Del mismo modo, alienta a los maestros IQEA a reflexionar e investigar sobre su propia práctica y a participar en la investigación de colaboración, lo cual ha demostrado ser un factor importante del éxito del programa.

A diferencia de otros programas de mejora de la escuela, el enfoque IQEA sobre la mejora escolar enfatiza las características siguientes (Ainscow, 2005):

- Creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito.
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.
- Colaboración entre profesionales de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, con el objeto de disponer de un amplio abanico de profesionales y recursos en apoyo a la incorporación de metodologías que favorecen la adquisición y evaluación de competencias básicas en todas las escuelas participantes.
- Enfoque en la enseñanza y los objetivos específicos de aprendizaje desechando los objetivos generales tales como “mejorar los resultados del examen” (Harris y Young, 2000).

- Trabajar con el profesorado la selección de los modelos de enseñanza que han demostrado un impacto positivo en el nivel de adquisición de competencias estudiantil y de trabajo para incluir a estas dentro de su repertorio de enseñanza (Hopkins y otros, 1997).
- Compromiso con la Formación del Profesorado y con el crecimiento profesional donde se le anima a construir sus propias comunidades profesionales, tanto dentro, como fuera de la escuela, proporcionando la oportunidad de aprender unos de otros y solucionar sus problemas de forma colectiva (Harris y Young, 2000), lo que favorece que conforme el proyecto va avanzando, cada vez sea menor la capacitación proporcionada por el equipo de IQEA y más la impartida por profesores que han adquirido los conocimientos y la experiencia que desean compartir. El resultado neto de esta actividad es no sólo el intercambio de buenas prácticas, sino también la construcción de comunidades de desarrollo profesional que seguirán mucho después de que el proyecto haya finalizado.

2.3. Principios rectores de IQEA

IQEA tiene un enfoque con una visión integral de mejora de la escuela. Hansen (2007) y Hopkins (2002) y Hopkins y otros (1994) reconocen las fuerzas que se generan en la escuela a través de la interacción de unos con otros, y promueven una estrategia que fomenta el uso positivo de estas conexiones; dicha estrategia se enmarca en el trabajo con las escuelas en donde se aplican un conjunto de principios rectores como marco de actuación. Estos son:

- La visión de la escuela debe ser una en la que todos los miembros de la comunidad escolar tienen la oportunidad de contribuir, y la mayoría lo intentará.
- Todos los miembros de la comunidad escolar deben ser involucrados en el proceso de mejora de la escuela
- La escuela verá las presiones externas para cambiar como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.
- La escuela tratará de crear y mantener las condiciones en las que todos los miembros de la comunidad pueden aprender con éxito.

- La escuela debe adoptar una visión de que la investigación y la reflexión sobre las prácticas escolares son responsabilidades de todos los miembros.
- La escuela tratará de adoptar y desarrollar las estructuras que fomentan la colaboración y llevar a la potenciación y autonomía de los individuos y grupos.
- La escuela tratará de promover la idea de que el seguimiento y la evaluación de la calidad es una responsabilidad que comparten todos los miembros del personal.
- El enfoque principal de la mejora escolar es alcanzar el mayor nivel de logro de las competencias del alumnado.

Sería conveniente señalar que teniendo como referencia estos principios rectores, cada escuela despliega sus propias prioridades de desarrollo y sus propios métodos de realización de estas prioridades.

2.4. Los participantes de IQEA

IQEA es un programa desarrollado por una institución de Educación Superior que trabaja con las escuelas en sus propias iniciativas de mejora competencial y lleva a cabo una investigación integral sobre el desarrollo del modelo de mejora (Wikeley, Stoll y Lodge, 2002). IQEA actúa a través del “Grupo cuadro” sobre la base de una cultura de trabajo colaborativo. Su composición puede observarse en la figura 1.

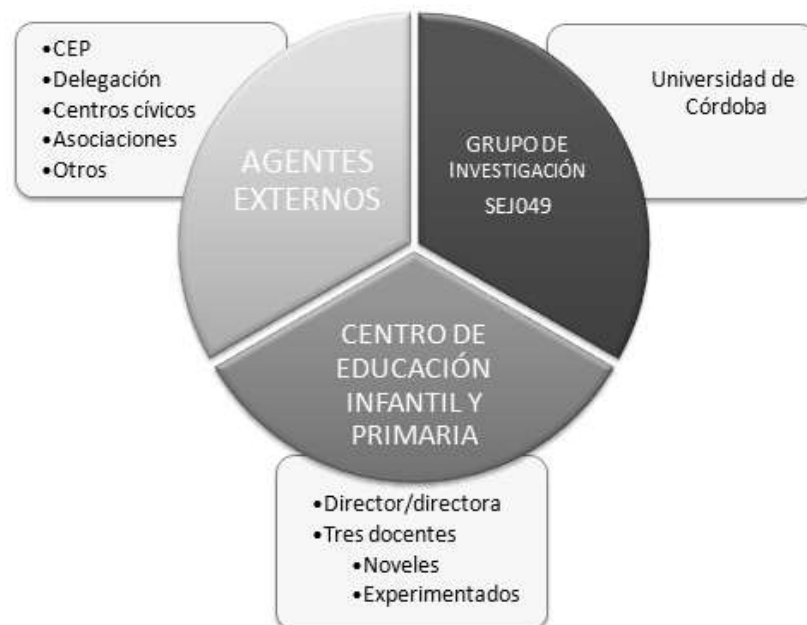


Figura 1: Composición del grupo IQEA (elaboración propia)

3. IQEA y el desarrollo de escuelas eficaces

La puesta en marcha de IQEA favorece una serie de aspectos relacionados estrechamente con el desarrollo de escuelas eficaces:

- El desempeño de la dirección en los centros educativos: IQEA trabaja a través de la creación de un grupo de referencia que está compuesto por: el director o directora, profesorado, familias, personal investigador universitario y agentes externos (asociaciones, formadores del CEP y otros). Dentro de IQEA, las responsabilidades de liderazgo para la mejora son fomentar deliberadamente la participación de los profesores en todos los niveles. En IQEA el liderazgo se ha descentralizado, dándose autoridad para actuar a los profesores que son responsables de dirigir el cambio en su propia práctica docente.
- La enseñanza de las diferentes materias instrumentales: IQEA tiene como uno de sus objetivos prioritarios trabajar con el profesorado la selección de los modelos y métodos de enseñanza que han demostrado un impacto positivo en la adquisición del logro de competencias estudiantiles (Hopkins y Lagerweij, 1997). Al mismo tiempo, favorece la colaboración entre profesionales de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes.
- La atención a la diversidad y a la interculturalidad: IQEA es un programa que actúa siguiendo una serie de principios fundamentados en factores avalados de eficacia, de hecho, sus más de diez años de aplicación lo aseguran como un programa de calidad, es por ello, que desde hace tiempo insiste en reinstaurar la equidad como objeto prioritario de estudio y consideración. En base a lo expuesto anteriormente, queda claro que en función de la definición de eficacia escolar defendida, para que una escuela sea eficaz debe ser “inclusiva”, entendiendo por tal una escuela de todos y para todos, una escuela que considera la heterogeneidad del alumnado como algo habitual y deseable y que lucha para que todo el alumnado adquiera un alto nivel competencial.

4. Últimos comentarios

IQEA responde a las exigencias básicas de una investigación evaluativa y cuyas características principales son, su practicidad y especificidad a realidades concretas, diversidad en los diseños de investigación a utilizar y abarcar diferentes

objetivos en el estudio, desde determinar la eficacia de un programa, hasta valorar la calidad o analizar su proceso de aplicación.

Por su parte, la temática abordada supone aproximarse a los enfoques de eficacia continua mediante la propuesta de sistemas de evaluación de la calidad educativa presente en los referentes legislativos que guían la acción educativa de los centros escolares. El trabajo que aquí se propone identifica seis condiciones necesarias para lograr el cambio en la escuela: creación de un clima de investigación-reflexión sobre la práctica docente; adquisición de un compromiso de planificación colaborativa; logro de la participación de todos; especial atención a la formación permanente y a su desarrollo profesional; creación de estrategias de coordinación y logro de un liderazgo compartido y eficaz. Estas condiciones implicarán la introducción de políticas educativas específicas y, al hacerlo, el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas para afrontar el cambio.

Asimismo y tras la puesta en práctica de IQEA en los diferentes países señalados y en diferentes escenarios contextuales, se hizo evidente que las escuelas de éxito no sólo prestaron atención a los procesos de gestión interna, sino también a lo que estaba ocurriendo en sus aulas:

- Se conceptualizó el conjunto de las condiciones de las aulas (Hopkins y otros, 1997; Hopkins, West y Beresford, 1995). Esta conceptualización surge de una combinación de resultados de la investigación empírica dentro del proyecto IQEA y una revisión de la literatura en la enseñanza y aprendizaje eficaces
- Se exploraron las formas en que el profesorado puede desarrollar su repertorio de enseñanza (Beresford, 1995 y Beresford, Stokes y Morris, 2003:208), su capacidad y habilidades en el desarrollo de estrategias de enseñanza en el aula, y han alentado a sus estudiantes a adoptar habilidades complementarias en la mejora de su aprendizaje. Por ejemplo, los profesores que han desarrollado una experiencia en el trabajo cooperativo de grupo se han asegurado de que sus estudiantes adquieran los conocimientos adecuados que participan en ser capaz de trabajar de manera efectiva en grupos. esto implica que el profesorado y el alumnado de las escuelas IQEA se ha vuelto más especializado, han sido capaces de compartir estos conocimientos y experiencias con otras escuelas de IQEA tanto en el Reino Unido como en otros países como Japón, Islandia o Estados Unidos,

favoreciendo la creación de una extensa red de escuelas eficaces, compartiendo buenas prácticas y manteniéndose informados sobre la innovación que han emprendido.

- Se analizó cómo se puede incrementar la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Hopkins, West, Singleton y Watts, 2000; Beresford, 2003).
- Se determinó el papel del departamento de la escuela en la mejora escolar (Harris, 2002).
- Se estableció cómo se organiza un proyecto de escuelas eficaces (Hopkins, 2002).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating conditions for school improvement. A handbook for staff development activities*. London.
- Beresford, J. (1995, Octubre). *Classroom conditions for school improvement: a literature review*. Paper presented at the Learning from Each Other, London.
- Beresford, J. (2003). Developing Students as Effective Learners: The student Conditions for School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 2, 121-158.
- Beresford, J., Stokes, H. y Morris, J. (2003). IQEA and special school. *British Journal of Special Education*, 30, 4, 207-212.
- Coleman, J. S. y otros (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Creemers, B. P. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Cuevas, M. (2002). Eficacia, calidad y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, 283-314.
- Hansen, B. (2007). Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland. *National Institute for Public Education*. Disponible en: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-07-Hansen>

- Harris, A. (2002). *Leading the Improving Quality of Education for All (second edition)*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A. y Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in England and Canada. *School Leadership & Management* 20, 1, 31-42.
- Hatcher, R. (1998). Social justice and the politics of school effectiveness and school improvement, Race. *Ethnicity and Education*, 1 (2), 267-290.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities*. London: Cassell.
- Hopkins, D. y Harris, A. (1997). Improving the quality of education for all. *Support for Learning*, 12(4), 147-151.
- Hopkins, D. y otros (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell Academic.
- Hopkins, D. y otros (1997). *Creating the Classroom Conditions for School Improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D., West, M. y Beresford, J. (1995). Creating the conditions for classroom improvement: an interim report. *ECER*, Septiembre.
- Hopkins, D., West, M., Singleton, C. y Watts, R. (2000). *Creating the Conditions for Teaching and Learning*. London.
- Murillo, F. J. y otros (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Stringfield, S., y Slavins, R. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. Creemers & G. J. Reezit (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Wikeley, F., Stoll, L. y Lodge, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8, 4, 363-385.

INVADIV: UN PROYECTO DE TUTORÍAS COMPARTIDAS. PRIMEROS PASOS

**Ana Belén López Cámara
Carlota de León Huertas
Ignacio González López
Isabel López Cobo**

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba.*

Resumen

Son seis los años que llevamos trabajando en una experiencia de innovación docente de créditos prácticos integrados para la formación en competencias educativas y profesionales del alumnado de la titulación de Psicopedagogía (INVADIV, De León y González, 2009), en la que se han combinado los contenidos prácticos de dos materias singulares para la elaboración, por parte del alumnado, de un proyecto de investigación e intervención en escenarios reales de atención a la diversidad.

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, las y los estudiantes se incorporan a un escenario de trabajo (entornos educativos formales y no formales) en el cuál se implementará la investigación y se proyectará la intervención.

Nuestra presencia en estos entornos está apoyada por la existencia de la figura del tutor externo, cuyo objetivo fundamental es establecer una coordinación periódica para el seguimiento y evaluación de las investigaciones con el profesorado de las dos materias implicadas, ofrecer recursos espacio-temporales para el trabajo, coordinar y asesorar al grupo de trabajo de estudiantes en el contexto del centro de acogida.

1. Compartimos una inquietud profesional: “ Se hace camino al andar”

INVADIV camina lenta pero con paso firme, son ya seis años de paseos por caminos, por veredas en ocasiones inciertas pues nunca caminamos con los mismos y las mismas compañeras; en ocasiones apasionadas ya que no olvidamos la ilusión por pocos o muchos obstáculos encontremos; y en ocasiones sinuosas porque nunca perdemos el norte por muchas curvas divisemos.

Lo importante respecto al tiempo no es tanto si corremos o paramos, sino si tenemos criterios para saber cuándo hay que correr y cuándo se debe parar.

(Novo, 2010: 37)

1.1 ¿Quiénes somos?

Somos dos asignaturas de la titulación de Psicopedagogía de la Facultad de ciencias de la Educación – Educación especial y Métodos de Investigación en Educación- que un día nos encontramos en la puerta del aula, haciéndonos el relevo de la docencia; otro día en los pasillos comentando experiencias de trabajos prácticos; otro día en los despachos buscando complicidad profesional; otro día compartiendo en acciones formativas inquietudes profesionales; y llegó, si llegó ese día en el que nos sentamos para diseñar un proyecto de trabajo común. Ese día empezamos a caminar, despacio, pero a caminar cogidas de la mano para compartir, junto a nuestro alumnado, nuestra inquietud profesional: INVADIV, un proyecto de investigación en atención a la diversidad (De León y González, 2009).

Durante el transcurso del periodo docente –un cuatrimestre- el alumnado elabora un proyecto de investigación basado en la generación de *mapas de relaciones* (evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de educación formal y no formal) y el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto. El objeto de este plan es facilitar la creación de entornos inclusivos (Arnáiz, 2003). Con la ayuda de una *webquest* elaborada *ad hoc* para este proyecto y presente en la plataforma de apoyo y gestión de tareas diseñada para tal fin, se parte de un estudio de necesidades que son evocadas por el grupo meta u objeto de estudios a partir de un diagnóstico o evaluación inicial siguiendo procedimientos derivados de la investigación evaluativo, en referencia a una serie de grupos periféricos o elementos contextuales que inciden sobre esa necesidad. Seguidamente, y con los resultados obtenidos, el alumnado establecerá las relaciones que existen entre todos los elementos

que condicionan el proyecto, partiendo del grupo meta hacia los grupos periféricos y viceversa o entre los grupos periféricos entre sí. Dichas relaciones tendrán un doble carácter, las que favorecen la generación de entornos inclusivos y las que obstaculizan dicho objetivo. Finalmente, partiendo de esa estructura relacional, el alumnado promueve y desarrolla una serie de propuestas de intervención para mantener las relaciones que facilitan el entorno inclusivo y transformar las relaciones que obstaculizan el entorno inclusivo.

Hasta el momento hemos abordado la propuesta en 66 escenarios cuyos ejes de actuación giran en torno a las medidas de atención a la diversidad en centros de educación primaria y secundaria, incorporación al mercado laboral de menores de procedencia inmigrada y discapacidad intelectual, proyectos de inclusión educativa (Comenius, Bilingüismo, Lengua de Signos, etc.) en centros de educación primaria, alfabetización digital en centros de educación de personas adultas, habilidades sociales en asociaciones para personas con discapacidad, etc.

Y aquí estamos.

1.2 ¿Dónde estamos?

Ya estamos aquí, bajo el paraguas de Bolonia (1999) que alberga nuestro sueño de crear un entorno formativo que nos invite a entender que la docencia universitaria no se frena, no se detiene en el aula. El conocimiento compartido con la comunidad nos invita a actuar en clave de “tándem”: alumnado, profesorado universitario, agentes educativos y socioeducativos. Todos ellos reconociendo, en una sociedad global, la formación como elemento de crecimiento necesario para fundamentar un modelo de interacción docente basado en la confianza de formar parte de un espacio social y cultural común.

Distintas voces nos invitan a reflexionar sobre los nuevos retos que debemos afrontar el profesorado universitario respecto al acompañamiento del alumnado en su formación:

Referentes en “El proceso BOLONIA”	Contenidos “Aprendizaje centrado en el alumnado”
Informe Bricall (2000)	<i>Parece adecuado, que, las universidades y las demás instituciones de enseñanza superior concedan mayor importancia al asesoramiento de los estudiantes. ... El tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades.</i>
Conferencia de Praga (2001)	<i>Los programas que conducen a un título pueden, y en verdad deberían, tener diferentes orientaciones y varios</i>

	<i>perfiles para acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y de mercado laboral</i>
Comunicado de Londres (2007)	<i>...facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.</i>
Declaración de Lovaina (2009)	<i>Reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, estructuras eficaces de orientación y planes de estudio claramente centrados en el alumno</i>

En este sentido Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) nos indican que debemos apostar por una educación relacionada con el contexto, con un modelo de enseñanza basada en las competencias ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios del ámbito de actuación en el que se enmarca su formación. De este modo, el asesoramiento al alumnado adquiere un papel fundamental en el nuevo escenario docente.

Caminamos con paso firme, decidido y en compañía. Y en este caminar consideramos adecuado habilitar al alumnado, protagonista de nuestra acción, un espacio de asesoramiento que responda a sus necesidades formativas.

Basta que alguien haga algo por el solo placer de hacerlo para que su placer se convierta en placer para los demás. (Novo, 2010: 101)

1.3 ¿Hacia dónde vamos?

La meta, el propósito, el objetivo general –llámenlo como quieran- que centra el desarrollo de nuestra acción innovadora se concreta en *detectar las necesidades de acción tutorial del alumnado de Psicopedagogía en el abordaje del proyecto de trabajo a elaborar en el marco de las materias de Educación Especial y Métodos de Investigación Educativa*. Nuestro propósito es sentar las bases para la elaboración de un plan de acción tutorial universitaria que agrupe las acciones de acompañamiento y seguimiento del profesorado universitario responsable de las materias implicadas y de los agentes externos adheridos al proyecto.

La concreción de esta finalidad se explicita en:

1. Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión personal de la formación: habilidades para debatir en clase, argumentar y hablar en público, conocimiento del tejido asociativo de la ciudad de Córdoba y participación activa en redes de colaboración ciudadana.

2. Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión académica de la formación: toma de decisiones académicas, adaptación a la metodología de las materias, capacidad para trabajar en equipo, exposición oral de resultados académicos, información sobre recursos relacionados con las materias (informáticos, formación continua, bibliográficos, etc.) y conocimiento de las instituciones del entorno relacionadas con la formación en atención a la diversidad.
3. Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión profesional de la formación: desarrollo de competencias profesionales, habilidades para la empleabilidad, conocimiento de las salidas laborales acordes con el proyecto de trabajo realizado y fomento de la colaboración con los sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
4. Diseñar los elementos constitutivos para la generación de un plan de acción tutorial destinado al alumnado que cursa las materias de Educación Especial y Métodos de Investigación Educativa de la licenciatura de Psicopedagogía.

2. Un modelo de tutorías compartidas: “No digo raro, digo diferente”

En este marco se inserta el proyecto de trabajo colaborativo entre docentes universitarios y agentes formativos externos a la institución que propicien la transferencia social de las acciones didácticas desarrolladas en las aulas. De este modo, entendemos que las nuevas demandas de formación universitaria nos invitan a adecuar nuestras prácticas docentes para atender a las exigencias de una sociedad envuelta en constantes cambios en los que, las escuelas y la ciudad, se visibilizan como una fuente de recursos comprometiéndonos a transformaciones profundas en los espacios de trabajo.

El proceso de conciliación de dos asignaturas de la titulación de Psicopedagogía- Métodos de Investigación en Educación y Educación Especial- va a requerir de la tutoría, en particular, de la tutoría académica, entenderla como un elemento facilitador y dinamizador de la acción docente. De este modo, y como apunta Álvarez González (2008), el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado proporciona información que, a la par que optimiza la práctica docente, apunta modos de trabajo que nos permite detectar las necesidades formativas del alumnado para afrontar el proyector planteado.

El desarrollo de este proyecto incorpora los fines de la orientación educativa centrada en un entorno universitario (García Nieto, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004):

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas...), para que ésta llegue a ser una verdadera *educación integral*.
- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez, el crecimiento intelectual y científico.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.

Por lo que entendemos nuestra tarea tutorial como una parte esencial de la responsabilidad de la docencia en la que buscamos establecer una interacción más personalizada entre el equipo docente –asumiendo que el equipo docente está formado por el profesorado de la universidad y los agentes responsables de cada institución- y el alumnado, adaptando, de este modo, el aprendizaje a sus condiciones y necesidades, tanto individuales como grupales, de tal manera que cada alumno y alumna logre alcanzar las competencias requeridas para asumir un proyecto de investigación e intervención en atención a la diversidad cuando se incorpore al escenario laboral.

Esta labor se realiza desde una doble perspectiva:

- Por una parte, el profesorado universitario partiendo del *asesoramiento en gran grupo y en pequeños grupos* durante los módulos horarios destinados a las actividades prácticas así como en las sesiones de tutoría. Sesiones que se negocian previamente en el horario académico para hacer coincidir, al menos, cuatro horas de atención conjunta con el fin de articular una estructura de trabajo coordinada. Álvarez González (2008: 78-79) plantea las siguientes acciones que debe desarrollar el profesorado tutor y de las que nos hacemos partícipes en nuestra labor tutorial:
 - El proceso de aprendizaje del alumnado. La tutoría como facilitadora de los procesos de aprendizaje del alumnado, para que éste sea cada vez más autónomo en su aprendizaje. Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento.

- Las dificultades de aprendizaje. La tutoría como diagnosticadora de las dificultades que pueda tener el alumnado en su aprendizaje, y para poner los medios para subsanarlas.
 - La metodología de trabajo de las asignaturas. La tutoría como orientadora de la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas.
 - Trabajos de investigación. La tutoría como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso en sus dos objetivos: a) el saber trabajar en equipo; y b) el desarrollar un adecuado trabajo de investigación.
 - La búsqueda de fuentes documentales. La tutoría como facilitadora de la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al alumnado en su proceso de aprendizaje. El profesorado, desde esta perspectiva, ha de actuar como agente, como creador de las situaciones y condiciones, ya sean presenciales o bien virtuales, desde el acceso a las redes telemáticas hasta cualquier base de datos.
 - La dimensión profesional de las asignaturas. La tutoría como potenciación de la dimensión profesional de las asignaturas. Esto hará que el alumnado no vea a las asignaturas como compartimentos estancos, sino como piezas del puzzle que van a componer su proyecto de desarrollo personal.
- Por otra parte, contamos con la figura del *tutor externo*. Son ocho los tutores pertenecientes a los distintos centros educativos que participan en este proyecto y cuyas funciones son las que a continuación se detallan: Presentar de forma clara y objetiva la línea de trabajo al grupo de alumnos y alumnas correspondiente, así como el contexto en el cuál desarrollarán el proyecto de investigación e intervención; informar a la Comunidad Educativa (Claustro y Consejo Escolar) sobre la puesta en marcha del proyecto; establecer una coordinación periódica para el seguimiento y evaluación de las investigaciones con el profesorado de las dos materias implicadas, en las que se tratarán, entre otros asuntos: observaciones del grupo de alumnos y alumnas, materiales orientativos para el desarrollo de los proyectos; orientar al alumnado sobre la forma de poner en práctica en el contexto de los centros escolares las recomendaciones del profesorado de las asignaturas; y ofrecer recursos espacio-temporales para el trabajo, coordinación y asesoramiento al grupo de trabajo de estudiantes en el contexto del centro de acogida.

3. Primeros pasos: “Un momento oportuno”

Entendemos que la formación del alumnado universitario está incompleta si no establecemos una interacción entre nuestras propuestas didácticas y las necesidades académicas para ofrecer pautas integrales de trabajo que les capacite para su futura labor profesional.

Las fases que darán repuesta a la acción que se propone son:

1. **Revisión documental** sobre diferentes modalidades de planes de acción tutorial: de centro, de titulación, de asignaturas vigentes, de asignaturas a extinguir, de adaptación para el alumnado extranjero, etc.
2. Diseño e implementación de un **grupo de discusión** dirigido al alumnado que, en etapas anteriores, ha participado de las materias implicadas en este proyecto, con el objeto de descubrir los elementos clave que sirvan de base para el diseño de un plan de acción tutorial universitario en modalidad de asignaturas.
3. Confección de un **cuestionario** (protocolo de valoración escalar) dirigido al alumnado que cursa en el año 2011-2012 la titulación de Psicopedagogía con el fin de valorar y ponderar los elementos clave descritos en la actividad anterior.
4. **Implementación** del cuestionario, una vez acomodado a las observaciones planteadas en los procesos de validación, al alumnado de primer curso de la titulación de Psicopedagogía (N=90).
5. Elaboración del **plan de acción tutorial** a partir de las demandas manifestadas por el alumnado en las actividades anteriores.

Esta propuesta de trabajo supone un compromiso responsable del equipo docente y de las instituciones con las que trabajamos: centros de educación infantil y primaria, centros de educación secundaria obligatoria, organizaciones no gubernamentales y asociaciones de la ciudad de Córdoba que redundará en beneficio de la formación de los nuevos profesionales de nuestra institución educativa. El interés en torno a la tutoría en nuestro proyecto se centra en el intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los y las estudiantes que acceden a ella.

4. Elementos de apoyo para el inicio de nuestra propuesta

A lo largo de estos seis años hemos ido elaborando un repertorio de documentos de apoyo para el desarrollo de nuestra docencia que facilita la interacción entre los y las protagonistas de la acción educativa. Todos ellos se encuentran bajo el dominio

<http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv>, la web INVADIV. Pasamos a detallar algunos de ellos de interés para iniciar el plan de acción tutorial:

- **Los contratos de aprendizaje:** el alumnado que forma cada uno de los grupos regula sus labores gracias a la firma de un contrato de aprendizaje, lo que supone una reordenación de las relaciones alumnado-profesorado en base a un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados. Este documento sirve para promover un intercambio de opiniones y ha posibilitado dar a conocer las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo de trabajo. Podrá descargarse de esta plataforma un modelo de contrato.
- **Webquest del trabajo práctico:** es destacable que este grupo de estudiantes dispone de una *webquest* como herramienta básica para la puesta en marcha de su proyecto de investigación e intervención. Este recurso ofrece un marco metodológico que permite integrar todos los aspectos del proyecto de trabajo. La estructura de la *webquest* responde a la información extraída de la página web <http://www.webquest.es/estructura-de-la-webquest> y de las necesidades propias emanadas de este proyecto.
- **Recursos Didácticos de Apoyo a la Docencia:** En este lugar ofrecemos una serie de recursos didácticos que acompañan al profesorado en su labor docente y posibilitan la integración de las distintas competencias a transmitir en el alumnado. En primer lugar, nos encontramos con una *guía de búsqueda documental en internet*, información necesaria para emplear el *portfolio* como herramienta de evaluación personal y documental de los aprendizajes del alumnado, usos de la *webquest*, entendida como una actividad formativa dirigida a través de espacios virtuales, información básica sobre diferentes *estrategias de aprendizaje en grupo, técnicas e instrumentos de evaluación* a emplear por el profesorado para valorar la adquisición competencial del alumnado y otra serie de recursos de utilidad para la labor docente, como son una guía de uso de herramientas de trabajo virtual y un resumen de la Ortografía de la Lengua Española.
- **Información de Interés:** en este lugar se dispone de una serie de recursos que podrán acompañar al alumnado a lo largo de todo su proceso formativo. Ofrecemos información referente a *jornadas y congresos*, educativos de interés para la labor profesional y *actividades de libre configuración* con las que completar la formación

curricular. Del mismo modo, disponen de información sobre todos aquellos *eventos culturales* considerados de interés a celebrar en la ciudad de Córdoba, así como un acceso a las *noticias de prensa* más representativas del entorno universitario. Finalmente, encontramos un enlace a los *servicios* que la Universidad de Córdoba pone a disposición del alumnado para su acompañamiento durante todo su proceso formativo.

Estar en el lugar preciso en el momento oportuno no es el resultado de una aceleración, sino de una intuición que nos dice cómo usar nuestro tiempo (Novo, 2010: 115)

Bibliografía

- Álvarez González (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 22, 71-88.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- De León Huertas, C. y González López, I. (2009). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Declaración de Bolonia (1999) *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Disponible en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf>
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 61-77.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio...* Barcelona: Ediciones Obelisco.

LOS RETOS DE LA ESCUELA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

Dr. Blas Segovia Aguilar
Universidad de Córdoba

La importancia adquirida por las Tecnologías de la Información y Comunicación en las sociedades contemporáneas está relacionada con las peculiaridades sociales, culturales y económicas que identifican a un modelo de sociedad, en el que la información y el conocimiento adquieren una importancia primordial. Este modelo social es denominado por M. Castell (Castells, 2006) como sociedad informacional o sociedad red (SI), como 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, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico.

En las modernas sociedades, los cambios producidos en la esfera económica, con la globalización de la economía y el neoliberalismo, han venido acompañados por una serie de alteraciones revolucionarias que han afectado a la cultura y a la sociedad. Entre estas podemos destacar la revolución científica, la de la mujer, la de las relaciones sociales, la demográfica y las revoluciones políticas (Torres Santomé, 2010). Tendríamos que preguntarnos si todo esta constelación de cambios no exige, al tiempo una profunda revolución educativa.

Lo que observamos, es que en la escuela que conocemos perviven elementos esenciales de un modelo educativo propio de las sociedades industrializadas, un modelo sustentado en las ideas ilustradas del S. XIX (academicismo y universalización de la enseñanza, alfabetización letrada, control de la información por parte del profesorado, etc.)

Esta coyuntura está provocando tensiones en el sistema educativo, pues los cambios socioculturales y escolares de la Escuela 2.0, en el fondo están afectando a las grandes preguntas educativas: ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿quién educa en la sociedad red?, ¿cómo educar para la diversidad y la inclusividad?

En esta mesa de discusión nos proponemos abordar dos de los retos que debe de abordar la escuela europea en los albores del S. XXI.

Uno de ellos es el reto de la inclusividad desde la perspectiva de la diversidad cultural. La actual sociedad europea se caracteriza por la diversidad cultural provocada por las migraciones que vienen desde la periferia, de los países empobrecidos, así como por una población cada vez más deslocalizada, que migra para estudiar o trabajar en las grandes urbes en un nuevo espacio político y educativo como es el de la Unión Europea. Si la escuela del siglo XX, trabajaba para fortalecer la identidad cultural de los ciudadanos, la del siglo XXI ha de hacer frente a la diversidad cultural dentro de las aulas, lo que se traduce en el desarrollo de nuevos modelos de relación basados en la igualdad, la solidaridad y las relaciones multiculturales.

El otro gran reto está relacionado con la aparición de nuevos sistemas productivos basados en la gestión del conocimiento. Ello ha propiciado la puesta en marcha de estrategias que se concretan en iniciativas de organismos nacionales e internacionales¹ que relacionan el desarrollo, la educación y la integración de las tecnologías en las escuelas. Como resultado de ello, se están poniendo en marcha programas para la introducción en las escuelas de gran cantidad de modernas tecnologías, como los ordenadores personales, las pizarras digitales e Internet (Plan Avanza, Programa Escuela TIC 2.0, Programas *One lap per child*, etc.) , lo que provoca ciertas tensiones en el sistema escolar, pues el profesorado ha de incorporar a sus prácticas educativas unos recursos que modifican sustancialmente su cultura profesional al encontrarse ante unas herramientas que alteran la gestión de la información, la forma de aprender, las relaciones y las comunicaciones dentro del aula.

Como respuesta a este cambio sustancial aparecen diversas actitudes respecto a las tecnologías (Gutiérrez Martín & Tyner, 2012; San Martín Alonso, 2009) que conducen al desarrollo de un modelo tecnocrático de las prácticas educativas, en el que las tecnologías

¹ Instituciones como el Banco Interamericano del Desarrollo, el Banco Mundial, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, UNESCO, realizan estudios y propuestas en las que se presta especial importancia al desarrollo tecnológico en la SI.

se presentan como un instrumento neutral, poniendo mayor énfasis en los resultados que con ellas se consiguen o en sus características técnicas, o a un modelo tecnológico centrado en el proceso, en el que las herramientas se integran como parte de un nuevo contexto para la generación de nuevas formas de enseñar y aprender, modificando aspectos relacionados con el currículum.

Este es por tanto nuestro punto de partida.

1. Algunas incertidumbre respecto a la Escuela 2.0

Descrito este panorama inicial, debemos preguntarnos, como hace San Martín (2009: 80) si nos encontramos en un modelo en el que “las TIC ocupan y definen el núcleo central de la innovación, convirtiendo a ésta en una consecuencia de la presencia de aquellas, como si la sola presencia del artefacto fuera suficiente para transformar el contexto de la actividad” o si hemos adoptado una perspectiva que busca la transformación de la escuela para que responda a nuevas necesidades sociales, integrando las modernas tecnologías y las prácticas que se derivan de sus usos.

1.1. Diferentes actitudes ante la tecnología conviviendo en el aula.

La cultura predigital del profesorado y la digital del alumnado.

Ocurre, como aseguran (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2010) “que nos limitamos a modificar y adaptar la pedagogía a las novedades tecnológicas que han ido apareciendo. [...] el espacio físico del aula ha permanecido prácticamente inalterado: encastramos los ordenadores en las mesas, distribuimos los *pupitres tecnológicos* en forma de batería, mirando a la mesa del docente, como si nada hubiera cambiado y, en un arrebato innovador, adquirimos pizarras digitales sin tener claro para qué las vamos a utilizar y ni aún si son realmente necesarias”. (2010: 508)

Otra de las dificultades está en cómo armonizar dos formas diferentes de vivir con la tecnología, dos mentalidades como plantean (Lankshear & Knobel, 2008), que conviven en el contexto del aula: la de los “noveles” y los “veteranos” en el ciberespacio. Según estos autores, la mayoría del profesorado (los noveles), que entienden que el mundo contemporáneo es esencialmente igual que en el periodo post-industrial, aunque el grado de tecnologización es mucho mayor, mantienen una concepción de la sociedad y la escuela en la que ellos fueron socializados. En cambio el alumnado (los veteranos) que ha

crecido con el ciberespacio, asumen que “el mundo contemporáneo es diferente en aspectos fundamentales del mundo que hemos conocido, que la diferencia va en aumento y que esta cuestión está relacionada con el desarrollo de nuevas tecnologías electrónicas digitales interconectadas, las nuevas formas de hacer las cosas y las nuevas formas en las que las tecnologías nos permiten hacerlas” (ibid: 47).

1.2. El papel del profesorado ante nuevos contextos de aprendizaje

Otra problemática que afecta al profesorado de la Escuela 2.0 es la de definir el nuevo rol que debe de asumir en un entorno escolar caracterizado por una progresiva densidad tecnológica y en el que el modo de gestión de la información se ha visto alterado con la aparición de Internet (Aparici & Silva, 2012).

1.3. Superar las desigualdades en Escuela 2.0

Cuando metafóricamente hablamos de *brecha digital* hemos de ser conscientes que caemos en un proceso de simplificación de una problemática multifactorial, pues afecta a una gran variedad de aspectos que determinan la relación que se establece en una determinada comunidad entre sus componentes y las tecnologías de la información y comunicación (Segovia, 2010). P. Norris (Norris, 2001) evidencia la multidimensionalidad del fenómeno señalando tres tipos de brechas: la global, la social y la democrática; mientras que los abundantes estudios realizados sobre la temática refieren otros tipos de brecha como la de género (Castaño Collado & Añino, 2008) o la cognitiva (Piscitelli, 2006).

CONSIDERACIONES FINALES

En una sociedad caracterizada por la incertidumbre y los continuos cambios, en la que la tecnología se ha convertido en uno de los factores que aceleran dichos cambios, surgen lógicos interrogantes sobre cómo redefinir las prácticas culturales que se desarrollan en las escuelas. Parece improbable que podamos ignorar por más tiempo la influencia que el ciberespacio y los nuevos medios de comunicación tienen en los modos de aprender de las nuevas generaciones y cómo estas cuestiones afectan a la cultura escolar.

Clarificar las peculiaridades de estas prácticas culturales de la escuela digital supone abordar retos futuros que tendrán que encontrar soluciones a cuestiones como: ¿qué modelos de relación y comunicación tendremos que practicar en el aula teniendo en

cuenta las modernas herramientas?, ¿cómo adecuar las prácticas escolares a fenómenos como la conectividad y a la influencia de las redes de comunicación?, ¿cuáles serán los aprendizajes básicos en la Escuela 2.0, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a todo tipo de informaciones?, y sobre todo, ¿cómo adecuaremos la escuela como espacio de cultura al contexto de la sociedad red?

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F., & Vázquez Recio, R. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar*, 38, 51-58.
- Castaño Collado, C., & Añino, S. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra [etc.].
- Castells, M. (2006). *La era de la información : economía, sociedad y cultura. Vol.3, Fin de milenio* (4a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 38, 31-39.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos : su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Norris, P. (2001). *Digital divide? Civic engagement, information poverty and the Internet world wide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piscitelli, A. G. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista mexicana de investigación educativa*, 11, nº 28, 179-185.
- San Martín Alonso, A. (2009). *La escuela enredada : formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- Segovia, B. (2010). Procesos de alfabetización digital comunitaria en la escuela primaria. In R. Aparici (Ed.), *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.

RESÚMENES DE POSTERS PRESENTADOS

ANÁLISIS DEL CAMBIO EN EDUCACIÓN. UN ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE REFORMA, INNOVACIÓN Y DOCENTES COMO FACTOR PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA INNOVADORA.

Francisco J. Pozuelos Estrada
Francisco de Paula Rodríguez Miranda
Francisco Javier García Prieto
Departamento de Educación (Universidad de Huelva).

Resumen

Este póster presenta un proyecto de investigación sobre la innovación en las prácticas educativas, en el cual, se expone el marco general del estudio. El papel de las reformas educativas que se están experimentando en Portugal y el interés creado debido a los resultados escolares del Informe PISA, ha sido motivo de la primera aproximación al estudio de la innovación como fenómeno educativo, de las instituciones que participan. Son varias las razones que explican la situación que se encuentran y la innovación educativa es un elemento clave.

El equipo de participantes está formado por investigadores de la Universidad de Huelva (España) y Universidad do Algarve¹ (Portugal), donde, además, colaboran agentes pertenecientes a EDUCOM²-Faro-.

Para elegir casos relevantes y significativos se ha trabajado con “informantes clave”. Se han seguido unos criterios de selección para la elección de los centros escolares participantes.

Los objetivos se centran en describir cómo se adecuan y experimentan distintas medidas innovadoras para mejorar la oferta educativa; conocer el punto de vista de los distintos colectivos participantes; sistematizar las alternativas adoptadas más representativas; y exponer el efecto que producen los cambios en la comunidad educativa.

La metodología diseñada para la investigación ha sido el estudio de caso y/o multicaso. Se describe gráficamente, el proceso seguido que se desarrolla en las fases siguientes; constitución del equipo planteamiento del estudio; diseño de investigación y elaboración de instrumentos; recogida de información y tratamiento de datos; y por último, elaboración de informes individuales por caso y multicaso, así como su divulgación. Este itinerario de investigación, es acompañado de diferentes instrumentos de recogida de datos, fuentes de información tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa.

Nos basamos en las siguientes dimensiones/categorías para analizar la innovación educativa: contexto y características del Centro, orígenes y antecedentes, proceso seguido, obstáculos y facilitadores, impacto, valoración y expectativas de la experiencia de innovación.

Los resultados pueden ser de utilidad para orientar las futuras políticas educativas y reorientar las actuales.

Palabras clave: resultados escolares, innovación educativa, reforma, cambio en educación, políticas educativas, estudio de caso, multicazos, estudio integrado.

¹ Han intervenido en la presente investigación; Carolina de Sousa, Fernando Carrapiço - Universidade do Algarve.

² Esmeralda Oliveira, Fernando Mendonça - Centro de Competência TIC da EDUCOM

¿CÓMO MEJORAR EL CURRÍCULUM, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SOBRE LA REALIDAD SOCIAL Y NATURAL? INFORME DE INVESTIGACIÓN¹

Gabriel Travé González
Francisco José Pozuelos Estrada
Francisco de Paula Rodríguez Miranda
Francisco Javier García Prieto
Virginia Morcillo Loro
Gabriel H. Travé González
Francisco Javier López Sánchez.
Universidad de Huelva

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, en el que se coordinan tres estudios que analizan, respectivamente, el currículum prescrito, el currículum presentado a través de los materiales y el desarrollado en la práctica del aula, en el ámbito del Conocimiento del medio. La elaboración del instrumento ACUDE (Análisis del Currículo y el Desarrollo de la Enseñanza) ha permitido la integración conceptual y metodológica de los tres estudios. Se presenta el estado de elaboración descrito en la primera memoria de progreso:

1. Estudio del currículum. Se ha realizado el análisis del currículum oficial de Educación Infantil y Primaria de Conocimiento del Entorno y del Medio del Ministerio de Educación y de la Comunidad andaluza (Estado actual: fase de difusión de artículos).
2. Estudio de los materiales didácticos
 - 2.1. Se desarrolla un diagnóstico de los materiales de primaria de diversas editoriales, web institucionales y unidades didácticas publicadas en los temas referidos a alimentación, seres vivos y actividades económicas (Estado actual: fase de difusión de artículos).
 - 2.2. Se implementa un estudio sobre las declaraciones del profesorado en la utilización de los materiales curriculares mediante cuestionarios y entrevistas, hasta el momento han participado 315 profesores (Estado actual: fase de recogida de datos).
3. Investigación sobre la enseñanza de la realidad social y natural
 - 3.1 Se ha desarrollado un estudio de población sobre la utilización de estrategias didácticas del profesorado en estas enseñanzas a nivel nacional con una muestra de 1.000 aulas (Estado actual: fases tratamiento de datos).
 - b) Se están experimentando “estudios de casos” en diversas aulas de ámbito andaluz para conocer y mejorar las estrategias didácticas del área de conocimiento (Estado actual: fase de recogida de datos).

BIBLIOGRAFÍA

- POZUELOS, F; TRAVÉ, G; CAÑAL, P. (2010) 'Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support', *Teaching Education*, 21: 2, 131-142
URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903494507> (Consultado el 20 de enero de 2011)
- TRAVÉ, G.; CAÑAL, P. y POZUELOS, F. (2011). ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza de conocimiento del entorno y del medio en educación infantil y primaria? informe de investigación acerca de la evaluación del currículum, los materiales didácticos y la práctica docente. En Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban A. (Eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. XXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia.

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículum, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760EDUC (2009-2012)  y del Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014).  

¡DESPIERTA! EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS: EL LUGAR DE LA UTOPIA

Martín Fernández, María Amor (coord.)
Benito Martínez, Rafael Carlos
Fragero Guerra, Carmen
García de Viguera, M^a del Carmen
Jimena Pérez, Ana María
Moreno Domínguez, M^a Ángeles
Trillo Luque, M^a del Carmen
Urquizú Serrano, Ana María
Vilches Vilela, María Josefa

*Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrita a la Universidad de Córdoba
(España)*

RESUMEN

¡Despierta! es una propuesta educativa, multidisciplinar y colaborativa que nace de la visión de la Educación como motor de cambio social y que se lleva a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrita a la Universidad de Córdoba. La finalidad de este proyecto es formar maestras y maestros convencidos de su compromiso con una sociedad, en la que la elevación del nivel de conocimiento tenga como consecuencia la mejora de la cohesión social, la integración de los desfavorecidos, el respeto a la diversidad en todas sus formas: étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, de capacidades, etc., y el logro utópico del cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre sus objetivos destacan: presentar un modelo de aprendizaje servicio, reflexionar críticamente ante la complejidad de la Sociedad del Conocimiento y de la Información, impulsar la defensa de la dignidad de la persona y la solidaridad ante las desigualdades sociales, animar a la fraternidad y concretar sus implicaciones, diseñar un proyecto de impacto real y responsabilidad compartida, formar en la sensibilidad estética, y educar al alumnado en los principios de la escuela inclusiva.

El proyecto *¡Despierta!* se desarrolla en base a tres paradigmas metodológicos: aprendizaje por servicio, aprendizaje por proyectos y trabajo cooperativo y se caracteriza por la intervención en ámbitos sociales para mejorarlos. Se lleva a cabo mediante programas de conocimiento y análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de su nivel de aplicación, el diseño de estrategias de Educación para el Desarrollo, la participación en proyectos de Cooperación Internacional y la realización del montaje escénico, que da nombre al proyecto, sobre la situación de los Derechos Humanos en la actualidad, donde la palabra, la imagen, la música y la expresión corporal, se convierten en instrumentos privilegiados de transformación de la realidad.

