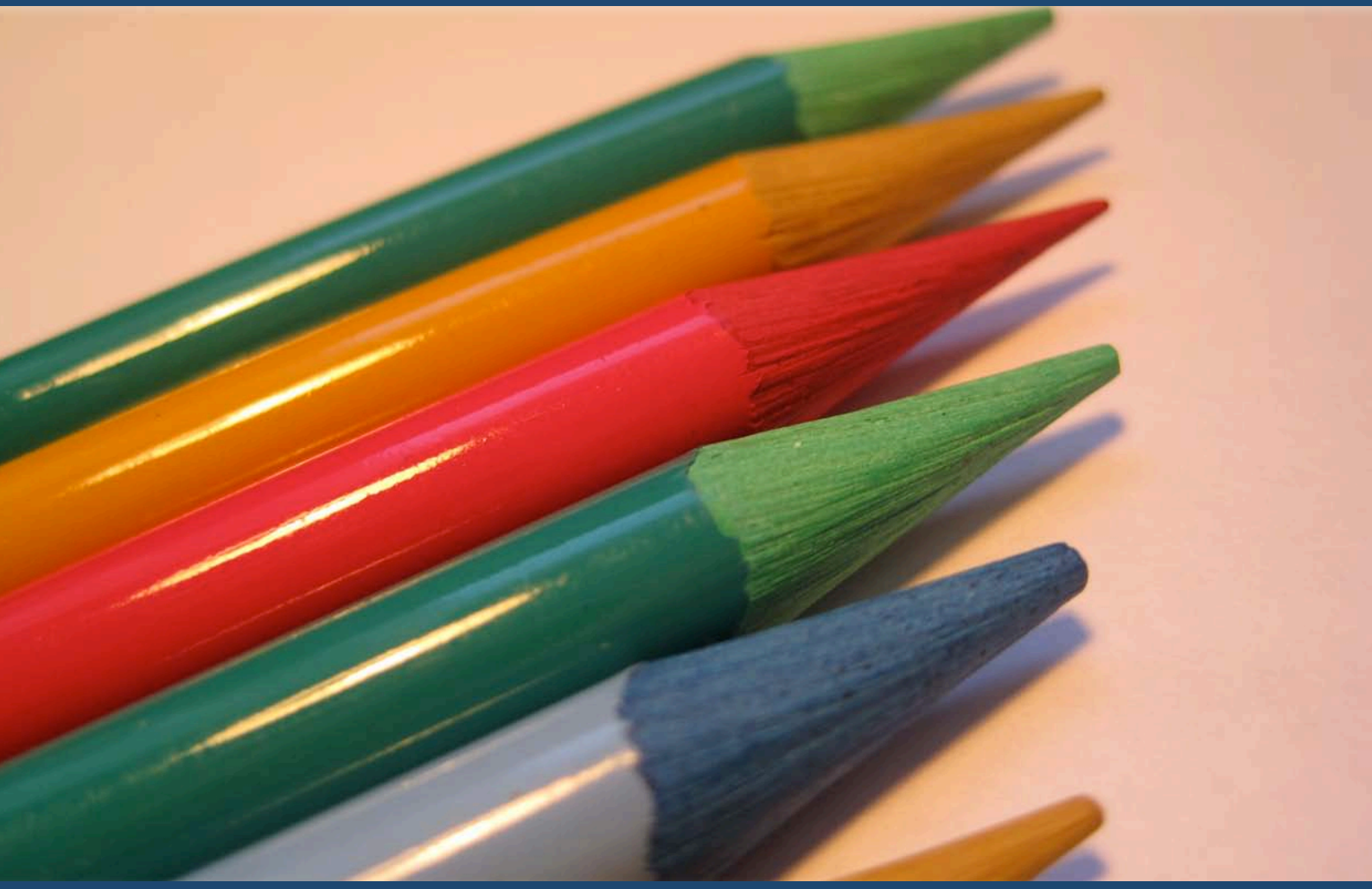
Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible



Coords.:

Javier J. Maquilón Sánchez; Ana Belén Mirete Ruiz; Andrés Escarbajal Frutos; Ana Mª Giménez Gualdo

Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible

Javier J. Maquilón Sánchez
Ana Belén Mirete Ruiz
Andrés Escarbajal Frutos
Ana Mª Giménez Gualdo
(Coords.)

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Universidad de Murcia

1ª Edición, 2011

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2011
© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2011

ISBN: 978-84-694-2843-6

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

CAMBIOS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

Coordinado por Javier J. Maquilón Sánchez, Ana B. Mirete Ruiz, Andrés Escarbajal Frutos, Ana Mª Giménez Gualdo

ÍNDICE

DESARROLLO HUMANO: CEREBRO, MENTE Y CULTURA
Emilio García García, Lourdes Martínez Pérez, Jorge Muñoz Ruata 1
INICIATIVA PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y EL FOMENTO DEL COMPROMISO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Francisco Gónzalez Gómez, Jorgue Guardialo, Miguel Ángel García Rubio, Alberto Ruiz Villaverde 11
EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL SIGLO XXI
Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Juan José Mijangos Del Campo, Jon Olaskoaga Larrauri 19
EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PROBLEMA ENERGÉTICO EN LA SOCIEDAD ACTUAL
Carolina Martínez Gámez, Teresa Prieto Ruz 29
LA FORMACIÓN DE PADRES Y MADRES Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA
Myriam Méndez Morales 39
FAMILIASENRED: UN ESPACIO VIRTUAL PARA LA PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE CANARIAS
Javier Matías Ramírez Romero, Luis Alberto García García, Jose Juan Castro Sánchez 51
EL VALOR DEL RESPETO Y LA TOLERANCIA EN ALUMNOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Laura Raquel Morillas Pedreño, Ana Belén Mirete Ruiz 61
COMUNIDAD EDUCATIVA: ÁMBITO DE COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA
Eva Ortiz Cermeño 71
LA FAMILIA COMO COLABORADORA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA
Patricia Robledo Ramón, Jesús N. García Sánchez 81
INTERVENCIÓN CONTEXTUALIZADA EN EL HOGAR EN EL TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS
Patricia Robledo Ramón, Jesús N. García Sánchez 91
LA MÚSICA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN NUEVO RETO EN LA FORMACIÓN MUSICAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
María Ángeles López De La Calle Sampedro 99

IDEAS CLAVE EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO CON TDAH
José Antonio Rabadán Rubio, Antonia María Sánchez Lázaro 107
VALORES Y DISCAPACIDAD EN EL AULA: APORTACIONES PARA UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INCLUSIVO
María Jesús Luque Rojas, Gema Rodríguez Infantes, Eduardo Blanco Calvo, Manuel Narváez Peláez, Diego Jesús Luque Parra 115
ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y NECESIDADES ESPECIALES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO APLICADO
Genma Rodríguez Infante, Diego Jesús Luque Parra, María Jesús Luque Rojas 129
ADAPTACIONES Y DINÁMICAS EN EL AULA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
Adelaida Pérez González 141
LECTURA FÁCIL (LF) Y DISCAPACIDAD AUDITIVA
Rogelio Martínez Abellán, Andrés Escarbajal Frutos 149
SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA DESDE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA
María Auxiliadora Robles Bello, David Sánchez Teruel 157
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTAS FORMATIVAS DESDE LOS CENTROS DE PROFESORES
Manuel Delgado García 163
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA HASTA LOS MODELOS DE COMPETENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL
Manuel García Meseguer 173
EL ABSENTISMO ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO DE UN INSTITUTO DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE AYAMONTE
Carmen Azaustre Lorenzo 183
UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FÍSICA DE SEGUNDO DE BACHILLERATO
Javier Cervera Montesinos, Joan Josep Solaz Portolés 195
LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE BOLONIA Y EL RETO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD
Alejandro Rodríguez Martín 205
LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA
Salvador Alcaraz García, Josefina Lozano Martínez 213
ASPECTOS DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA BLENDED-LEARNING
Raimundo Castaño Calle, Alfonso De Mauri Álvarez 223
EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA ESO
Jesús Molina Saorín 231
JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN: FASES INICIALES DE UN PROYECTO SOBRE ATLETISMO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA
Jesús Molina Saorín 243
LAS COMPETENCIAS SOCIALES EN FUTUROS DOCENTES COMO ELEMENTO DE INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA
Carlos Salavera Bordás, José Luis Antoñanzas 253
PLAN DE MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD DENTRO DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Rosario Beresaluce Díez 263
LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIA

Juan José Leiva Olivencia 271
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL
Andrés Escarbajal Frutos 279
DESAFÍOS INTERCULTURAL DEL SIGLO XXI: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA
Miguel Ángel Martín Sánchez, Laura Alonso Díez 287
CIMIENTOS ÉTICOS PARA UNA ESCUELA INTERCULTURAL
Alberto Sánchez Rojo 295
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Miriam García Blanco 303
ENFOQUE INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. OPINIONES DE MAESTROS/AS Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN
Inés Gil Jaurena 313
EL CURRÍCULO INTERCULTURAL: CONSTRUYENDO RESPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE LA PRÁCTICA
Francisco Javier Amores Fernández, Juan Francisco Muñoz Bandera 323
EL PROFESORADO DE LAS AULAS ALISO (ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIAL). PERFIL FORMATIVO, FUNCIONES Y RELACIONES
María José Arroyo González, Luis Torrego Egido 331
FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO EUROPEO
José Antonio Hernández Bravo, Juan Rafael Hernández Bravo, Miguel Ángel Milán Arellano 341
EL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO: PERFIL, COMPETENCIAS Y CUALIFICACIÓN
Catalina Guerrero Romera 347
VALORACIONES INTERCULTURALES DEL PROFESORADO DE LA ESO DE CASTILLA Y LEÓN
Fernando González Alonso, Rosa María De Castro Hernández 361
EDUCACIÓN Y CONFLICTOS EN ESCUELAS INCLUSIVAS: PRINCIPIOS, VALORES Y ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Juan José Leiva Olivencia 371
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LAS CULTURAS JUVENILES
Jordi Solé Blanch 379
PROMOVER RESILIENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA
María Teresa Crespo Sierra 387
EL DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES: ESTUDIO DEL CASO DE QUERÉTARO (MÉXICO) Y ALICANTE (ESPAÑA)
Azucena De La Concepción Ochoa 397
INCIVILIDAD Y TIPOS DE DOCENCIA CON VALORES
Salvador Peiro-I-Gregori 409
EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR COMO FACTOR DE PROTECCIÓN DE LAS CONDUCTAS BULLYING. INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-AULA
Consuelo Sánchez Lacasa, Fuensanta Cerezo Ramírez 421
POSICIÓN SOCIOMÉTRICA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR
Eugenia Piñero Ruiz, José Juan López Espín 431
MÚSICA Y DANZA, VEHÍCULOS PARA LA CONSECUCIÓN DE ARMONÍA EN UN CENTRO ESCOLAR CONFLICTIVO. HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA EL PROFESORADO
Ana María Díaz Olaya 441
INCIDENCIA DEL CIBERBULLYING EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN DE MURCIA
Ana María Giménez Gualdo, Javier J. Maquilón Sánchez 449
APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE CONVIVENCIA, A

LOS ALUMNOS DE ESO DE UN CENTRO CONCERTADO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA
Ángeles Blázquez Llamas, Germán Martín González, Yolanda Ruiz Ordóñez 459
CÓMO ABORDAR LAS RELACIONES CONFLICTIVAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
Juana María Rodríguez Gómez 471
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VIOLENCIA ESCOLAR: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS E INFORME DEL TEST BULL-S
María Inmaculada Méndez Mateo, Fuensanta Cerezo Ramírez 479
EDUCAR EN VALORES MEDIANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. LAS WEBQUEST
María Teresa Piñeiro Otero 489
LA DEMANDA FORMATIVA DEL MERCADO LABORAL EN EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO
María José Vieira Aller, Belén Suárez Lantarón 499
LA REFORMA EUROPEA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Enrique Javier Díez Gutiérrez 507
ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y DESEMPLEO ADULTO
Tomás Izquierdo Rus, Fuensanta Hernández Pina 519
FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN EL EEES
Antonio Gómez Martín, María Jesús Álvarez Cubero, Antonio Francisco Hernández Jerez 527
¿Y TÚ CÓMO SUPISTE DE ESTE TRABAJO? LAS RUTAS HACIA EL MERCADO DE TRABAJO EN UNA MUESTRA DE ALUMNADO EGRESADO DE LAS TITULACIONES DE MAESTRO
Prudencia Gutiérrez Esteban 533
ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO
Ángel De Juanas Oliva, Alfonso Diestro Fernández 543
IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ACTUALIDAD
Ángel De Juanas Oliva, Alfonso Diestro Fernández 557
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO EN LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS
Javier Matías Ramírez Romero, Alejandro Velázquez Dorta 571
LOS CRITERIOS DE MERCADO EN EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ITALIA
L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero 583
EMPLEABILIDAD Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LFE EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Lydia Esther Bolaños Medina 595
PERFILES DE PROFESIONALES EN FORMACIÓN ANTE EL COMPROMISO ÉTICO
Francisco Javier Blanco Encomienda, María José Latorre Medina 603
ESTUDIO COMPARATIVO DE LA INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO EGRESADO UNIVERSITARIO EN EUROPA
Patricia Ibáñez Ibáñez, Prudencia Gutiérrez Esteban 611
ES POSIBLE, DESEABLE Y POSITIVO CONTINUAR APRENDIENDO DURANTE LA TERCERA EDAD
Laura Alonso Díaz, Miguel Ángel Martín Sánchez 619
EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO TERAPIA EN PERSONAS MAYORES
Gloria María Rico Clavellino 629
ORIENTACIÓN PARA LA PREPARACIÓN HACIA LA JUBILACIÓN
María De La O Toscano Ruiz 637
"EL QUE NO LLORA NO MAMA" QUEJAS Y RECLAMACIONES. PROPUESTA DE UNA

UNIDAD DIDÁCTICA DE E/LE DIRIGIDA A ESTUDIANTES MAYORES DE 50 AÑOS
Edgar Álvarez-Noreña Cueva 645
EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Mª Carmen Cambeiro Lourido, Mª Rosario Castro González, Isabel González Gómez, Mª Carmen Sánchez Amor 657
PERSONAS MAYORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
Catalina Guerrero Romera 667
INTERNET COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN PERSONAS MAYORES
Roberto Martínez-Pecino, Yolanda Troyano Rodríguez, Manuel Marín Sánchez 679
EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS MAYORES. LA APORTACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN AL AULA SENIOR DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
Mª Verónica De Haro De San Mateo 687
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESPACIO EUROPEO: EL CASO DEL ALUMNADO MAYOR
Manuel Marín Sánchez, Alfonso Javier García González, Yolanda Troyano Rodríguez 693

DESARROLLO HUMANO: CEREBRO, MENTE Y CULTURA

Emilio García García

Lourdes Martínez Pérez

Jorge Muñoz-Ruata

Universidad Complutense. Madrid

RESUMEN

Para comprender el desarrollo humano es preciso tener presente tres perspectivas: Filogénesis, sociogénesis y ontogénesis. En un largo proceso evolutivo el ser humano conquistó unas capacidades mentales muy especiales: la capacidad para considerar a los otros como sus semejantes; la capacidad de atribuirles intenciones, pensamientos y sentimientos; la capacidad de identificarse con ellos, con sus estados mentales, creencias y emociones. Estas capacidades resultaron determinantes para la generación y transmisión de la cultura. A su vez la cultura es el medio en el que vivimos, nacemos, crecemos y nos desarrollamos todos los seres humanos. Caracterizamos la capacidad mentalista, la Teoría de la Mente. Valoramos la importancia que la Teoría de la Mente tiene en la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Señalamos algunas aportaciones desde la Neurociencia a la Educación, particularmente el reciente descubrimiento de las Neuronas Espejo que posibilitan la comprensión y comunicación interpersonal.

Palabras clave: cerebro; mente; cultura; desarrollo humano; neuropsicología.

THE HUMAN DEVELOPMENT: BRAIN, MIND AND CULTURE

ABSTRACT.

To understand the human development is necessary to take into account three perspectives: Phylogenesis, sociogenesis and ontogenesis. In a long evolutional process, the human being acquired very special mental abilities: the ability to sense the others as their equal; the ability to provide intentions, thoughts and feelings; the ability to identify with them, with their mental states, beliefs and emotions. These abilities were critical to the generation and transmission of culture. In turn, the culture is the environment in which all human beings live, we

are born, we grow and we develop. We characterize the mental capacity, the Theory of Mind. We value the importance that the Theory of Mind has in the education and in the teaching and learning processes. We note some contributions from Neuroscience to Education, particularly the recent discovery of Mirror Neurons which allow the understanding and interpersonal communication.

Key words: brain; mind; culture; human development; neuropsychology.

INTRODUCCIÓN

El ser humano ha desarrollado unas capacidades mentales, que le han permitido crear y transmitir la cultura, desde las primitivas herramientas de piedra hasta llegar a las ciencias, tecnologías, humanidades y artes. El ser humano dispone de unas capacidades que le permiten interpretar y predecir la conducta de los otros. Gracias a estas capacidades las personas nos comunicamos e interaccionamos, producimos y transmitimos la cultura. A su vez, las conquistas culturales, artefactos, símbolos y tradiciones, constituyen el entorno natural para el desarrollo de cada persona.

La mente humana es resultado de un complejo proceso evolutivo, en el que cabe diferenciar tres perspectivas: filogenética, sociogenética y ontogenética. En un proceso filogenético evolutivo de millones de años surgió una capacidad cognitiva exclusiva de la especie humana: la capacidad del individuo para identificarse con los otros miembros de su especie, que le permite comprender a los demás como agentes intencionales y mentales, como individuos que tienen intenciones y metas y actúan movidos por ellas (Filogénesis).

Esta capacidad de ver y comprender a otras personas cambió radicalmente el proceso de evolución cognitiva, y la naturaleza de las interacciones sociales, dando lugar a una forma singular de evolución cultural a través del tiempo histórico (Sociogénesis). La nueva capacidad cognitiva-social posibilitó la generación y transmisión de la cultura, herramientas, símbolos y tradiciones a las nuevas generaciones, en un continuado proceso de innovaciones y mejoras, de progreso humano. Es el llamado "efecto trinquete" o "bola de nieve" como le han denominado Tomasello (2003) y Mithen (1998).

Gracias a los procesos educativos de transmisión de las nuevas conquistas culturales se modifica sustancialmente la naturaleza del nicho ontogenético, en el que se desarrollan los niños de las nuevas generaciones (Ontogénesis). Los niños de cada generación nacen y crecen en un mundo físico y social moldeado por la cultura. Los niños se ven rodeados de las mejores herramientas y símbolos, que sus predecesores inventaron para hacer frente a los rigores y exigencias de su mundo físico y social. Los niños internalizan estas herramientas y símbolos y aprenden a utilizarlos gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente aprendizaje imitativo y lenguaje.

Para dar cuenta de la mente humana es obligado situarse en tres marcos temporales muy distintos: a) El *tiempo filogenético*, que se mide en millones de años, cuando los primates humanos desarrollaron su modo singular de percibir y comprender a los miembros de su especie; b) el *tiempo histórico*, que se registra en miles de años, cuando esta capacidad tan especial de comprensión social posibilitó la creación, innovación y transmisión de la herencia cultural, integrada por

herramientas, símbolos y tradiciones, que acumulan modificaciones y mejoras a través del tiempo; c) el *tiempo ontogenético*, cuya escala es de miles de días y de horas en la vida personal del individuo, cuando desde el nacimiento el bebé humano sale prematuro del útero materno para entrar en el útero cultural de la familia, donde se nutrirá de los productos culturales de su comunidad.

CEREBRO, MENTE Y EDUCACIÓN

Desde la última década del siglo XX, la década del cerebro, los avances en las Neurociencias han sido espectaculares. Los conocimientos disponibles sobre organización funcional del cerebro y los procesos mentales, están revolucionando la concepción que tenemos de nosotros mismos. Las aportaciones de las neurociencias resultan claves para la educación. Ya sabemos mucho de lo que ocurre en nuestro cerebro cuando aprendemos, pero son más limitados los conocimientos sobre neuropsicología de la enseñanza. La capacidad de aprender de los organismos es mucho más generalizada que la capacidad de enseñar. Mientras que todos los animales aprenden, muy pocos son los que enseñan. Enseñar es una de las capacidades más específicas y especiales de la especie humana. Gracias a la enseñanza de los diversos sistemas simbólicos (como el lenguaje, la escritura, los números, los mapas, la música, las leyes, las normas, etc.), nuestro cerebro puede incorporar en unos pocos años de la vida personal, miles de años de experiencia y conocimientos de la historia de la humanidad, posibilitando la educación y transmisión de la cultura (Gardner, 1997, 2000; Spitzer, 2005; Tomasello, 2003; CERI, 2007; Blakemore y Frith, 2007).

El cerebro humano ha evolucionado para educar y ser educado. Los aprendizajes y enseñanzas, la transmisión cultural y la educación son naturales en el hombre. El cerebro es la conquista evolutiva que hace posibles los diversos tipos de aprendizajes, desde la habituación y sensibilización hasta los procesos cognitivos más superiores, pasando por condicionamiento clásico, aprendizaje operante, imitación, lenguaje. Y también el cerebro es la estructura natural que pone límites a los aprendizajes, determinando lo que se puede aprender, en qué momentos y con qué rapidez. Explicar y comprender los procesos cerebrales que están a la base de los aprendizajes y memorias, emociones y sentimientos, podría transformar las estrategias pedagógicas, y generar programas adecuados a las características de las personas y sus necesidades especiales.

El cerebro humano es resultado de un largo pasado evolutivo de 500 millones de años. Más próximamente, hace unos 6 millones de años, en el continente africano tuvo lugar un acontecimiento evolutivo de gran trascendencia, una población de monos antropomorfos evolucionó y surgieron varias especies de Australopithecus, o monos bípedos. Estas nuevas especies se extinguieron, salvo una que sobrevivió hasta hace unos 2 millones de años. Para entonces había cambiado tanto que no se considera especie de australopiteco, y fue preciso encasillarla en un nuevo género, que se denominó *Homo*. Este Homo tenía un cerebro más grande, fabricaba herramientas de piedra y empezó a explorar la tierra. Hace sólo unos 200.000 años, y también en África, un grupo del género Homo emprendió un camino evolutivo diferente, compitió exitosamente con otras poblaciones de Homo, y dejó descendientes hoy conocidos como Homo Sapiens, nosotros, más de 6000 millones

de humanos que poblamos la tierra (Arsuaga y Martínez, 1998; Mithen, 1998; Tomasello, 2003)

La nueva especie presentaba características físicas particulares, como un cerebro de mayor tamaño, pero lo más importante eran sus nuevas competencias y capacidades mentales, cognitivas y lingüísticas, así como los productos culturales que crearon. Comenzaron a fabricar gran cantidad y variedad de herramientas de piedra adaptadas a fines específicos. Este proceso de generación de artefactos llega, por ejemplo, hasta los computadores actuales. Comenzaron a utilizar símbolos para comunicarse y organizar su vida social; símbolos lingüísticos, pero también artísticos, y con el tiempo han llegado a conquistas tales como la escritura, matemáticas, música. Comenzaron también a adoptar prácticas y organizaciones sociales, desde los ritos funerarios hasta la domesticación de animales. El resultado han sido instituciones actuales de tipo religioso, político, educativo.

Como conquista filogenética, los homo sapiens desarrollaron unos procesos cognitivos que les permitieron ponerse en el lugar mental del otro, aprendiendo no sólo del otro, sino a través del otro. Esta comprensión de que los otros son también seres intencionales, semejantes a uno, resulta crítica para los aprendizajes culturales humanos. Aprender el uso de una herramienta, un símbolo, o participar en una práctica social, exige comprender el significado intencional de tales usos, es decir, comprender la finalidad, las intenciones comunicativas de los usuarios.

La conquista de estas capacidades cognitivas posibilitó las diversas formas de aprendizaje cultural, la creación de herramientas y artefactos cada vez más innovadores y creativos, así como las tradiciones culturales. Los niños crecen en el seno de estos artefactos e instituciones sociales, históricamente constituidas, de modo que la ontogenia mental humana acontece en el entorno de artefactos, símbolos y prácticas sociales continuamente renovados, que representan la sabiduría colectiva del grupo social, y que le permite incorporar los conocimientos acumulados y las habilidades sociales del grupo (Vygotski, 1979; Wertsch, 1988). La capacidad cognitiva-social del niño, ya desde el primer año de vida, de identificarse con otras personas, de comprender que los demás son seres mentales, que tienen pensamientos, intenciones y sentimientos, será la llave que le abre a la participación e incorporación de los productos culturales.

La capacidad cognitiva-social del ser humano resulta clave para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en las situaciones educativas. En las relaciones interpersonales continuamente interpretamos el comportamiento del otro, suponiendo que tiene estados mentales, como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos. Cuando alguien hace algo pensamos que tal conducta se debe a determinados pensamientos, sentimientos o deseos que tiene en su cabeza. Los seres humanos tenemos una teoría de las mentes ajenas, que nos permite naturalmente atribuir estados mentales a los demás y a nosotros mismos. Somos animales mentalistas. (Riviere, 1991, 1997; Whiten, 1991; Gómez, 2007; García García, 2001, 2007).

La mente, entendida como un sistema de representaciones, conocimientos e inferencias, merece el calificativo de teoría (Teoría de la Mente), puesto que no es directamente observable y sirve para predecir y modificar el comportamiento. En cierta medida se puede comparar con los conceptos y teorías que los científicos

emplean para explicar, predecir y modificar la realidad que estudian. Las teorías de los científicos tampoco son observables. Atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no podemos observar su mente, pero a partir de esa atribución interpretamos sus pensamientos y sentimientos y podemos actuar con él adecuadamente.

El cerebro dispone de redes neurales especializadas, que nos permiten crear ingeniosas hipótesis sobre cómo opera la mente de otras personas. A partir de estas hipótesis anticipamos y predecimos con acierto las conductas de los demás. Esta capacidad de mentalización con una base neuronal determinada, se considera de carácter modular, similar a la capacidad lingüística, numérica o espacial. Carey y Gelman (1991), Dehaene (1998), Pinker (2000, 2002), Chomsky (2003), Spelke (2005), han caracterizado estas capacidades básicas como conocimientos nucleares, que subyacen a todo cuanto aprendemos a lo largo de la vida y nos identifican como miembros de una especie. Son universales cognitivos con los que venimos al mundo, y se basan en módulos o sistemas neuronales, congénitamente dispuestos para formar representaciones mentales de los objetos, las personas, el lenguaje, las matemáticas y las relaciones espaciales.

Las investigaciones sobre Neuronas Espejo en la última década ha proporcionado conocimientos maravillosos en este campo (García García, 2008). Las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo. Las neuronas espejo forman parte de un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción-ejecución-intención. La simple observación de movimientos de la mano, pie o boca, activa las mismas regiones específicas de la corteza motora, como si el observador estuviera realizando esos mismos movimientos. Pero el proceso va más allá de que el movimiento, al ser observado, genere un movimiento similar latente en el observador. El sistema integra en sus circuitos neuronales la atribución/percepción de las intenciones de los otros, la teoría de la mente (Blakemore y Decety, 2001; Gallese, Keysers y Rizzolatti, 2004; Rizzolatti, 2005; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Jacoboni, 2009).

Cuando una persona realiza acciones en contextos significativos, tales acciones van acompañadas de la captación de las propias intenciones que motivan a hacerlas. Se conforman sistemas neuronales que articulan la propia acción, asociada a la intención o propósito que la activa. La intención queda vinculada a acciones específicas que le dan expresión, y cada acción evoca las intenciones asociadas. Formadas estas asambleas neuronales de acción-ejecución-intención en un sujeto, cuando ve a otro realizar una acción, se provoca en el cerebro del observador la acción equivalente, evocando a su vez la intención con ella asociada. El sujeto, así, puede atribuir a otro la intención que tendría tal acción si la realizase él mismo. Se entiende que la lectura que alguien hace de las intenciones del otro es, en gran medida, atribución desde las propias intenciones. Cuando veo a alguien realizando una acción automáticamente simulo la acción en mi cerebro. Si yo entiendo la acción de otra persona es porque tengo en mi cerebro una copia para esa acción, basada en mis propias experiencias de tales movimientos. A la inversa, tu sabes cómo yo me siento porque literalmente tu sientes lo que yo estoy sintiendo.

La publicación de estos resultados desató en 1996 un entusiasmo desbordante, no exento de polémica entre los especialistas. Ramachandran llegó a profetizar que tal descubrimiento de neuronas especulares, estaba llamado a desempeñar en

psicología un papel semejante al que había tenido en biología la decodificación de la estructura del ADN. Por primera vez se había encontrado una conexión directa entre percepción y acción, que permitía explicar muchos fenómenos en polémica, particularmente la empatía y la intersubjetividad. Las neuronas especulares posibilitan al hombre comprender las intenciones de otras personas. Le permite ponerse en lugar de otros, leer sus pensamientos, sentimientos y deseos, lo que resulta fundamental en la interacción social. La comprensión interpersonal se basa en que captamos las intenciones y motivos de los comportamientos de los demás. Para lograrlo los circuitos neuronales simulan subliminalmente las acciones que observamos, lo que nos permite identificarnos con los otros, de modo que actor y observador se haya en estados neuronales muy semejantes. Somos criaturas sociales y nuestra supervivencia depende de entender las intenciones y emociones que traducen las conductas manifiestas de los demás. Las neuronas espejo permiten entender la mente de nuestros semejantes, y no a través de razonamiento conceptual, sino directamente, sintiendo y no pensando (Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001; Jacoboni, 2009).

La investigación reciente en determinadas patologías como autismo, síndrome de Asperger, trastorno de personalidad antisocial, ha respaldado la teoría sistemas neurales defectuosos responsables de la mentalización o empatía. Estudios con tecnologías de neuroimagen están mostrando las áreas cerebrales comprometidas con la teoría de las mentes de otros y la inteligencia social. Se constata que las tareas que conllevan suponer intenciones, creencias y deseos en otras personas, activan especialmente tres regiones claves de lo que podemos caracterizar como cerebro social: la corteza prefrontal medial, la circunvolución temporal superior y la amígdala. El autismo como ceguera de la mente, déficit en la capacidad de empatía, incapacidad congénita para atribuir mente a los demás, se explica como alteración en los módulos del cerebro social (Frith, 2004; Baron-Cohen, 1998, 2005; Ramachandran y Oberman, 2007).

La Teoría de la Mente o la capacidad mentalista es condición necesaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza tenemos un objetivo: cambiar la mente del otro, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos; procuramos transmitir algo que consideramos valioso y de modo que el alumno lo pueda asimilar. Y para ello el profesor tiene que ponerse en la mente del alumno, inferir su nivel de conocimientos, sus preocupaciones e intereses, suponer lo que el alumno ya sabe, y lo que quizá desee saber. En la enseñanza ponemos en juego un conjunto de estrategias para lograr una comunicación eficaz: queremos llamar la atención del alumno en nuestro mensaje, porque lo consideramos importante; utilizamos variados recursos para hacerlo de forma interesante; sobre la marcha continuamente hacemos inferencias sobre si entienden e interesa; introducimos modificaciones en el curso de la acción para mejorarla; nos sentimos más o menos satisfechos con lo realizado. La capacidad para interpretar adecuadamente la mente del alumno y actuar en consecuencia resulta esencial en la tarea de profesor.

FILOGÉNESIS, SOCIOGÉNESIS Y ONTOGÉNESIS DE LA MENTE

Caracterizamos las funciones mentales como propiedades de sistemas neuronales que se han conformado progresivamente. Tales procesos mentales han surgido

filogenéticamente como respuestas adaptativas para resolver los distintos tipos de problemas. Los problemas con los que se han enfrentado los seres humanos en su supervivencia son de orden muy diverso. Las estructuras y mecanismos mentales parecen presentar un carácter específico o modular. Las exigencias para enfrentarse al medio físico o natural (mente física), son diferentes de las que se requieren para la cooperación y comunicación en el medio social (mente social). El paradigma dominante en la investigación contemporánea del cerebro-mente es de carácter modular, y postula que los seres humanos venimos al mundo equipados con un conjunto de módulos cognitivos diferentes, y específicos. La perspectiva modular se origina especialmente en las teorías de dos filósofos y lingüistas: Chomsy y Fodor. Pero ha tenido éxito en muchos campos como la psicología evolucionista y evolutiva, antropología y paleontología, psicopatología, neuropsicología, neurolingüística.

Se han propuesto diversos módulos, entre los más frecuentes son: a) el conocimiento de los objetos o mente física, b) el conocimiento de las personas o mente social, c) el conocimiento de los seres vivos o mente biológica, d) el conocimiento de los números o mente matemática, e) el conocimiento de del lenguaje o mente lingüística (Brown, 1991; Rouhhley, 2000; Pinker, 2002, 2007). La modularidad es entendida de formas distintas y con interesantes matices según autores, desde acepciones estrictamente innatistas, heredadas, encapsuladas al modo de Fodor (1983), Chomsky (2003) o Pinker (1995, 2002), hasta las conceptualizaciones mas abiertas a la influencia del entorno, de manera que la modularidad más que ser punto de partida es término de llegada, como teoriza Karmiloff-Smith en su libro *Más allá de la modularidad* (Karmiloff-Smith, 1994; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Pero la aceptación de la modularidad no es unánime entre los científicos. Tomasello (2003, 2008) va a cuestionar la teoría modular por distintas y consistentes razones.

Si la estructura y funcionamiento de la mente humana es resultado de un largo proceso evolutivo de millones de años, también se conforma de modo personal e irrepetible en el desarrollo ontogenético, en el ciclo vital de cada persona en interacción con las demás y con los productos culturales. Los seres humanos vivimos en un mundo de lenguajes, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, tecnologías, humanidades, artes, instituciones sociales, familia, gobierno, empresas, iglesias, dinero, etc. Los seres humanos vivimos inmersos como peces en el agua de la cultura. Si la existencia de la cultura es esencialmente consecuencia y efecto de las capacidades mentales del hombre, a su vez la cultura enmarca y posibilita las mismas capacidades humanas. La mente humana se conforma y desarrolla en un contexto sociocultural utilizando los ingredientes proporcionados por la cultura: lenguaje, herramientas, libros, microscopios, telescopios, ordenadores, pero también, artes, tradiciones, ritos y creencias.

La cultura permite que el hombre trascienda las limitaciones físicas y cognitivas a través del desarrollo y utilización de habilidades adquiridas, herramientas y artefactos. Así los humanos podemos volar, bajar al fondo de los mares, o explorar los espacios siderales; ver realidades microscópicas o teorizar sobre la deriva de las galaxias y los agujeros negros. Gracias a las conquistas científicas y tecnológicas que ha conseguido el desarrollo cultural podemos sobrepasar las limitaciones naturales de la arquitectura cognitiva humana (Brown, 1991; Roughley, 2000; Sperber y Hirschfeld, 2002; Pinker, 2002).

Los niños nacen, crecen y se desarrollan en un mundo cultural, poblado de herramientas, artefactos, símbolos, prácticas, tradiciones e instituciones sociales históricamente constituidas, lo que les permite: a) asimilar y beneficiarse de los conocimientos acumulados y las habilidades de sus comunidades, b) adquirir y utilizar los símbolos lingüísticos, que le posibilitan la comunicación con los demás y la categorización y ordenamiento del mundo, c) conformar su mente con unas nuevas y poderosas capacidades, como son la conciencia, reflexión, pensamiento crítico.

Filogénesis, Sociogénesis y Ontogénesis son tres perspectivas obligadas para comprender la mente humana. La mente humana es una conquista no sólo de acontecimientos filogenéticos sucedidos durante millones de años, 400 millones de evolución del sistema nervioso y cerebro; sino también de acontecimientos sociogenéticos y culturales que tuvieron lugar a lo largo de decenas de miles de años de tiempo histórico; pero también de acontecimientos biográficos y personales, que acontecen durante decenas de miles de horas y miles de días de tiempo ontogenético.

REFERENCIAS

ARSUAGA, J. L. y MARTÍNEZ, I. (1998). *La especie elegida*. Madrid: Temas de Hoy.

BARON-COHEN, S. (1998). ¿Son los niños autistas mejores físicos que psicólogos? *Infancia y Aprendizaje, 84*, 33-43.

BARON-COHEN, S. (2005). *La gran diferencia: cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat Editorial.

BLAKEMORE, S. y DECETY, J. (2001). From the perception of action to the understanding of intention. *Nature Reviews: Neuroscience.* 2, 561-568.

BLAKEMORE, S. y FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro.* Barcelona : Ariel.

BROWN, D. E. (1991). *Human Universals*. New York: MacGraw-Hill.

CAREY, S. y GELMAN, R. (1991). *Epigenesis of the mind. Essays in Psychology and Knowledge*. London: Erlbaum.

CERI (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OCDE.

CHOMSKY, N. (2003). *On nature and language*, Cambridge: University Press [Trad. esp. *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press, 2003].

DEHAENE, S. (1998). *The number sense. How the mind creates mathematics*, London: Penguin.

FODOR, J. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata

FRITH, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

GALLESE, V., KEYSERS C, y RIZZOLATTI, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences*. 8, 396-403.

GARCIA GARCIA, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.

GARCIA GARCIA, E. et al. (2007). *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Comillas.

GARCIA GARCIA, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las Neuronas Espejo a la Teoria de la Mente. *Revista de Psicología y Educación*, 3,1, 69-89.

GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidos.

GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidos.

GÓMEZ, J.C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata

JACOBONI, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz Editores.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata

MITHEN, S. (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica-Drakontos.

PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

PINKER, S. (2000). *Como trabaja la mente*. Barcelona: Destino.

PINKER, S. (2002). *The blank Slate*. New York: Viking.

PINKER, S. (2007). *El mundo de las palabras*. Barcelona: Paidos.

RAMACHANDRAN, V. y OBERMAN, L. (2007). Espejos rotos. *Investigación y Ciencia.* Enero, 23-29

RIZZOLATTI, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. En S. HURLEY y N. CHATTER (Comps). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science*. Cambridge: MIT Press

RIZZOLATTI, G., FOGASSI, L. y GALLESE, V. (2001). Neurophisiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Rewiews Neuroscience*. 2, 661-670.

RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidos

RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. (1997). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

ROUGHLEY, N. (2000). *Being humans: Anthropological universality and particularity in transdisdiplinary perpectives*. N. York: Walter de Gruyter

SPELKE, E. et al. (2005). Number sense in human infants. *Developmental Science*, 8, 88-102

SPERBER, D. y HIRSCHFELD, L. (2002). Cultura, cognición y evolución. En *Enciclopedia MIT Ciencias Cognitivas.* Madrid: Síntesis. 113-137.

SPITZER, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega,

TOMASELLO, M. (2003). The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard Univ. Press.

TOMASELLO, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: The MIT Press

VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

WERTSCH, J. W. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidos

WHITEN, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.

INICIATIVA PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y EL FOMENTO DEL COMPROMISO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Francisco González Gómez

Jorgue Guardiola

Miguel A. García Rubio

Alberto Ruiz Villaverde

Departamento de Economía Aplicada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada

RESUMEN

La Universidad debe trabajar por y para la sociedad, no debiendo permanecer como mera transmisora de conocimientos o en centro de investigación alejado de la realidad. Entre otros aspectos, ello exige educar en valores para así propiciar que el alumno sea sensible a los problemas de la sociedad y, en la medida de sus posibilidades, también pueda ser parte activa en los procesos de respuesta a tales problemas. En esta comunicación se presenta un proyecto que está previsto desarrollar en la Universidad de Granada para contribuir al fomento del compromiso social y la transmisión de valores entre los alumnos de dicha institución. La finalidad principal es sensibilizar y hacer parte activa de los problemas de la sociedad actual al estudiante universitario. Además, en el desarrollo del proyecto, también se pretenden reforzar aspectos como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

Palabras clave: compromiso social; transmisión de valores; aprendizaje en grupo; proyectos cooperativos.

INITIATIVE FOR THE TRANSMISSION OF VALUES AND THE PROMOTION OF THE SOCIAL COMMITMENT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The University has to work with and for society, not being a mere transmitter of knowledge or a research centre away from the reality. Among other things, this requires the values to educate and encourage the student to be sensitive to the

problems of society and, when it is possible, to be active in the process of responding to such problems. In this paper we present a project which is scheduled to take place at the University of Granada that contributes to promoting social engagement and transmission of values among students in that institution. The main purpose of the initiative is to raise awareness and to invite the student to be an active part in the solutions to the problems of modern society. In addition, the project also aims to strengthen areas such as independent learning, cooperative learning and project learning.

Keywords: social commitment; transmission of values; group learning; cooperative projects.

1.- INTRODUCCIÓN

En el artículo 1 de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) quedan recogidas las funciones de la Universidad. Probablemente la más reconocida sea la transmisión de conocimientos para los distintos fines (Gobierno de España, 2001). De otras funciones se tiene un menor conocimiento, como, por ejemplo, la prevista en el segundo apartado de ese mismo artículo 1 de la LOU: *La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.* La LOU contempla así que la Universidad debe ser sensible con el entorno socioeconómico que le rodea. Se pide de las Universidades un compromiso social (Global University Network for Innovation –GUINI-, 2009).

Según el principio de Autonomía Universitaria cada Universidad será responsable del desarrollo de las funciones previstas en la LOU (art. 2 de la LOU). En el desarrollo de este principio, en el artículo 3 de los Estatutos de la Universidad de Granada se recogen el fundamento y el objeto de la actividad universitaria (Gobierno de la Junta de Andalucía, 2003). Los objetivos c) y d) contemplados en los Estatutos de la Universidad de Granada responden en gran medida al antedicho compromiso social:

c) La contribución a la paz, al progreso y al bienestar de la sociedad, mediante la producción, transferencia y aplicación práctica del conocimiento y la proyección social de su actividad.

d) La realización de actividades de extensión universitaria dirigidas a la creación del pensamiento crítico y a la difusión de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

El máximo exponente del compromiso social de la Universidad de Granada es, sin lugar a dudas, el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE).[1] No obstante, a pesar del esfuerzo que en los últimos años viene haciendo la Universidad de Granada y, en particular, el CICODE por potenciar aspectos

[1] El CICODE es un organismo dependiente de la Universidad de Granada que nace con la intención de contribuir al desarrollo de los países y de los sectores sociales más necesitados de apoyo. La Cooperación Internacional y la ayuda al desarrollo se entienden como una obligación que la Universidad de Granada debe afrontar. Para ello se prevé la colaboración con instituciones públicas y privadas en la prestación de servicios y en la satisfacción de las necesidades más acuciantes que se manifiesten, tanto en el entorno local, como en aquellos pueblos del Tercer Mundo, con especial atención hacia los ámbitos norteafricano e iberoamericano. El CICODE se erige como instrumento para canalizar las inquietudes de la Comunidad Universitaria, propiciando su colaboración con las organizaciones sociales que desarrollan actividades de acción social y ayuda al desarrollo.

relacionados con la concienciación social y la cooperación al desarrollo entre la comunidad universitaria, entendemos que todavía queda un amplio margen para la actuación.

Para la potenciación de estos objetivos es necesario el compromiso de toda la comunidad universitaria, en especial los alumnos. Tomando al alumno como principal referente, la Universidad no debe ser solamente un mero instrumento para la transmisión del conocimiento, también debe estar comprometida en la formación integral de la persona (García, 1991; García et al., 2007). Conseguiremos de este modo la formación de personas sensibilizadas con *la contribución a la paz, al progreso y al bienestar de la sociedad* y capaces para afrontar *la realización de actividades de extensión universitaria dirigidas a la creación del pensamiento crítico y a la difusión de la ciencia, de la técnica y de la cultura* (Gobierno de la Junta de Andalucía, 2003).

En esta comunicación mostramos una propuesta de Proyecto de Innovación Docente presentada en la convocatoria publicada por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada *Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes: Curso 2010-2011.* Entre otros fines, la iniciativa presentada pretende sensibilizar al alumno universitario con los problemas de la sociedad actual, así como fomentar su participación en proyectos de cooperación y desarrollo. En el segundo apartado se hace una descripción del proyecto y se enumeran los objetivos pretendidos. En el tercer apartado se tratan aspectos relacionados con la ejecución del proyecto: metodología y cronología de actuación. En el cuarto apartado se exponen los beneficios esperados como resultado de la ejecución del proyecto. En el quinto apartado se describen las técnicas a aplicar para la evaluación del proyecto. Finalmente, se incluye un apartado de resumen.

2.- DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

La iniciativa propuesta supone la puesta en práctica de una metodología docente innovadora basada en el aprendizaje cooperativo y por proyectos, a partir del intercambio de ideas y reflexiones de alumnos de distintas Titulaciones. El proyecto tiene como fin último sensibilizar y hacer parte activa de los problemas de la sociedad actual al estudiante universitario.[2]

Desde esta perspectiva, son aspectos concretos que preocupan en la iniciativa que deseamos llevar a cabo:

- El egoísmo y la individualidad que guía el comportamiento de algunos alumnos dentro del entorno universitario y en su vida cotidiana, actitud que tiende a replicarse al término de sus estudios

- La falta de sensibilidad y capacidad de empatía de la sociedad en general y los alumnos universitarios en particular ante el gran número de problemas que se plantean en la sociedad.

- La ausencia en la Universidad de una visión amplia e interdisciplinar de asuntos y preocupaciones que conciernen a distintos ámbitos del conocimiento.

[2] El proyecto presentado constituye un elemento para la consolidación de un Equipo Docente de reciente creación formado por profesores de distintos Departamentos del área de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Teniendo presentes los fines c) y d) del artículo 3 de los Estatutos de la Universidad de Granada, en el desarrollo del proyecto se pretende actuar sobre los problemas antes comentados. Son, por tanto, objetivos del proyecto:

• Fomentar la solidaridad y reducir la conducta egoísta e individualista del alumno.

• Sensibilizar y comprometer al alumno con los problemas de tipo social del mundo actual.

• Integrar conocimientos de distintas disciplinas para la comprensión de asuntos compartidos por áreas de conocimiento pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales mediante el fomento del contacto entre los alumnos de distintas Titulaciones y Facultades.

• Desarrollar labores de extensión universitaria que permitan reconducir el pensamiento crítico hacia soluciones cooperativas y solidarias

• Favorecer los procesos de aprendizaje cooperativo y por proyectos, así como el autoaprendizaje.

3.- METODOLOGÍA Y CRONOGRAMA

Proponemos en esta iniciativa la puesta en práctica de una metodología docente innovadora basada en el aprendizaje cooperativo y por proyectos. La presente iniciativa prioriza la figura del alumno, ya que apuesta por una enseñanza basada en la participación activa del estudiante universitario.

Para la consecución de los objetivos propuestos, el Proyecto se estructura en torno a tres ejes principales: la creación de un blog, la realización de unas Jornadas de Desarrollo Humano y posibilidad de colaboración en actividades relacionadas con proyectos de cooperación o acción social.

3.1.- *Blog para la concienciación de los problemas de la sociedad*

Se creará un blog para que el alumno tome conciencia de muchos de los problemas de la sociedad en el mundo actual. En el blog se abrirán varias líneas temáticas para dar la oportunidad al alumno de que se exprese y se informe en la línea o líneas en las que esté más interesado. Para conducir el desarrollo de las reflexiones se formarán equipos de profesores. Cada equipo propondrá dentro de cada línea temática aspectos para la reflexión que despierten el interés del alumno y fomenten su participación.

La intervención de alumnos de distintas titulaciones y la composición del equipo de profesores darán una visión multidisciplinar a temas que son objeto de estudio desde los distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. El carácter multidisciplinar permitirá conciliar visiones sociológica, política, económica y psicológica acerca de un mismo problema. La sensibilización sobre problemas de la sociedad actual y la interacción de opiniones de alumnos de distintos cursos y distintas Facultades favorecerán la conducta cooperativa entre los participantes.

Algunas de las líneas temáticas previstas son:

• Los objetivos de las sociedades modernas: crecimiento vs. felicidad

• La malnutrición y el hambre en países en desarrollo

- La desigualdad en la distribución de la renta y la riqueza
- El acceso al agua
- El desempleo
- Cooperación al Desarrollo: Cooperación Norte-Sur y Cooperación Sur-Sur
- El cambio climático: superación de la economía del carbono
- Sostenibilidad ambiental: redefinición y líneas de implementación
- Participación ciudadana en proyectos de desarrollo sostenible
- Las desigualdades en el acceso a la asistencia sanitaria
- La vida en los barrios marginales
- El comercio justo

Además de fomentar la reflexión y el intercambio de ideas, en las intervenciones se animará a los participantes a que expliquen el funcionamiento y los logros de proyectos solidarios ya experimentados en España y en otras naciones.

3.2.- *Jornadas sobre Desarrollo Humano*

La segunda actividad propuesta consiste en la organización de unas Jornadas de Desarrollo Humano en las que participen entre cuatro a seis ponentes. Las conferencias versarán sobre alguno de los temas previamente tratados en el blog. Durante las conferencias se tendrá la oportunidad de profundizar en algunos aspectos relacionados con los temas elegidos.

Además, las Jornadas harán las veces de punto de encuentro entre los alumnos de las distintas Titulaciones. Al final de cada sesión se propondrá la creación de una mesa redonda donde los alumnos puedan expresar sus opiniones, tratando de orientar el debate de forma constructiva y, a ser posible, obteniendo unas conclusiones consensuadas. Desde el blog se fomentará que al término de la conferencia los alumnos pueden establecer un contacto que les permita continuar con el intercambio de ideas sobre la temática del blog.

3.3.- *Colaboración en proyectos de cooperación o acción social*

Finalmente, se ofrecerá la posibilidad de que los alumnos, haciendo uso de los conocimientos propios de su titulación, puedan colaborar en proyectos de cooperación en los que participe el CICODE.

Nos pondremos en contacto con responsables del CICODE y directores de proyectos financiados por esta institución para invitarles a que hagan propuestas concretas de colaboración voluntaria. La iniciativa de cooperación, por tanto, intentará encauzarse a través de una institución propia de la Universidad de Granada ya organizada y con experiencia en la acción social y cooperativa. La colaboración puede proponerse a partir de la realización de análisis por parte de nuestros alumnos de las diferentes asociaciones y sus acciones, así como proporcionando asesoramiento y colaboración ante las demandas o necesidades de las asociaciones a nivel interno y en sus respectivas líneas de actuación.

El blog será una vía para la comunicación entre los alumnos y las propuestas de voluntariado realizadas desde el CICODE. De esta manera, el proyecto también

servirá para que los alumnos conozcan de la existencia del CICODE, de las actuaciones que desarrolla y de las posibilidades de participación que contempla.

Para garantizar la implantación del proyecto, en cada uno de los grupos a los que dé clase alguno de los profesores del Equipo Docente se hará una presentación de la iniciativa. Además de detallar en qué consiste el proyecto, en la sesión se hará especial énfasis en explicar qué se espera del alumno y cómo debe participar.

Las actuaciones se realizarán de acuerdo con la siguiente distribución temporal:

- **Meses 1 y 2:** Diseño y puesta en marcha del blog.
- **Meses 3 al 9:** Intercambio de ideas y reflexiones en el blog.
- **Meses 3 al 9:** Contacto con el CICODE para la propuesta de líneas de colaboración.
- **Mes 5:** Realización de las Jornadas de Desarrollo Humano.
- **Mes 9:** Pase de cuestionario para evaluar el impacto del proyecto y el grado de satisfacción del alumno.

CRONOGRAMA	**MES**								
ACTUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Diseño y puesta en marcha del blog									
Intercambio de ideas y reflexiones en el blog									
Contacto con el CICODE									
Realización de las Jornadas de Desarrollo Humano									
Evaluación del proyecto y grado de satisfacción									

Por lo que respecta a la ejecución de las tareas previstas, la filosofía del proyecto y la experiencia de trabajo conjunto de los integrantes del Equipo Docente que presenta la iniciativa, hacen de este proyecto un excelente marco para la toma colectiva de decisiones. Además, a excepción de la creación de la página web en la que se alojará el blog, todos los integrantes del proyecto se implicarán en todas y cada una de las tareas previstas.

Aunque por las exigencias de la convocatoria la planificación se hace teniendo en cuenta un curso académico, se pretende que este proyecto tenga continuidad en el tiempo.

4.- BENEFICIOS ESPERADOS.

El principal beneficio previsto es contribuir a la educación integral del alumno en aspectos que trascienden de la mera transmisión de conocimientos. Son objetivos,

a la vez que beneficios previstos, la transmisión de valores y la concienciación del alumno con los problemas de la sociedad actual.

En el plano académico, los beneficios esperados para los alumnos de las distintas titulaciones implicadas en el proyecto consisten en la posibilidad de reforzar algunas de las competencias previstas en los distintos Grados en los que participan los profesores de esta propuesta. Entre estas competencias podemos destacar las siguientes: capacidad para trabajar en equipo, capacidad de razonamiento crítico y autocrítico, compromiso ético, compromiso con el respeto a los derechos humanos y la no discriminación, sensibilidad hacia temas ambientales y sociales, capacidad de reconocer la diversidad y multiculturalidad, etc.

Además, la propia metodología del proyecto facilita y complementa los procesos de aprendizaje del alumno teniendo en cuenta los principios del Espacio Europeo de Educación Superior al fomentar:

• **El aprendizaje autónomo:** Se animará al alumno a que intervenga en el blog expresando su opinión personal y también a partir de búsquedas guiadas de información en la web. Para fomentar la intervención se marcarán algunas pautas para la reflexión y la búsqueda de información en cada uno de las líneas temáticas abiertas.

• **El aprendizaje cooperativo:** Los alumnos de distintas disciplinas tendrán la oportunidad de intercambiar impresiones desde diversas perspectivas de un mismo problema que admite tratamientos distintos. Se fomentará, por tanto, el aprendizaje y la consecución del conocimiento de manera cooperativa.

• **El aprendizaje por proyectos:** Se animará a que en las intervenciones en el blog los alumnos cuenten experiencias de la labor que están haciendo organizaciones sin ánimo de lucro con objetivos solidarios. Finalmente, la colaboración en algún proyecto del CICODE, permitirá a los participantes conocer de manera directa muchas de las dificultades y propuestas de solución relacionadas con iniciativas solidarias, así como la puesta en práctica de conocimientos adquiridos en su titulación.

5.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Mediante la evaluación se pretende conocer el grado de participación del alumnado en la iniciativa, el grado de satisfacción del alumno, las propuestas de mejora del proyecto y, finalmente, la contribución al desarrollo de competencias. Para la evaluación del proyecto se tendrán en cuenta las distintas fases de ejecución y objetivos pretendidos con su puesta en marcha.

Está prevista la evaluación del proyecto a partir de las siguientes vías:

• Seguimiento de la participación de los alumnos en el blog: Este seguimiento se hará teniendo en cuenta el número de entradas en el blog, así como el número y la calidad de las participaciones.

• Seguimiento de las Jornadas de Desarrollo Humano: Para ello se tendrá en cuenta la asistencia a las distintas sesiones. Además, se propondrá la realización de un ensayo sobre alguna de las conferencias que será evaluado por el profesor de cada grupo.

• Participación en el proyecto de cooperación: Cuando en el desarrollo del proyecto se concrete la colaboración en algún proyecto solidario se valorará la posibilidad de aplicar alguna técnica para la evaluación de la adquisición de competencias. La técnica variará en función de la colaboración prestada por el alumno.

• Habilitación de un cuestionario a rellenar por el alumno en la fase final del proyecto: En el cuestionario se plantearán preguntas para poder captar el grado de satisfacción del alumno con la iniciativa, recabar las propuestas de mejora para futuras ediciones, y conocer la contribución del proyecto a la consecución de las competencias previstas en los distintos Grados (Calle et al., 2008).

6.- RESUMEN

La Universidad no debe ser una mera transmisora de conocimientos o un centro de investigación alejado de la realidad. La Universidad debe trabajar por y para la sociedad. Entre otros aspectos, ello exige educar en valores. Se debe pretender que el alumno sea algo más que un simple observador de la realidad que le rodea, el alumno debe ser sensible a los problemas de la sociedad y, en la medida de sus posibilidades, ser parte activa en los procesos de respuesta a tales problemas.

En esta comunicación se presenta un proyecto que está previsto llevar a cabo en la Universidad de Granada para contribuir al fomento del compromiso social y la transmisión de valores entre los alumnos universitarios. La finalidad principal es sensibilizar y hacer parte activa de los problemas de la sociedad actual al estudiante universitario. Además, en el ámbito académico, también se pretenden reforzar aspectos como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

REFERENCIAS

Calle, C.; García, J.M.; Giménez, P. y Ortega, M. (2008). *Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad*. Revista Complutense de Educación, 19(2), 385-404.

Gobierno de España (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* BOE núm. 307 de 24 de Diciembre de 2001. Madrid.

Gobierno de la Junta de Andalucía (2003). *Estatutos de la Universidad de Granada.* Decreto 325/2003, de 25 de Noviembre, del Consejo de la Junta de Andalucía. BOJA núm. 236 de 9 de Diciembre de 2003. Sevilla.

GUINI (2009). *Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsability. Global University Network for Innovation.* Palgrave Macmillan.

García, J.M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. Revista Complutense de Educación, 2(2), 323-335.

García, J.M., Calle, C. y Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.

EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL SIGLO XXI

Marta Barandiaran Galdós

Miren Barrenetxea Ayesta

Antonio Cardona Rodríguez

Juan José Mijangos del Campo

Jon Olaskoaga Larrauri

Universidad del País Vasco

RESUMEN

Nadie duda hoy en día de la importancia del conocimiento para el desarrollo humano y social. En cualquier ámbito internacional se reconoce que en la época que vivimos la inversión en generación y socialización del conocimiento junto a la innovación y la educación es fundamental, por ser una de las principales acciones que contribuye a avanzar en el logro de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente, como por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Será necesario definir estrategias que ayuden a los individuos a integrarse en la sociedad global denominada hoy en día sociedad del conocimiento. Se plantea realizar una reflexión del papel que debería jugar el docente universitario en este escenario y señalar las nuevas competencias profesionales que le exige ser pieza del motor de la cooperación al desarrollo humano y social.

Palabras clave: cooperación internacional; universidad; profesión docente

PROFILE OF THE UNIVERSITY PROFESSOR FOR COOPERATION AND HUMAN AND SOCIAL DEVELOPMENT IN THE TWENTY-FIRST CENTURY

ABSTRACT

Today nobody doubts about the importance of knowledge for human and social development. In any international environment investment in the generation and socialization of knowledge with innovation and education is essential, as it is one

of the main activities contributing to progress in achieving the internationally agreed development goals, such as the Millennium Development Goals (MDGs). It will be necessary to define strategies to help individuals integrate the global society, today called society of knowledge. We performed a reflection of the role a university lecturer should play in this scenario and to identify new skills that will be part of the engine of cooperation on human and social development.

Keywords: international cooperation; university; teaching profession.

INTRODUCCIÓN

Hace 50 años, el objetivo del Programa de las Naciones Unidad para el Desarrollo (PNUD) era prestar asistencia y apoyo técnico para promover el desarrollo económico y social de los países en desarrollo. Ya desde 1990, con la elaboración de los Índices de Desarrollo Humano (IDH), hasta nuestros días se ha ido concretando la definición de desarrollo. Un concepto definido por el PNUD como "un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente". (PNUD, 1990, p. 34).

En definitiva, se plantea el desarrollo humano como un proceso que ayude a aumentar las posibilidades de acción de los individuos que les lleven a mejorar sus capacidades, con el objetivo de que todos los seres humanos (de las generaciones de hoy y de mañana) puedan elegir lo que desean ser y hacer.

Vemos así, que el concepto de desarrollo humano en la actualidad queda definido en torno a dos ejes: por un lado, un desarrollo que facilite y permita el aumento de las oportunidades de los individuos, lo que implica un incremento de las capacidades y libertades de los mismos, y por otro lado, un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo que garantice lo anterior a las futuras generaciones (Unceta, 2007). En esta definición del desarrollo se admite que es el propio ser humano el protagonista, el que vive en un lugar determinado con su contexto social y cultural, sus problemas y sus prioridades.

Es desde esta perspectiva del desarrollo humano, desde la que nos planteamos como docentes e investigadores de la universidad cuáles pueden ser las aportaciones de nuestro trabajo a la cooperación y al desarrollo humano y social. Como trabajadores en una Institución de Educación Superior (IES), formamos parte del engranaje de la educación que es el aspecto del desarrollo humano y social cuya función principal es ser la herramienta que perpetua el conocimiento, que permite satisfacer las necesidades intelectuales, sociales y culturales del individuo para la formación, crecimiento y desarrollo de la persona y de la sociedad.

RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

Durante las décadas de los ochenta y noventa se empiezan a valorar las relaciones entre investigación y competitividad, es en esta época en la que se comienza a sostener que los niveles de crecimiento económico serían mas importantes si una parte importante de la población poseyera estudios superiores (OCDE, 1996). En esta época el conocimiento comenzó a percibirse como un bien y los individuos que lo poseían pasaron a ser moneda de cambio; hasta que avanzados los noventa, esta idea economicista del conocimiento evoluciona por las aportaciones de Sen a la definición de desarrollo como libertad: el proceso de expandir las libertades reales de las que disfruta la gente para lograr su bienestar económico, oportunidades sociales y derechos políticos (Sen, 2000). Así, surge un mayor compromiso social con el conocimiento y con que todos los grupos sociales participen de él.

Esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y del poder de las naciones, pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada.

En la situación que se acaba de describir, la cooperación al desarrollo se enfrenta al reto de transformar rápidamente sus sociedades tradicionales en nuevas sociedades del conocimiento, para aprovechar así las enormes potencialidades de las nuevas tecnologías y promover mejores niveles de vida entre su población. La posición de cada uno de los países en este proceso de transición es sumamente diferente, puesto que la globalización ejerce un efecto asimétrico y, por consiguiente, cada país exigirá empeño, esfuerzo y creatividad para alcanzar los niveles necesarios que garanticen el nivel de desarrollo para sus ciudadanos. En este sentido, todo apunta hacia la importancia fundamental del factor conocimiento**,** de su producción, aplicación y utilización en los distintos campos del saber. En consecuencia, el instrumento principal para los complejos procesos de transformación y modernización de estas sociedades es la educación y, dentro de ella, la universidad ocupa un lugar especial (Casas, 2005). Pero no se trata de la educación y la universidad en sus formas usuales y tradicionales, sino de todo un repensar de formas nuevas y diferentes, tanto de la educación como de la institución universitaria, impulsando tales cambios mediante los nuevos procesos y teorías de la innovación.

El conocimiento se convierte así en una columna maestra en la sociedad actual, que junto con la educación y la innovación define la dinámica del desarrollo, puesto que las tres tienen una repercusión directa en la calidad de vida de las personas. Es en este escenario donde las universidades no tienen más remedio que reconocer sus funciones como creadoras, transmisoras y preservadoras de ese conocimiento, y tienen la responsabilidad de colaborar en la solución de problemas sociales que frenan el desarrollo de los individuos. Por todo lo anterior, la UNESCO (1998) en su Declaración Mundial sobre Educación Superior, afirma que: “la propia educación superior ha de emprender su transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante”.

Al hilo de lo comentado, desde el plano de la cooperación al desarrollo las funciones de las universidades deben ir acompañadas de medidas que garanticen

que sus objetivos están al servicio del desarrollo humano y social. Para ello hace falta un planteamiento global coordinado que garantice un acceso equitativo al conocimiento desde un marco amplio de participación, que dé respuesta a la complejidad de la sociedad actual.

En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, se sientan las bases de la Conferencia Mundial sobre ES-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, en la que en su comunicado final se afirma que la Educación Superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación, investigación, innovación y creatividad.

En esa misma conferencia se señalan algunos ejes de trabajo de la ecuación superior como: la responsabilidad social de la misma; acceso, equidad y calidad; internacionalización, regionalización y globalización; investigación e innovación. Lo que nos da una idea del complejo papel que pasa a jugar la universidad en el mundo actual, donde existe el riesgo de una distribución desigual de los recursos y del capital humano que dificulte la dinámica de la sociedad del conocimiento, esencial hoy en día para el progreso de las sociedades (Altbach, 2009, UNESCO, 2009).

En línea con lo comentado en los párrafos anteriores, en el estudio Delphi: "El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social" (GUNI, 2008), en el que se analizan las principales tendencias, las opiniones emergentes y las perspectivas para el futuro de 214 expertos en educación superior, en relación a los nuevos retos y roles emergentes de la educación superior para contribuir al desarrollo humano y social de las regiones, en la pregunta: "¿Qué opinión le merece la idea siguiente: la universidad es la institución central de la sociedad del conocimiento?", aproximadamente el 90% de los encuestados define a la universidad como la institución más importante para la generación, conservación y transmisión del conocimiento, sin olvidar que la equidad en el acceso, la cantidad y la calidad de la educación se deben mejorar para poder garantizar el desarrollo individual y social.

Lo comentado hasta ahora refleja la necesidad de que las universidades acepten el desempeño de la función de liderazgo en la cooperación al desarrollo por ser las instituciones que aportan los recursos más cualificados a la sociedad. Deberán generar formas de educación y metodologías didácticas que ayuden a dar soluciones a los problemas vinculados al desarrollo.

LA RESPUESTA DE LAS UNIVERSIDADES: NUEVAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO.

Los máximos responsables de las universidades iberoamericanas, en el II Encuentro de Rectores celebrado en junio de 2010 en Guadalajara, asumen que la educación y el conocimiento constituyen los instrumentos más poderosos de transformación, progreso y cohesión social. Así mismo, declaran su compromiso con la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los problemas de desigualdad e inequidad existentes; por lo que proponen el desarrollo de acciones encaminadas a sus logros y manifiestan su

intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de investigación (Universia, 2010).

Como solución a lo anterior y con cierta inquietud ante el impacto de la sociedad del conocimiento, en la universidad se constata la necesidad de cambios en los quehaceres de los docentes universitarios. Como señala Altbach (2009): el docente universitario para el siglo XXI tiene que estar convencido de que la universidad se encuentra en el centro de la sociedad del conocimiento.

Si estamos convencidos de la urgente necesidad de profundos cambios en la mayoría de las universidades existentes, el principal obstáculo es la actitud y la preparación de una buena parte del personal universitario -directivos, docentes, investigadores, administradores y técnicos-. Para ello, la debida formación de este personal deberá ser siempre el primer paso en cualquier plan de innovación parcial o total. En la educación del siglo XXI, dependiendo de los resultados que se deseen obtener, los profesores se deberán formar y las instituciones de educación les facilitarán su capacitación en el ejercicio de sus funciones (Jomtien, 1990).

En la Conferencia Mundial sobre educación superior (París, 1998) entre las misiones y funciones de la educación superior en el siglo XXI en el artículo 9, "Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad", se menciona la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del conocimiento que colaboren en dotar al estudiante de sentido crítico y le capaciten para asumir con responsabilidad problemas que se planteen en la sociedad. Estos objetivos sólo se pueden logaran reformulando los proyectos formativos acompañados de nuevos métodos didácticos. Proyectos que deberían tener en cuenta cuestiones relacionadas con el desarrollo individual y social.

En el artículo 10: "El personal y los estudiantes principales protagonistas de la educación superior", se subraya lo imprescindible que resultará la formación de la persona: un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior. Se menciona cómo los docentes de la educación superior, deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Como señala Bain (2007), los mejores profesores universitarios son capaces de estimular a los estudiantes para que construyan nuevos modelos mentales y consigan un aprendizaje profundo, convirtiéndose en pensadores independientes, críticos y creativos, conscientes de su propio razonamiento y capaces de corregirlo sobre la marcha.

Al docente del siglo XXI se le pide que lleve a cabo procesos formativos que doten a los estudiantes de competencias que les faciliten su propio desarrollo a lo largo de la vida. Experimentamos entonces que la temática de las competencias nos rodea tanto en relación a cómo debemos ser -docentes competentes- como en lo referente a lo que debemos hacer -formar a nuestros estudiantes en competencias que les armen en su desarrollo individual y social-. Todo ello desde la perspectiva de la calidad de la docencia como parte de esa calidad de la universidad que se ha

elevado, en los últimos tiempos, a uno de los principios básicos de actuación institucional y de diseño de políticas universitarias; como capacidad de responder rápidamente a las situaciones cambiantes del entorno, donde se producen cambio técnicos pero también organizativos y culturales que afectan al bienestar del individuo.

La evidencia de que la calidad de la enseñanza universitaria pase por sus agentes principales, los profesores y los alumnos, la podemos encontrar en las conclusiones obtenidas en la investigación realizada en los proyectos ECUALE y DOCALE, donde los propios docentes vinculan los diferentes conceptos de calidad a estas tres ideas: la eficacia y eficiencia e la cobertura de los objetivos y la misión de las organizaciones universitarias; la satisfacción de los *stakeholders* y la eficacia con la que se impulsa de una transformación en el estudiante hacia un estadio de madurez profesional y social (Barrenetxea et al., 2009; Olaskoaga et al., 2010). Esta última idea se relaciona directamente con la labor docente del profesor universitario y es a la que ellos mismos le asignan la mayor importancia para definir la calidad de la enseñanza universitaria.

Todo apunta a la necesidad de avanzar en un modelo en el que se refuerce la labor educativa como medio para dotar al alumno de recursos para su propia transformación, que le ayuden a integrarse en los procesos del entorno internacional, desarrollando la capacidad de pensar sobre su propio razonamiento, utilizando la información, los conceptos y las ideas para resolver problemas personales reales. Esto nos ayuda a clarificar dos tipos de funciones básicas que se tienen que potenciar en el docente universitario para responder a las demandas actuales:

- Las de dirección y planificación de su actividad, situándose como dinamizador del proceso de transformación del estudiante en la sociedad del conocimiento.
- La de facilitador en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En este contexto el perfil del profesorado universitario, derivado del efecto de la globalización en la sociedad del conocimiento, requiere un cúmulo de competencias, entendidas como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad; es decir, lo que necesitan para responder de manera satisfactoria a los problemas que les plantea la enseñanza universitaria en la sociedad actual. Podemos señalar las siguientes:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje: cuando planificamos nuestra actividad docente estamos situándonos en un ámbito de toma de decisiones. Lo que requiere tanto conocimientos sobre nuestra disciplina como pedagógicos para poder contextualizar el proceso y diseñar estrategias de apoyo a los estudiantes.
- Gestionar la información: nos tenemos que comunicar con los estudiantes de manera que nuestro conocimiento se transmita como una unidad informativa que el alumno tendrá que descodificar para que le sirva para la construcción de su propio conocimiento. Y además que la comunicación tenga un efecto intencionado que cumpla con la función formadora. Todo ello sin olvidar la capacidad de empatía con los alumnos que el profesor necesite para que ellos encuentren la motivación intrínseca para el aprendizaje y sean consciente de su propia capacidad de aprender.

- Manejar nuevas tecnologías: como continuación de la anterior, por ser una herramienta fundamental hoy en día en el manejo de la información. Tenemos que apuntar también la influencia de las tecnologías en las innovaciones pedagógicas, luego se presentan como una buena oportunidad para la transformación de la labor docente.

- Identificarse con los retos de la universidad y trabajar de manera cooperativa: saber y trabajar juntos en un contexto institucional determinado (Zabalza, 2009). En la sociedad actual, en la que domina la formación integral desde un conocimiento interdisciplinar, es fundamental que los docentes trabajemos desde nuestras diversas disciplinas de manera coordinada, es algo necesario para que la universidad pueda desarrollar con éxito su proyecto formativo, pero a la vez la propia universidad tendrá que buscar mecanismos que ayuden a sus agentes a identificarse con su modelo de enseñanza superior.

- Construir y participar en nuevas formas de organización, en redes universitarias: en el escenario de globalización en el que actúa en estos momento la universidad, el conocimiento que genera necesita de vías que faciliten su circulación trasnfronteriza si queremos que ese conocimiento se socialice de manera que impacte en el desarrollo de los ciudadanos.

Las competencias descritas son básicas para que los docentes recuperemos y desarrollemos el sentido formativo en la dirección de una formación global de las personas en todas sus dimensiones, donde prevalezca la idea del conocimiento orientado al establecimiento de estructuras básicas para el desarrollo individual.

REFLEXIONES FINALES

Para recapitular, subrayamos que la cooperación y el desarrollo individual y social en lo que tiene que ver con la docencia universitaria en la sociedad del conocimiento, conlleva un cambio profundo en la cultura o en el modelo docente respecto a la consideración del trabajo del profesorado universitario y de las nuevas competencias docentes y tareas que ha de desarrollar.

Constamos que en el contexto actual internacional de la enseñanza universitaria, es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica de los profesores además de la competencia científica. Y estas competencias, a su vez reivindican una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y reconozca los esfuerzos encaminados hacia la mejora de la calidad y la innovación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ALFBACH, P., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales*. Resumen para la Conferencia Mundial sobre Educación Superiororganizada por la UNESCO-2009*.* Francia: ONU-UNESCO

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BARRENETXEA AYESTA, M.; CARDONA RODRÍGUEZ, A.; MIJANGOS DEL CAMPO, J. Y OLASKOAGA LARRAURI, J. (2009). "Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de España"; J. Olaskoaga (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata EDULP.

CASAS, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - N.º 2 / Noviembre de 2005. Consultado el 22 de junio de 2010 en: http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf.

GUNI (Ed), (2008). *Educación superior en el mundo 3, La. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social.* Londres: Palgrave Macmillan.

JOMTIEN, (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Tailandia. Consultado el 22 de junio de 2010 en: http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm

OCDE, (1996). Tecnología, productividad y creación de empleo. Consultado el 21 de junio de 2010 en: http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf

OLASKOAGA, J., BARANDIARAN, M., BARRENETXEA, M., CARDONA, A. Y MIJANGOS, J. (2010). *¿Qué significa la calidad en la universidad española? Actitudes de los docentes españoles respecto a la gestión de la calidad universitaria.* III Jornadas Internacionales sobre Calidad de la Educación Superior en América Latina y España, celebradas del 5 al 9 de julio de 2010 en la UPV/EHU.

PNUD: Consultado 31 de mayo de 2010: www.undp.org

SEN, A, (2000): Desarrollo como Libertad. Ed. Planeta.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2010). "La educación permanente y su impacto en la educación superior", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*RIES*), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 120-133. Consultado 22 de julio de 2010, en: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion_permanente.

UNCETA, K.(2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Madrid : Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.* Consultada el 30 de abril de 2010, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO-IESALC (2009). *III encuentro de redes universitarias y consejos de rectores de América Latina y el Caribe. Declaración final. Declaración de Lima.* Consultada el 3 de mayo de 2010.http://www.grupomontevideo.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=193%3A-iii-encuentro-de-redes-universitarias-y-consejos-de-rectores-de-america-latina-y-el-caribe-declaracion-final&catid=1%3Alatest-news&lang=es

UNIVERSIA (2010). *Declaración de la Agenda de Guadalajara.* II Encuentro Internacional de Rectores. Consultada el 25 de junio de 2010. http://www.universiag10.org/

ZABALZA, M.A. (2009). *Competencias del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid. Narcea

EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PROBLEMA ENERGÉTICO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Carolina Martín Gámez

Teresa Prieto Ruz

Universidad de Málaga

RESUMEN

Teniendo en cuenta el potencial educativo que tiene el problema de la energía en la sociedad actual, hemos tratado de investigar cómo este problema se traslada a las aulas a través de los libros de texto, debido a que hoy en día son uno de los materiales curriculares más importantes por su uso. Para ello, se ha analizado una muestra de libros de texto en los años tercero y cuarto curso de Secundaria Educación en Física y Química.

Palabras clave: desarrollo sostenible; formación del profesorado; enseñanza de las ciencias; libros de texto.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE ENERGETIC PROBLEM IN SOCIETY TODAY

SUMMARY

Given the educational potential that the energy problem has in today society, we tried to investigate how this problem is moved to the classrooms through textbooks, because they are the curricular materials more important for their use. To this end, we have analyzed a sample of textbooks in the third and fourth years of Secondary Education course in Physics and Chemistry.

Keywords: Sustainable Development, Teacher Training, Teaching of Science, Textbooks.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el consumo de energía es uno de los grandes medidores del progreso y bienestar de una sociedad, y es un hecho que el gasto de energía en las

sociedades avanzadas no hace otra cosa que aumentar, hasta el punto que se suele calificar a nuestras sociedades como "energívoras".

El problema de la producción y el consumo de energía se enmarca en el de la búsqueda de un modelo de consumo de recursos que sea sostenible para el ser humano y el medio ambiente y, a la vez, pueda satisfacer las demandas productivas de la economía en la sociedad actual.

Se trata de un asunto estrechamente ligado al problema del cambio climático, campo en el que cada vez se pone menos en duda la relación entre el calentamiento global y la concentración de gases de efecto invernadero producidos por la quema de combustibles fósiles.

Controlar las emisiones de gases del efecto invernadero significa actuar sobre el consumo de energía procedente de fuentes cuya combustión los produce, es decir, frenar la dependencia actual los combustibles fósiles a favor de otras fuentes de energía. En este contexto, y teniendo en cuenta que la energía de procedencia fósil también tiene fecha de caducidad, son muchos los que comienzan a valorar si la economía basada en la energía fósil no nos está introduciendo en un callejón sin salida.

En el análisis del problema de la energía en nuestra sociedad inciden factores muy diversos, como: a) factores sociales, asociados a la preocupación por la supervivencia de nuestro nivel de bienestar o b) factores medioambientales, ligados al consumo excesivo de un tipo de recursos y a su impacto en la naturaleza y a la disponibilidad de otros que, en el caso de unos adecuados avances tecnológicos, podrían explotarse a costes razonables (United Nations, 1992).

Por su importancia en la sociedad, este tema es también importante en la educación, desde la cual se ha de proporcionar al alumnado el grado de conocimiento adecuado junto con la conciencia de la importancia del problema energético y la necesidad de colaborar en la adopción de las medidas necesarias.

EL PROBLEMA DE LA ENERGÍA EN EL CURRICULUM DE CIENCIAS DE ESO

El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, define a la "Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico" como "la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la compresión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos".

También se resalta que interactuar con el medio físico lleva implícito tomar conciencia de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que este procure la conservación de los recursos y la diversidad natural.

Por tanto, la adquisición de esta competencia permitirá valorar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medioambiente, el consumo racional y

responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

Entre los objetivos a alcanzar dentro de la materia de Ciencias de la Naturaleza, encontramos algunos relacionados directamente con el problema de la energía, como:

▪ Adoptar actitudes críticas fundamentadas en el conocimiento para analizar, individualmente o en grupo, cuestiones científicas y tecnológicas.

▪ Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología en la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

En la Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, dentro de la materia Ciencias de la Naturaleza, se recogen aspectos relacionados directa o indirectamente con el problema de la energía:

• *Bloque 4: El uso responsable de los recursos naturales.*

Se destaca la necesidad de que el alumnado conozca y analice algunas respuestas a problemas que se están generando relacionados con el derroche en el consumo de recursos naturales. Esta temática esta planteada a partir de interrogantes como:

▪ ¿Hay alguna relación entre el uso que hacemos de un recurso (por ejemplo, de los combustibles fósiles o los bosques) y algunos problemas de nuestro medio (como el calentamiento del planeta o la desertización)?

• *Bloque 5: la crisis energética y sus posibles soluciones.*

En este núcleo temático se plantean más directamente interrogantes sobre el problema energético y con las medidas adoptadas para solucionarlos como:

▪ ¿Para qué actividades de las que realizamos cotidianamente necesitamos energía?

▪ ¿De dónde obtenemos esa energía? , ¿De cuanta energía disponemos? y ¿Cuánto nos cuesta poder usarla?

▪ ¿Cómo se distribuye esa energía?, ¿en qué consiste el llamado problema energético?, ¿existe realmente tal problema?

▪ ¿Qué medidas se proponen en todo el mundo para solucionar el problema energético?

▪ ¿Qué fuentes alternativas podrían utilizarse para sustituir a los combustibles fósiles?, ¿qué ventajas e inconvenientes tiene el empleo de cada una de ellas?, ¿qué consecuencias para el medio tiene el empleo de cada una de ellas?

En ambas propuestas curriculares se expresan como contenidos a tratar la importancia del ahorro energético, el análisis y la valoración en el uso de las distintas fuentes de energía, así como las consecuencias ambientales que de ello se derivan. En todos ellos se propone la necesidad de que el alumnado aborde el problema energético con el que se enfrenta hoy en día la sociedad, y las posibles soluciones que se están llevando a cabo.

Respecto a la evaluación, en ambas leyes se otorga importancia a la capacidad para reconocer problemas relacionados con la crisis energética, analizarlos, valorar informaciones de diversas fuentes, y valorar las propuestas de ahorro energético que la sociedad está planteando.

En las consideraciones anteriores se pone de manifiesto que el de la energía, es un problema global, controvertido en muchos aspectos, que puede considerarse como uno de los problemas más grandes de nuestra sociedad en estos momentos. Su estudio está lleno de potencial educativo, ya que atiende no solo al aprendizaje conceptual, sino a las actitudes, los valores, los comportamientos, la conciencia, el debate entre opciones contrarias, la crítica social o la acción transformadora.

IMPORTANCIA DE LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto tienen un papel protagonista en el aula de ciencias, siendo sus contenidos fundamentales y decisivos en el aprendizaje del alumnado. Su influencia, tanto de su contenido como de su grado de uso les convierte en vehículos predominantes del conocimiento escolar. Sus propuestas, y la forma en que éstas concretan las directrices del curriculum les hace objeto de un interés que es tradicional en la investigación didáctica (Chiappetta, Sethna, & Fillman, 1993 y Irez, 2009).

Por otro lado, para muchos profesores sigue siendo el recurso docente fundamental, aspecto que se intensifica todavía más cuando el profesor imparte docencia en alguna materia no estrictamente de su especialidad de formación (Stern y Roseman, 2004). Sánchez y Valcarcel (2000) señalan, refiriéndose a la enseñanza secundaria, que los libros de texto son una referencia básica para el profesorado a la hora de realizar sus programaciones, considerándolos muy a menudo como si fueran referencias oficiales. Jiménez (2000) se refiere a los libros de texto como un espejo fiel en el que se refleja la situación actual de la enseñaza de las ciencias.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo es parte de un estudio más amplio sobre cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la energía y conceptos relacionados con ella. Uno de sus apartados tiene por objeto el análisis del contenido de libros de texto, en relación con el de las propuestas contenidas en el currículo.

Todo lo que tiene relación con el problema energético representa un contenido innovador y actual, que ha sido incorporado recientemente en los libros de texto, dado que las directrices del currículo también son recientes.

Los resultados que se presentan en este informe se han centrado en la búsqueda de en qué medida los aspectos más relacionados con el problema de la energía son contemplados y abordados en las propuestas de una muestra de libros de texto de Física y Química de 3º y 4º curso de la ESO.

MUESTRA

Se han seleccionado 9 editoriales con gran difusión en los centros educativos andaluces. Estas son: Bruño (Ed1.), Anaya (Ed2.), Vicens-Vives (Ed3.), Everest

(Ed4), Edelvives (Ed5.), SM (Ed6.), Guadiel (Ed7.), Oxford (Ed8.) y Almadraba (Ed9.).

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para centrar el contenido objeto de análisis, se han seleccionado aquellos temas y/o capítulos que trataban sobre la sostenibilidad y/o la energía.

El análisis del contenido se ha realizado siguiendo la técnica de redes sistémicas propuesta por Bliss, Monk, y Ogborn (1983). Esta nos ha permitido la configuración de categorías y subcategorías a partir de los contenidos propuestos. El mapa configurado de esta manera permite representar cualitativamente el contenido en los textos, y las frecuencias de las categorías nos muestran aquellos que tienen más presencia en los textos, así como los aspectos que han recibido menos atención.

Dentro de los temas analizados se han seleccionado aquellos contenidos que tienen relación con el problema de la energía, los cuales se han agrupado en tres categorías amplias. Cada una de ellas ha sido caracterizada mediante una etiqueta y una definición.

1. Importancia de la energía. Incluye las explicaciones relativas a la importancia de la energía en la vida de los seres vivos, y de como se distribuye su consumo tanto en la actualidad como en épocas anteriores.

Ejemplos:

"La energía es el motor que hace funcionar el mundo. Sin energía no tendríamos iluminación ni calefacción en nuestras casas, no podríamos ver la televisión…" (Física y Química. 4º ESO. Ed. SM).

"Es fácil darse cuenta que la energía es una magnitud física que se encuentra presente en nuestras actividades cotidianas y en el entorno que nos rodea. El transporte, la industria, los aparatos que usamos a diario, nuestra calidad de vida, en definitiva, se sustentan en la energía." (Física y Química. 4º ESO. Ed. Bruño).

2. Desarrollo sostenible. Recoge las definiciones, razones y explicaciones del modelo de desarrollo sostenible, así como de las actuaciones que deben y se están llevando a cabo para lograrlo.

"El desarrollo sostenible es la explotación controlada de los recursos para mantener la calidad de vida, garantizando, a la vez, la disponibilidad para las generaciones futuras" (Física y Química. 3º ESO. Ed. Bruño).

"Conseguir el desarrollo sostenible es un auténtico desafío que implica tanto a los ciudadanos como a los organismos e instituciones que promulgan leyes y normas, y también a los científicos. Podemos resumir los principios sobre los que se asienta en cuatro aspectos principales: Promover el ahorro energético y la gestión eficaz de los recursos, potenciar el reciclaje de las materias primas, preservar el medio ambiente, investigar sobre energías y procesos limpios." (Física y Química. 4º ESO. Ed. Bruño).

3. Implicaciones ambientales. Incluye descripciones y explicaciones de las implicaciones sociales y ambientales generadas con la producción de energía procedente de las distintas fuentes.

a. Aquellas relacionadas directamente con el impacto medioambiental.

"De seguir la situación como hasta ahora se prevé que durante este siglo, el nivel del mar suba entre 18 y 59 cm., lo que hará retroceder las playas. Muchas islas desaparecerían…" (Física y Química. 4º ESO. Ed. Edelvives).

b. Relacionadas con las repercusiones económicas que generan.

"(Carbón) Requiere un alto coste de extracción" (Física y Química. 4º ESO. Ed. Edelvives).

Dentro de estas dos subcategorías se ha distinguido entre las ventajas (Vent.) e inconvenientes (Incon.) de tipo ambiental y económico, que generan la obtención de energía procedente de fuentes renovables (ER) y fuentes no renovables (ENR).

El grado de presencia de estos contenidos se recoge en la tabla 1

Tabla 1. Contenidos relativos a la Importancia de la Energía, Desarrollo sostenible y Ventajas (Vent.) e Inconvenientes (Incon.)sobre las Implicaciones Ambientales y Económicas de las fuentes de energía renovable (ER) y no renovables (ENR)

CATEGORÍAS			**EDITORIALES**																	
			Ed1.		**Ed2.**		**Ed3.**		**Ed4.**		**Ed5.**		**Ed6.**		**Ed7.**		**Ed8.**		**Ed9.**	
			3º	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**	**3º**	**4º**
IMPORTANCIA DE LA ENERGÍA			x	x	x	x	x	x	x			x		x		x		x		
DESARROLLO SOSTENIBLE																				
Definiciones				x	x	x		x		x		x				x		x		x
Actuaciones/ Recomendaciones			x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		x	x	x		x
IMPLICACIONES																				
Ambientales	ER	Vent.		x	x	x			x			x		x		x		x		x
		Incon.			x				x			x						x		x
	ENR	Vent.		x			x		x		x			x		x		x		x
		Incon.	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		x	x	
Económicas	ER	Vent.							x					x						
		Incon.			x				x			x		x		x				
	ENR	Vent.		x		x	x		x		x	x		x		x				
		Incon.		x			x		x			x		x						x

CONCLUSIONES

1. Casi todos los libros analizados recogen la importancia que representa la energía en la vida de los seres vivos, y como nuestro desarrollo y bienestar esta basado fundamentalmente en su existencia. Aunque solo la mitad de la muestra lo hace en los dos cursos de secundaria, pensamos sería recomendable tratar este aspecto en ambos, por la relevancia del tema y porque esto les puede permitir que comprendan la problemática real que existe en la sociedad.

2. La mayoría de las editoriales prestan cierta atención a definir lo que se entiende por desarrollo sostenible y a explicar las medidas que internacionalmente se están llevando a cabo para ello. Pero no aparecen propuestas que conduzcan a la reflexión del alumnado sobre la pertinencia de estas medidas o la posible existencia de otras opciones.

3. Solo una de las editoriales, en uno de sus cursos, plantea desde el punto de vista ambiental y económico las ventajas y los inconvenientes que se producen por la obtención de energía de fuentes no renovables y renovables. El resto recoge algunas de las ventajas y los inconvenientes desde el punto de vista ambiental, relegando a un segundo plano los aspectos económicos.

Los resultados de este breve estudio ponen de manifiesto que, cuando se considera, en conjunto, el contenido de todos los textos analizados, aparece un cierto número de aspectos que es superior al de cada uno de los textos individuales, lo cual pone de manifiesto una insuficiente atención hacia el problema. Los aspectos más ausentes son aquellos que, aparentemente, tienen menos relación con los contenidos científicos, es decir, las consideraciones sobre el impacto económico y social que tiene la energía en nuestras vidas. Corresponde al profesorado desarrollar la necesaria permeabilidad entre disciplinas para ponerlos de manifiesto. Esto supone previamente su toma de conciencia y su disposición a la innovación. Creemos que desde los programas de formación del profesorado hay mucho por hacer en ese sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLISS, J., MONK, M. Y OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research.* London: Croom-Helm.

BOE, Nº 5. (2007). *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

BOJA, Nº 171. (2007). *ORDEN DE 10 DE AGOSTO DE 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.*

CHIAPPETTA, E. L., SETHNA, G. H. Y FILLMAN, D. A. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (7), 787–797.

IREZ, S. (2009). Nature of Science as Depicted in Turkish Biology Textbooks. *Science Education*, 93, 422–447.

JIMENEZ, J.D. (2000). *El análisis de los libros de texto*. En Perales Palacios F.J. y Cañal de León P. (Eds.), Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñaza de las Ciencias (pp. 309-322). Alcoy: Marfil.

SANCHEZ, G. Y VARCÁCEL, M.V. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñaza de las ciencias*, 18 (3), 423-437.

STERN, L. Y ROSEMAN, J. (2004). Can middle school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538–568.

UNITED NATIONS (1992). Agenda 21: Programme for Action for Sustainable Development.

LA FORMACIÓN DE PADRES Y MADRES Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Myriam Méndez Morales

Universidad de La Laguna

RESUMEN

El siguiente trabajo aporta un instrumento sencillo y fiable para conocer la Participación de padres y Madres en cuanto a los Centros Escolares, la Comunidad y el Hogar. Se parte de tres grupos diferentes (Online, Charlas y No formación). A partir de una muestra total de 330 padres y madres, de los cuales 56 eran hombres y 274 mujeres y cuyo rango de edad estaba comprendido entre los 18 y los 65 años.

Se llevan a cabo análisis de consistencia interna, estructural factorial y diferencias entre los grupos. La estructura final se torna en seis factores estadísticos que explican la *Participación lúdica-formativa-organizativa, en la Comunidad, Institucional* y con *el Profesorado*. Asimismo, también se obtienen otros dos factores que corresponden al *Estudio grupal en casa y supervisión* e *Interés y apoyo en la tarea.*

Palabras Clave: padres; madres; participación y centros escolares.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS TRAINING AND SCHOOL PARTICIPATION

ABSTRACT

Following paper provides a simple and reliable instrument to determinate the involvement of parents in Schools, Community and Home. It begins with three different groups (Online, talks and not training), from a total sample of 330 parents, 56 were men and 274 were women whose age range was between 18 and 65.

Main analyses were: internal consistency, factor structure and differences between groups. The structure becomes final in six statistical factors explaining: Leisure-organizational-training-participation, in the Community, Institutional and with the

Teachers. Also, we get two other factors which apply to Study at home and group supervision and Interest and support in the task.

Keywords: fathers; mothers; participation and schools.

INTRODUCCIÓN

La Participación significa tomar parte en algún proyecto, es decir, supone contar con la capacidad de conocer y poder influir en decisiones que afectan a este asunto. Al mismo tiempo, se adquiere un grado de responsabilidad en lo finalmente decidido.

La implicación de los padres y las madres es necesaria para asegurar el éxito de muchos programas educativos, especialmente en los niveles básicos. La participación de éstos en la comunidad educativa es un buen predictor de la calidad, tal y como muestran los informes PISA, donde los países con mejores resultados tienen una alta participación.

La participación escolar debe constituir un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones y en las tareas que derivan de dichas metas. García Albaladejo, A. Sánchez Liarte, C. (2006: 155). Generalmente en los centros escolares, existen dos formas de comunicación con las familias. Por un lado, los tratos informales, donde los contactos son a través de fiestas que organiza el centro y, el contacto que se establece a la entrada y salida del mismo. Por otro lado, existe la comunicación formal, donde el contacto es a través reuniones en las clases y tutorías. Además en los centros escolares existe una AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as), cuya organización permite que las familias intervengan en el mundo escolar. A pesar de que puedan parecer suficientes vías de comunicación, se debe trabajar más en la calidad de ellas y en que el uso que se haga de las mismas sea adaptado a las necesidades de ambas partes.

En un estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (González-Anleo y col, 1998), Canarias es la comunidad autónoma donde la ausencia de participación es casi total. Por ejemplo, un 62% de los padres/madres contestan que no asisten a reuniones, un 17% desconoce la existencia de las AMPAs, un 94% no participa en ellas de forma activa, un 53% no lo hace de ninguna manera, y un 50% está insatisfecho con el funcionamiento de las AMPAs. También, para el 52% de las familias es deficiente la información de la marcha de los centros a través de la convocatoria regular de las reuniones de padres/madres y profesorado. Por otro lado, con respecto a la implicación de los padres y madres con diferentes aspectos de la vida escolar, el informe destaca varios aspectos. En primer lugar, sobre las posibilidades de comunicación entre las familias y el centro educativo, se recalca que las respuestas de los padres y madres es afirmativa de forma mayoritaria cuando se les pregunta sobre las facilidades de contacto con el profesorado (77%). El/a tutor/a es su interlocutor/a más habitual (76%), destacando otra vía más formal como las cartas (49%) sobre el contacto telefónico, más informal (20%). En cualquier caso, la implicación de las familias en los centros educativos es más bien escasa. Guardia, R. M. (2002).

En otro estudio, esta vez en la formación profesional (ICEC, 1999b) se demuestra que las entrevistas entre los/as tutores/as del grupo y las familias son escasas ya

que un 72% de los padres/madres dicen no haber hablado nunca con los/as tutores/as de sus hijos/as. En este mismo estudio, un 88% de las familias dicen no participar de ninguna manera en los centros y, el resto se distribuye entre participar en la AMPA (un 6%), en las asambleas de padres/madres (un 4%) y en el Consejo Escolar (un 2%). Guardia, R. M. (2002).

Por otra parte, la participación viene mediatizada por lo directamente relacionado que se encuentre la persona, esto lo demuestran los siguientes resultados:

Las convocatorias escolares que hace el profesorado del curso en el que se encuentra el/la hijo/a tendrá mayor participación 90%; mientras que no ocurre lo mismo cuando la convocatoria es para un ciclo 60%. Cuando el claustro convoca a toda la escuela, la asistencia es baja y, más aún disminuye la asistencia cuando es la AMPA quien convoca a las familias. Torrente M., Tschorre, P. y Villalta, M. (1987:99).

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra total objeto de estudio corresponde a 330 padres y madres, de las cuales 56 son hombres y 274 mujeres, donde el rango de edad mayor está comprendido entre 31-45 años (232 personas). Asimismo, el estado civil predominante en la muestra de estudio es el de Casado_a (218), siguiendo a éste nos encontramos con personas Solteros_as (54). En cuanto al nivel de estudios, la categoría que obtiene mayor puntuación es el universitarios, con 111. Mientras que 86 personas corresponden a un nivel de estudios medios y/o Formación Profesional. Las personas que han participado en esta investigación corresponden a 49 municipios de Canarias.

INSTRUMENTOS

El cuestionario pretende medir el grado de participación de madres y padres tanto en la educación de sus hijos e hijas, en la comunidad como en el hogar.

Este cuestionario está compuesto de 30 ítems, dividido en dos partes. En primer lugar, las preguntas numeradas de la 2 a la 10 (9 ítems), corresponden a preguntas que deben responderse mediante Sí, No y/o No sabe. En segundo y último lugar, 21 ítems puntuables según escala de Likert de 5 puntos, que se refieren a la frecuencia de determinadas conductas sobre la participación: Poco frecuente 1; Algo frecuente 2; Medianamente frecuente 3; Frecuente 4 y Muy frecuente 5. El instrumento que mide Participación de Padres y Madres está compuesto por 3 factores lógicos distribuidos según los siguientes ítems que se nombran en la **Tabla I**.

Tabla I: Factores lógicos del Cuestionario Participación de Padres y Madres	
Participación en Centros Escolares	- ¿Con qué frecuencia te comunicas con el profesorado de tu hijo/a? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a Tutorías?

	- ¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización y ejecución de las actividades del centro? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a reuniones con el profesorado? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir reuniones con el AMPA? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a fiestas (fin de curso), eventos señalados (Carnavales)? - ¿En qué grado sueles participar en la elaboración y organización de fiestas (fin de curso), eventos señalados (Carnavales)? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a excursiones, salidas y viajes que organiza el centro para tus hijos/as? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a charlas formativas? - ¿Sueles participar en la elaboración de proyectos con el profesorado? Experiencias que el centro tenga - ¿Sueles participar en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno del centro escolar? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a las reuniones que celebra la Asociación de antiguos/as alumnos/as? - ¿Con qué frecuencia participas en la organización de las actividades de la Asociación de antiguos/as alumnos/as?
Participación en la Comunidad	- ¿En qué grado sueles participar en la obtención de fondos (rifas, comida, etc.) para las fiestas de tu barrio? - ¿Con qué frecuencia acudes a las reuniones de la Asociación de vecinos/as? - ¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización y ejecución de las actividades de tu comunidad, barrio, pueblo, etc.?
Participación en el Hogar	- En casa, ¿con qué frecuencia sueles preguntarle a tu hijo/a cómo le ha ido en clase? - ¿Con qué frecuencia suele ir tu hijo/a a la casa de los/as compañeros/as a realizar trabajos y/o estudiar o éstos/as vienen a la tuya? - ¿Con qué frecuencia sueles estar presente para aclarar/ayudar a tu hijo/a y a sus compañeros/as de clase cuando se reúnen en tu casa para estudiar y/o realizar trabajos? - En casa, ¿con qué frecuencia ayudas a tu hijo/a en las tareas? - ¿Con qué frecuencia miras la agenda escolar de tu hijo/a?

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un cuestionario de 65 ítems en total, ya que se han realizado 3 cuestionarios independientes, es decir, uno de ellos mide ***Participación de Padres y Madres*** (30 ítems), otro ***Estilos Educativos de Padres y Madres*** (20 ítems) y, finalmente, ***Conocimiento del Mundo Escolar*** (15 ítems). La forma de respuesta que se pide para el cuestionario es variada. Hay 9 ítems del

Cuestionario de Participación de Padres y Madres, cuya forma de respuesta que se pide es de Sí, No y/o No Sabe. Además, hay 21 ítems que miden frecuencia (números del 1 al 5, donde 1 es poco frecuente y 5 es muy frecuente). El **Cuestionario de Estilos** (20 ítems) mide desde 1 nunca-nada a 5 siempre_todo. Finalmente, (cuestionario 3), los 15 últimos ítems miden **Conocimiento del Mundo Escolar**, donde se pide que se responda verdadero o falso.

Se formaron 3 grupos de muestras heterogéneas. Uno de los grupos pertenece a Familiasenred G_1 (formación online) siendo el mismo de 174 participantes. Otro grupo G_2, (Charlas) es el que acude a charlas formativas presenciales con 90 personas y, finalmente, un grupo control (G_3) que no está incluido en ninguno de los anteriores con 66 participantes, al que llamaremos grupo de No Formación. Siendo el total de la muestra de 330 padres y madres.

En cuanto a la forma de administrar los cuestionarios depende de cada grupo. Se ha creado 2 versiones del mismo cuestionario, es decir, para el grupo de Familiasenred, se ha establecido una versión online. En cuanto al Grupo 2, donde las charlas presenciales son de diversa temática responderán las personas que acudan a las mismas. Finalmente, el grupo 3, de No Formación, contestará de la misma forma que el grupo 2, en papel.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizan si los resultados del cuestionario Participación de Madres y Padres poseen la consistencia interna necesaria para ser considerado un instrumento fiable, para lo que utilizó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. El coeficiente resultante tras el análisis arroja un valor de $\alpha = .81$, lo que confirma su alta consistencia interna y, por lo tanto se considera una prueba fiable.

En segundo lugar, se analiza si la estructura lógica con la que se organizan los contenidos del Cuestionario Participación se corresponde con la estructura estadística derivada de las respuestas que los padres y las madres dan a los diferentes ítems del cuestionario. Para ello, se lleva a cabo un análisis factorial con el objeto de encontrar las posibles combinaciones lineales (factores) de los 21 ítems analizados y, determinar así la estructura factorial de los datos. El método empleado es el Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax. Siguiendo la regla de Kaiser (1958), se tomaron los factores con valor propio mayor que 1, resultando 6 factores que explican el **62,7%** de la varianza. Se han desestimados los ítems que tengan un peso factorial inferior a .40.

En la **Tabla II**, se dan nombre a cada uno de los factores con sus respectivos ítems y se acompañan del porcentaje de varianza que explica cada factor del cuestionario. Con el agrupamiento de los factores obtenidos tras el análisis estadístico, podemos decir que la combinación es lógica y coherente y, por ello ha sido fácil asignar nombres a cada uno de ellos. Los 21 ítems del cuestionario se han reagrupados en 6 factores obtenidos a través del análisis estadístico.

Entre ellos, destaca un **primer factor** que explica un **23,6%** de la varianza. Como podemos observar en la **Tabla II**, en el primer factor se agrupan prácticamente todos los ítems del factor lógico: "Participación en los Centros Escolares" y, lo hemos denominado: ***Participación lúdica-formativa-organizativa,*** ya que hace

referencia a acudir a charlas formativas, organizar eventos, así como acudir a los mismos*.*

El **segundo factor** derivado del análisis explica un **13,2%** de la varianza. Incluye a todos los ítems del factor lógico: "***Participación en la Comunidad***". De este modo, mantenemos el nombre del factor.

En cuanto al **tercer factor** que explica un **8,3%** de la varianza, todos los ítems que aparecen aquí, pertenecían al factor lógico "Participación en los Centros Escolares" y, tienen que ver en su mayoría con la participación de padres y madres en Asociaciones de antiguos/as alumnos/as. Por ello, lo hemos denominado: ***Participación Institucional.***

El **cuarto factor** explica un **6,4%** de la varianza. Los ítems por los que está compuesto pertenecían al factor lógico "Participación en los Centros Escolares" y, tienen que ver en su totalidad con las relaciones y asistencia a reuniones con el profesorado. Por ello, le daremos el nombre de ***Participación con el Profesorad****o.*

El **quinto factor** que explica un **5,9%** de la varianza está compuesto por los ítems que en su mayoría representaban al factor lógico "Participación en el Hogar". Tienen que ver con "*mirar la agenda escolar", "la presencia de compañeros/as en casa para estudiar así como estar disponible en dichas reuniones para resolver o aclarar dudas"*. Por esto, denominamos al factor***: Estudio Grupal en casa y supervisión****.*

Finalmente, el **sexto factor** explica un **5,3%** de la varianza. En este factor también aparecen ítems relacionados con el factor lógico "Participación en el Hogar". Se trata de aspectos más afectivos y de responsabilidad como madres y padres. Por ello, llamamos a este factor: ***Interés y apoyo en la tarea.***

Tabla II: Análisis Factorial del Cuestionario Participación de Padres y Madres

Factores	% Varianza	Ítems
Participación lúdica-formativa-organizativa	23,6	- ¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización y ejecución de las actividades del centro? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir reuniones con el AMPA? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a fiestas (fin de curso), eventos señalados (Carnavales)? - ¿En qué grado sueles participar en la elaboración y organización de fiestas (fin de curso), eventos señalados (Carnavales)? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a excursiones, salidas y viajes que organiza el centro para tus hijos/as? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a charlas formativas? - ¿Sueles participar en la elaboración de proyectos con el profesorado? Experiencias que el centro tenga
Participación	13,2	- ¿En qué grado sueles participar en la obtención de

Comunitaria		fondos (rifas, comida, etc.) para las fiestas de tu barrio? - ¿Con qué frecuencia acudes a las reuniones de la Asociación de vecinos/as? - ¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización y ejecución de las actividades de tu comunidad, barrio, pueblo, etc.?
Participación Institucional	8,3	- ¿Sueles participar en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno del centro escolar? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a las reuniones que celebra la Asociación de antiguos/as alumnos/as? - ¿Con qué frecuencia participas en la organización de las actividades de la Asociación de antiguos/as alumnos/as?
Participación con el Profesorado	6,4	- ¿Con qué frecuencia te comunicas con el profesorado de tu hijo/a? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a Tutorías? - ¿Con qué frecuencia sueles acudir a reuniones con el profesorado?
Estudio grupal en casa y supervisión	5,9	- ¿Con qué frecuencia sueles estar presente para aclarar/ayudar a tu hijo/a y a sus compañeros/as de clase cuando se reúnen en tu casa para estudiar y/o realizar trabajos? - ¿Con qué frecuencia suele ir tu hijo/a a la casa de los/as compañeros/as a realizar trabajos y/o estudiar o éstos/as vienen a la tuya? - ¿Con qué frecuencia miras la agenda escolar de tu hijo/a?
Interés y apoyo en la tarea	5,3	- En casa, ¿con qué frecuencia ayudas a tu hijo/a en las tareas? - En casa, ¿con qué frecuencia sueles preguntarle a tu hijo/a cómo le ha ido en clase?

En tercer lugar, se llevó a cabo un análisis de los 9 ítems dicotómicos. En dicho análisis encontramos los siguientes datos relevantes:

En cuanto a la pregunta de *si el centro escolar organiza charlas formativas para padres y madres,* encontramos que existen diferencias entre los grupos, siendo el grupo de Familiasenred el que mayor porcentaje de respuesta afirmativa tiene. Sin embargo, como se verá más adelante, el grupo que más acude a las charlas formativas es el grupo Charlas.

Otro aspecto es el de *pertenecer al AMPA*. Mientras que existen diferencias significativas entre los tres grupos, el grupo que destaca por pertenecer al mismo es el de Familiasenred. Sin embargo, el colectivo que más acude a las reuniones del AMPA es el grupo de Charlas.

	Online	Charlas	No Formación	Chi-^{2}
¿El centro escolar suele organizar charlas formativas dirigidas a padres y madres?	93 29,8%	57 18,3%	51 16,3%	0,001
¿Formas parte del AMPA?	86 28,1%	51 16,7%	12 3,9%	0,000

Finalmente, para comprobar si existen diferencias entre los tres grupos de estudio se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un factor con los 21 ítems de escala. De esta forma sabremos si existen diferencias significativas, así como qué grupo (media) puntúa más para cada ítem en relación al resto de grupos. **Tabla III.** Para llevar a cabo dicho análisis usaremos el contraste a posteriori de Scheffé, puesto que, los grupos con los que trabajamos tienen muestras desequilibradas y queremos ser conservadores. Después de llevar a cabo el análisis podemos llegar a los siguientes resultados:

- Existen diferencias significativas entre los grupos Familiasenred y No Formación, en cuanto *al grado de elaboración, organización y ejecución de las actividades del centro,* siendo el grupo de Familiasenred es el que más se involucra.

- En cuanto a las *reuniones con el profesorado*, existen diferencias significativas entre Charlas y No formación, siendo el grupo de Charlas el que más acude a las mismas.

- En relación a *acudir a las reuniones que establece el AMPA*, encontramos diferencias significativas en los tres grupos. Sin embargo, el grupo Charlas es el que más acude a las mismas.

- A la hora de *acudir a las fiestas y eventos señalados del Centro*, se observan diferencias significativas entre Charlas y No formación, siendo el grupo de Charlas el grupo que más asiste a las mismas.

- Existen diferencias significativas en los tres grupos. El grupo Familiasenred se diferencia de forma significativa (0,000) del grupo de Charlas en la *asistencia a Charlas Formativas* en el Centro y del grupo de No Formación. Mientras que existen diferencias significativas (0,001) entre los grupos de Charlas y No formación. Sin embargo, el grupo que más acude a las charlas en los centros es el grupo de Charlas.

- En relación a la *elaboración de proyectos con el profesorado*, se observan diferencias significativas entre Familiasenred y el grupo de Charlas, siendo el grupo de Charlas el que más participa.

- En cuanto a la *participación del Reglamento de Régimen Interno* se observan diferencias significativas entre Familiasenred y el grupo de Charlas, siendo este último el que más participa.

- Existen diferencias significativas en los tres grupos. El grupo Familiasenred se diferencia de forma significativa (0,000) del grupo de Charlas a la hora de

participar en la obtención de fondos para las fiestas del barrio. Además existen diferencias significativas (0,002) entre Familiasenred y No Formación. Sin embargo, el grupo que más se implica en dichas actividades es el grupo Charlas.

- A la hora de *acudir a las reuniones de la Asociación de vecinos/as del barrio*, se observan diferencias significativas entre Familiasenred y Charlas, siendo el grupo de Charlas el que más acude a las mismas.

- Existen diferencias significativas entre los grupos entre Familiasenred y Charlas en cuanto *al grado de elaboración, organización y ejecución de las actividades de la comunidad*, siendo Charlas el que más se ocupa de las mismas.

- En relación a *preguntar cómo le ha ido en clase a sus hijos e hijas*, encontramos que existen diferencias entre los tres grupos de análisis: el grupo de Familiasenred se diferencia de forma significativa (0,050) del grupo de Charlas. Mientras que el grupo de No Formación y Familiasenred se diferencias de forma significativa (0,010). Encontramos que Familiasenred el más interés muestra.

Tabla III: Análisis de varianza (ANOVA)

Ítem	Online	Charlas	No formación	Significación al 95%
¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización y ejecución de las actividades del centro?	**3,10***	3,03	**2,55***	0,160
¿Con que frecuencia sueles acudir a reuniones con el profesorado?	3,70	**3,98***	**3,38***	0,170
¿Con qué frecuencia sueles acudir a reuniones con el AMPA?	**2,80***	**3,05***	**1,77***	0,000
¿Con qué frecuencia sueles acudir a fiestas (fin de curso), eventos señalados (carnavales)?	3,81	**3,97***	**3,41***	0,037
¿Con qué frecuencia sueles acudir a charlas formativas?	**$2,99_{1,3}$**	**$3,95_{1,2}$**	**$2,25_{2,3}$**	$0,000_{1,3}$ $0,001_{2}$
¿Sueles participar en la elaboración de proyectos con el profesorado?	**1,95***	**2,48***	2,21	0,100
¿Sueles participar en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno del centro escolar?	**1,55***	**2,06***	1,73	0,060
¿En qué grado sueles participar en la obtención de fondos (rifas, comida, etc.) para las fiestas de tu barrio?	**$1,75_{1,2}$**	**$2,75_{1}$**	**$2,45_{2}$**	$0,000_{1}$ $0,002_{2}$
¿Con qué frecuencia acudes a las reuniones de la Asociación de vecinos/as?	**1,44***	**2,20***	1,75	0,000

¿En qué grado te involucras en la elaboración, organización, y ejecución de las actividades de tu comunidad, barrio, pueblo, etc.?	**1,77***	**2,49***	2,02	0,000
En casa, ¿con qué frecuencia sueles preguntarle a tu hijo/a como le ha ido en clase?	**4,88**$_{1,2}$	**4,67**$_{1}$	**4,59**$_{2}$	0,050$_{1}$ 0,010$_{2}$

DISCUSIÓN

La investigación realizada aporta una información de gran interés acerca de las características de padres y madres sobre la participación en contextos de centros educativos, comunitarios así como el hogar. En primer lugar, podemos decir que el Cuestionario de Participación de Padres y Madres que cumple las condiciones de consistencia interna, y por lo tanto lo consideramos una prueba fiable.

En segundo lugar, el análisis de la estructura factorial arroja seis factores estadísticos, en contra de los tres lógicos o teóricos que se plantearon al inicio de la investigación. Ello aportó una nueva estructura sobre la Participación, es decir, los contenidos que agrupa cada nuevo factor dan una nueva y rica comprensión sobre la Participación. En tercer lugar, el análisis de diferencia entre los grupos aportó unos resultados muy relevantes en cuanto al grado de Participación según se pertenezca a un grupo u a otro.

En resumen, podemos decir que el grupo de **Familiasenred** participa en la comunidad así como en el centro escolar (*acude a charlas, reuniones con el AMPA y asociación de vecinos/as*, etc.), siendo un **grupo más destacado** *en la elaboración, organización y ejecución de actividades del centro escolar,* así como el grupo que más se interesa por *saber cómo le ha ido a su hijo/a en clase*. Podemos decir entonces que, Familiasenred es un grupo que presta la ayuda necesaria y participa, pero más desde casa.

En cuanto al grupo de **Charlas**, observamos que es un colectivo que se caracteriza más por la *participación en el centro escolar, como en la comunidad, tanto a niveles institucionales, como lúdicos-organizativos-formativos*. Podemos decir que es un colectivo de alta participación fuera de su casa.

En relación al grupo de **No formación**, observamos que es un colectivo que participa por igual en los diferentes contextos; el escolar, comunitario y en el hogar. El grupo de No formación no destaca en ninguno de los ámbitos representados es esta investigación en cuanto a los otros dos.

Finalmente, para futuras investigaciones deberíamos tener en cuenta varios aspectos. Por un lado, que las muestras de los grupos de estudio fuesen homogéneas. Además, aumentar la misma para incrementar la fiabilidad del cuestionario así como usar los seis factores estadísticos obtenidos en esta investigación y, para la que sería aconsejable aumentar los contenidos de cada factor, así como incluir el punto de vista del profesorado.

REFERENCIAS

AGUADO, T., M. et al (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores, y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.

ALFONSO, C. et al. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela.* Barcelona. Graó.

ARENAS, F., G. et al. (1999). *El crisol de la participación*. Málaga. Algibe.

BARTOLOMÉ, M. (1982). *Escuela-comunidad. Hacia una interacción dinámica*. Madrid. Narcea.

COMELLAS, J., Mª. (2009). Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona. Graó.

FERNÁNDEZ, E. M. et al. (2006). *La participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias.* España. Estugraf.

GUARDIA, R. Mª. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Universidad de La Laguna.

MARCHIONI, M. (2007). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid. Popular.

PULPILLO, A., J. (1982). *La participación de los padres en la escuela*. Madrid. Escuela Española.

TORRENTE M., TSCHORRE, P. Y VILLALTA, M. (1987:99). *Los padres en la escuela.* Barcelona: Laia.

FAMILIASENRED: UN ESPACIO VIRTUAL PARA LA PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE CANARIAS

Luis A. García García[1]

José J. Castro Sánchez[2]

Javier M. Ramírez Romero[1]

[1]Universidad de La Laguna

[2]Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La formación en habilidades educativas y la orientación dirigida a las familias se presenta como una pieza clave para garantizar el éxito de las políticas educativas, es innegable el papel que pueden jugar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el diseño e implementación de programas dirigidos a este fin. Bajo esta premisa surge en febrero de 2009 la plataforma online Familiasenred.es, de la que se exponen los principales resultados tras año y medio de funcionamiento.

Palabras claves: educación; familia; formación; online

FAMILIASENRED: A VIRTUAL SPACE FOR PARTICIPATION AND TRAINING OF MOTHERS AND FATHERS OF THE CANARY ISLANDS

ABSTRACT

Educational skills training and guidance to families is presented as a key to ensuring the success of educational policies, and it is undeniable the role of Information Technology and Communication can play in the design and implementation of programs aimed at this purpose. Under this premise emerges in February 2009 Familiasenred.es the online platform, which outlines the outputs after a year and a half operation.

Keywords: educational; family; e-learning

INTRODUCCIÓN

Son numerosas las investigaciones que han permitido determinar la influencia que ejercen los estilos educativos de los padres en el desarrollo y bienestar psicológico de los hijos en general y en el rendimiento académico en particular (Baumrind, 1973,1991; Asili y Pinzón, 2003; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch, 1992; Palacios, 2005; Vallejo, Aguilar y Valencia, 2002). A la luz de estas investigaciones, la formación y orientación a las familias se convierte en una pieza clave si se quieren alcanzar los objetivos para mejorar los resultados escolares marcados por la Unión Europea y avalados con sus estudios por la OCDE en materia educativa (Consejo de la Unión Europea ; 2003).

Ahora bien, para lograr estos objetivos es imprescindible comprender y adaptarse a los cambios que han afectado a la estructura familiar. Destaca en este sentido las nuevas condiciones del trabajo y la incorporación de la mujer a la vida laboral, que imponen largos desplazamientos, ausencias prolongadas del hogar y un recorte en el tiempo disponible para la participación en las escuelas y en acciones formativas.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se convierten en una herramienta poderosa para contrarrestar las dificultades que plantean para la formación y orientación de las familias los nuevos estilos de vida.

El Plan Canario de Formación para las Familias puesto en marcha por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias supone una apuesta decidida para mejorar el diálogo familia-escuela y dotar a las familias de estrategias y de conocimientos actualizados que les permitan responder a las nuevas necesidades educativas que presentan sus hijos. Un eje fundamental dentro de este plan de formación para las familias ha sido la puesta en marcha en colaboración con la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria del portal Familiasenred.es, que se conjuga como un espacio virtual para la participación, formación y el asesoramiento a madres y padres de Canarias.

A continuación se presentan los principales resultados tras año y medio de la puesta en marcha de Familiasenred.es.

PROCEDIMIENTO

MUESTRA

A fecha de 8 de junio de 2010 el número de usuarios registrado en la plataforma Familiasenred es de 2101 de los cuales un 54% reside en la provincia de Las Palmas de Gran Canaria, el 43% en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, un 1% en la península, un 1% reside en el extranjero y finalmente se desconoce la residencia del restante 1%.

A nivel formativo se ha contado con 4900 matriculados online de los cuales 1276 ha valorado su satisfacción con los cursos impartidos y con el portal.

Respecto al servicio de asesoramiento se han atendido a 528 consultas de las cuáles, 341 han proporcionado una valoración del servicio.

DESCRIPCIÓN DEL PORTAL FAMILIASENRED

Familiasenred es un portal virtual construido íntegramente sobre el sistema de gestión de cursos de código abierto (CMS) Moodle, versión 1.9.2 de acceso gratuito, puesto en marcha desde enero de 2009 por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias con la colaboración de la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el marco de Plan Canario de Formación para las Familias. Este portal se constituye como una plataforma de participación para madres y padres que cumple tres funciones fundamentales:

Gestión de recursos y espacio de comunicación e información:

La Plataforma cuenta con una serie de secciones cuya finalidad es facilitar el acceso a recursos educativos, agenda de eventos, talleres y actos a celebrar en los diferentes municipios de las Islas Canarias y que también forman parte de las acciones incluidas en el Plan Canario de Formación para las Familias, enlaces a otras páginas de interés y noticias relacionadas con el mundo educativo y escolar.

Toma especial relevancia los diferentes foros temáticos disponibles, por ser un espacio para la participación y puesta en común de las propuestas, preocupaciones y temas de interés de los usuarios y usuarias de la plataforma. Igualmente el Chat y el Videochat son las herramientas diseñadas para la coordinación y desarrollo de sesiones de comunicación simultánea para tratar diversos temas de índole educativa.

Formación online:

Desde enero de 2009 hasta junio de 2010 se han impartido 157 acciones formativas online de un total de 50 temáticas en diferentes ediciones dirigidas tanto a familias como a profesionales que desempeñan su labor en el ámbito de la infancia y la juventud. Los cursos tienen una duración aproximada de 10 horas de trabajo, un cupo máximo de 30 plazas y están acreditados por ambas universidades canarias. Los participantes pueden distribuir libremente sus sesiones de trabajo durante las dos semanas en que está abierto el curso en función de los criterios y actividades propuestas por el profesorado.

Para el desarrollo de estos cursos se propone una metodología constructivista y participativa, partiendo de los conocimientos previos y la experiencia de los matriculados para ir construyendo y asimilando los contenidos que se imparten. Con este propósito se plantea el Foro como herramienta de comunicación principal, donde los usuarios/as pueden compartir sus dudas y experiencias, así como enriquecer los comentarios del resto de usuarios/as y participar en los temas de debate que desarrolle el tutor/a del curso.

Las 50 temáticas abordadas en la formación online versan sobre el contexto familiar, habilidades educativas, mundo escolar y académico, salud y bienestar psicológico, tercera edad, usos de las TIC y educación en valores.

Otra extensión dentro de los espacios de formación abiertos son los Espacios de Trabajo Colaborativos, creados con la finalidad de abordar o servir como recurso virtual para grupos de trabajo. Dentro de esta línea, se ha llevado a cabo una prueba piloto para las madres y padres que han participado en los talleres presenciales desarrollados por Plan Canario de Formación para la Familia en el

municipio de Candelaria (Tenerife) y que se ha denominado "Organización del Tiempo Libre (Grupo de Trabajo de Candelaria)"

Servicio de Orientación Psicopedagógica y Jurídica

Familiasenred cuenta con un servicio de asesoramiento psicopedagógico y jurídico gratuito para las familias canarias que se mantiene en funcionamiento durante el periodo escolar. Mediante este servicio se pretende dar respuesta a las problemáticas familiares relacionadas con el ámbito educativo y escolar. Se han proporcionado dos vías de contacto para el asesoramiento.

Mediante línea telefónica gratuita, donde se puede contactar con los equipos de expertos de lunes a viernes entre las 18:00 y las 21:00

Mediante consulta privada online, para ello se utiliza la Herramienta de Diálogo de Moodle que permite mantener un diálogo escrito confidencial y asincrónico con los equipos de asesoramiento.

INTRUMENTOS

En un intento por evaluar estos 16 meses de funcionamiento del portal familiasenred.es se ha utilizado una metodología de corte descriptivo.

Para valorar el impacto que ha tenido la puesta en marcha del portal de Familiasenred se ha analizado la evolución del número de usuarios y la actividad registrada en la plataforma. Respecto a la formación online impartida se analiza el número de usuarios/as matriculados/as, tasa de aprobados, suspenso y abandonos, así como la valoración del alumnado mediante un cuestionario online de elaboración propia, compuesto por dos preguntas abiertas y 20 items tipo Liker con cinco opciones de respuesta, siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo.

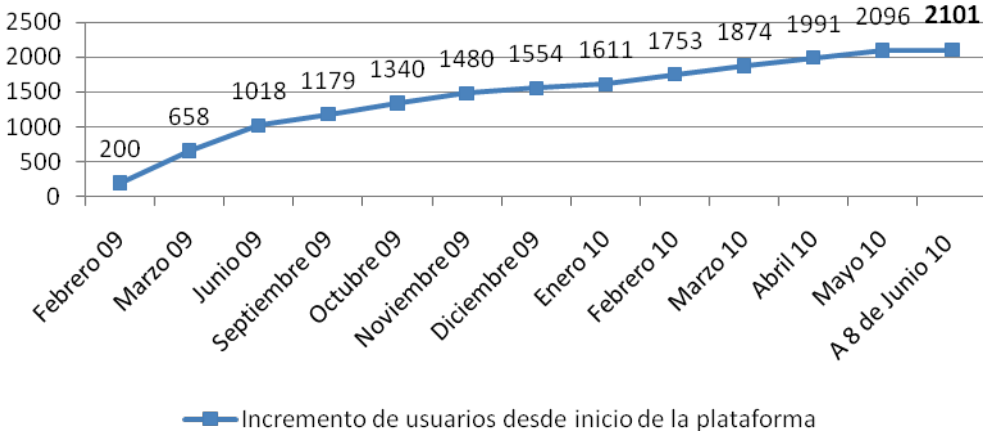
Y finalmente, para evaluar el servicio de asesoramiento psicopedagógico y jurídico, se atiende al número de asesoramientos realizados y tipología, así como la valoración sobre 10 de la satisfacción con el servicio de asesoramiento obtenida mediante llamada de seguimiento a las dos semanas de dar la respuesta.

RESULTADOS

EVOLUCIÓN DE USUARIOS REGISTRADOS:

En la fecha de redacción de este informe, la plataforma familiasenred.es cuenta con 2101 usuarios inscritos, si atendemos a la ilustración 1, se aprecia cómo desde la puesta en marcha del servicio se ha producido un incremento progresivo de alumnos, con una media de 131 usuarios por mes.

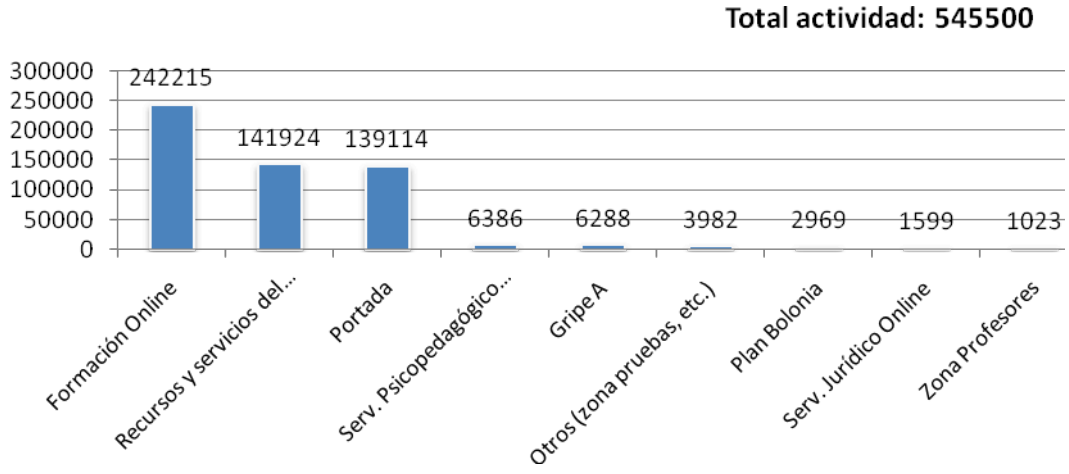
Ilustración 1. Evolución de usuarios registrados



ACTIVIDAD DE LA PLATAFORMA

Para valorar el nivel de participación en la plataforma se ha escogido el indicador actividad que es la suma de todas las acciones realizadas en los diferentes espacios: Accesos, vistas, mensajes, redacción, edición y borrado de comentarios y respuestas en foros, etc. Tal y como queda reflejado en la ilustración 2, desde la puesta en marcha de la plataforma se ha registrado una actividad total de 545500 acciones realizada mayoritariamente dentro de la formación online, en los recursos y servicios del portal y en la propia portada de la plataforma.

Ilustración 2. Actividad registrada en la plataforma



TASA DE APROBADO Y ABANDONO DE LA FORMACIÓN ONLINE IMPARTIDA:

Desde enero de 2009 hasta junio de 2010 se han impartido 157 acciones formativas online a 4900 alumnos, dada la alta demanda nos hemos visto obligados a incrementar el cupo máximo de plazas en numerosas acciones formativas.

Tal y como queda reflejado en la tabla 1, de los 4900 alumnos matriculados, el 44,88% ha superado exitosamente los cursos, el 33,22% ha suspendido y el 21,9% ha abandonado la formación.

Tabla 1. Calificaciones obtenidas

Calificación	n	%	n	%
No presentado			1073	21,90%
Suspenso			1628	33,22%
Aprobado	286	5,84%	2199	44,88%
Notable	583	11,90%		
Sobresaliente	1330	27,14%		
Total alumnos	**4900**			

SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN ONLINE Y LA PLATAFORMA

De los 4900 alumnos/as matriculados/as en la formación, 1276 han cumplimentado el cuestionario online de valoración de las acciones formativas y de funcionamiento de la plataforma. En la tabla 2 se aprecia que en general, el alumnado está bastante satisfecho con la plataforma y la formación online recibida, obteniéndose una puntuación media de 8,77 sobre 10. Destaca la alta valoración que recibe el profesorado, así como la utilidad y claridad de los contenidos tratados.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el cuestionario de satisfacción

Item	Media	D. T.	
Promedio de Satisfacción (calculada sobre 10)	8,77	1,02	Sobre 10
Volvería a realizar otro curso con este/a profesor/a:	4,48	1,09	Sobre 5
Los contenidos desarrollados le han parecido interesantes:	4,45	1,09	Sobre 5
En el programa se especificaban con claridad los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación del curso	4,43	1,03	Sobre 5
El/la profesor/a ha sido claro en la presentación y redacción de los contenidos del curso:	4,43	1,07	Sobre 5
El/la profesor/a muestra interés en que el alumnado aprenda:	4,41	1,09	Sobre 5
Se ha propiciado durante el curso un ambiente de compañerismo y respeto entre los alumnos/as:	4,41	1,08	Sobre 5

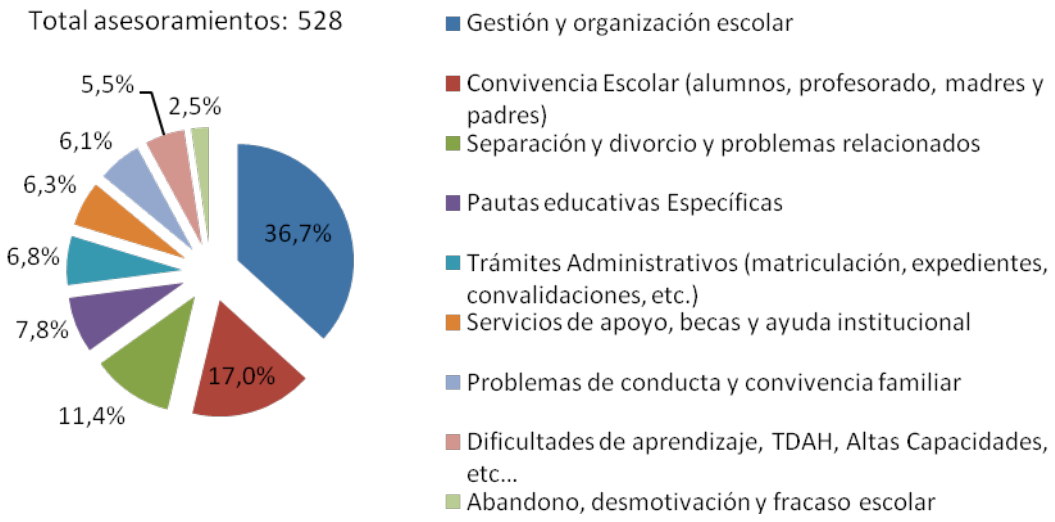
Item	Media	D. T.	
Los materiales entregados eran de gran utilidad:	4,4	1,02	Sobre 5
El/la profesor/a domina los contenidos del curso impartido:	4,39	1,18	Sobre 5
El/la profesor/a ha fomentado la participación en el curso:	4,38	1,09	Sobre 5
Ha existido un clima distendido y de diálogo entre el/la profesor/a y los alumnos/as:	4,38	1,09	Sobre 5
La plataforma Familiasenred me parece fácil de usar:	4,37	1,01	Sobre 5
Los procedimientos de evaluación se ajustan a los contenidos explicados:	4,37	1,1	Sobre 5
Los materiales entregados eran de calidad:	4,34	1,04	Sobre 5
El/la profesor/a ha respondido con exactitud y precisión a las preguntas que se le han hecho:	4,34	1,16	Sobre 5
La evaluación del curso me ha parecido acertada	4,32	1,18	Sobre 5
Se han satisfecho sus expectativas personales:	4,28	1,12	Sobre 5
El/la profesor/a ha mostrado una actitud flexible e introduce cambios razonables en el plan del curso:	4,2	1,27	Sobre 5
La atención personal en las tutorías ha sido satisfactoria:	4,12	1,43	Sobre 5
La duración del curso es suficiente:	4,02	1,21	Sobre 5

Respecto a las dos preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, donde se solicitaba resaltar los aspectos que menos le han gustado de las acciones formativas, así como otras observaciones, los principales comentarios aportados por el alumnado se relacionan con la necesidad de que los cursos duren más tiempo y con la baja participación del resto de compañeros en los foros y debates abiertos.

SERVICIO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO Y JURÍDICO PRESTADO Y VALORACIÓN DEL MISMO

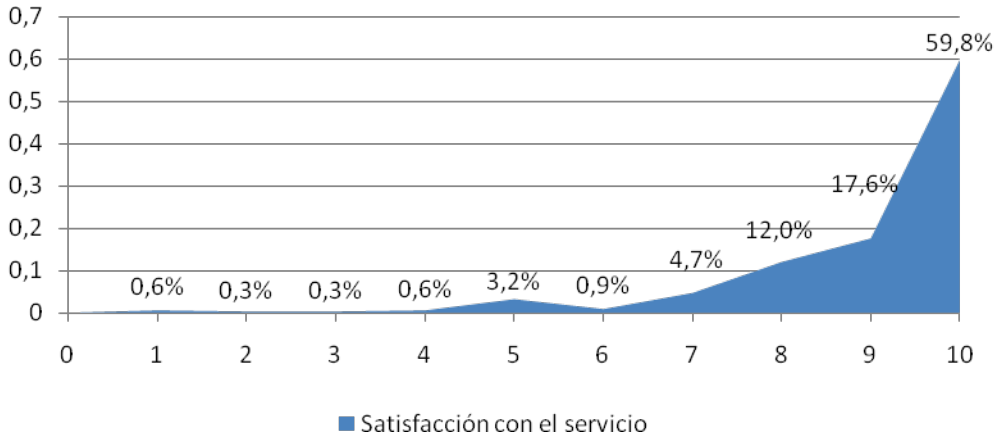
Se han gestionado 528 asesoramientos vía online (16,6%) o telefónica (87,4%), de los cuales 160 se han derivado al equipo jurídico y 318 al equipo psicopedagógico. Los principales motivos de asesoramientos realizados han estado relacionados con la gestión y organización escolar (36,7%), convivencia escolar (17%) y problemas derivados de separación y divorcio (11,4%), tal y como queda reflejado en la ilustración 3.

Ilustración 3. Tipología de los asesoramientos realizados



Se ha obtenido la valoración del la respuesta ofrecido por parte de 341 usuarios asesorados (64,6% del total de asesoramiento). De estos, más de la mitad (59,8%) puntúan con un 10 la satisfacción con la respuesta y ayuda prestada, igualmente, el 98,2% valoran el servicio prestado con una puntuación igual o superior a cinco.

Ilustración 4. Satisfacción con el servicio de asesoramiento



DISCUSIÓN

Los datos expuestos permiten realizar una valoración positiva del año y medio que lleva funcionando la plataforma Familiasenred.es.

En primer lugar, la evolución de número de usuarios y la actividad registrada en la plataforma proporciona una tendencia de crecimiento continuada que supera con creces las estimaciones planteadas en los primeros momentos de la puesta en marcha del servicio.

Iguales conclusiones se deducen del índice de participación y el volumen de la oferta formativa online impartida que se ha visto incrementada por la alta

demanda manifestada por los usuarios. Cabe resaltar que el índice de abandono obtenido (21,9%) es relativamente bajo en comparación con la tasas de abandono en la formación online que proporcionan otros estudios, según los cuáles rondaría en torno al 40% (Ardizzone y Rivoltella, 2004) y el 60% (Cabero, J. 2006). La valoración que realizan los participantes de la formación es muy positiva, obteniéndose como promedio de respuesta una alta satisfacción en todos los aspectos valorados (presentación, calidad y utilidad de los contenidos; la metodología, los criterios de evaluación empleados; la dinamización y acción docente; manejo de la plataforma, etc.). Cabe resaltar que las principales propuestas de mejora planteadas por el alumnado van en la línea de incrementar la duración de los cursos y lograr una mayor participación de los compañeros.

Por último, los datos aportados permiten deducir la utilidad y eficacia del servicio de asesoramiento psicopedagógico y jurídico que ofrece gratuitamente Familiasenred.es. Las consultas realizadas por los usuarios se relacionan principalmente con la gestión, organización y convivencia escolar, así como problemas y dudas derivadas de la ruptura de la unidad familiar. En general, los usuarios que han utilizado dicho servicio se muestran muy satisfechos con la respuesta aportada por el equipo de expertos.

Los resultados y conclusiones expuestas son una muestra del potencial de las herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación para el diseño e implementación de programas de participación, formación y orientación dirigidos a proporcionar a las familias estrategias y habilidades que le permitan hacer frente a las necesidades educativas actuales.

BIBLIOGRAFÍA

ARDIZZONE, P. y RIVOLTELLA, P. (2004) Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria. Ediciones Aljibe: Málaga. URL: http://www.um.es/ead/red/14/ardizzone.pdf

ASILI, N y PINZÓN (2003) "Relación entre estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico" Psicología y Salud, XIII, 2, 215-226.

BAUMRIND, D. (1973)." The development of instrumental competence trough Socialization" En A. D. Pick (Ed) Minnesota Symposium on child psychology. VII, 3-46. Minneapolis, University of Minnesota, Press. 58

BAUMRIND, D. (1991)." Parenting styles and adolescent development." En J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A. L. Petersen (Eds.): The Encyclopedia of Adolescence. New York: Garland.

CABERO, J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006. Edita: UOC. URL: http://mundoacademico.unb.br/users/ledafior/1111414851.pdf

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2003): Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks), 8981/03.

GLASGOW, K., DORNBUSCH, S., TROYER, L., STEINBERG, L. y RITTER, P.H. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools". Child Development, LXVIII, 3, 507-529.

LAMBORN, MOUNTS, STEINBERG y DORNBUSCH, (1991) “Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families”. Child Development, 62: 1049-1065.

STEINBERG. L., LAMBORN, S., DORNBUSCH, S. y DARLING, N. (1992). “Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed”. Child Development, LXIII, 1266-1281.

PALACIOS, J. (2005). Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes. Tesis (inédita). México: UNAM.

VALLEJO, C. A.; AGUILAR, V. J. y VALENCIA, L. A. (2002) “Estilos de paternidad en padres totonacas y promoción de autonomía psicológica hacia los hijos adolescentes”. Psicología y Salud, XII, 1, 101-108.

EL VALOR DEL RESPETO Y LA TOLERANCIA EN ALUMNOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Laura Raquel Morillas Pedreño

Ana Mirete Ruiz

Universidad de Murcia

RESUMEN

La acelerada transformación que ha experimentado la sociedad en los últimos años ha repercutido directamente en el concepto de familia y en los valores que desde ella se transmiten. Se habla de "crisis en la familia", cuando lo que en realidad ocurre es que nos encontramos ante un desarrollo de formas y modelos muy diversos de la misma.

Sin caer en el atrevimiento de indicar cuáles son los mejores valores que los padres deben enseñar a sus hijos, en el trabajo que aquí se presenta hemos pretendido conocer la importancia atribuida por el valor del Respeto y la Tolerancia transmitida por las familias de niños y niñas que cursan primer nivel de Educación Primaria en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Murcia. Para ello, se ha utilizado un amplio cuestionario dirigido a los padres y madres de dichos alumnos, del cual nos hemos centrado en la primera dimensión del mismo para este estudio. En general, la dimensión que nos ocupa ha sido valorada altamente por las familias que han contestado el cuestionario, lo que pone de manifiesto que el valores del Respeto y la Tolerancia es transmitido correctamente por las familias de los niños y niñas que han constituido la muestra de la investigación.

Palabras clave: valores; respeto; tolerancia; educación; familia.

THE VALUE OF RESPECT AND TOLERANCE IN CHILDREN STUDYING FIRST LEVEL OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The accelerated transformation that our society has experienced in the last years has directly affected the concept of the family and the values transmitted from it.

We speak about “family crisis”, but in fact, what we are facing is a development of many different forms and models from the family.

Without falling into the audacity to indicate what best values parents should teach their children, in this study we have tried to know the importance given to the values of respect and tolerance by families with children studying the first level of Primary Education in a Nursery and Primary Education School in Murcia. To do this, we have used a comprehensive questionnaire aimed at parents of those students. And we have focused on the first dimension of that questionnaire. In general, the dimension that we study has been highly valued by families who replied to the questionnaire, which makes clear that the values of respect and tolerance are successfully transmitted by the families of the children who have been the research sample.

Key words: values; respect; tolerance; education; family.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Cuando nacemos, lo hacemos dentro de un núcleo familiar particular, con sus características propias, aspectos más o menos positivos, normas o ausencia de las mismas, junto a las que iremos creciendo, valores que nos van ayudando a formarnos de forma integral. En definitiva, la familia es nuestro primer punto de referencia, a partir de la cual, comenzará nuestra andadura por la vida hacia la maduración.

Los españoles sitúan a la familia en primer lugar cuando se les pregunta por sus preferencias valorativas (99%), colocándola por delante del puesto de trabajo, religión y política (Orizo y otros, 2000). Y es que la educación familiar repercute decisivamente en cómo los hijos se van a desenvolver y comportar en la sociedad en la que viven (Ortega y Mínguez, 2003). La familia es lugar idóneo de encuentro, de acogida, de escucha, y diálogo, porque subyace en ella un profundo amor sin límite ni condiciones. Es en ese ambiente de cariño y seguridad donde se hace más adecuado y oportuno el contacto con una estructura de valores que nos van a modelar para el día de mañana, especialmente valores como el respeto mutuo y la tolerancia ante las diferencias que ineludiblemente existen entre los seres humanos.

Hoy se habla de una ¨crisis de valores¨ cuando lo que está sucediendo es una crisis en la definición de lo bueno y de lo malo (Elzo, 2002: 821). Familia y sociedad están en continuo proceso de cambio y lo que ayer valía puede que haya perdido valor hoy. Por ello, no deberíamos adoptar una postura apocalíptica ante la percepción sobre la salud que goza la familia. Si bien, es cierto que estamos viviendo momentos de cambios rápidos a nivel social que influyen a todo y a todos, la familia también está sufriendo su serie de transformaciones particulares, que en algunos momentos dificultan una buena imagen de la misma.

Es por ello, como dicen Pérez-Díaz y otros (2002), que en ocasiones se escucha hablar de “crisis en la familia”, cuando lo que realmente está en crisis, en la actualidad, es la percepción que se ha tenido de la familia de antaño. Hoy ya no podemos hablar de un único modelo familiar. Surgen diferentes configuraciones que son igualmente lícitas, y deben ser consideradas con el mismo respeto y valor ofrecidos al modelo tradicional. La familia de ayer no es la misma de hoy y con alta

probabilidad, la de hoy será distinta a la de mañana, y con ella también han ido cambiando los valores familiares a lo largo del tiempo.

Aún así, encontramos aspectos muy positivos en la familia de hoy, que no podemos dejar de mencionar y que nos sirven de enriquecimiento y esperanza hacia una revalorización de la familia actual. La igualdad entre sexos es sin duda uno de estos aspectos positivos, traducido en un reparto de las tareas domésticas y un nuevo concepto de paternidad, donde el papel del padre adopta protagonismo involucrándose más en el desarrollo y en la educación de sus hijos. Existe por otro lado, un relajamiento de los métodos de socialización más comunes de la familia tradicional como lo son los autoritarios y represivos. Las relaciones familiares, por su parte, se estrechan ensalzando la afectividad y acortándose las distancias entre padres e hijos. También se reivindica la importancia de la comunicación entre los miembros como estrategia idónea para favorecer la gestión de los conflictos que se derivan de la convivencia familiar y un largo etcétera (Flaquer 2001).

La vivencia de valores tan esenciales como **el respeto y la tolerancia** se experimentan en primera instancia, por tanto, en el seno familiar, donde día a día y con el ejemplo, se va solidificando una determinada estructura más o menos completa de los mismos.

Los valores están presentes en cada uno de nosotros, no se ven pero existen, perduran en el tiempo y espacio en cuanto a su significado, aunque varían adaptándose a las nuevas circunstancias. Del mismo modo, se adquieren transmitiéndose mediante la experiencia, por lo que son educables. Además, cada familia se inclina hacia unos y otros valores determinados, aquellos que considera más adecuados, y normalmente se hace de forma implícita, incluso un mismo valor puede que no se viva de igual manera en una u otra familia, pues son muchas las variables que entran en juego (Hernández Prados, 2005).

Familia y escuela comparten, con primacía de la primera, la importante y delicada labor de una educación en valores, y en este estudio queremos centrarnos concretamente en el valor que consideramos la base, el principio de una estructura esencial y equilibrada de valores, el respeto y la tolerancia, entendiendo que es en éste marco donde pueden tener cabida otros valores fundamentales que favorezcan una educación integral.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia (Morillas y García Sanz, 2009) en la que se estudia la posible relación entre una estructura de valores determinada, dentro del seno familiar, con el rendimiento académico de los hijos en edades comprendidas entre los 6-7 años. En esta investigación son diez las dimensiones contempladas, entre las que se encuentra el valor del respeto y la tolerancia, objeto del actual estudio.

Tomando como base el marco teórico expuesto, nos planteamos una investigación de caso único que, de forma global, parte del siguiente problema: ¿Tienen los niños y niñas de 6-7 años una satisfactoria educación en el valor del respeto y la tolerancia?

OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer el grado de importancia que la familia concede al valor del respeto y la tolerancia en niños y niñas de 6-7 años.

Objetivos específicos

1.- Averiguar la incidencia que hace la familia para obtener una convivencia pacífica en el hogar, donde exista un ambiente familiar tranquilo y seguro.

2.- Analizar el valor atribuido por la familia al respeto hacia otros modelos familiares emergentes y hacia otras culturas.

3.- Saber en qué medida los padres y madres hacen hincapié en la importancia de una educación igualitaria para niños y niñas.

PARTICIPANTES

En la investigación han participado los padres y madres de los alumnos de las tres líneas de primer curso de Educación Primaria del Colegio Concertado Santa María del Carmen de Murcia. Se invitó a participar en el estudio a las 74 familias de los alumnos de primero de Primaria del citado Colegio. La muestra aceptante fue de 47 participantes, coincidiendo esta cifra con la muestra real de la investigación.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se han utilizado dos técnicas de recogida de información: un cuestionario y una entrevista.

El cuestionario fue aplicado a la muestra participante de padres y madres de los alumnos/as de primero de Educación Primaria del Colegio Santa María del Carmen de Murcia. Tras la presentación del cuestionario y el apartado de datos personales y familiares, el instrumento incluye 81 ítemes cerrados. Los 80 primeros incluyen una escala tipo Likert de cinco grados que a su vez ofrece la opción para cada uno de ellos de una respuesta abierta mediante ¨observaciones/propuestas de mejora¨. En el ítem número 81, se solicitan las calificaciones de los alumnos de la primera y la segunda evaluación del curso académico 2007-2008, por áreas. Los ítemes están organizados en 10 dimensiones, las cuales han sido seleccionadas partiendo de los objetivos de la investigación y de los resultados obtenidos en la Encuesta Mundial de Valores (2000) como aquellos que los padres españoles desean transmitir a sus hijos.

Cada una de las 10 dimensiones que constituyen el cuestionario está integrada entre 4 y 13 ítems del total. Para este estudio nos hemos centrado en la primera de estas dimensiones, **Respeto y Tolerancia**, compuesta de trece ítems.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, el cual ha arrojado un valor de α=0.845, lo que pone de manifiesto una alta fiabilidad del instrumento en su totalidad.

La entrevista semiestructurada, fue aplicada a los tres tutores de los alumnos. Dicha entrevista está formada por 51 preguntas que actuaron como guía para

recoger la información más relevante. Las preguntas se organizaron, al igual que el cuestionario, en las mismas 10 dimensiones. Con dicha entrevista se ha pretendido obtener información profunda y detallada sobre la temática que nos ocupa, así como contrastar los datos obtenidos con el cuestionario dirigido a los padres y madres de los alumnos.

La información recogida durante la entrevista se ha registrado mediante grabación en audio.

PROCEDIMIENTO

La metodología aplicada en la investigación ha sido la propia de un estudio descriptivo de caso único. El procedimiento a seguir ha pasado por tres fases, una inicial, una de desarrollo y una final. En la fase inicial se llevaron a cabo los preparativos necesarios para la investigación. En esta primera etapa se contactó con el Centro, se pidió cita al director y se le presentó en mano el proyecto, realizando las explicaciones oportunas. Una vez informado el director y dado el visto bueno del mismo, se realizaron el número de fotocopias apropiado para el total de familias.

También se habló con los tutores de primero de primaria y se les informó del contenido y tipo de entrevista que se les iba a realizar. Se concretaron unas fechas para entrega y recogida de los cuestionarios a las familias y de la entrevista a los profesores.

En la fase de desarrollo se entregaron los cuestionarios a los tutores para que los facilitasen a las familias de sus alumnos y se los recogieran en la fecha previamente establecida.

Se acudió al Centro en el día y hora planificada, para recoger todos los cuestionarios recopilados y al mismo tiempo se llevaron a cabo las entrevistas a los tutores de los tres cursos.

Por último, en la fase final de la investigación, se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos y se procedió a la redacción del informe, donde quedó reflejada toda la información de lo planificado y realizado durante el estudio, así como las implicaciones educativas que el estudio ha generado.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La información cualitativa tanto de los cuestionarios a las familias como de las entrevistas aplicadas a los tutores se ha analizado mediante cuatro pasos: reducción, descripción, comparación e interpretación (García Sanz, 2003). Para analizar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación de los cuestionarios facilitados a los padres y madres se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 15. En la tabla 1 podemos observar los primeros resultados obtenidos.

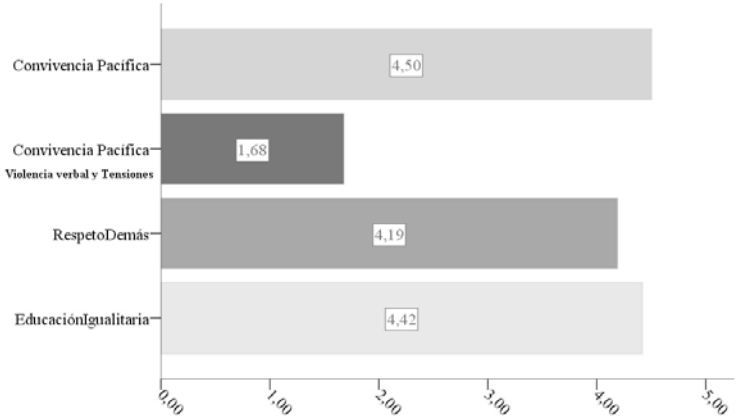
Tabla 1: Puntuaciones medias y desviación típica de los 13 ítems de "Respeto y Tolerancia".

Ítems Dimensión 1. Respeto y Tolerancia	**M**	**SD**
1. Mi objetivo es, que mis hijos disfruten de una convivencia pacífica.	4,81	,495
2. En casa se permiten situaciones de violencia verbal.	1,32	,556
3. Cuidamos mucho el volumen de voz que utilizamos con nuestros hijos.	3,87	,947
4. En mi familia existen tensiones.	2,07	,680
5. Creo que es fundamental que haya tranquilidad y seguridad en la familia.	4,83	,433
6. Es fundamental trabajar junto con nuestros hijos la tolerancia y el respeto a los demás.	4,94	,323
7. Estoy de acuerdo con los nuevos modelos familiares: monoparental, homosexual, …	2,62	1,230
8. Me gusta que mi hijo comparta sus amistades con niños de otras culturas.	4,04	1,032
9. Intento que mis hijos sean amigos de todos.	4,51	,882
10. Enseño a mis hijos que todos somos iguales.	4,79	,508
11. Educo o educaría por igual a mis hijos que a mis hijas.	4,87	,400
12. Las labores domésticas pueden hacerlas por igual hombres y mujeres.	4,94	,247
13. Mi pareja y yo compartimos labores de casa (lavar, planchar, cocinar, limpiar,…).	3,46	1,206

Un primer análisis de los datos nos indica que las familias conceden, de manera general, una gran importancia a la educación en los valores del respeto y la tolerancia. Una vez convertidos los ítems negativos a positivos, globalmente se ha obtenido una media de 4.34, lo que pone de manifiesto una valoración entre alta y muy alta de esta dimensión. Las valoraciones más bajas las encontramos en los ítems relacionados con la permisión de situaciones de violencia verbal en casa y la existencia de tensiones en la misma, con unas puntuaciones medias de 2.07 y 1.32, respectivamente. Los padres han otorgado las valoraciones más altas a los aspectos que hacen referencia a la igualdad de género en la realización de tareas en el hogar y la importancia de la tolerancia y respeto a los demás, seguido de una educación igualitaria hijo/hija y la relevancia de que exista un ambiente tranquilo y seguro en el hogar, la transmisión a los hijos de que todos somos iguales y que lo que se quiere en definitiva para los hijos, es que gocen de una convivencia pacífica, superando en todos los casos la media de 4.8, mostrando la gran importancia que le dan a estos aspectos. Las excepciones las encontramos en los ítems 7 (*Estoy de acuerdo con los nuevos modelos familiares*) y 13 (*Mi pareja y yo compartimos las labores de casa*), los cuales obtienen una valoración media de 2,62 y 3,46 respectivamente.

En el gráfico 1 se presentan las puntuaciones medias obtenidas en los ítems agrupados para cada uno de los objetivos planteados en este estudio: convivencia pacífica y hogar tranquilo dividido entre aspectos positivos (ítems 1, 3 y 5) y negativos (ítems 2 y 4) vinculados a la educación del valor, respeto hacia los demás (ítems 6, 7, 8, 9 y 10), y educación igualitaria (ítems 11, 12 y 13).

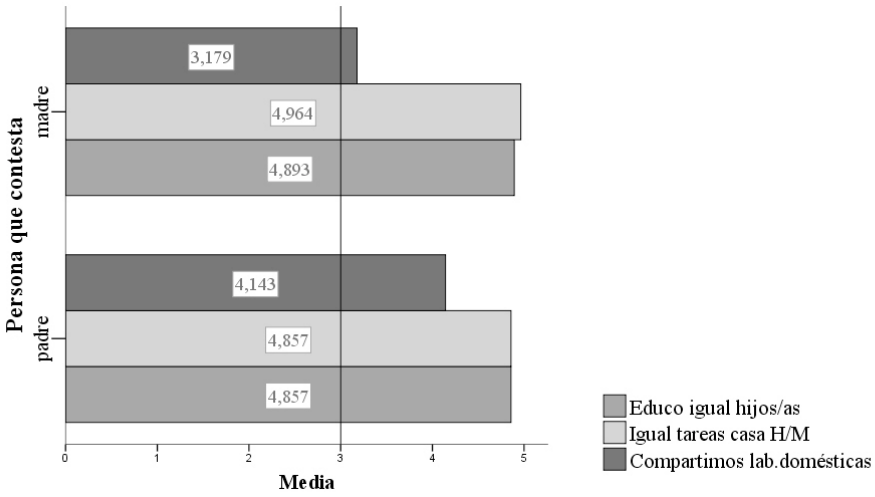
Gráfico 1: Puntuaciones medias para los tres objetivos específicos.



Nuevamente podemos apreciar cómo las puntuaciones obtenidas en cada uno de los bloques nos indican que la educación en los valores del respeto y la tolerancia es altamente valorada por las familias, señalando para los tres casos, que frecuentemente o siempre inciden en pautas que favorecen el cultivo y desarrollo de dichos valores, y entre nunca y pocas veces en aquellas otras que pueden generar tensiones familiares y/o situaciones de violencia verbal.

Dadas las características propias del tercer objetivo, *Saber en qué medida los padres y madres hacen hincapié en la importancia de una educación igualitaria para niños y niñas,* tiene cabida un análisis más detallado en relación a la importancia y valor que le otorgan de forma independiente, padres y madres, a esa educación igualitaria. Como podemos ver en el Gráfico 2, ambos valoran de forma muy elevada la importancia de ofrecer una educación igualitaria para niños y niñas, así como la asunción compartida de tareas, no existiendo diferencia entre las puntuaciones medias. No sucede lo mismo cuando se les cuestiona sobre el reparto de las tareas domésticas. La percepción de padres y madres difiere de manera significativa, ofreciendo casi un punto de diferencia entre las medias obtenidas, siendo los hombres los que consideran que existe un mayor igualdad sexual en relación al reparto de las tareas domésticas que las mujeres.

Gráfico 2: Puntuaciones medias de los ítems del Objetivo 3 para padres y madres.



A nivel cualitativo, los padres y madres han opinado que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos y deberes, pero que existen diferencias, por ejemplo a nivel de sensibilidad; que a veces se dan situaciones en casa de tensión, pero que se intenta mejorar y corregir las posibles faltas de respeto, pidiendo para ello perdón. Asimismo, afirman que no cualquier cosa es matrimonio, estando más conformes con las familias monoparentales por viudedad -no tanto con madres solteras o con hijos adoptados- que con las homosexuales, aún así, no se sienten con la potestad de juzgarlos. Por último, también opinan que el profesorado debe estar alerta para evitar cualquier tipo de abuso no pudiéndose permitir situaciones de favoritismos y comparaciones entre compañeros, por otro lado, en cuanto a las amistades de sus hijos, los padres les dejan elegir, pero propiciando que sean las adecuadas.

En la entrevista dirigida a los tutores, éstos opinan que hay respeto por el trabajo que realizan, tanto por parte de los padres como por parte de los alumnos y que existe tolerancia por los compañeros de otras culturas, aunque el número no sea elevado, estando perfectamente integrados en sus respectivos grupos y gozando, como todos, del cariño de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, en cuanto a la igualdad sexual en las tareas del hogar, en las opiniones aportadas por los tutores se aprecian ciertas diferencias, en el sentido de que dos de los tutores piensan que sí hay igualdad sexual, compartiendo las tareas domésticas entre hombres y mujeres, mientras que otro de los tutores no lo ve tan claro y muestra sus dudas.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado la investigación que se ha descrito, podemos extraer de ella algunas conclusiones:

-De manera general, podemos afirmar que las tres dimensiones analizadas dentro de la educación en el *Respeto y la Tolerancia* han sido altamente valoradas por padres y madres. Este dato resulta altamente positivo, sobre todo si tenemos en cuenta que para poder desarrollar en la familia una estructura equilibrada de valores, debemos contar con un marco básico en el que se puedan cimentarse

otros, igualmente fundamentales y necesarios que favorezcan una educación integral, ya no sólo en la persona considerada de forma individual, sino en la familia en constante adaptación y cambio por la evolución natural de la sociedad, y de la manifestación de los propios valores.

-Dentro del primer objetivo que nos proponíamos, *Averiguar la incidencia que hace la familia para obtener una convivencia pacífica en el hogar, donde exista un ambiente familiar tranquilo y seguro,* destacar el cuidado que muestran las familias para evitar situaciones de violencia verbal en familia, paliando con ello las posibles tensiones que genera la propia convivencia. El valor en sí mismo orienta la conducta de las personas, aunque cada uno de ellos puede adoptar múltiples manifestaciones. Si dentro del seno familiar los niños crecen en un ambiente de respeto, convivencia pacífica y armoniosa, donde se evitan situaciones de tensión que desencadenen en conflictos familiares, trasladarán ese valor a conductas similares independientemente del contexto en el que se encuentren.

-Continuando con la estructuración dada a nuestro estudio, en el objetivo segundo, *Analizar el valor atribuido por la familia al respeto hacia otros modelos familiares emergentes y hacia otras culturas*, encontramos una muy leve apertura a nuevos modelos familiares como lo es la familia homosexual. Tal vez cabría preguntarnos acerca de los tipos de familias que componen la muestra participante, ya que es de suponer que estos datos variarán en función de la composición familiar. Los valores no son algo estático ni inmutable, si no que van cambiando sus manifestaciones según la influencia de factores tan variados como pueden ser las demandas del contexto, el momento histórico, la cultura predominante, etc. Los nuevos modelos familiares son relativamente actuales en nuestro momento socio-histórico, y por tanto están aún en proceso de ser incluidos de forma sólida en esa "reorientación ética de los principios que regulan la convivencia entre todos y la relación del hombre con su entorno" (Ortega y Mínguez, 2001: 17).

-Finalmente, nos gustaría señalar dentro del objetivo tercero de nuestra investigación, *Saber en qué medida los padres y madres hacen hincapié en la importancia de una educación igualitaria para niños y niñas,* el hecho de que aunque se valora muy altamente que las tareas del hogar las pueden hacer por igual hombres y mujeres, en la práctica la percepción que se tiene acerca de la realización de las mismas no es igual para hombres y mujeres.

-Por último, resaltar que los valores antes de poder verlos reflejados en la conducta, deben formar parte de las creencias básicas y fundamentales de las personas. En este aspecto, tanto hombres como mujeres sienten y viven la importancia de una educación donde la igualdad y el respeto entre ambos sexos forme parte de la base de valores ofrecida a sus hijos. Ahora bien, como sucede en el caso de los modelos familiares, aún estamos en proceso de cambio y asimilación de estos valores, y pasará algún tiempo hasta que se puedan ver manifestados por completo en los actos de la vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

ELZO, J. (2002). Para una sociología del estudio de los valores. En J. Iglesias de Ussel (coord.). *La sociedad, teoría e investigación empírica: estudios en homenaje a José Jiménez Blanco*. (819-840). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

FLAQUER, L. (2001). La familia como paradigma. *Revista de educación*, 325, 25-32.

GARCÍA SANZ, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención Socioeducativa*. Murcia: D.M.

HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2005). La tarea de educar en la familia. Actas X Congreso Internacional de Educación Familiar. Canarias. 16-19 de marzo de 2005. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Radio ECCA.

MORILLAS, L.R. y GARCÍA SANZ, M.P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2),233-268.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación.* Barcelona: Ariel Educación.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56.

PÉREZ DIÁZ, V. CHULIA, E. y VALIENTE, C. (2002) *La familia española en el año 2000*. Madrid:Argentaria-Visor.

COMUNIDAD EDUCATIVA: ÁMBITO DE COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Eva Ortiz Cermeño

Universidad de Murcia

RESUMEN

Es ampliamente reconocido los cambios que se han producido en la familia durante los últimos 60 años, cambios que han modificado el papel socializador y educativo que tiene la familia. Las relaciones entre la familia y la escuela también se han visto modificadas. Gran parte de la responsabilidad educativa se ha transferido a la escuela, siendo necesario encontrar la identidad de la familia en el ámbito educativo. Con esta comunicación pretendemos abordar los cambios que se han producido en el concepto de "familia" como agente educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, así como vislumbrar cuál puede ser su papel en colaboración con la escuela. Para ello será necesario tratar el concepto de comunidad educativa así como el de capital social, dos términos que se complementan y que requieren de la acción colaboradora de la familia y la institución escolar.

Palabras clave: estructura familiar; comunidades; escuelas (tesauro SPINES)

EDUCATIONAL COMMUNITY: FIELD OF COLLABORATION BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL

ABSTRACT

It is widely recognized that changes have occurred in the family for the past 60 years, changes that have altered the family´s role as socialization and education agent. The relationship between family and school have also been modified. Much of the educational responsibility has been transferred to the school, being necessary to find the identity of the family in education. With this paper we intend to address the changes that have occurred in the concept of "family" as educational agent from the second half of the twentieth century to the present, and glimpse what may be its role in collaboration with the school. This will require dealing with

the concept of *educational community* and the *social capital*, two terms that are complementary and that require collaborative action of the family and the school.

Keywords: family structure; community; school.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Aunque es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo, cargar toda la responsabilidad de la educación a los centros no nos llevará muy lejos. La acción de las madres y los padres debe jugar un papel relevante en la organización del sistema educativo, tratando de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente. Sólo en este contexto, reconstruyendo la comunidad tiene sentido una educación para la ciudadanía (Bolívar, 2006). El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad, donde la familia tiene un papel fundamental como agente educativo. La escuela como centro de vida, demanda hoy más que nunca de la colaboración de la familia, ya que el profesorado por si sólo es insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010).

La familia y la escuela han mantenido siempre, de manera compartida y desde sus respectivos ámbitos de responsabilidad, el protagonismo en materia de educación de niños y jóvenes. Sin embargo, la familia se encuentra inmersa en un proceso de transformación y de definición de su identidad o identidades que provoca que no consiga centrar su acción socializadora, observándose a menudo cómo la desestructuración familiar y la falta de referencias de los padres conduce fácilmente a problemas de distinto tipo para los menores (fracaso escolar, consumo de drogas, trastornos de conducta y psicológicos, etc.) (Núñez Morgades, 2005). Los cambios operados en el interior de la familia española han sido múltiples: demográficos —en cuanto al tamaño, la diversidad de tipos de hogar y las características en las diferentes etapas del ciclo vital, por ejemplo—; de las actitudes y comportamientos; de los derechos y estatus de los miembros de la familia; de las relaciones de pareja y entre padres e hijos; de la armonía conyugal y de la simetría de la pareja, y otros paralelos que, sumados, la hacen muy diferente de la de antaño (Campo y Rodríguez, 2002).

La aceptación de la disolución familiar voluntaria y las nuevas pautas demográficas han motivado que, al lado de la familia tradicional, hayan surgido otros modelos de convivencia expresivos de un cambio de mentalidad y con una presencia significativa y creciente a pesar de seguir siendo minoritarias: parejas cohabitantes, familias monoparentales, hogares unipersonales, familias recompuestas y otros. En definitiva, cabe afirmar que la familia española ha sido objeto de un importante proceso adaptativo a las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales, que aún continúa abierto.

CAMBIOS EN EL ROL DE LA FAMILIA COMO AGENTE EDUCATIVO

Los cambios desarrollados en la sociedad española en la última mitad del siglo XX han tenido su correlato en la visión del rol que ocupa la familia como agente educativo y socializador. La situación política hasta la llegada de la democracia introduce un sesgo importante en la evolución de dichas ideas, ya que a menudo los autores no reflejan en sus escritos los cambios que se están produciendo en la sociedad, sino que plasman la doctrina propia del régimen político gobernante. En aquella época se pensaba que "la educación corresponde ante todo a la familia, instituida inmediatamente por Dios para un fin suyo propio, cual es la procreación y educación de la prole" (Sánchez Buchón y Valdivia, 1971). Se entiende que la educación es una obra necesariamente social, no solitaria, pero que tiene prioridad respecto de la sociedad civil, en la que se inserta la escuela. La influencia familiar, según Sánchez Buchón y Valdivia (1971), es inmensa por tres razones: a) en esta institución el niño pasa sus primeros años, en los que la gran plasticidad dejarán una huella imborrable; b) es la institución que influye durante más tiempo; y c) la familia posee medios únicos como el amor y la autoridad a los que el hijo responde con confianza, cariño y docilidad. Sin embargo, se reconoce la importancia que tiene la colaboración de los padres con los demás educadores, cuando los niños se encuentran en el recinto escolar.

La percepción y el reconocimiento de que el papel educativo de la familia, y en general su relevancia ha decaído sensiblemente, se empieza a producir a mediados de los años 70. Bas y Pérez (2010) comentan que los cambios operados en el interior de la familia, desde los años 70, han dejado de lado el modelo racional, con una fuerte y rígida división de roles entre hombre y mujer y entre padres, madres, hijos e hijas. Los modelos de organización familiar, heredados del pasado, han perdido su protagonismo en su configuración y organización, lo que ha originado cierta inseguridad sobre las normas a seguir en la educación de sus descendientes. Para Sanjuán (Sanjuán Nájera, 1974), la educación familiar ha quedado limitada, casi exclusivamente, a la formación social, afectiva y moral. Se tiende a una familia con escasa vida interior, con relaciones menos basadas en la autoridad y obediencia y más en la camaradería y la relación amistosa. Este autor llega a afirmar que "en ocasiones, el paro del hombre y la continuidad en el trabajo de la mujer, convierten a éste en una pseudo ama de casa, que degrada su imagen y autoridad" (p. 117-118). Afortunadamente, en la actualidad este prejuicio procedente de una sociedad machista, ha sido superado ampliamente, pero nos hace ver la crisis de valores en la familia que se hizo explícita en la transición hacia la democracia.

La familia, no obstante, sigue ocupando un papel preponderante en los manuales de Pedagogía como institución educadora, en la que el hombre encuentra la plenitud de su existencia (García Hoz, 1978). Las tareas que se señalan como específicas de la educación familiar son el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa y la adaptación y orientación de la personalidad, asignando a los padres una labor educativa eminentemente moralizadora.

Es en esta época donde encontramos por primera vez el concepto de "comunidad educativa", que se entiende como la ampliación del concepto de escuela (García Hoz, 1978), dando lugar al debate sobre el papel de la educación familiar en relación con la educación escolar. Aunque se acepta que la colaboración entre la

familia y la escuela es absolutamente necesaria su realización se aprecia llena de dificultades por varios motivos, entre los que se encuentra la despreocupación de los padres de la educación de sus hijos delegando dicha responsabilidad en la institución docente (García Hoz, 1978). Ferrández y Sarramona (1980) incluyen a los padres dentro de la organización escolar, manteniéndose su participación en un plano de colaboración en el ámbito de las actividades extraescolares, la intermediación entre la escuela y los padres o la mentalización, captación e integración.

La implicación de la escuela en la vida de la comunidad pretendía insertar eficientemente al alumno en la vida social, además de conseguir el mejor desarrollo cultural, económico y cultural de la comunidad (Marín Ibáñez, 1988). Para lograrlo, el centro docente abre sus puertas a la comunidad y responde a sus demandas culturales. En el horario extraescolar se espera una verdadera intercomunicación entre profesores, alumnos, padres y cuantos miembros de la comunidad pudiesen aportar algo en beneficio de todos. La escuela debe canalizar los esfuerzos para mejorar la sociedad, respondía a sus demandas más urgentes y establecía una profunda vinculación entre todos los elementos sociales.

Todavía a finales de los 90 se escuchan los ecos de aquellos que añoran tiempos en los que la familia seguía un patrón tradicional basado en el matrimonio y en el amor de los esposos. Desde esa perspectiva, la familia sigue siendo el primer y principal agente educativo, otorgándole la responsabilidad de velar por la continuidad de la especie humana (Iyanga Pendi, 1998). De hecho, para Iyanga, cuando se habla de "familia", se hace de la "pareja conyugal", completada por los hijos, siendo las demás formas de familia "imperfectas" (p. 392). Según Miralles y Martín (2008) en los libros de texto en los que se trata el concepto de familia, el 43,75% de las fichas e imágenes utilizadas tienen un enfoque predominantemente ecléctico, el 37,5% progresista y el 18,75% conservador.

Iyanga (1998) prevé una disminución de la influencia sobre los hijos debido a la transformación de la familia tradicional, en la que cambian los papeles de los cónyuges, se tienen menos hijos, la autoridad paterna desaparece y se equipara a la materna, y la vida interior de la familia desaparece, sustituyéndose la autoridad y obediencia por la camaradería y la relación amistosa. Sin embargo, aunque esta percepción representa un punto de vista nostálgico respecto a la institución familiar tradicional, no podemos obviar el hecho de que la familia, ya sea en este u otro formato sigue viva.

A pesar de que la familia vaya perdiendo fuerza en beneficio de otras instituciones y grupos, su papel en la socialización y educación del niño sigue siendo capital (García Benítez, 2001). La crisis de la familia, abiertamente reconocida, produce varias alternativas a las nuevas formas de socialización, como son el absentismo educativo, que se produce cuando los padres se perciben impotentes ante los nuevos cambios, la pseudomodernización, por la que los padres se adhieren a las modas culturales sin modificar sus creencias, o bien la conversión real al nuevo esquema de valores y técnicas educativas (García Benítez, 2001). A pesar de todo, la familia, como institución educativa no formal, sigue ejerciendo una gran influencia sobre las personas, ya que el funcionamiento de la vida social y personal no se sostiene sobre habilidades exclusivamente académicas. Una sociedad en la que aprender se ha convertido en una forma de ser requiere de la cooperación necesaria entre la escuela, la familia y los medios de comunicación. Aprender a ser

ciudadanos no es tarea exclusiva de un único sistema formal de enseñanza, a no ser que se incluya dentro del sistema educativo no sólo la educación escolar, sino toda la acción educativa, más o menos intencional y sistemática que tenga lugar tanto dentro como fuera del sistema formal (Sanz Fernández, 2000).

Como vemos, a comienzos del nuevo milenio, se va asentando una nueva concepción de la familia y su relación con la educación. De esta forma nace la coeducación en el seno familiar, el desarrollo de una socialización conjunta que está basada en el conocimiento mutuo de ambos géneros. Los fundamentos del papel de la familia siguen siendo los mismos, ya que se entiende que es una institución enculturadora que ocupa una posición fundamental en la socialización de los niños y los jóvenes (Bernabeu, 2002). La educación se produce en un ambiente emotivo dentro de la familia de manera sistemática e informal mediante un proceso repetitivo, intencionado y presionante que engarza a los miembros de la familia. La pertenencia a un grupo hace posible el crecimiento intelectual y moral necesario para la construcción del *yo* personal. Pero ahora la escuela se abre también a lo diferente, a lo que viene de fuera del *nosotros grupal*. La principal tarea socializadora de la escuela reside en integrar los distintos grupos en una sociedad civil más amplia (Bernabeu Rico, 2002). La familia colabora en la construcción del yo personal de sus miembros, siendo la dimensión moral su mayor logro madurativo para la persona. De la familia depende el alcanzar o no una buena maduración personal.

La familia como institución educativa se entiende como un sistema. Además es un sistema abierto, pues mantiene relaciones constantes con el medio ambiente social y cultural en el que vive. No obstante, es difícil superar el esquema de familia tradicional. A pesar de que se afirma que la familia ha pasado por un proceso de transformación, todavía se habla de la estructura familiar como compuesta por esposo (padre), esposa (madre) e hijos (Vicente Hernández, 2002). No se ha llegado a encontrar la identidad de la familia, aunque aparentemente estén claras sus funciones en el ámbito educativo, sin embargo nos encontramos con muchos puntos que aún permanecen oscuros, fuera del debate familia-educación. El modelo de familia que se propone y que se está consolidando es distinto al de familia nuclear, dado que ha llegado el fin del emparejamiento permanente, abriéndose el panorama a distintas formas familiares que no excluyen a ningún sector social, adaptándose a la realidad de las distintas circunstancias. Las implicaciones entre la familia y la escuela deben tener en cuenta los aspectos que hemos señalado.

La obligatoriedad escolar ha aumentado hasta los dieciséis años, enclaustrando a la infancia, a la adolescencia y a una parte de la juventud. Este tiempo que el sujeto asiste a la escuela se resta al que debería emplear en el ámbito familiar, en la comunidad. La escuela ha ido erosionando los espacios extraescolares y anulando muchas funciones educativas de la familia, en un proceso que Fernández Enguita ha denominado la "centralidad reforzada de la institución escolar" (Fernández Enguita, 2001). La consolidación de los sistemas educativos nacionales ha provocado que la familia ceda y delegue competencias educativas en las instituciones encargadas de asumir la responsabilidad de la educación formal de una comunidad.

No obstante el panorama descrito, se reconoce que existe una responsabilidad compartida en la socialización entre la escuela y la familia. Por ello las familias

manifiestan ciertos deseos y expectativas sobre el papel que debe desempeñar la institución escolar en estos procesos (Luengo, 2004).

LA COMUNIDAD: ÁMBITO DE COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Ya hemos visto que el concepto de "comunidad educativa" no es nuevo. La comunidad es el ámbito en el que tiene lugar la experiencia educativa de los niños y jóvenes. En la comunidad convive la escuela con la familia, por lo que se da la necesidad de colaboración entre ambas instituciones. La situación actual de la familia obliga a los profesionales de la educación a plantear una relación individual con cada niño.

El concepto de "comunidad", como afirma Álvarez Castillo (2004) contiene como elemento más significativo el de unión de metas en una organización social, de tal manera que para llevar a cabo su logro, los miembros de la organización planifican un método, se distribuyen papeles y prevén la temporalización y los recursos necesarios. Este concepto aplicado al universo de la educación podría hacer concebir la comunidad educativa como un sistema social abierto que se nutre de algunos elementos de un sistema más amplio y de sus interacciones. Este proceso se ve dificultado por lo que Castells ha denominado "individualismo en red" (Castells, 2001) en el contexto de la moderna sociedad de la información o sociedad en red. Mujer y hombre en la segunda modernidad tienen una necesidad imperiosa de individualizarse, a través de una autodeterminación, en la búsqueda continua de autorrealización e identidad. De una biografía más lineal, con un ciclo de vida predeterminado, se está pasando, con la ampliación de espacios, opciones y posibilidades sucesivas de autorrealización, a una «biografía de retazos», donde los comienzos y despedidas se van convirtiendo en una imagen más habitual (Bolívar, 2006). El incremento de la individualización hace que las experiencias comunitarias no sean demasiado frecuentes o tengan cierto grado de dificultad, formando los ciudadanos comunidades con un escaso nivel de compromiso.

En este contexto, el profesor debe determinar las necesidades de cada niño concreto en relación con sus circunstancias personales particulares (Vicente Hernández, 2002). Entrar en relación con los padres es necesario, sobre todo cuando los padres exigen tener voz y ser escuchados en todos aquellos problemas que afectan a sus hijos. Hoy en día, por necesidades profesionales de los profesores y por exigencia de los derechos de los padres, es urgente plantear las relaciones familia-escuela como un aspecto más de la actividad escolar y de la responsabilidad familiar (Vicente Hernández, 2002).

La familia y la escuela comparten la responsabilidad de madurar las personalidades infantiles y juveniles. Según Bernabeu (2002), de la buena o mala experiencia socializadora familiar depende que el niño sea introvertido o no al relacionarse con sus nuevos compañeros y profesores. Los problemas familiares harán del educando un ser problemático en la escuela, por lo que el profesor debe conocer su vida personal mediante entrevistas con él y sus padres. Resulta pues decisivo para el aprendizaje y formación del estilo de vida del escolar las actitudes y valores familiares. Una escuela receptiva con la sociedad debe intentar actitudes formativas tanto en el aula como en la sociedad.

En la colaboración entre familia y escuela, uno de los problemas que surgen a la hora de compartir responsabilidades es la falta de entendimiento sobre la delimitación de las funciones educativas de cada una de ellas. Esta falta de compenetración se produce sobre todo en aquellos ámbitos que tienen que ver con las actividades privadas cuyo aprendizaje se circunscribe a la esfera de lo familiar. Sin embargo, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito. De ahí la apelación continúa a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas. El problema no es el objetivo sino cómo, salvando las barreras actuales y partiendo de la situación, llegar hasta él.

Hay inicialmente, sin duda, un conjunto de obstáculos y barreras, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias (Bolívar, 2006) en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar a la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otras razones– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer (Christenson, 2004). En los últimos tiempos, los profesores se quejan, con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación para la ciudadanía. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela.

CONCLUSIÓN

Es interesante hacer notar en el contexto de la colaboración entre familia y escuela el concepto de capital social (Bordieu, 2001). El "capital social", está constituido por los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, es, a su nivel, productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines. Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente. La teoría del capital social proporciona, de este modo, un marco para que las diversas instituciones en una comunidad puedan colaborar unas con otras para el desarrollo de los alumnos. Los centros educativos pueden ser, al tiempo, agentes de creación de dicho capital, mediante el desarrollo de unas relaciones comunitarias, y beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad.

Por eso, fomentar las relaciones entre familia y escuela es invertir en crear capital social comunitario, que según Bolívar (2006) tiene varias características:

- Creación de altos niveles confianza recíproca entre los miembros de un grupo, en nuestro caso entre escuela y familias;
- Consenso en un conjunto de normas compartidas;

- Movilización y gestión de recursos comunitarios y;
- Generación de ámbitos y estructuras de trabajo en equipo, en una cooperación coordinada.

El capital social es, por lo tanto, el concepto en el que cristalizan las necesarias relaciones entre familia y escuela. Dicha cooperación no es una exigencia moral, sino cívica, una realización que tienen que fomentar los poderes públicos mediante la disposición de los medios necesarios, materiales y normativos. El resultado será la construcción de una comunidad cívica, caracterizada por una mayor participación en los asuntos públicos, relaciones de igualdad, de reciprocidad y cooperación, y la construcción de un sistema basado en la confianza y la tolerancia.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, J. L. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En del Pozo Andrés, M. M. (ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 131-153). Madrid: Biblioteca Nueva.

BAS, E. y PEREZ, Mª. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educatio Siglo XXI*, *28*(1), 41-67.

BERNABEU, J. L. (2002). La familia. En Colom, A. J. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (2ª ed.) (pp. 325-333). Barcelona: Ariel.

BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

BOURDIEU, P. (2001). *Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social*, en Bourdieu, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

CAMPO DEL, S. y RODRÍGUEZ-BRIOSO, M. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Reis*, 100/02, 103-165.

CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté.

CHRISTENSON, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.

Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar.* Barcelona: Ariel.

FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1980). *La Educación. Constantes y problemática actual* (9ª ed.). Barcelona: CEAC.

GARCÍA, A. (2001). *Teoría e instituciones de la educación. Una aproximación sociológica*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.

GARCÍA, V. (1978). *Principios de Pedagogía sistemática* (9ª ed.). Madrid: Rialp.

GARCÍA, Mª. P., GOMARIZ, Mª. A., y otros. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Revista Educatio Siglo XXI*, *28*(1), 157-188.

IYANGA, A. (1998). La *educación contemporánea. Teorías e instituciones* (2ª ed.). Valencia: NAU llibres.

LUENGO, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARÍN, R. (1988). *Principios de la educación contemporánea* (5ª ed.). Madrid: Rialp.

MIRALLES, P. y MARTÍN, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil, *Íber*, 56, 111-123.

NÚÑEZ, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y Futuro*, 12, 71-80.

SÁNCHEZ, C. y VALDIVIA, C. (1971). *Pedagogía* (30 ed., 2ª reimpresión). Madrid: Narcea.

SANJUÁN, M. (1974). *Ciencias de la educación I: Pedagogía fundamental*. Zaragoza: Librería General.

SANZ, F. (2000). Las instituciones de educación no formal. En Carreño, M. (ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 251-285). Madrid: Síntesis.

VICENTE, U. (2002). *La educación: teorías e instituciones contemporáneas*. Almería: Universidad de Almería.

LA FAMILIA COMO COLABORADORA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Patricia Robledo Ramón

Jesús N. García Sánchez

Universidad de León

RESUMEN

Se presenta un estudio cuyo objetivo ha sido comprobar el potencial de la familia para contribuir con su ayuda en los deberes, previa formación específica desarrollada a través de una escuela de formación, en la enseñanza de la competencia comunicativa escrita de los alumnos. Se ha contado con una muestra de 51 niños, 26 pertenecientes al grupo experimental (madres inscritas en la escuela de formación) y 25 pertenecientes al grupo control. Se compararon los textos escritos por los alumnos antes y después de la intervención familiar, atendiendo a aspectos de estructura, coherencia y calidad, evaluados mediante medidas del producto textual basadas en la percepción del lector. Los resultados demuestran que los niños del grupo experimental mejoraron sus producciones textuales en todas los aspectos evaluados una vez finalizada la intervención parental, tanto en relación a sí mismos, como en comparación con sus compañeros de clase. Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) y con fondos FEDER de la Unión Europea para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a grupos de excelencia de la JCyL (GR-259; BOCyL 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011. Ambos concedidos al IP/director J. N. García. Y un contrato de investigación predoctoral de la Junta de Castilla y León concedido a P. Robledo.

Palabras clave: composición escrita; escuela de padres; implicación educativa familiar.

THE FAMILY AS PARTNER IN THE TEACHING OF WRITTEN COMPOSITION: A PRACTICAL EXPERIENCE

ABSTRACT

We present a study whose aim was to test the family potential to contribute, trough their help in homework and after specific training, to developed written

communication skills in students. The sample consists of 51 children, 26 experimental group (mothers enrolled in training) and 25 control group. We compared the student´s written texts before and after family intervention, considering aspects of structure, coherence and quality, assessed by measures of the textual product based on the reader perception. The results show that children in the experimental group improved their textual productions in all aspects once the parental involvement, both in relation to themselves, as compared to their classmates.

Keywords: written composition; parent´s school; family educational involvement

INTRODUCCIÓN

La educación emergente en Europa persigue que los estudiantes adquieran, además de los tradicionales objetivos de aprendizaje, diferentes tipos de competencias que les capaciten para enfrentarse a la vida en sociedad de manera autónoma y eficaz (Muñoz, 2008). En consonancia con estos principios, las exigencias del sistema educativo español están en constante evolución e incremento, aumentándose con ello la necesidad de estimular la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las personas responsables de la educación en sus niveles iniciales. De acuerdo con esto, los enfoques naturalistas apoyan la idoneidad de atender al alumno a través de la totalidad de los agentes educativos informales y formales que le rodean, destacando en este sentido la importancia de los padres (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007).

Los progenitores tienen un gran potencial para ayudar a los alumnos, además de estar en disposición de aumentar los entornos y oportunidades de aprendizaje y ofrecer una atención individualizada a los niños; sin embargo, de manera innata, no desarrollan conocimientos que les permitan explotar estas cualidades, y en ocasiones se encuentra desprovistos de conocimientos estratégicos para ayudar a sus hijos con las tareas académicas, si bien, con el apoyo adecuado, pueden ser muy efectivos en la intervención (Persampieri, Gortmaker, Daly, Sheridan, & McCurdy, 2006). Pese a ello, no existe todavía una práctica organizada y sistemática de colaboración con las familias en el modelo educativo español, a pesar de que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reconoce esta necesidad. Es decir, en la actualidad, las nuevas aportaciones en relación a la educación plantean entender a los alumnos de acuerdo con las interacciones que suceden en su entorno, considerando especialmente la incorporación activa de las familias como agentes eduacionales (Hegarty, 2008). Si bien, la persecución de una inclusión competente de la familia exigirá a los padres la puesta en práctica de una serie de capacidades y habilidades que en muchas ocasiones no se desarrollan de manera natural, sino que requieren un proceso formativo específico (Carr, 2009; Matson, Mahan, & Lovullo, 2009).

Retomando el tema del desarrollo de competencias, los documentos educativos españoles que abordan las enseñanzas mínimas exigidas al alumnado, recogen la propuesta de ocho competencias básicas que los jóvenes deben haber desarrollado una vez finalizado su periodo de formación obligatorio, destacándose en primer lugar para la Educación Primaria la *Competencia en comunicación lingüística* (MEC, 2006). Dicha competencia se trata de un eje omnipresente en prácticamente todas

las áreas del currículum de Primaria, pese a lo cual es frecuente que desde las instituciones educativas la potenciación de la comunicación lingüística se focalice especialmente en el desarrollo del lenguaje oral y la lectura, relegando a un segundo plano la escritura (Fidalgo, García, & Torrance 2005), lo que puede conducir a niveles de rendimiento en escritura alejados del deseable.

La composición escrita (en adelante CE) es un proceso cognitivo altamente complejo (Torrance & Galbraith, 2006) cuya adquisición exitosa no sólo depende de factores intrínsecos al propio alumno, sino que también se ve determinada por variables contextuales de carácter emocional o motivacional, relacionadas con la estimulación ambiental aportada desde contextos esenciales en el proceso de desarrollo de los niños, como es el familiar. En este sentido, diferentes estudios evidencian la influencia de la familia en el desarrollo de habilidades de alfabetización en los alumnos (Mo & Singh, 2008; Rath et al. 2008; Van Otterloo, Van der Leij, & Veldkamp, 2006). Así, parece ser que el hábito de la escritura es más frecuente en el alumnado cuyas familias ofrecen modelos y actitudes positivas hacia las tareas de CE (Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007; Romero, Arias, & Chavarría, 2007). Pero además, en los hogares se suelen desarrollar tareas de escritura ligadas a actividades de la vida cotidiana que ejercen una influencia muy importante en la valoración que los niños hacen en relación a la utilidad y aplicabilidad social de esta habilidad instrumental básica, despertando en ellos el interés hacia la misma (Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999). Del mismo modo, se sostiene la asociación entre los niveles de competencia escrita de los alumnos y los niveles educativos de sus madres, el tamaño del núcleo familiar, la valoración parental de la escritura o la estimulación de esta habilidad (Dunsmuir & Blatchford, 2004; Robledo & García, 2010). Por su parte, otros estudios han evidenciado la eficacia de las intervenciones a través de las familias para estimular la adquisición de las habilidades de escritura en sus primeras fases (Perry, Nordby, & VandeKamp, 2003; Saint-Lauren, & Giasson, 2005), habiéndose comprobado cómo el trabajo conjunto profesores-padres, previa formación específica de los progenitores, hace que éstos se sientan más preparados para ayudar a sus hijos, lo que consecuentemente repercute en la mejora de la lecto-escritura en los alumnos (Ford, MCDougall, & Evans, 2009; Reglin, 2002). Además, se ha evidenciado como el incremento del tiempo diario de dedicación compartida entre padres e hijos al aprendizaje de esta habilidad, podía ser un complemento óptimo para el desarrollo de una mayor competencia escrita en los alumnos (Cutler & Graham, 2008).

A pesar de estos datos que señalan el rol positivo de los padres en la adquisición de la escritura por parte de los alumnos, la mayoría de los trabajos localizados abordan el papel de la familia en la enseñanza de las habilidades primarias de escritura, en niños de los primeros niveles educativos. Es decir, no se han localizado trabajos que se centren en el potencial de los padres para contribuir al desarrollo de una verdadera competencia escrita en sus hijos, la cual se relaciona con la adquisición de destrezas cognitivas de orden superior, susceptibles de mejora, por otra parte, en los últimos cursos de la Educación Primaria. Por ello, nos hemos planteado el desarrollo de una escuela de formación de padres en la que se forme a éstos, dotándoles con la preparación, conocimientos y herramientas necesarias para instruir a sus hijos en CE, a través de la colaboración y ayuda en tareas académicas. Así pues, el objetivo de esta investigación es precisamente comprobar las mejoras en CE de los alumnos derivadas de la ayuda implementada

por los padres en la realización de los deberes escolares de escritura, previa formación en una escuela para familias.

METODOLOGÍA

MUESTRA

La muestra del estudio la formaron un total de 51 alumnos escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria, en dos colegios públicos de la provincia de León, cuyas edades estaban comprendidas entre los 9 y los 12 años, siendo la media de edad de 10 años y 2 meses. De estos alumnos, un total de 26 (grupo experimental) eran hijos de madres que asistieron a la escuela de formación, por lo que recibieron ayuda específica por parte de éstas en los deberes escolares relacionados con la CE. El resto de los alumnos (N = 25) actuaron como grupo control, recibiendo por parte de sus familias los apoyos habituales en la realización de los deberes, si bien, las tareas de CE propuestas como deberes para todo el grupo-clase, requerían, por su propia temática, la colaboración parental.

INSTRUMENTOS

Para la evaluación de los textos producidos por los alumnos se utilizaron medidas subjetivas de estructura, coherencia y calidad textual basadas en el lector. Éstas se centran en la interpretación global que hace el lector del propio texto para determinar si el constructo bajo evaluación, está presente o no en el texto y en qué grado. La siguiente tabla recoge los criterios que debe observar el lector para la estimación de las puntuaciones.

Tabla 1: **Criterios de evaluación de la estructura, coherencia y calidad textual**

MEDIDAS	CRITERIOS DE PUNTUACIÓN
ESTRUCTURA: no estructurada, pobremente, parcialmente, bien.	- Información sobre un marco o introducción que presenta el texto. - Señales o marcas de estructura - Una introducción que presenta el objetivo y tema del texto. - Un desarrollo organizado y estructurado del texto. - Unidad entre los párrafos. - Una conclusión final al texto.

COHERENCIA: Incoherente, próximo a la incoherencia, algo coherente, muy coherente.	- Identificación del tema. - La exposición del tema sin digresiones. - Un contexto que oriente al lector. - Los detalles se organizan en un plan distinguible. - Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos. - El discurso fluye sin problemas. - La existencia de una conclusión que de sentido de final.
CALIDAD: Inadecuado, apenas adecuado, adecuado, bueno, muy bueno, excelente.	- Una clara secuencia de ideas. - Buena organización. - Vocabulario adecuado. - Variedad de detalles. - Correcta estructura de las oraciones. - Correcta puntuación y ortografía.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente la totalidad de las familias de los alumnos de 5º y 6º curso de los centros educativos colaboradores fueron invitadas a participar en la escuela de formación; sólo 32 de ellas se inscribieron y 26 se consideraron finalmente. No obstante, las 25 familias incluidas en el grupo control se comprometieron a ayudar activamente a sus hijos con las tareas de composición escrita enviadas para casa por las maestras.

La finalidad de la escuela de formación (Tabla 2) para familias era sensibilizar y concienciar a los progenitores acerca de su influencia sobre el rendimiento de sus hijos para, a partir de ahí, prepararlos de modo que se implicasen de manera activa y competente en la educación, adecuando diferentes dimensiones psicofamiliares a los ritmos de desarrollo de los niños y colaborando en la realización de sus tareas escolares de CE.

Tabla 2: **Contenidos programa escuela de formación de familias**

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Familia y rendimiento. Escritura y rendimiento.	Variables estructurales. Proceso escritura.	Implicación escolar. Planificación.	Implicación en el hogar. Edición.	Clima hogar. Revisión.	Recapitulación. Afianzamiento proceso escritura.

Previamente al inicio de la escuela de formación familiar los alumnos fueron evaluados en cuanto a su competencia escrita, realizando para ello un texto de comparación-contraste. Posteriormente, dio comienzo la formación de las madres, la cual se llevó a cabo durante el segundo trimestre escolar, en sesiones de 90 minutos distribuidas quincenalmente. Simultáneamente a la asistencia de las familias a la escuela formativa, el profesorado, en colaboración con la investigadora, enviaba a los niños tareas de escritura como deberes, las cuales tenían unas temáticas que incitaban o requerían la colaboración parental (*La escuela de hoy y la de ayer; Cómo nos divertimos hoy y cómo se divertían nuestros padres;Mi infancia y la infancia de mis padres etc.*) Con esto se perseguía que las madres tuviesen material académico a través del cual colaborar con sus hijos y transmitirles lo aprendido en la escuela formativa y que además los hijos percibiesen el potencial de sus padres para ayudarles en tareas propiamente escolares. No obstante, la totalidad de los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del control, realizaron las mismas tareas.

Una vez finalizada la escuela de formación, de nuevo se evaluó la escritura de los niños. Las evaluaciones (pre-post) ocurrieron en las mismas condiciones para todos los alumnos, siendo desarrolladas por personal especializado y ajeno a los dos colegios.

RESULTADOS

Para la realización los análisis estadísticos se tomaron como factores intersujetos los grupos de alumnos (experimental y control) en los diferentes momentos evaluativos (pre y postest) y como variables dependientes las diferentes medidas textuales de estructura, coherencia y calidad. Así, los contrastes multivariados en las medidas textuales en función del grupo de los alumnos indican resultados alta y estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto elevado[$F_{(49,1)}$ = 17,784; p = .001; η^2 = .345]. Igualmente, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados estadísticamente significativos, observándose diferencias entre los grupos e intragrupos en estructura (p= .001; η^2= .688), coherencia (p= .001; η^2= .426) y calidad (p= .001; η^2= .399).

Cuando se cotejan los *contrastes post hoc* entre las variables significativas obtenidas en las pruebas de los efectos intersujetos, encontramos diferencias estadísticas significativas en varias de ellas como se puede ver en la Tabla 3.

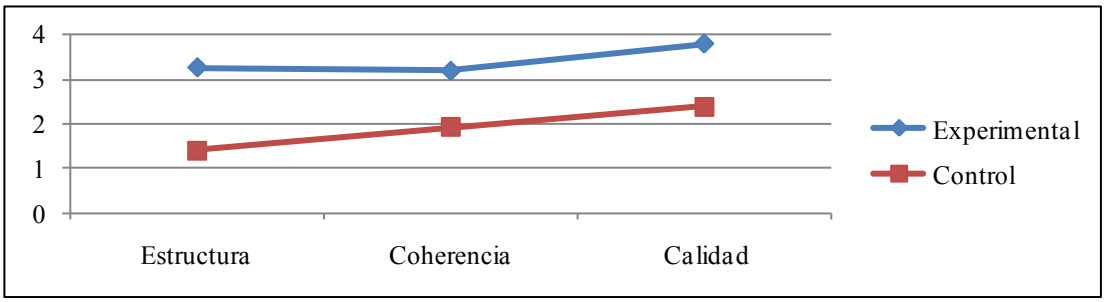
Tabla 3: *Contrastes post hoc significativos para las medidas de escritura*

	Intergrupos		*Intragrupos*	
	Pre	Post	Experimental	Control
Variables	con vs. exp	con vs. Exp	pre vs. post	pre vs. Post
Estructura	n.s.	.001	.001	n.s.
Coherencia	n.s.	.001	.001	n.s.
Calidad	n.s.	.001	.001	n.s.

Analizando la tabla, y abordando en primer lugar el análisis intragrupos, se observa como los alumnos del grupo experimental difieren en la comparativa pre post-test en las tres medidas textuales, estructura [M_{Exp_pre} = .85, vs., M_{Exp_post} = 3,26], coherencia [M_{Exp_pre} = 1.73, vs., M_{Exp_post} = 3.18] y calidad [M_{Exp_pre} = 2,03, vs., M_{Exp_post} = 3,80], observándose una mejora en todas ellas en el postest, como consecuencia de la ayuda desempeñada por los padres. Sin embargo, en el grupo control no se han dado diferencias significativas.

Atendiendo al análisis intergrupos, se evidencian diferencias en el postest entre el grupo control y el experimental en todas las medidas, como se ilustra en la Figura 1, lo que evidencia que, gracias a la ayuda de los familiares, los alumnos del grupo experimental, quienes al inicio de la intervención eran iguales en cuanto a competencia escrita que sus compañeros de clase (control), al finalizar la misma muestran un perfil en escritura estadísticamente superior que ellos.

Figura 1. Representación gráfica de las diferencias estadísticamente significativas en las variables de escritura postest en función del grupo de alumnos.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación empírica y teórica en el ámbito de la escritura ha llegado a un consenso conceptual, que entiende el proceso de CE como una tarea cognitiva muy compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos cognitivos, afectivos y motivacionales de la persona (Hayes, 1996), además de los propios de la tarea. Simultáneamente, se ha comprobado la influencia de la familia en el desarrollo de habilidades de alfabetización, tales como la lectura o la escritura (Mo, et al., 2008; Rath et al. 2008; Van Otterloo, et al., 2006) postulándose además el potencial de la misma para colaborar en la enseñanza de éstas, siempre y cuando se le ofrezca la formación adecuada para ello. Así pues, el objetivo de este estudio era comprobar la eficacia de una escuela de padres focalizada en el fomento de la escritura para contribuir a la mejora de la competencia comunicativa escrita de los alumnos.

En base a los resultados obtenidos se puede concluir que la familia, con la formación previa pertinente, tiene potencial para enseñar a sus hijos a realizar textos mejor estructurados, más coherentes y de mayor calidad. Estos datos, aunque focalizados en aspectos psicológicos de orden superior, están en la línea de los encontrados por Jones y Christensen (1999), quienes testaron la efectividad de un programa de intervención para mejorar la escritura de niños con dificultades de carácter mecánico llevado a cabo por padres. Durante 10 minutos al día durante 8 semanas los familiares tenían que trabajar con sus hijos tareas relacionadas con la

forma de las letras, corrección de errores motores en su realización y escritura fluida de las mimas. Los niños mejoraron su escritura mecánica pero también la calidad de sus historias. Sin embargo, es preciso subrayar que el presente trabajo aporta como novedad su orientación educativa, no remedial, focalizada en el desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior que se activan durante la escritura.

Este estudio es un trabajo inicial, inmerso en un proyecto investigador más amplio y ambicioso, si bien permite concluir que las familias, con la ayuda formativa necesaria, se puede implicar de manera activa y exitosa en la enseñanza de la CE. No obstante, datos en esta línea se habían encontrado en estudios previos del equipo en los que se evidenció como la implicación natural parental en tareas de escritura se relaciona con las habilidades de escritura de los alumnos (Robledo & García, 2010), si bien parece ser que provocar esa implicación dotando a los padres con herramientas que les permitan llevarla a cabo de manera eficaz, es todavía más beneficioso para el aprendizaje de los niños. No obstante, de cara a estudios posteriores, sería conveniente analizar la influencia en los resultados de las características propias de las familias participantes, puesto que es posible que el nivel cultural-educativo de los padres o las razones que les han impulsado a inscribirse en la escuela de formación contribuyan a explicar los éxitos de la misma (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000; Robledo, García, & Díez, 2009).

REFERENCIAS

CARR, A. (2009). The effectiveness of family therapy and systemic interventions for child-focused problems. *Journal of Family Therapy, 31*(1), 3-45.

CUTLER, L., & GRAHAM, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. Journal of educational Psychology, 100(4), 907-919.

DUNSMUIR, S., & BLATCHFORD, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7- year-old children. *British journal of educational psychology, 74*, 461-483

FIDALGO, R., GARCÍA, J.N., & TORRANCE, M. (2005). The improvement of the writing product as a function of the training of self-regulatory skills. *9*th *European Congress of Psychology*, Granada, España.

FORD, R., MCDOUGALL, J., & EVANS, D. (2009). Parent-delivered compensatory education for children at risk of education failure: improving the academic and self-regulatory skills of a sure start preschool sample. *British journal of psychology* 773-797

GORTMAKER, V., DALY, E., MCCURDY, M., PERSAMPIERI, M., & HERGENRADER, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent tutoring interventions. *Journal of applied behavior 88ehaviou, 40*(2), 203-221.

HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.) The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

HEGARTY, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, 6(2), 191-199

JONES, D., & CHRISTENSEN, C. (1999). The relationship between automatic in handwriting and students, ability to generate written text. *Journal of educational psychology, 91*, 44-49.

KOHL, G., LENGUA, L., & MCMAHON, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology. 38* (6), 501-523

LACASA, P., GÓMEZ, M., REINA, A. & COSANO, C.P. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. Cultura y educación, 13, 71 – 88.

MATSON, J., MAHAN, S., & LOVULLO, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 30, 961–968

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC, 2006). Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).

MO, Y., & SINGH, K. (2008). Parents relationship and involvement: effects on students´ school engagement and performance. Research in middle education online, 31(10), 1-11

MUÑOZ, C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de primaria. *Aula de innovación educativa, 15* (170), 13-15.

PERRY, N., NORDBY, C., & VANDEKAMP, K. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The elementary school journal, 103*(4), 317-338

PERSAMPIERI, M., GORTMAKER, V., DALY, E. J., SHERIDAN, S. M., & MCCURDY, M. (2006).Promoting parent use of empirically supported reading interventions: Two experimental investigations of child outcomes. Behavioral Interventions, 21, 31–57.

RATH, J., GIELEN, A., HAYNIE, D., SOLOMON, B., CHENG, T., & SIMNOS, B. (2008). Factors Associated with Perceived Parental Academic Monitoring in a Population of Low-Income, African American Young Adolescents. *Research in middle level education online, 31* (8).

REGLIN, G. (2002). Project Reading and writing (R.A.W.): home visitations and the school involvement of high-risk families. *Education, 123*(1), 153-160

Reyes, I., Alexandra, D., & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Cultura y Educación, 19* (4), 395-407.

ROBLEDO, P., & GARCÍA, J. (2010). Implicación parental y rendimiento en composición escrita en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables Psicológicas y Educativas implicadas*. Almería, España

ROBLEDO, P., GARCÍA, J.N., & DÍEZ, C. (2009). La edad y el nivel cultural-educativo de los padres como factores relacionados con la implicación en la educación de los

hijos. *International journal of developmental and educational psychology,* 2, 485-492.

ROMERO, S., ARIAS, M., &CHAVARRÍA, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lengujae, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades investigativas en educación,7*(3), 1-15.

SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders´ evolution of reading and writing abilities. *Journal of early childhood literacy,5*(3), 253-278

TORRANCE, M., & GALBRAITH, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 67-82). New York: The Guilford Press

VAN OTTERLOO, S., VAN DER LEIJ, A., & VELDKAMP, E. (2006). Treatament integrity in home-based pre-reading intervention programme. *Dislexia,* 12, 155-176

INTERVENCIÓN CONTEXTUALIZADA EN EL HOGAR EN EL TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Patricia Robledo Ramón

Jesús N. García Sánchez

Universidad de León

RESUMEN

En este artículo se aborda la intervención con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) desde una dimensión contextual basada en la inclusión de la familia como agente educativo activo. Su objetivo es conocer o evidenciar el potencial preventivo e incluso remedial de las familias de alumnos con DEA. Se presenta para ello una revisión de experiencias empíricamente probadas en las que se cuenta con los padres como agentes encargados de aplicar medidas específicas de tratamiento en el hogar con sus hijos con DEA de diferentes tipologías. Finalmente, se reflexiona acerca de la necesidad o idoneidad de trabajar en colaboración con la familia y de los beneficios para el profesional en este sentido. Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250) y con fondos FEDER de la Unión Europea para el trienio 2010-2013; así como del proyecto a grupos de excelencia de la jcyl (GR-259; bocyl 27 de abril de 2009) para el trienio 2009-2011. Ambos concedidos al IP/director J. N. García. Y un contrato de investigación predoctoral de la Junta de Castilla y León concedido a P. Robledo.

Palabras clave: dificultades específicas de aprendizaje; familia; intervención.

HOME CONTEXTUALIZED INTERVENTION IN LEARNING DISABILITIES: REVIEW OF EMPIRICAL STUDIES

ABSTRACT

This article deals the intervention with students with learning disabilities (LD) from a contextual dimension based on the family inclusion as an active agent in education. Its aim is to know or demonstrate the family of LD preventive or remedial potential. Presents a review of empirically demostrated experiences in which parents are responsible for implementing specific interventions with LD of

different typologies in home. Finally, presents some reflections about the necessity or appropriateness of working collaboratively with the family and the benefits for professionals in this regard.

Key words: learning disabilities; family; intervention

INTRODUCCIÓN

Abordando el análisis de las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) desde una perspectiva ambientalista que supera las consideraciones acerca de la etiología principalmente biológica de las mismas (Lerner & Kline, 2006), son habituales las tendencias investigadoras emergentes en los últimos años que analizan la influencia de las personas que constituyen los contextos de desarrollo del alumno en el curso de sus dificultades (Jiménez & Rodríguez, 2008; Montiel, Montiel, & Peña, 2005). En este sentido, han proliferado los estudios en los que se aborda la influencia recíproca de la familia en las dificultades del niño y viceversa, apuntando algunos de ellos que los factores de resiliencia y protección resultan a la vez de variables personales del alumno con DEA y del apoyo del medio en el que éste se desarrolla, especialmente del familiar. Al parecer, es previsible que la presencia de un entorno familiar que proporcione soporte emocional, cuidado y estímulo a los niños con DEA estimule su desarrollo, ocurriendo a la inversa ante contextos desfavorecidos (Alomar, 2006; Marks 2006; Pérez, Ferri, Melià, & Miranda, 2007; Ruiz, 2001). Por lo tanto, la aplicación de acciones específicas orientadas a potenciar los factores protectores y amortiguar los de riesgo en el caso de las DEA exige previamente una identificación contextual y amplia de los mismos, que facilite una intervención globalizadora en la que se potencien todos los aspectos favorables y se intenten disminuir los negativos.

En base a lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo conocer las posibilidad de intervención contextual en DEA que ofrece el entorno del hogar. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de trabajos publicados a nivel internacional en relación a la familia como medio para mejorar la situación de los niños con DEA.

METODOLOGÍA

PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA Y ANÁLISIS.

Para llevar a cabo este trabajo se ha procedido inicialmente a realizar una búsqueda actualizada de experiencias empíricas relacionadas con la temática de interés. Para ello se han introducido en bases de datos especializadas en temas psicoeducativos los términos específicos usualmente utilizados como sinónimos, tanto en español como en inglés, *dificultades de aprendizaje, dificultades específicas de aprendizaje, dislexia, discalculia, disgrafía* y todo ello en interrelación con la terminología relacionada con la familia y el background familiar (padres, parental, familia, hogar, casa). Finalizadas las pesquisas se procedió a la clasificación de los trabajos encontrados. En este sentido se han localizado siete investigaciones específicas llevadas a cabo en la última década en las que se proponen métodos de intervención específica con familias de alumnos con DEA de diferentes tipologías,

centrándose dos de ellas en las DEA en el lenguaje (DEA-L), cuatro en la lectura (DEA-LEC), una en la escritura (DEA-E) y ninguna en las DEA de las matemáticas.

Por último se han analizado cada uno de los trabajos localizados, atendiendo principalmente al tipo de DEA abordado, la formación ofrecida a la familia, el tipo de tratamiento a aplicar con el alumno y los resultados obtenido. A continuación se describen por tanto estos aspectos ofreciéndose finalmente unas conclusiones al respecto de su análisis.

RESULTADOS

La intervención educativa en las DEA desde una perspectiva inclusiva considera como elemento crucial la colaboración profesional-familia, de modo que las actividades contextualizadas en las que se contemple al niño con DEA, de la tipología que sea, y los entornos reales en los que se producen las dificultades, emerge como una de las alternativas recomendables en el tratamiento de estas dificultades.

En este sentido, abordando en primer lugar las dificultades del lenguaje (DEA-L), la familia emerge como una óptima opción de tratamiento ya que, entre otros aspectos, permite la intervención en eventos espontáneos y situaciones de comunicación fortuita del niño que surgen en rutinas diarias, tal y como evidencian algunos trabajos prácticos.

Así, en el año 2003, Quintana desarrolló un trabajo orientado a comprender las necesidades educativas de cada niño a partir del estudio de los contextos en los que se desarrolla para dar una respuesta educativa a las mismas desde la implicación familia-escuela. Para llevar a cabo esta experiencia, contó con la participación de dos familias en las cuales había niños con DEA-L. El trabajo se fundamentaba en el aporte mutuo entre las familias y la escuela de destrezas y experiencias propias. Para ello, inicialmente se llevó a cabo una reunión conjunta familias-profesores en la que se les presentó a ambos el programa de intervención. En un segundo momento, se planteó un proceso específico de evaluación orientado principalmente a conocer la visión de los miembros de la familia sobre las dificultades del niño, conocer los esfuerzos e intereses de éste y las medidas o tratamientos que se habían aplicado ya con él, así como su funcionalidad. A partir de este proceso evaluativo se acordaron los cambios y objetivos perseguidos. Seguidamente se comenzó a aplicar el tratamiento específico de mejora del lenguaje para cada niño que incluía estrategias y/o actividades tales como el uso del modelado para corregir errores de pronunciación, la creación de situaciones lúdicas para aumentar las oportunidades comunicativas, la orientación sobre materiales didácticos a los familiares, la formación en torno al uso de normas de uso de palabras, tempos, voz, tono etc. Los resultados de las experiencia fueron muy positivos, tanto para los propios niños, quienes mejoraron sus problemas del lenguaje aumentando además sus relaciones sociales y su interés comunicativo, como para la familia, mejorando las rutinas diarias, incrementando las situaciones comunicativas o las actividades conjuntas. Igualmente, los progenitores redujeron su ansiedad al compartir sus angustias con otras personas expertas, quienes además les ofrecieron información sobre las DEA-L. Finalmente, aumentó la relación con el centro educativo.

Por su parte, Justice, Kaderavek, Bowles y Grimm (2005), también llevaron a cabo un estudio orientado a conocer la efectividad de una intervención en conciencia fonológica implementada por los padres en el hogar para mejorar el desarrollo del lenguaje en veintidós niños de cinco años con DEA-L. Para ello, los instructores, en los propios hogares de las familias, inicialmente les explicaron verbalmente los objetivos de la intervención, así como el procedimiento para llevarla a cabo. En un segundo momento, se realizó una actividad de modelado en la que el investigador enseñó a los familiares cómo se debía llevar a cabo la enseñanza de cada tarea. Seguidamente, los padres debían practicar las tareas con el investigador, mientras que éste les ofrecía el feedback necesario para que consiguieran hacer la práctica totalmente correcta. De modo genérico, la tarea de los padres consistía en leer con sus hijos diferentes historias y después realizar con ellos varias actividades relacionadas con la conciencia fonológica (rima, sonidos similares, fonología etc.) Transcurrido un periodo de diez semanas leyendo las historias facilitadas por el investigador y trabajando las actividades propuestas se comprobó cómo había mejorado la conciencia fonológica de los niños con DEA-L, si bien se evidenció cierta relación entre las mejoras observadas y la edad de los niños, siendo los mayores aquéllos que más se han beneficiado de la experiencia. Por parte de los padres, éstos se mostraron satisfechos con la experiencia, señalando que les había gustado y mostrándose fieles al tratamiento culminándolo íntegramente.

Atendiendo en segundo lugar a la lectura, parece ser que la implicación parental en la enseñanza de la misma puede tener efectos positivos para los niños, sobre todo si se tiene en cuenta que los problemas en esta área requieren un seguimiento continuado y, por lo tanto, en los meses de verano hay un decremento de los logros conseguidos gracias a la ayuda formal de los profesionales. Por ello una opción para paliar los efectos negativos del verano sobre las mejoras de lectura conseguidas por los niños con dificultades específicas de lectura (DEA-LEC) es contar con los padres y ayudarles para que implementen intervenciones estimulantes en el hogar (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007).

Desde esta perspectiva, Persamperi y colaboradores (2006) realizaron un estudio cuyo objetivo principal era aumentar la fluidez lectora de alumnos con DEA-LEC a través de la implementación por parte de los padres de una intervención específica. El programa en sí se desarrolló con niños de 8-9 años durante los meses de verano y en base a textos de tipo narrativo o expositivo. Los padres, durante 3-5 días a la semana, 10-15 minutos al día, recibieron una formación organizada en base a los pasos recogidos en la Tabla 1.

Tabla 3: Fases del proceso de formación de los padres

Foco	*Actividades*
Fase 1: Explicación verbal del programa.	- El profesional presenta verbalmente los objetivos, componentes y procedimiento general de la intervención. - Resolución de las dudas iniciales de los familiares.
Fase 2: Modelado por parte del	- El profesional ejerce de modelo realizando con el niño un ejemplo de actividad concreta que el padre debe

experto	observar.
Fase 3: Implementación del procedimiento por parte del familiar	- El familiar ejecuta la actividad con su hijo en presencia del experto. - Profesional tutoriza y retroalimenta la actuación del padre hasta lograr que lleve a cabo el procedimiento de enseñanza sin errores.

Protocolo procedimental de acompañamiento

Las tareas concretas de lectura consisten en corregir errores con repetición de sentencias y contingencias para mejorar. Concretamente, el niño debe leer el pasaje correspondiente, mientras el padre anota los errores cometidos; seguidamente, el adulto modela la producción correcta y pide al niño que de nuevo lea la palabra y la frase entera, reforzando los pasos correctos dados por el hijo. Los resultados del estudio demostraron que efectivamente con este tipo de tareas los niños han conseguido aumentar su fluidez lectora durante los meses críticos de verano y que esas mejoras además se mantienen a lo largo del tiempo. De este modo se verificó la capacidad o potencial de los padres para intervenir en tareas o problemas de lectura desde el hogar con sus hijos.

Desde este mismo enfoque reparador, Gortmaker y colaboradores (2007) llevaron a cabo un programa orientado a mejorar la fluidez lectora en palabras de alta y baja frecuencia en 3 alumnos 9 años con DEA-LEC mediante la colaboración de sus padres. Al igual que en la experiencia anterior, las fases del entrenamiento a padres constaban de los tres pasos recogidos en la Tabla 1. La intervención en sí consistía en que los padres practicasen con los niños durante 10-15 minutos al día, de 3 a 5 veces por semana durante un mes la lectura de diferentes historias. Mientras el niño leía el padre iba corrigiendo los errores cometidos por éste, quién, mediante la repetición de las sílabas, frases o palabras erróneas, iba automatizando su lectura correcta. Los resultados una vez más corroboraron que había mejorado la fluidez lectora de los niños en todos los casos y además, tanto padres como hijos, se mostraron satisfechos con la efectividad del tratamiento.

Por su parte, un estudio desarrollado por Van Otterloo, Van der Leij y Veldkamp (2006) pretendía conocer el potencial de los padres para desarrollar las habilidades de prelectura relacionadas con la conciencia fonológica de 32 alumnos con riego genético de dislexia en segundo de infantil. Para ello, inicialmente se realizó una reunión grupal con todos los familiares en la que se les presentó el protocolo de actuación en base al cual se iba a trabajar y se demostraron y discutieron los ejercicios planteados. Seguidamente, se les facilitó una semana para que, de manera individual estudiaran el protocolo; tras ella, los padres fueron telefoneados para conocer las posibles dudas que les habían surgido y resolvérselas. Una vez solventadas, comenzaron el trabajo específico con los niños. Éste consistió en trabajar la articulación de los sonidos y la relación grafema-fonema mediante actividades de juego y rimas, durante 10 minutos al día a lo largo de 14 semanas. Al finalizar el tratamiento se comprobó que un alto número de familias aplicaron la totalidad de las sesiones; del mismo modo, la calidad de la implementación del programa por parte de los padres fue alta, si bien los resultados obtenidos en el

niño fueron determinados en mayor medida por el aspecto cuantitativo que el cualitativo,.

En esta misma línea preventiva, Feiler (2003) analizó la viabilidad de un modelo de intervención basado en visitas al hogar para prevenir tempranamente las dificultades en la lectoescritura con niños de riesgo, dando para ello pautas a los padres. Durante el año de incorporación a la escuela de los alumnos, las familias reciben semanalmente en su hogar la visita de un experto que les enseña las actividades básicas de lectoescritura a trabajar con el niño o instrucciones de cómo ayudar. Los efectos de esta intervención fundamentada en enriquecer el ambiente alfabetizador del hogar se hicieron evidentes al finalizar el curso escolar. Además, las propias familias estaban satisfechas con su trabajo, mostrando un alto interés por mantener las actividades aprendidas y por implicarse en la educación del hijo.

Por último, se ha encontrado un estudio centrado concretamente en las DEA de la escritura y el papel de la familia (Jones & Christensen, 1999). En él se testó la efectividad de un programa de intervención para mejorar la escritura de niños con dificultades de carácter mecánico. En este caso la aplicación del mismo podía llevarse a cabo bien mediante el profesorado bien mediante la familia. Durante 10 minutos al día durante 8 semanas los familiares interesados simplemente tenían que trabajar con sus hijos tareas relacionadas con la forma de las letras, corrección de errores motores en su realización y escritura fluida de las mimas. Los niños mejoraron su escritura mecánica pero también la calidad de sus historias y además, lo hicieron tanto en el caso en el que era el profesor el encargado de la intervención como en aquellos casos en los cuales fueron las familias las que llevaron a cabo las tareas, por lo que una vez más se evidencia el potencial de los padres para estimular el desarrollo académico de los niños con DEA.

CONCLUSIONES

Los enfoques naturalistas apoyan la idoneidad de atender al alumno a través de la totalidad de los agentes educativos que le rodean, especialmente si éste presenta problemas para aprender y requiere especificidad de medidas personales y materiales (Gotmaker, et al., 2007; Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001). Pero además, desde la perspectiva del propio tratamiento, se recomienda iniciar la intervención tan pronto como sea posible para garantizar su mayor eficacia. Así pues, emergiendo desde estos presupuesto, el contexto familiar se erige como un entorno óptimo de trabajo.

Las familias tienen un gran potencial para ayudar a los alumnos, además de estar en disposición de aumentar los entornos y oportunidades de aprendizaje, ofrecer una atención individualizada a los niños y hacer modificaciones inmediatas cuando el hijo lo necesite. Pese a ello, los padres no saben cómo explotar estas cualidades, y en ocasiones se encuentran desprovistos de conocimientos estratégicos para ayudar a sus hijos con las tareas académicas, si bien, con el apoyo adecuado, pueden ser muy efectivos en la intervención (Persampieri, et al., 2006), por lo que el trabajo con familias es altamente recomendable. Desde esta perspectiva el objetivo de este trabajo era conocer realmente lo que se hace en relación a la consideración de la familia en el tratamiento de los alumnos con DEA, la formación que se le ofrece, su potencial para trabajar con los niños y los efectos de estas prácticas.

Los resultados del estudio permiten concluir que, aunque actualmente todavía sigue siendo más prolífero el número de estudios que se centran en el entorno familiar de los alumnos tradicionalmente conocidos alumnos con necesidades educativas especiales, a raíz del reconocimiento legal de las DEA en los diferentes países, han comenzado a surgir trabajos focalizados de manera específica en las familias de estos alumnos (Dyson, 2010; Feagans, Merriwether, & Haldane, 1991; Hegarty, 2008). No obstante, en la búsqueda realizada, centrada en la última década, la mayoría de las prácticas encontradas se centran en el lenguaje y la lectura, siendo las menos las centradas en la escritura o en las matemáticas, caso en el que no se ha encontrado ningún trabajo. Posiblemente se habrían localizado experiencias en este sentido si los criterios de búsqueda no se ciñesen exclusivamente a los términos dificultades de aprendizaje e incluyesen otros más amplios como bajo rendimiento o fracaso.

A pesar de todo y como resultado del análisis de estos trabajos se puede concluir que la intervención en contextos cotidianos, en los que se incluye la participación de figuras de apego representativas para los niños, es altamente recomendable, ya que permite llevar a cabo acciones específicas de manera personalizada sin suponer un gran esfuerzo para los padres pero sí un gran beneficio para los niños. Por lo tanto, en base a estas evidencias se corrobora que los padres pueden ser una alternativa eficaz para solventar y prevenir algunas de las problemáticas de los niños con DEA aunque no sean expertos en los programas. Parece ser que en ocasiones es suficiente con el hecho de que las familias muestren interesé por los tratamientos y los lleven a cabo con un nivel aceptable de calidad, para conseguir efectos altamente satisfactorios (Van Otterloo, et al., 2006), por lo que el profesional en todo momento debe intentar motivar a la familia hacia su implementación (Tungland, 2002). Sin embargo, es preciso intentar, siempre que sea posible, optimizar la calidad de la aplicación, considerando para ello otros factores propiamente parentales, como es su nivel educativo, que pueden determinarla. Es necesario, por tanto, en las intervenciones a través de familias, que el experto haga un seguimiento continuo de las mimas, en las que se considere que éstas no son expertas y tienen características muy diferentes y peculiares que pueden mediar en los resultados.

REFERENCIAS

ALOMAR, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behaviour and personality 34*(8), 907-922.

DYSON L. (2010). Unanticipated effects of children with Learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly,* 33, 44-55.

FEAGANS, L., MERRIWETHER, A., & HALDANE, D. (1991). Goodness of fit in the home: its relationship to school behaviour and achievement in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 24*(7), 413-420.

FEILER, A. (2003). A home visiting project for reception children predicted to experience literacy difficulties. *British journal of special education, 30*(3), 156-162.

GORTMAKER, V., DALY, E., MCCURDY, M., PERSAMPIERI, M., & HERGENRADER, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of applied behavior ehaviou, 40*(2), 203-221.

HEGARTY, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, 6*(2), 191-199.

JIMÉNEZ, J.E., & RODRÍGUEZ, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psicothema, 20*(3), 341-346.

JONES, D., & CHRISTENSEN, C. (1999). The relationship between automatic in handwriting and students, ability to generate written text. *Journal of educational psychology, 91*, 44-49.

JUSTICE, L., KADERAVEK, J., BOWLES, R., & GRIMM, K. (2005). Language impairment, parent-child shared Reading, and phonological awareness: a feasibility study. *Topics in early childhood special education, 25*(3), 143-156.

LERNER, J., & KLINE, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies.* Boston: Houghton Mifflin Company.

MARKS, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies, 37*(1), 1-24

MONTIEL, C., MONTIEL, I., & PEÑA, J. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual, 13*(2), 297-310.

PÉREZ, J., FERRI, F., MELIÀ, A., & MIRANDA, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología, 44*(supl 2), 9-12.

PERSAMPIERI, M., GORTMAKER, V., DALY, E. J., SHERIDAN, S. M., & MCCURDY, M. (2006).Promoting parent use of empirically supported reading interventions: Two experimental investigations of child outcomes. *Behavioral Interventions,* 21, 31–57.

POLLOWAY, E., BURSUCK, W., & EPSTEIN, M. (2001). Homework for students with learning disabilities: the challenge of home-school communication. *Reading and writing quarterly, 17*, 181-187.

QUINTANA, A.M. (2003). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología, 23*(1), 203-219.

RUIZ, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación, 12*(1), 81-113.

TUNGLAND, M. (2002). Meaningful parent involvement. En M. Tungland (Ed.), *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities (pp. 11-16).* Edmonton (Canada): Alberta Learning

VAN OTTERLOO, S., VAN DER LEIJ, A., & VELDKAMP, E. (2006). Treatament integrity in home-based pre-reading intervention programme. *Dislexia,* 12, 155-176.

LA MÚSICA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN NUEVO RETO EN LA FORMACIÓN MUSICAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María de los Ángeles López de la Calle Sampedro

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Esta comunicación muestra un trabajo de investigación cuyo objeto de estudio se ha centrado en el uso de la música en la atención a la diversidad en centros de educación primaria de Galicia. Se analiza cómo perciben los profesores el papel que juega la música en niños con necesidades educativas especiales en su clase y el desarrollo de su formación musical desde una perspectiva curricular. La principal conclusión del estudio señala que el mayor reto que tiene ahora delante la educación musical es asegurar que sea efectiva y accesible para todos los niños. En este sentido, las aportaciones obtenidas apuntan a que la formación universitaria debe incrementar la comprensión de los maestros sobre la música en la atención a la diversidad.

Palabras clave: música; atención a la diversidad; formación de profesores; investigación cualitativa

MUSIC IN THE INCLUSION: A NEW CHALLENGE IN THE MUSIC EDUCATION FOR INITIAL PRIMARY TEACHER

ABSTRACT

This communication shows a research work whose goal of study has focused on the use of music in the attention to diversity – inclusion – in primary schools of Galicia. It assessed how teachers perceive the role of music in children with special educational needs in their class and the development of their musical training from a curriculum perspective. The main conclusion of this study highlights that now the greatest challenge for the music education is to ensure its effectiveness and accessibility to all children. In this sense, the input gathered suggests that the

university education should increase the teachers' understanding about music for the inclusion.

Key words: music; inclusion; teachers' education; qualitative investigation.

INTRODUCCIÓN Y PROBLEMA DE ESTUDIO

El Sistema Educativo Español tiene un grado de compromiso con la atención a la diversidad del alumno en la educación primaria. El Real Decreto 1513/2006 por que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, fija como principios de intervención educativa entre otros, la atención a la diversidad del alumno. Se deben realizar adaptaciones de los contenidos y de la evaluación del currículum buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas. A partir de esta consideración y situándonos en la realidad, podemos decir que el profesor necesita no solo diferenciar el currículum de los niños en función de sus limitaciones y necesidades sino también coordinarse con un equipo de apoyo de profesionales educativos para atender la evidente diversidad de necesidades especiales. Pero ¿que significaría todo esto referido a la educación musical?

Parece que existe una cierta incongruencia entre esta personalización del currículum y la necesidad de que la música sea una actividad de grupo. Los niños con diferentes necesidades pueden contribuir en una actividad musical de grupo de forma muy efectiva. La organización de las clases de música debe tener presente este hecho. La música trabajada en grupo ayuda en gran manera a las oportunidades de liderazgo p. ej., a niños complicados o con poca personalidad les puede favorecer el que una actividad musical les otorgue el papel de director o de protagonista.

Debemos pensar que dentro de una actividad musical puede existir diferentes niveles de participación musical, por lo tanto, una actividad musical debe tomar en consideración la variedad de habilidades musicales que se pueden encontrar en una clase pero además la idea de la atención a la diversidad del alumno acoge aquellos niños con dificultades de comportamiento y capacidades y la música puede y debe constituir para ellos una actividad de gran valor. Aunque niños con experiencia musical o con buenas actitudes musicales puedan ofrecer algo especial en las clases de música, esto no debería hacer que aquellos niños con algún tipo de dificultad, por ej., cantar desafinados, se puedan sentir excluidos. También la música juega un papel importante en la integración de niños procedentes de diferentes culturas, países y religiones.

Si bien es cierto que estamos comenzando a disponer de más conocimientos sobre la atención a la diversidad desde la música, también es verdad que siguen faltando conocimientos sobre cómo organizar su formación musical desde una perspectiva curricular.

Otro elemento a considerar en la justificación de nuestro estudio lo constituye los nuevos retos que se presentan en la formación musical del maestro en educación primaria. El Real Decreto 30/08/1991 que establece el título universitario de maestro en la especialidad de educación musical y la formación de los especialistas en educación musical en las distintas universidades de España, supuso un impulso efectivo para la educación musical en la etapa de la educación primaria. Ahora bien, cada universidad determina el número de créditos así como el contenido y la

orientación de las materias a enseñar. En este sentido, hemos podido constatar cómo en las tres universidades gallegas las materias relacionadas con la música y su didáctica que ofrecen la titulación de maestro en educación primaria presentan una extrema escasez de formación sobre la atención educativa a la diversidad desde la música. En la formación que los futuros docentes reciben se detectan déficits que a nuestro juicio, impiden que el alumno universitario adquiera las competencias básicas necesarias para poder desarrollar un currículum diferenciado en el que todos los niños puedan acceder al aprendizaje en unos niveles apropiados a sus respectivas capacidades para aprender y tengan a su vez experiencias musicales importantes.

El análisis que se ha llevado a cabo sobre la formación del maestro en determinados centros de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia destaca la falta de competencia para crear acciones específicas que den respuesta a diversas necesidades de los alumnos mediante la creación de ambientes (por ej.: conocer las oportunidades para que niños con discapacidades de visión o de audición puedan aprender acerca de la música), el fomento de la motivación y de la concentración (por ej.: manejando ciertos aspectos de la comunicación escrita en música), la igualdad de oportunidades a través de propuestas de aprendizaje (por ej.: el uso de diferentes formas de comunicación para compensar dificultades cuando se está cantando o se está respondiendo a la música), o el uso de propuestas de evaluación apropiadas (por ej.: en aquellos alumnos incapaces de cantar o de cantar afinado, la evaluación de sus progresos no tendría en cuenta aspectos relacionados con cantar).

Poder llegar a la formulación de acciones que mejoren la práctica profesional son fundamentales en cualquier propuesta de formación de estos profesionales. De esta forma, este estudio se inscribe y apoya en la necesidad de una educación musical que se ajuste al momento, a las demandas sociales en que vivimos en Galicia y en la necesidad de caminar hacia una enseñanza universitaria de calidad.

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El uso de la música en la atención a la diversidad lleva implícita una adecuada preparación para este uso por parte de los profesores. Partimos del hecho de que en nuestra comunidad autónoma la formación que reciben los futuros profesionales de la educación primaria con relación al uso de la música en niños con necesidades educativas especiales es aún bastante escasa. La revisión de los programas de las materias troncales relativas al desarrollo de la expresión musical y su didáctica que realizan todos los maestros de educación primaria en las tres universidades gallegas nos permite señalar que apenas se desarrolla este tipo de conocimiento. Por ello los principales objetivos del estudio no se han centrado en el análisis del conocimiento que tienen los profesores sobre esta cuestión sino más bien en conocer como valoran los profesores la música como apoyo efectivo a los niños identificados en las aulas con diversas necesidades educativas especiales, los motivos por los que consideran que es interesante el empleo de la música en niños con necesidades especiales y la percepción del profesorado sobre el desarrollo de su formación musical desde una perspectiva curricular

Para el desarrollo de los objetivos de nuestro estudio hemos utilizado la modalidad de análisis de entrevistas fundamentadas en la investigación cualitativa. La hemos

desarrollado en centros de educación primaria centrándonos dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia, en la ciudad de Lugo y en su provincia. La población de nuestro estudio está formada por cuatro centros (tres públicos y uno privado) de la ciudad de Lugo y por seis centros (cuatro públicos y dos privados) de su provincia en los que se imparte enseñanza primaria. La selección de los centros se hizo pensando en centros con tradición de calidad en la educación primaria y con un reconocimiento popular en la enseñanza de la música.

El instrumento elegido para la recogida de la información ha sido la entrevista. La finalidad de esta técnica ha sido obtener de manera estructurada y flexible información de los responsables de la educación musical, profesores especialistas de educación musical, de los centros investigados sobre las variables de estudio. La entrevista se ha desarrollado a través del encuentro personal con el responsable de la educación musical de cada centro. Se registra a través de notas y de grabaciones de audio las respuestas que se analizan posteriormente.

Los profesionales entrevistados fueron un total de diez, todos responsables de la educación musical de estos centros y especialistas a su vez en educación musical. Según la denominan en diferentes manuales es una entrevista "única o estandarizada". A todos los entrevistados se les planteó las mismas cuestiones y sin modificar las preguntas en el mismo centro. De esta manera podemos realizar con mayor facilidad una valoración conjunta de todos los centros.

La entrevista aparece dividida en dos secciones en las que se agrupan las diversas preguntas que la conforman:

- El papel que juega la música en la atención a la diversidad. Esta primera cuestión sometida a análisis tiene un carácter general pues está dedicada a la consideración de la música como apoyo efectivo para la corrección de problemas derivados de la discapacidad física o motora, psíquica, cognitiva, sensorial o de otra índole.

- El desarrollo del currículum de música en los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas. La segunda parte de la entrevista está dedicada al desarrollo de su formación musical desde una perspectiva curricular. Con esta cuestión se quiere conocer la valoración sobre las dificultades y necesidades que encuentran para la aplicación del currículum de música en sus prácticas docentes. También nos centramos en saber si realizan una adecuación especial de los contenidos y de las prácticas musicales.

El periodo transcurrido desde que se inició este estudio hasta que finalizó con la elaboración de las conclusiones fueron de cuatro meses aproximadamente (Enero – Abril 2010).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS

En este punto vamos a centrarnos en saber cómo los profesores promueven la atención educativa para los niños con necesidades educativas especiales desde la música. Revisaremos por tanto de qué manera la música ayuda a los niños con diversas necesidades en la inclusión y cuál es su percepción en general sobre las posibilidades de aplicación efectiva del currículum de música en estos niños. Para ello, en primer lugar nos interesó clarificar el grado de conocimiento del profesorado en el tema de las necesidades educativas especiales, entendiendo por

éstas: limitaciones físicas, dificultades de aprendizaje, dificultades de comportamiento, dificultades en el lenguaje, minoría étnica, nuevas incorporaciones y niños con un destacado talento. Los datos obtenidos nos sugiere que por el número de niños que tenían en sus aulas en el momento de llevar a cabo este estudio, los profesores entrevistados podrían ser buenos informantes especialmente sobre dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

Después de esta consideración vamos a estudiar los temas planteados a los profesores en las entrevistas.

1. Valoración del apoyo efectivo que proporciona la música a niños con diversas necesidades especiales. Mostraremos a continuación algunas de las opiniones textuales más significativas que hemos recogido de esta respuesta abierta, así como la idoneidad por lo que consideran que puede ser interesante, útil y hasta efectiva utilizar la música en el aula como apoyo.

- En niños con limitaciones físicas la música favorece su autoconciencia corporal, ayuda a desinhibirse, mejora su psicomotricidad y facilita su integración.*"Les ayuda a conocer mejor su cuerpo y les permite que niños con ciertos complejos y dificultades se desinhiban".*

- En niños con dificultades de comportamiento la música regula su comportamiento y mejora su atención.*"Cuando tienes niños inquietos y revoltosos en la clase a través de la música, de la interiorización del ritmo, de la expresividad corporal, del canto, ... se comportan mejor".*

- En niños con dificultades de aprendizaje la música mejora la discriminación auditiva y la escucha, mejora en general toda su atención y refuerza otros aprendizajes. *"Ayuda a crear un clima tranquilo, si pones música adecuada para ello te permite que sesión tras sesión agudicen la discriminación auditiva".*

- En niños con dificultades en el lenguaje la música contribuye a mejorar la relación con los demás ayudando a superar sus deficiencias, estimula para aprender y contribuye de manera efectiva en la adquisición del lenguaje. *"Les ayuda a olvidarse de todo y les centra la atención para la emisión de sonidos".*

- En niños pertenecientes a minorías étnicas la música aumenta la relación y la comunicación con su grupo de clase. *"Les ayuda a la comunicación en el grupo, tiene algo que les atrae que les aglutina. Ellos se sienten más relajados junto con sus compañeros cuando está presente".*

- En niños recién llegados a clase la música facilita su integración. *"La música, el tocar instrumentos juntos, el cantar en coro, les ayuda a conocerse y a interpretar mejor con sus compañeros"*

- En niños con un destacado talento la música aumenta su autoestima y les permite disfrutar de un modo consciente, potenciando su desarrollo. *"Es una herramienta de aprendizaje muy interesante para estos alumnos porque les lleva enseguida a captar rápidamente las actividades musicales y aumenta su creatividad".*

Vemos como los profesores describen detalladamente el interés que tiene la música en el trabajo de aula en relación a cada una de las necesidades que se manejaban en el estudio. Los profesores señalan que la música es interesante

utilizarla siempre con todos los niños que tengan cualquier necesidad especial. El motivo más recurrido es el que se refiere a la bondad de la música para proporcionar alegría y felicidad a éstos niños. Le siguen los motivos tranquiliza y relaja, facilita los aprendizajes, mejora las relaciones personales e integra y finalmente es motivadora.

En resumen, pensamos que esta muestra de factores que los profesores han mostrado para describir el interés que tiene la presencia de la música en el trabajo de aula con estos niños, pone de manifiesto que la música se sitúa en un nivel alto de interés y que esta presencia está plenamente justificada en cualquiera de las necesidades especiales planteadas.

2. Valoración que hacen los profesores sobre el desarrollo del currículum de música en sus aulas. Seguidamente mostraremos las cuestiones más relevantes extraídas de las respuestas emitidas por los profesores.

- Existe una consideración fuerte de la dificultad para desarrollar el currículum de música a niños con necesidades educativas especiales.

- Entienden con claridad las diferentes capacidades de los niños para acceder al currículum de música. Asimismo, los profesores se refieren a la igualdad de oportunidades en el aprendizaje como un derecho. Pero en la práctica, los profesores no diferencian el currículum de música en función de las limitaciones de estos niños.

- Manifiestan que es un tema al que es necesario dar mayor importancia. Piensan en niños con problemas de coordinación física para bailar o para tocar instrumentos, dificultades para memorizar y atender el normal transcurrir de una clase, niños demasiado tímidos, niños con falta de autoestima, etc. Manifiestan que es importante incluir a todos ellos de tal manera que encuentren un camino en el cual todos ellos se sientan implicados y que puedan lograr con éxito sus objetivos diseñados a su justa medida. Tienen que sentirse valorados y que el resto de sus compañeros les ayuden para que se sientan especiales. También indican que a los niños con cierto talento en la música se les debe de asignar mayores retos por encima de la media. Pedirles, p. ej. que toquen los instrumentos de una forma más compleja, que interpreten pasajes instrumentales en solitario, que se acostumbren al uso de un lenguaje musical más complejo, que describan lo que están haciendo, que actúen de directores en las clases de instrumentación, etc.

- La mayor dificultad encontrada es la escasa formación sobre el tema de la inclusión en música. Los profesores entienden que la formación musical que recibe un especialista de educación musical en las universidades es básica. Alegan que no recoge todos los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la atención educativa a la diversidad desde la música. Manifiestan en este sentido que para que esta formación sea completa debe dar a conocer el currículum de música en la educación primaria de manera profunda y diferenciada.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

En relación a las ideas u opiniones que los profesores propondrían acerca del uso de la música cuando en sus prácticas educativas debían atender a niños con necesidades especiales, los resultados obtenidos apuntaron a una gran variedad de

reflexiones diferentes que incidían en este tema, identificando dos tipos de hallazgos como los más importantes en el tema de la música en la inclusión:

- Los profesores se refieren al alto interés que tiene la presencia de la música. Entienden que la música juega un papel importantísimo en la integración de todos los niños y que es una herramienta de gran valor educativo para todos los niños por igual. Resulta un medio excepcional de integración social y de comunicación interpersonal en las aulas. En este sentido vemos como el principal objetivo musical que se marca el profesor cuando se encuentra con la diversidad en el aula es que en ese tiempo los niños jueguen con la música, compartan los instrumentos con sus compañeros, experimenten con los sonidos, canten, bailen, que sea un momento de disfrute. Sin embargo, el acceso a una enseñanza de la música completa queda en entredicho ya que carecen de programas diferenciados para la aplicación del currículum de música. Se pone de manifiesto que éste no es diferenciado en orden a que todos los niños sean capaces de acceder al aprendizaje en unos niveles apropiados a sus respectivas capacidades para aprender.

- Destacar que los profesores defienden con claridad la necesidad de una formación especializada en la educación musical para atender a la diversidad. Las opiniones analizadas nos permiten confirmar que en Galicia esta formación del profesorado es muy escasa y deficiente, careciendo de programas adecuados e imposibilitando buenas prácticas.

La principal conclusión del estudio es que la música debe ser para todos y que también debe de llevarse a cabo en todas las actividades que se constituyan en ampliaciones del currículum (p. ej., salidas a conciertos didácticos). La posibilidad de acceso a la música debe ser aplicable a todos los alumnos y además hay que proporcionar experiencias importantes también para todos. En este sentido, es necesario que durante la formación del futuro maestro, los profesores universitarios establezcan y den a conocer las expectativas de aprendizaje musical para todos los niños, incluyendo alumnos y alumnas, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con incapacidades, alumnos con todo tipo de orígenes sociales y culturales, de diferentes grupos étnicos, de otras lenguas, etc. Debe asegurarse que el futuro maestro sepa ajustar la enseñanza musical a las necesidades de los alumnos con los que se va a encontrar en el aula. Debe saber respetarlos y ser consciente de las exigencias que establece la ley en lo relacionado con la igualdad de oportunidades que se refiere a la raza, sexo e incapacidad. Los profesores también necesitan identificar y permitir el desarrollo de los niños con talento en música.

IMPLICACIONES PARA FUTURAS CONSIDERACIONES

De todos estos aspectos destacados en el estudio se pueden extraer las siguientes implicaciones:

1.- La formación inicial del profesorado constituye un referente básico de la preparación del profesorado para el ejercicio profesional. Por eso, es imprescindible concederle una atención específica a la educación musical para diversidad. En relación a la formación inicial de los maestros, la situación de nuestro contexto exige una reflexión desde el ámbito universitario en torno a la

escasa capacitación en este tipo intervención educativa de los profesores que formamos.

2.- Es necesario incrementar la comprensión de la música en la diversidad. Investigar en qué forma la música puede ayudar a los niños con dificultades físicas, psíquicas, de aprendizaje, de comportamiento, etc. Sabemos que la música puede ser útil a la hora de animarlos, de implicarlos, a la hora de que vayan mejorando su autoestima y su seguridad, pero en el tema de la atención a la diversidad del alumno es fundamental ir más allá.

3.-Trabajar con organismos nacionales y asociaciones que atiendan todas las necesidades educativas especiales para contribuir a un conocimiento sólido sobre cómo llevar a cabo los requerimientos oficiales y se favorezca el desarrollo de una visión coherente y amplia sobre cómo se puede integrar la música en el aula.

4.- Destacar finalmente que la elaboración de guías que contemplen una clara diferenciación de los objetivos musicales a buscar y de las actividades musicales a realizar se erige como una línea de acción prioritaria para dar respuesta a las exigencias y requerimientos recogidos en el currículum oficial de la educación primaria.

BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, P. (2004). La formación inicial del profesorado en las etapas de educación primaria y de educación secundaria. XXVI Conferencia Internacional ISME, Tenerife, 179-182.

BRESLER, L. (2006). *Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical.* Díaz, M. (Comp.), Introducción a la investigación en educación musical. Madrid, Enclave Creativa, 60-82.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas en educación primaria. (BOE de 8 de Diciembre de 2006).

PRAUSE, C. (2006). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 37, 7-20.

SABBATELLA, P. (2006). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: una perspectiva europea. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 37, 72-79.

XUNTA DE GALICIA (2009). Centros de Educación Primaria integrados de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

IDEAS CLAVE EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO CON TDAH

José Antonio Rabadán Rubio

Antonia Mª Sánchez Lázaro

Universidad de Murcia

RESUMEN

Uno de los objetivos principales del sistema educativo es la inclusión socioeducativa del alumnado, garantizando los principios de normalización, compensación, inclusión, interculturalidad y equidad.

Si partimos de estos objetivos, los alumnos con TDAH son un colectivo en creciente aumento y que presentan déficits centrales de las funciones ejecutivas. Estos déficits inciden negativamente en todos y cada uno de los principios anteriores. La escuela y los profesionales de la educación deberían de disponer de argumentos para un mayor acercamiento, comprensión y conocimiento sobre las estrategias organizativas y curriculares para responder a las necesidades que este tipo de alumnado presenta.

Palabras clave: atención; hiperactividad; déficit; adaptación curricular

KEY IDEAS IN THE TRAINING OF STUDENTS WITH ADHD

ABSTRACT

One of the main objectives of the education system is the inclusion of socio students, ensuring the principles of normalization, compensation, inclusion, multiculturalism and equity.

If we start with these goals, students with ADHD are growing collective deficits have increased and central executive functions. These deficits adversely affect each and every one of the above principles. The school and education professionals should provide arguments for a greater closeness, understanding and knowledge about organizational strategies and curriculum to meet the needs of these students presented.

Key words: attention; hyperactivity; deficits; adapting curriculum

1.- INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo colaborar en la mejora de la calidad de enseñanza del alumnado con TDA-H para que este, alcance el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, atendiendo a sus propias necesidades.

Toda la comunidad educativa ha de colaborar en la consecución de dicho objetivo. Para conseguir el éxito escolar, será necesario el esfuerzo compartido de alumnado, familias, profesorado, centros docentes, pediatras, psiquiatras, centros de salud mental, administración educativa y sanitaria y sociedad en su conjunto.

Todos los esfuerzos encaminados a proporcionar un apoyo para proporcionar al alumno con TDA-H una educación adecuada a sus características y necesidades, según el principio de equidad, que unido al de calidad y al de respeto a la diversidad funcional, garantizarán una educación inclusiva.

2.- CONCEPTO

Cuando hablamos de TDA-H nos estamos refiriendo a un grupo de trastornos escolares y no escolares, que se manifiestan tanto como dificultades para el aprendizaje, como dificultades para la adaptación familiar, escolar y social.

El TDAH es un trastorno caracterizado por una dificultad para mantener la atención, poca habilidad para procesar la información debido a la distracción moderada o severa, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas (Barkley, 2006). En su definición podemos encontrar que se trata de un trastorno multifactorial con una base neurobiológica y predisposición genética que interactúa con factores ambientales. Es el trastorno psiquiátrico más frecuente en la edad infanto-juvenil que interfiere en el desarrollo integral de la persona en las áreas social, académica y afectiva además de la primera causa de fracaso y absentismo escolar.

En su etiología encontramos que la principal causa es la genética (hasta el 75%) estando implicados los genes DRD4 y DAT1 relacionados con el neurotransmisor dopamina (Kelland, Chiodo, 1996). Además, es un trastorno neurobiológico ya que en estudios de neuroimagen demuestran que hay regiones cerebrales afectadas en niños con TDA-H (corteza prefrontal, el cuerpo calloso y los ganglios de la base).

Otros factores relacionados pueden explicar entre el 20 y el 30% de los casos y son los factores perinatales, complicaciones intraparto, altos niveles de plomo, etc.

En investigaciones recientes desde la neurobiología con TEP (**T**omografía por **E**misión de **P**ositrones) se apunta a que el TDA-H es una consecuencia de un fallo de los mecanismos de excitación e inhibición del sistema nervioso central, estando alterados los de inhibición de los impulsos, traduciéndose en un déficit de las funciones ejecutivas según Zametkin y Rapoport (1987), algunas de las cuales son:

- La memoria de trabajo para la que es imprescindible la atención sostenida.
- La autorregulación de los afectos y la motivación.
- La interiorización del lenguaje.

- La capacidad para el análisis y la síntesis de la información y, por tanto, para la puesta en marcha de buenas estrategias de trabajo.

Estos fallos en la inhibición-excitación podemos centrarlos en niveles bajos de proteínas (receptores y transmisores de Dopamina) en dos áreas del cerebro conocidas como núcleo accubens y mesencéfalo que forman parte del sistema límbico (Puumala, Sirvio, 1998); responsable este de las emociones y de sensaciones como la motivación y la recompensa. Estas vías de la dopamina juegan un papel clave en el refuerzo, motivación y aprendizaje de formas para asociar los distintos estímulos a las recompensas.

El estilo cognoscitivo impulsivo y la escasa motivación para el aprendizaje contribuyen al fracaso en el colegio, lo que da lugar a mala imagen personal, sentimientos de inseguridad y ánimo deprimido. Por si esto no fuera suficiente, el ánimo deprimido disminuye la atención y concentración e incrementa la impulsividad y las malas estrategias de trabajo. También son frecuentes los trastornos específicos del aprendizaje (dislexia, disgrafia, discalculia) y otros problemas de conducta como la agresividad, como indica Mardomingo (2003). El curso clínico suele ser de tipo crónico y en el 40% de los casos los síntomas clínicos persisten en la vida adulta

Lo cierto es que no todo el alumnado diagnosticado con TDA-H tiene las mismas características, ni en el mismo grado, dado que el trastorno es muy heterogéneo. En alguno de ellos predomina el déficit de atención, en otros la impulsividad e hiperactividad, y en otros casos se da una combinación de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

3.- CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

El TDA-H es un trastorno crónico muy frecuente ya que se estima que alrededor del 5% de los niños y adolescentes lo tienen. Se debe a múltiples factores provocando dificultades en la inhibición y el autocontrol, la planificación, la memoria de trabajo a corto plazo, fijar la atención en nuevos estímulos y la elección de información relevante frente a la irrelevante. Por tanto, no es consecuencia de que no haya sabido educar a su hijo.

Sus síntomas principales son inatención o dificultad para concentrarse, hiperactividad e impulsividad (parecen incapaces de controlar sus reacciones inmediatas o de pensar antes de actuar) inadecuados para su edad. Pueden manifestarse todos o predominar el déficit de atención o la hiperactividad-impulsividad.

Estos síntomas se manifiestan en varios entornos (familia, escuela, amigos) y, a veces, son lo suficientemente importantes como para afectar al aprendizaje y a las relaciones familiares y sociales.

Según el manual de diagnósticos y estadístico DSM-IV TR hay tres tipos de TDAH:

Tipo hiperactivo-impulsivo. (10-15%)

Tipo inatento. (20-30%)

Tipo combinado. Presenta las tres características; hiperactividad, impulsividad e inatención. (50-75%).

ÍTEMS DE DESATENCIÓN	ÍTEMS DE HIPERACTIVIDAD-IMPULSIVIDAD
- No presta atención a detalles - Tiene dificultades en mantener la atención en las tareas o juegos - Parece no escuchar cuando se le habla directamente - No sigue las instrucciones (por despiste) y no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo. - Tiene dificultades para organizar tareas y actividades - Evita realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido. - Extravía objetos necesarios para tareas o actividades. - Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes. - Es olvidadizo y descuidado en sus actividades diarias.	- Mueve en exceso manos o pies o se mueve en su asiento. - Se levanta en clase o en situaciones donde no debe. - Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo. - Tiene dificultades para jugar o divertirse en silencio o tranquilo. - Habla en exceso. - Responde impulsivamente. - Tiene dificultades en esperar su turno. - Frecuentemente está en movimiento, suele actuar como si tuviera un motor. - Interrumpe o se entromete en las actividades de otro.

Lo cierto es, que en todos ellos coexiste el déficit atencional.

El niño o adolescente con TDA-H no tiene en general un problema de inteligencia o de razonamiento, sino de organización y de autocontrol de la atención, las emociones, la conducta y la relación social.

Por todo ello, es fácilmente comprensible la importancia de un diagnóstico precoz y disponer de las medidas necesarias, farmacológicas y no farmacológicas, individualizadas para cada niño y familia, ya que se consigue mejoría hasta en el 80% de los casos. Con éstas medidas mejora la atención, se reduce la inquietud e impulsividad, y se ayuda a manejar la conducta de su hijo, a mejorar su autoestima, sus técnicas de estudio y las relaciones familiares y sociales.

Así, en los criterios diagnósticos del DSM-IV TR aparecen los siguientes:

A.- Un nivel de inatención, hiperactividad e impulsividad inadecuado para la edad del niño (6 o más de los 9 ítems de desatención o 6 o más de los 9 ítems de hiperactividad-impulsividad).

B.- Los síntomas empiezan antes de los 7 años.

C.- Duran al menos 6 meses.

D.- Produce un deterioro importante en al menos dos ambientes de su vida (casa, colegio, amigos).

E.- No es debido a otro problema psiquiátrico, médico o tóxico.

Debe cumplir todos y cada uno de los criterios señalados (de la A a la E).

Las Consejerías de Educación, Ciencia e Investigación y las Consejería de Sanidad y Consumo cuentan con protocolos de coordinación para la detección y diagnóstico de este TDA-H en niños en edad escolar que requiere de una serie de actuaciones de tramitación e interconsulta de información y documentación entre instituciones u organismos de dichas Consejerías.

4.- IDEAS CLAVE EN LA ESCUELA

En la escuela y en el instituto, el niño y el adolescente con un TDA-H va a permanecer muchas horas de su vida, va a recibir formación y va a aprender a convivir con sus compañeros. La escuela puede ser un lugar muy importante para la contención y la educación de este niño con TDAH, o puede ser también el lugar donde se presenten los primeros síntomas de inadaptación y de un fracaso personal, que es mucho más grave que el fracaso escolar. Por lo tanto, debemos incluir la escuela y los maestros en el plan de tratamiento global del niño con TDA-H.

Los profesores necesitan, como primer objetivo, conocer la existencia del trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad. Muchos maestros han oído hablar e incluso tienen conocimiento de la existencia de "niños hiperactivos". Ya que, además, son niños que molestan en las clases, suelen ser identificados con prontitud y derivados a los servicios psicopedagógicos para su evaluación.

El maestro debe saber que su alumno con TDA-H no es más torpe que los demás. Se trata de un niño o un adolescente que puede trabajar con un buen ritmo si se le sabe estimular adecuadamente. Para ello hace falta que el maestro tenga capacidad para prevenir, estructurar, organizar periodos de trabajo de corta duración, establecer una estrecha relación con el alumno, individualizar la enseñanza y utilizar refuerzos positivos.

El maestro también debe saber que el alumno mostrará alteraciones en su conducta cuando la tarea sea demasiado difícil, de larga duración, con supervisión excesiva, o si se encuentra en una situación de conflicto emocional.

Al mismo tiempo, el maestro establecerá normas y límites en el centro y en el aula, de forma clara y adecuada a la edad del alumnado y estarán visibles, en tanto que les ayudan a estructurarse y les dan seguridad. Aunque se actúe en determinados momentos con comprensión, no se han de modificar las normas de convivencia establecidas. Se deben aplicar las consecuencias derivadas de su conducta, cuando proceda, de manera ponderada y teniendo en cuenta el valor de las normas para la corrección.

- La creación de un clima de clase estructurado y relajado será fundamental.
- Es importante el tono y volumen de voz utilizado y permitido en el aula.
- Se ha de utilizar la comunicación asertiva, que no implique sometimiento, pero sí que manifieste firmeza.
- Se ha de evitar hacer críticas o poner en evidencia al alumno/a públicamente. Es preferible realizar los comentarios en privado, buscando una solución de manera conjunta.

- Las conversaciones con el alumno/a serán breves, tanto para motivar como para corregir actitudes.
- Se ha de establecer una relación de respeto mutuo.
- Se ha de reservar un espacio visible y accesible en el aula para colgar información, llamando la atención del alumno/a cuando haya novedades.

Algunas orientaciones generales que se deberán de ajustar en función de la edad y necesidades del alumno/a con TDA-H una vez realizada la evaluación psicopedagógica cuando proceda.

Cualquier adecuación curricular partirá de la Programación Didáctica realizada para todo el grupo clase y, siempre que sea posible, beneficiará también al resto del alumnado.

La Programación Didáctica es el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación del currículo que elaboran los equipos docentes, mediante un proceso de toma de decisiones que tiene como referente las características del alumnado, el proyecto educativo, los elementos básicos del currículo y los rasgos específicos de cada una de las áreas o materias.

Algunas de las medidas a adoptar pueden ser:

- Modificar la temporalización de la Programación didáctica, ampliando el tiempo para la consecución de determinadas competencias básicas, objetivos y contenidos.
- Secuenciar los objetivos en pequeñas metas.
- Priorizar objetivos y contenidos para que el alumnado realice aprendizajes significativos.
- Seleccionar los objetivos y contenidos mínimos que ha de conseguir el alumno/a, eliminando, si fuera necesario, aquellos menos significativos y complejos, siempre que no le impidan conseguir los objetivos mínimos para promocionar al curso siguiente.
- Adecuar los métodos pedagógicos y criterios de evaluación, por lo que se hace necesaria la coordinación entre todos los profesionales que trabajan con el alumno/a, para sistematizar una misma línea pedagógica de trabajo que garantice la coherencia y la eficacia.

BIBLIOGRAFÍA

BARKLEY, R.A (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment,* 3 ed, New York, The Guildford Press.

BIEDERMAN, J., SPENCER. T.J. (1999). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) as a noradrenergic disorder*. Biol Psychiatry; 46:1234-1242.

CARTER, R. (1998). *Bajo la superficie. En El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona, Integral.

CHELUNE, G.J., FERGUSON, W., KOON, R. ET AL. (1986). *Frontal lobe disinhibition in attention deficit disorder*. Child Psychiatry and Human Development, 16:221-232.

GAINETDINOV, R.R., WETSEL, W.C., JONES, S.R., LEVIN, E.D., JABER, M., CARON, M.G. (1999). *Role of serotonin in the para-doxical calming effect of psychostimulants on hyperactivity*. Science, 283:397-401.

KELLAND, M.D., CHIODO, L.A. (1996). Serotonergic modulation of midbrain dopamine systems. In: *The Modulation of Dopaminergic Neurotransmission by Other Neurotransmitters*, Ashby CR Jr, ed. Boca Raton, FL: CRC Press, pp 87-122,

KRUESI, M.J., RAPOPORT, J.L., HAMBURGER, S. et al.(1990). *Cerebrospinal fluid monoamine metabolites, aggression, and impulsivity in disruptive behavior disorders of children and adolescents*. Arch Gen Psy-chiatry, 47:419-426.

LÓPEZ-IBOR ALIÑO, J. J., VALDÉS MIYAR, M. (dir.) (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona: Masson

LOU, H.C., HENRIKSEN, L., BRUHN, P. et al.(1989). *Striatal dysfunction in attention deficit and hyperkinetic disorder*. Arch Neurol, 46:48-52.

LOU, H.C., HENRIKSEN, L., BRUHN, P. (1984). *Focal cerebral hypoperfusion in children with dysphasia and/or attention deficit disorder*. Archives of Neurology, 41:825-829.

MARDOMINGO, M.J. (1994). Trastorno hipercinético. En *Psiquiatría del niño y del adolescente: Método, fundamentos y síndromes.* Madrid, Díaz de Santos.

MARDOMINGO, M.J. (2003). Déficit de atención e hiperactividad. El territorio de la inquietud. En *Psiquiatría para padres y educadores*. Ciencia y arte . 2ª edición ampliada. Madrid, Editorial Narcea.

MARDOMINGO, M.J. (2005). *Modelos neurobiológicos en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.* Revista Española de Pediatría, 61(5): 455-459.

MARDOMINGO, M.J. (2006). *Detección e intervención en los trastornos de conducta*. Segundo Simposio de Actualización en TDAH. Barcelona. Fundación ADANA, CD.

MARDOMINGO, M.J. (2006). *Tratamiento farmacológico del trastorno de déficit de atención e hiperactividad*. Timely Topics in Medicine – Pediatría. www.prous.com.

MARDOMINGO, M.J. (2007). *Estimulantes de liberación prolongada. Comentario a la Guía Europea de tratamiento del TDAH. Evidencias científicas*. Madrid, Pharma & Health Consulting.

PINE, D.S., COPLAN, J.D., WASSERMAN, G.A., et al.(1997). *Neuroendocrine response to fenfluramine challenge in boys: associations with aggressive behavior and adverse rearing*. Arch Gen Psychiatry, 54:839-846.

PUUMALA, T., SIRVIO, J. (1998). *Changes in activities of dopamine and serotonin systems in the frontal cortex under-lie poor choice accuracy and impulsivity of rats in an attention task*. Neuroscience, 83:489-499.

SOUTULLO, C., HERVÁS, A., HIDALGO, I., MARDOMINGO, M.J. et al. (2005). *EINAC, iniciativa europea de formación continuada en TDAH: Resultados iniciales de desarrollo en España en 2004*. Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil; 22 (2), 21.

SPIVAK. B., VERED, Y., YORAN-HEGESH, R. et al.(1999). *Circulatory levels of catecholamines, serotonin and lipids in attention deficit hyperactivity disorder*. Acta Psychiatr Scand, 99:300-304.

WALDMAN, I.D., ROWE, D.C., ABRAMOWITZ, A. et al.(1998). *Association and linkage of the dopamine transporter gene and attention-deficit hyperactivity disorder in children: heterogeneity owing to diagnostic subtype and severity*. Am J Hum Genet, 63:1767-1776.

ZAMETKIN, A.J., NORDAHL, T.E., GROSS, M., et al.(1990). *Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity of childhood onset*. N Engl J Med, 323:1361-1366.

ZAMETKIN, A.J., RAPOPORT, J.L. (1987). *Neurobiology of attention deficit disorder with hyperactivity: where have we come in 50 years*? J Am Acad Child Adolesc Psychiatry; 26:676-686

VALORES Y DISCAPACIDAD EN EL AULA: APORTACIONES PARA UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INCLUSIVO

María Jesús Luque-Rojas[3]

Gemma Rodríguez Infante[4]

Eduardo Calvo Blanco[5]

Manuel Francisco Narváez Peláez[6]

Diego Jesús Luque Parra[7]

[1]Instituto de Salud Carlos III y Universidad Complutense de Madrid

[2, 3, 4, 5] Universidad de Málaga

RESUMEN

Son considerables los avances en el desarrollo educativo ordinario en el alumnado con discapacidad, pero siguen necesitándose medidas para su integración social efectiva, dentro de un marco de convivencia conocedor y sensible de sus circunstancias. Las actitudes sociales son determinantes cuando se orientan a la imagen de las personas con discapacidad, de ahí que sea relevante su intervención educativa. En este trabajo, desde un análisis de la conducta social en un marco de valores, se trata un ejercicio reflexivo sobre un desarrollo de actitudes hacia las personas con alguna limitación, dentro de una convivencia en el aula y centro educativo, aportando algunos elementos para una acción tutorial inclusiva.

Palabras clave: discapacidad; necesidades educativas especiales; integración; actitudes; inclusión educativa

VALUES AND DISABILITY IN THE CLASSROOM: CONTRIBUTIONS FOR A INCLUSIVE INTERVENTION PROGRAM

[3]Instituto de Salud Carlos III y Universidad Complutense de Madrid. mjluquerojas@gmail.com

[4] Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, (29071) Málaga. gri@uma.es

[5] Dpto. de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. e-mail: eduardo.blanco@uma.es

[6] Dpto. de Fisiología Humana y de la Educación Física y Deportiva. Facultad de Medicina. Universidad de Málaga. e-mail: mnarvaez@uma.es

[7] Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos (29071) Málaga. dluque@uma.es

ABSTRACT

Considerable progress in the regular educational development in students with disabilities but are still necessary measures for their effective social integration within a framework of coexistence knowledgeable and sensitive to their circumstances. Social attitudes are crucial when facing the image of disabled people, hence it is relevant educational intervention. In this work, an analysis of social behavior in a framework of values, this is an exercise in reflective about evolving attitudes towards people with some limitations, within a relationship in the classroom and school, providing elements of an inclusive tutorial action

Key words: disability; special education needs; integration; attitudes; educational inclusion

INTRODUCCIÓN

Cuando las actitudes sociales que determinan la amistad, el compañerismo y las relaciones que tienen los niños, niñas y jóvenes en las aulas, se orientan a la imagen de las personas con discapacidad, se pueden apreciar adjetivos de inferioridad, debilidad, distancia y menor aceptación, etc., que generan prejuicios, estereotipos o falsas concepciones, resultando en relaciones de menor interacción y calidad, no ajustadas a una verdadera relación afectiva con valores de aceptación, respeto y solidaridad.

En la consideración de esas actitudes, el alumnado con discapacidad puede ser un colectivo en situación de compensación social y educativa, por lo que, en el aula y su convivencia, se hace necesaria la reflexión sobre sus circunstancias personales y de grupo, de cara a un desarrollo académico adecuado y a una formación personal ajustada. En la Escuela debe valorarse la influencia que las percepciones y actitudes personales y socioculturales (género, estatus,…, discapacidad), tienen sobre las relaciones sociales e interacciones en el aula y centros. Como han expresado algunos autores (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Luque, 2008; Parrilla, 2008), en los centros educativos, deben desarrollarse actitudes y favorecer representaciones y creencias positivas, en torno al aprendizaje y a las posibilidades de las personas con discapacidad. Desarrollo que debe construirse tanto en los alumnos (compañeros y amigos), como en el profesorado, siendo cierto que las concepciones de éstos sobre aquellos, así como su particular visión de la discapacidad, favorecerá o no el aprendizaje de sus alumnos, el clima socioafectivo del aula y en definitiva, su compromiso con la evolución personal y social de sus alumnos (Avramidis y Norwich, 2000; Gómez e Infante, 2004; Damm, 2009). Ello nos sitúa en entornos y sistemas educativos inclusivos, considerados éstos, como consustanciales de la educación y del desarrollo personal del alumnado (Carrión, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Ainscow, 2004; Guajardo, 2008).

En esta comunicación se pretende hacer un acercamiento reflexivo sobre el papel del docente, en su relación con el alumno con discapacidad, así como de las actividades que pudiera llevar a cabo en la clase, para favorecer un clima de aula positivo, de respeto, aceptación y ayuda entre todos.

1.- VALORES Y ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD.

Trabajar las actitudes (como tendencia o respuesta) en un ámbito educativo, conlleva intervenir en lo cognitivo, afectivo y en lo conductual. Sólo así cualquier actuación o programa, podrá promover actitudes positivas o modificar en ese sentido las ya existentes. En nuestro caso particular de la discapacidad, podríamos preguntarnos si ésta representa una característica relevante para que el grupo – clase, acepte o ponga resistencia al compañero que las tiene, o bien si son otras características individuales las que poseen mayor relevancia. Como se ha hecho en otros estudios (Arias y Morentín, 2004; Luque y Luque-Rojas, en prensa) las cuestiones serían ¿son los alumnos con discapacidad compañeros opacos? ¿Están pero no co-están? ¿Participan en actividades planificadas, pero con menor protagonismo y no en actividades espontáneas o de juego? En suma, ¿su integración grupal es más física que social, más institucional o estructurada, que natural?; cuestiones todas ellas de las que se deduce la importancia del mantenimiento de su integración en el grupo, necesidades y oportunidades para ello.

Tanto por el principio de igualdad de oportunidades, como por la equidad de la educación, el alumno con discapacidad necesita estar en igualdad con los demás, lo cual pudiendo ser una obviedad, no es más que una referencia a considerar, frente a la tendencia de fijar o atender lo negativo o la limitación. Educar es hacerlo para todos y cada uno de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta, tanto sus individualidades, como sus aspectos contextuales y sociales, por lo que siendo implícita la diversidad, lo es también que el niño con discapacidad, sea uno más de la misma. En este sentido, todo profesor debe plantearse y hacerlo a su vez con sus alumnos, cuestiones como:

¿Qué conocimientos se tiene sobre una persona con discapacidad?

¿Qué actitudes se tienen en el aula?

¿Cómo son las relaciones en la clase y sus normas al respecto?

Como ha sido expresado por Damm (2009), el acercamiento que haga el profesor sobre la discapacidad de alguno de sus alumnos, podrá presentar diferente signo actitudinal, en una base de representaciones o creencias, igualmente diversas. Cuando un profesor mantiene creencias ajustadas sobre el niño o niña con discapacidad, valora su situación como sobrevenida o añadida a las características de su alumno, acepta su persona y situación en el grupo, favoreciendo el afecto, respeto, tolerancia y solidaridad entre todos, sólo puede concluirse en una enseñanza-aprendizaje eficaz y gratificante, una educación personalizada y sentimientos de pertenencia e inclusión. En este marco, probablemente, ya no tendría sentido hablar de distinciones por discapacidad (ni cualesquiera otras características), sino por diferencias enriquecedoras, lejos de la exclusión y segregación.

2.- DISCAPACIDAD EN EL AULA: APORTACIONES PARA UNA INTERVENCIÓN.

Desde un acercamiento de Psicología Educativa, cualquier programa de actuación en las actitudes hacia la discapacidad, ha de perseguir fines de convivencia y de relaciones positivas en un marco de aceptación y respeto, con influencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo personal y social del alumnado. La presencia de ese alumnado con discapacidad en el aula, sus relaciones con los compañeros, su proyección social en definitiva, nos obliga a pensar en la necesidad de elaborar un marco de reflexión-acción, de forma que el contacto, relaciones y actividades, sea de verdadera integración, en el que se hayan compensado creencias previas, estereotipos, desconocimientos y resistencias. Esto es así, dado que el contacto entre personas sin más, no es suficiente, habiendo podido mantenerse, cuando no intensificarse, aspectos negativos no apropiados. En efecto, en el tratamiento y modificación de actitudes, es necesaria pero no suficiente, la exposición directa al objeto de actitud, debiendo acompañarse de objetivos claros de intervención, así como de una estructura y organización de actividades y relaciones, de forma que se favorezca el conocimiento entre los individuos, sus habilidades sociales y la mejora de la relaciones en general. (Aguado-Díaz, Flórez, y Alcedo, 2004; Frostad, P., and Pijl, 2007)

El trabajo de las actitudes en el aula debe hacerse desde la voluntad y trabajo docentes, con programas o elementos de ejecución de una normal acción tutorial, en un marco de convivencia al que se vincula la estructura y organización de la vida social y del aprendizaje en general. En este marco socioeducativo, las actitudes pueden y deben cambiarse, y ello, no sólo a lo genérico de la discapacidad, limitación o incluso deficiencia, sino a las características asociadas a la persona, de forma que se logre el mejor conocimiento de ella, sus necesidades y sus afectos. En última instancia, logrado un conocimiento adecuado de la discapacidad, ésta dejaría de ser objeto de actitud para convertirse en un valor o característica propia de la persona, sin connotaciones de distancia o distinción negativa. En consecuencia, las creencias serían más racionales, objetivas y compartidas, los afectos más positivos y emocionalmente inteligentes y, finalmente, unos comportamientos de acercamiento y aceptación. La discapacidad pasaría a convertirse en lo que de circunstancial tiene y a rodearse de la comprensión y apoyo que necesita.

Una intervención educativa en actitudes tiene sentido, cuando se tratan relaciones interpersonales basadas, no sólo en la coexistencia circunstancial de aula o centro, sino en la interacción activa y afectiva, de acuerdo a unos valores y normas, generándose y manteniéndose una convivencia positiva y de desarrollo personal y social de todos los alumnos y alumnas. Esta convivencia escolar, entendida desde lo positivo del crecimiento personal y social, supone un clima activo de respeto a la dignidad de las otras personas y de aceptación, tolerancia, solidaridad y cooperación. En este sentido, de acuerdo con Monjas (2007), existirían dos razones básicas que justificarían su interés educativo, una la de educar para convivir y otra, la consideración de la convivencia y el buen clima interpersonal, como condiciones necesarias para que se produzca aprendizaje (Monjas, 2007, p. 20).

Proponemos, desde este marco, la reflexión sobre algunas pautas de intervención en la actuación docente, para trabajar un clima positivo de aula, en una interacción personal y social, en particular con el compañero con discapacidad, basada en la aceptación de la diferencia, prestándose la colaboración y ayuda en un intercambio

solidario, justo y respetuoso con las personas, valores que deben ser compartidos por toda la comunidad. No se trataría de un programa en sí, sino de un conjunto de elementos, agrupados en dos módulos (iniciación y reflexión sobre la discapacidad; conocimiento y convivencia con la discapacidad), sobre los que valorar posibilidades de acción tutorial, siendo el profesorado quien estructure y planifique, en función de sus necesidades y planteamientos curriculares.

2.1.- Finalidad y objetivos

El ámbito educativo es el medio idóneo para generar conciencia del trabajo en grupo, desarrollando sentimientos positivos y la comprensión de las diferencias y necesidades individuales, así como para fomentar actitudes de ayuda y cooperación, promoviéndolas desde el trabajo escolar y la convivencia. En ese ámbito, la finalidad de cualquier programa de carácter inclusivo sobre personas con discapacidad, debe ser la de favorecer la reflexión sobre la discapacidad, como circunstancia interactiva persona – contexto, desechando concepciones de deficiencia o limitación, centradas únicamente en la persona y tratando ámbitos de integración afectiva y social.

En consonancia con esa finalidad, pueden señalarse como objetivos concretos, algunos de los que siguen.

En el profesorado:

- Promover actitudes democráticas de aceptación y respeto a derechos y valores, y en particular de las personas con discapacidad. Desarrollar comportamientos coherentes con relación a lo que trata de enseñar a sus alumnos

- Fomentar un clima de aula de cooperación y ayuda, amistad y aceptación de las diferencias.

- Desarrollar actitudes y habilidades de discusión, tareas de grupo, conductas asertivas y de expresión emocional.

En el alumnado:

- Conocer los aspectos positivos y las necesidades de apoyo y recursos de las personas con discapacidad.

- Adquirir conocimiento y sentimiento sobre sí mismo, con relación la situación de estas personas.

- Desarrollar conocimientos y destrezas específicas en el trato con personas con discapacidad.

2.2.- Aspectos generales en la intervención.

A) Desarrollar una estructura y relaciones sociales en las que predomine la igualdad entre todos, y con los compañeros con discapacidad, en particular. Se han de eliminar cualesquiera elementos que supongan condiciones de inferioridad en el alumno con discapacidad.

B) Favorecer una adecuación del alumnado y su contexto, de forma que las características de los niños y niñas con discapacidad, se valoren en sus personas y circunstancias, disminuyéndose en los otros alumnos (y profesores) ideas previas, estereotipos o creencias erróneas, que frecuentemente usan la parte por el todo.

En el contexto se analizarán toda su estructura y elementos, a fin de organizarlo y establecer los mecanismos de compensación, ayuda y accesibilidad.

C) Dado que un niño con discapacidad está en su aula ordinaria, sus relaciones con otros niños deberían organizarse, siquiera inicialmente, hacia actitudes favorables de aceptación y ayuda espontánea, de aquí que, al menos en una primera aproximación en la estructuración de las estrategias a desarrollar, podrían tenerse en cuenta:

- Tareas cooperativas y actitudes generales, en las que el alumno con discapacidad se muestre competente, favoreciendo una dinámica positiva y natural de las relaciones.

- Trabajo especifico con el compañero con discapacidad, al que se le asignan tareas de aprendizaje que, el alumno sin discapacidad realiza con su compañero que la tiene: preparación del material, mobiliario, ayuda en la confección de la materia…

- Relaciones de juego en el aula y patio de recreo, favoreciendo situaciones de amistad y afecto, necesarias para mantener un clima de igualdad y naturalidad en el contexto escolar.

2.3.- Módulo 1: Iniciación y reflexión sobre la discapacidad.

Objetivo: *Sondear conocimientos y actitudes sobre la discapacidad (y sobre la del compañero, en particular) en el aula.*

En función de las edades, cursos o circunstancias particulares, podría hacerse actividades:

- Observación de las relaciones en el aula y patio de recreo.
- Análisis sociométrico.
- Aplicación de cuestionario sobre la discapacidad y actitudes.

Para ello, pueden consultarse los materiales:

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema, 18 (2), 266-271.*

- Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención.

- Monjas, I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid. CEPE.

Debe tenerse en cuenta que cualquier resultado ha de considerarse en su dimensión personal y social y, consecuentemente, actuar en su modificación, mejora o desarrollo de las relaciones observadas, evitándose dejar abiertas las actividades, sin una conclusión u objetivo de crecimiento personal.

2.4.- Módulo 2. – Conocimiento y convivencia con la discapacidad.

Objetivo 1: *Conocer la discapacidad, desde una perspectiva interactiva persona – contexto y no basada en la deficiencia.*

Se pretendería analizar la cuestión *¿es muy distinta la persona por tener discapacidad?,* análisis que, considerando edades y características del alumnado, podrá hacerse a través de actividades:

- Explicaciones breves del profesorado.

- Exposiciones temáticas.

- Lectura comentada de cuentos o narraciones con temática apropiada a la discapacidad (Cuadro 1).

Cuadro 1. - LITERATURA PARA LA REFLEXIÓN Y LA SENSIBILIZACIÓN (ASOCIADA A LA DISCAPACIDAD).

- Bayé, E., Aránega, M. y Córdoba, M. (2000). *Seis puntos aparte.* Barcelona. La Galera.

- Díaz, G. C. (2000). *Óyeme con los ojos.* Madrid. Anaya.

- Eli, L. y Dunbar, P. (2005). *Cuidando a Louis.* Barcelona. Serrés.

- Escartí, V. J. (2006). Colección Orí. *Ori y su mascota. Ori va de campamento. Ori y su hermana.* Valencia. FEAPS.

- Franz, O. (1986). *El camino del arco iris.* Madrid. S. M.

- Geoffroy de Pennart (2001). *Sofía, la vaca que amaba la música.* Barcelona. Corimbo.

- Gómez-Cerdá, A. (1994). *Alejandro no se ríe.* Madrid. Anaya-Duende Verde.

- González, A., y Labat, V. (2005). *Mi hermano tiene autismo.* Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Jaffé, L. Saint-Marc, L. (2006). *Las diferencias. Guía para ser un buen ciudadano. ¿De verdad somos tan diferentes? ¿Por qué nos asustan las diferencias?* Madrid. San Pablo.

- Mateos, P. (2002). *El Fantasma en calcetines.* Zaragoza. Edelvives.

- Sagarzu, P., y Valverde, M. (2001). *Mi hermana es distinta, ¿y qué?* Barcelona. Editores Asociados.

- Tellegen, T. (2000). *Un elefante en la ciudad.* Madrid. S. M.

- Vanvuchelen, M. y Godon, I. (2003). *Juan es diferente.* Zaragoza. Luis Vives.

- Charlas, debates o coloquios que deben concluir en propuestas elaboradas y de carácter positivo.

- Proyección de películas sobre el tema en cuestión (anexo).

- Ejercicios de dinámica de grupos con carácter prosocial.

- Otras actividades como valoración de la accesibilidad (arquitectónica, de recursos, servicios,..) de medios de adaptación, entrevistas a personas con discapacidad o de relevancia en la misma (padres, madres, profesionales,…).

El profesorado, en su preparación específica (cuadro 2) y en la instrucción y transmisión de información, tanto general como especifica de la persona con discapacidad, deberá organizar todos los aspectos intervinientes, confiriendo a la actividad la adecuada estructura, que impida y controle la aparición de conductas menos favorables, o de estereotipos negativos. En este sentido, deberán pues cuidarse elementos del contexto (centro, nivel educativo, comunidad escolar, pueblo,…), características del alumnado en general y adecuación a éste, de las cualidades que presenta el alumno con discapacidad (se procurará que el alumno, salvo los aspectos de limitación derivados de su discapacidad, no se distancie del grupo). Con ello se busca controlar o compensar los detalles negativos que la discapacidad ofrece, frecuentemente como un todo, anulando los valores normales y compartidos socialmente de la persona.

Cuadro 2. - MANUALES PARA LA PRÁCTICA.

- Arráez, J. (2000). *¿Puedo jugar yo? El juego modificado.* Granada. Proyecto Sur.
- García, A. y Viñuela, L. (2005). *Cuentos para soñar un mundo mejor y cuentos para todo el mundo.* Oviedo. Fundación Fasad.
- Loos, S., y Hoinkis, U. (2008). *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.* Madrid. Narcea.
- Monjas. M. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Madrid. Narcea.
- Ponce, A. y Gallardo, M. (2005). *¿Qué le pasa a este niño? Guía para conocer a los niños con discapacidad.* Barcelona. Serres.
- Segura. M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral.* Madrid. Narcea.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Fígares, M. C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao. Desclée.
- Verdugo, M. A; González, F.; Calvo, Mª Isabel (2003). *Apreciamos las diferencias.* (PDF). Sidal. Salamanca. http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6676/8-1/

Objetivo 2: *Fomentar la sensibilidad y la comprensión hacia las personas con discapacidad.*

Desde la integración en las áreas académicas-curriculares y en la vida de la comunidad educativa, se debe conseguir una mayor sensibilización y desarrollo vivencial. Para ello, el objetivo sería valorar las limitaciones que tienen las personas con discapacidad, de forma que al ponerse en su lugar, se traduzca en actitud de simpatía, aceptación y comprensión. Actividades respondiendo a las cuestiones de *¿cómo es la accesibilidad del centro? ¿Podríamos desenvolvernos sin dificultad teniendo discapacidad?* Así podrían realizarse:

- Observación y análisis de las cuestiones de accesibilidad: Barreras arquitectónicas, de servicios o recursos y como salvarlas, eliminarlas o llevar a cabo elementos de adaptación. Para ello será conveniente la cumplimentación de cuestionarios *ad-hoc*, aunque pueden consultarse referencias en la *web* del Real Patronato sobre Discapacidad.

- Planificación de actividades como: Recorrido con ojos vendados, en silla de ruedas, con muletas, oídos taponados, … por aceras, alrededores de edificios, centro e instalaciones, aula,… Actividades que conllevan una preparación hacia la persona y su situación de limitación, en una comunidad que puede y debe colaborar en su accesibilidad. El objetivo es fomentar actitudes positivas hacia la persona con discapacidad, tratando de ponerse en su lugar, con lo que esto implica de obtener información sobre la otra persona y lo que suscita en los demás.

- Ejercicios y debates para la reflexión.

- Realización de juegos de clase o grupo, que tratarían de plasmar en la práctica y en lo vivencial, los objetivos anteriores, además de profundizar en valores y de reflexionar sobre las actitudes generadas.

- Discusiones o coloquios sobre aspectos puntuales u ocasionales: casos de prensa, acontecimientos, preguntas…

- Realización de juegos sensibilizadores:

o Motores, como ejercicios gimnásticos con una pierna, con una mano, sólo con el tronco (usuario de silla de ruedas),… (bibliografía anexa).

o Talleres de pintura de dedos-manos y pintura con la boca; escribir con la mano no dominante; uso del ordenador con elementos no habituales (puntero, joystick, …)

o Acciones y visionado de deporte adaptado.

Con todo se busca:

A) En el alumnado en general, mayor sensibilidad hacia las personas con desventaja, concienciación y responsabilidad en la ayuda, aceptación o apoyo del compañero con discapacidad y valorar a ésta como una situación o circunstancia, en la que todos somos partícipes de su superación o de la accesibilidad.

B) En el alumnado con discapacidad, sentimientos de aceptación por sí mismo y de sus características personales, apreciando cómo su limitación, en tanto que sobrevenida, es considerada compartida por los miembros de su grupo.

C) En el profesorado mejorar su visión de la discapacidad, su aceptación, comprensión y trabajo con el alumnado, incrementando así su formación y competencia docentes.

D) En la familia, sentimientos de acogida, aceptación y normalización, apreciando verdaderamente un marco de inclusión educativa.

3.- CONCLUSIÓN Y ALGUNA REFLEXIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Las actitudes como indicadores de respeto a los valores y normas, tienen un campo de ejercicio en las relaciones sociales y trabajo educativo en el alumnado en general y de su interacción con los que presentan discapacidad. Siendo aceptado que la discapacidad no es cuestión individual, sino interactiva, entonces, cuando en un aula, centro educativo o comunidad, se favorece el conocimiento sobre la persona y sus características (incluida la discapacidad) y la convivencia, evitando desigualdades y exclusiones, se produce un desarrollo educativo justo y solidario, construyendo lo personal de sus alumnos y alumnas, mejorando la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y distinguiendo las relaciones sociales en términos de colaboración, ayuda, respeto y tolerancia. Valores democráticos donde los haya.

En ese marco de valores, una escuela inclusiva promueve que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos, no centrándose en su deficiencia o singularidad de discapacidad, sino valorando a ésta como una característica propia de su persona, pero en relación al contexto y su accesibilidad. De esto podría decirse que cualquier actuación educativa habrá tenido sentido, si consigue objetivos de pertenencia, colaboración y cooperación, esto es, un medio para llegar a un fin de normalización y de convivencia en comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO-DÍAZ, A. L.; FLÓREZ, M. A., Y ALCEDO, M. A. (2004). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y modificación de conducta. 29. 127.* (673-704).

ARIAS, B. Y MORENTIN, R. (2004). *Opiniones y actitudes de las familias de personas con discapacidad en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid. Narcea.

AVRAMIDIS, E. Y NORWICH, B. (2000). Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education. 2 (17),* 129-148.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* (2ª Ed.). Manchester: CSIE. Trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga. Aljibe.

DAMM, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1),* 25-35.

DELVAL, J. (1995). *El desarrollo humano.* Madrid. Siglo XXI.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M.; et al. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía, 331.* 49-80.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid. Narcea.

GÓMEZ, V., E INFANTE, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *C&E: Cultura y Educación. 4 (16).* 371-383.

GUAJARDO, E. (2008). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1).* 15-23.

FROSTAD, P., Y PIJL, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education. 22, (1)* (15-30).

LUQUE, D. J. (2008). "Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo". *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (125-136).

LUQUE, D. J., Y LUQUE-ROJAS, M. J. (2010). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva* (en prensa).

MONJAS, Mª. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Madrid. CEPE.

PARRILLA, A. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP. 14 (17-31).*

Anexo. PELÍCULAS – VÍDEOS.

- ***¿Qué tienes debajo del sombrero?***

Dir.: Lola Barrena e Iñaki Peñafiel (2006). Documental que trata la vida de Judith, persona con síndrome de Down y sorda, tomada en custodia legal por su hermana gemela sin discapacidad (separada de ella durante 40 años). Ingresa en un centro de arte para personas con discapacidad intelectual, sorprendiendo a todos pos su creatividad y desarrollo artístico.

- ***Las llaves de casa.***

Dir.: Gianni Amelio (2004). Paolo tiene una discapacidad intelectual y física, viaja a un hospital de Berlín para someterse a rehabilitación. Le acompaña Gianni con la esperanza de encontrar y conocer a su propio hijo que abandonó. En esa ciudad encuentra a Nicole, mujer de carácter que ha dedicado por completo su vida a su hija discapacitada y que ayuda a Gianni a superar su culpa por el abandono de su hijo.

- ***León y Olvido.***

Dir.: Xavier Bermúdez (2004). Olvido, una mujer de 21 años y León, su hermano, con síndrome de Down, algo menor que ella, quedan huérfanos. Olvido quiere que su hermano sea autónomo y en ese deseo, quiere que León acepte ir a un internado o que vaya y venga sólo a la escuela, ocupándose de sus cosas y las tareas de la casa. Pero León quiere que su hermana se ocupe y viva para él.

- ***Yo soy Sam.***

Dir.: Jessie Nelson (2001). Sam tiene discapacidad intelectual viviendo feliz junto a su hija, ya que su mujer lo ha abandonado. Se ocupa bien de la educación de su hija, para lo que cuenta con la ayuda de Annie, su vecina, amiga y abogada. Las autoridades piensan que Sam puede frenar el crecimiento intelectual de su hija, decidiendo que unos padres adoptivos la pueden educar mejor, en un ambiente tradicional. Ni Sam, ni su prestigiosa abogada se rinden, luchando y ayudándose mutuamente.

- ***Mi pie izquierdo.***

Dir. Jim Sheridan (1989). Basada en la historia real de Christy Brown (1932 – 1981), quien con una parálisis cerebral, sólo tiene control sobre su pie izquierdo. Con su tesón y la ayuda de su madre, consigue relacionarse con los demás, escribir y pintar.

- ***Gaby, una historia verdadera.***

Dir.: Luis Mandoki (1987). Gabriela Brimmer, poetisa y escritora, nació con parálisis cerebral que le impedía cualquier movimiento, salvo su pié izquierdo. Gabriela accedió a toda su educación, incluida la universitaria, gracias a una empleada mejicana, analfabeta y que aprende a leer y a escribir junto a ella. La película es un canto a la normalización de las personas con discapacidad.

- ***Hijos de un dios menor.***

Dir.: Randa Haines (1986). La actriz, sorda, Marleen Martin, mantiene una relación

especial con su profesor, en un centro educativo especial para sordos.

- ***El hombre elefante.***

Dir.: David Lynch (1980). John Merrick es un ciudadano inglés (época victoriana) que se exhibe en un circo ambulante, hasta que un joven médico descubre, tras su máscara deforme, una personalidad plena y de profundo sentimiento.

- ***Alguien voló sobre el nido del cuco.***

Dir.: Milos Forman (1975). Randle McMurphy es trasladado a una institución psiquiátrica. En ésta, advertido por los pacientes de que la enfermera-jefe ejerce el control con métodos tiránicos, decide enfrentarse a ella, consiguiendo que se le aplique *electroshocks*. En todo caso ya había conseguido ganarse al resto de pacientes y que se hicieran sentir personas.

- ***Johnny cogió su fusil.***

Dir.: Dalton Trumbo (1971). Un soldado es trasladado a un hospital de veteranos de guerra, tras quedar mutilado de ambas piernas y brazos, ciego, sordo y mudo.

- ***El milagro de Anna Sullivan.***

Dir.: Arthur Penn. (1962). Anna Sullivan es una institutriz que se encarga de enseñar a comunicarse y a descubrir el mundo, a una niña ciega y sorda de nacimiento.

ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y NECESIDADES ESPECIALES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO APLICADO

Gemma Rodríguez Infante[8]

Diego Jesús Luque Parra[9]

María Jesús Luque-Rojas[3]

[1]Universidad de Málaga

[2] Universidad de Málaga

[3]Instituto de Salud Carlos III

RESUMEN

El presente trabajo, desde un análisis de las necesidades educativas especiales que pueden presentar los estudiantes con discapacidad en la Universidad, trata de estudiar la asociación entre las dificultades encontradas en los estudios universitarios, tipos de discapacidad y los apoyos demandados y recibidos. Con todo, y desde una base de actuación educativa compensadora, así como de una intervención psicopedagógica que hace operativa a aquélla, se pretendería un acercamiento al alumnado universitario con discapacidad, conocer algunas de sus características y valorar necesidades personales y académicas.

Palabras clave: universidad; discapacidad; necesidades educativas especiales; apoyo; intervención psicopedagógica

STUDIES CHOICE AND SPECIAL NEEDS OF DISABLED STUDENTS AT THE UNIVERSITY: AN APLICATED STUDY

ABSTRACT

[8]Oficina Técnica del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad. Universidad de Málaga. (29071) Campus de El Ejido. gri@uma.es

[9]Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, (29071) Málaga. dluque@uma.es

[3]Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Ciencia e Innovación. mariaj.luque@fundacionimabis.org

This work, from an analysis of the special educational needs that can present students with disabilities at the University, seeks to examine the association between the difficulties encountered in university studies, types of disabilities and the supports and defendants received. However, since a basis for action compensatory education and psychology of an intervention that makes it operational, it seeks an approach to university students with disabilities, meet some of their characteristics and assess academic and personal needs.

Key words: university; disability; special educational needs; support; psychopedagogic intervention

INTRODUCCIÓN

Cualquier actuación educativa con alumnado con discapacidad, se hace desde el análisis de sus *necesidades educativas especiales,* con lo que se hace referencia a un concepto de intervención educativa y no de categorización diagnóstica, necesidades especiales que implican determinados apoyos y atenciones educativas específicas asociadas a discapacidad.

Es obvio que no todos los alumnos y alumnas con discapacidad, tendrán necesidades especiales, en la medida que la provisión de servicios que necesiten sean adecuados a su situación y circunstancia, pero sí a la inversa, todo el alumnado con necesidades especiales, presentará algún elemento de discapacidad, a las que se apoyará o prestará la ayuda oportuna, cuando lo solicite o las limitaciones que se presenten puedan impedir o dificultar su desenvolvimiento. En cualquier caso, las dificultades de las personas y sus necesidades educativas, son concreciones de las necesidades individuales y, como tales, deberán contemplarse en los objetivos formativos de las áreas y materias de enseñanza.

Este artículo pretende ahondar en el análisis de esas necesidades, para lo que trata de estudiar la asociación entre las dificultades encontradas en los estudios universitarios, tipos de discapacidad y los apoyos demandados y recibidos. Formando parte de una investigación más amplia, realizada por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga (UMA), trata de analizar y reflexionar en suma, sobre las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, con objetivos de mejorar aspectos del Servicio y sus relaciones con ellos.

1.- SUPUESTOS Y PLANTEAMIENTOS.

Desde una base de actuación educativa compensadora, así como de una intervención psicopedagógica que hace operativa a aquélla, este estudio busca, un acercamiento al alumnado universitario con discapacidad, conocer algunas de sus características y valorar necesidades personales y académicas. Todo ello se plantearía de acuerdo a dos objetivos:

a) Analizar la relación de la variable sexo de los estudiantes con discapacidad, con las variables de *rama científica de los estudios* que cursa, *tipo de discapacidad, dificultades encontradas en la Universidad, apoyos especiales obtenidos* y los *apoyos demandados*.

b) Profundizar en la relación de la variable *tipo de discapacidad* con las variables: *Rama Científica de los estudios* que cursa, *dificultades encontradas en la Universidad*, *apoyos especiales obtenidos* y *apoyos demandados*.

2.- ASPECTOS DE DISEÑO, MUESTRA Y PROCEDIMIENTO.

El planteamiento de análisis de las variables de estudio, es básicamente descriptivo, con algún análisis de la relación entre las mismas y pretendería averiguar la existencia de asociaciones entre las variables de sexo, rama científica, tipo de discapacidad, dificultades y apoyos.

2.1.- Muestra

El estudio se realizó en la Universidad de Málaga, sobre una matrícula de 232 alumnos y alumnas con discapacidad. De esta población, una muestra claramente representativa de 188 estudiantes (que supone el 81% de matriculados), participó en la investigación, contestando a un cuestionario *ad hoc.*

Esta muestra presenta una distribución en cuanto al sexo de 51,6% de varones, frente a un 48,4% de mujeres (gráfico 1). Distribución en la que, de acuerdo a valoraciones de años académicos anteriores (Luque y Rodríguez, 2006), puede considerarse un recorte de posiciones respecto a esos cursos, disminuyéndose claramente las diferencias de género.

Grafíco 1. - Distribución Muestra.

2.2. - Instrumento

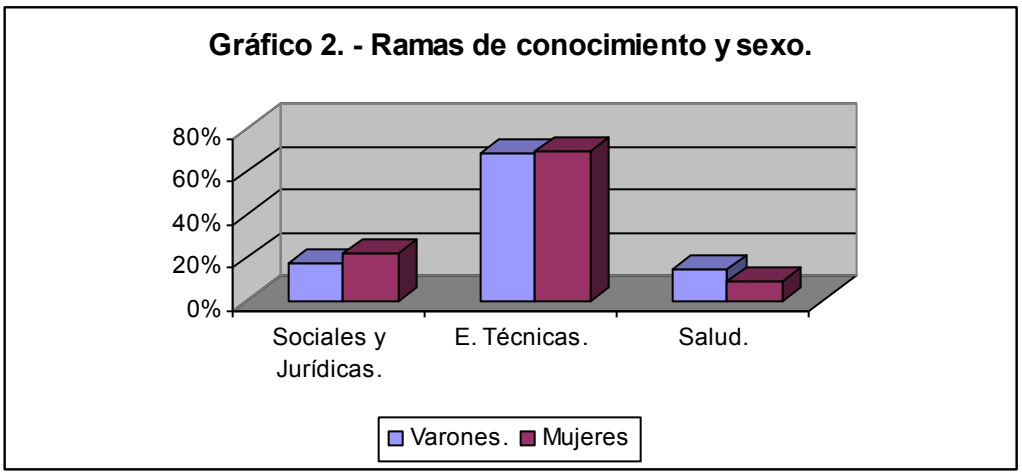
En este análisis de las necesidades del alumnado con discapacidad, se utilizó un cuestionario diseñado por los autores de este estudio, en línea con otros trabajos anteriores (Luque y Rodríguez, 2006; Rodríguez y Luque, 2006), que consta de un total de 6 ítems de respuesta múltiple (anexo).

3.- RESULTADOS

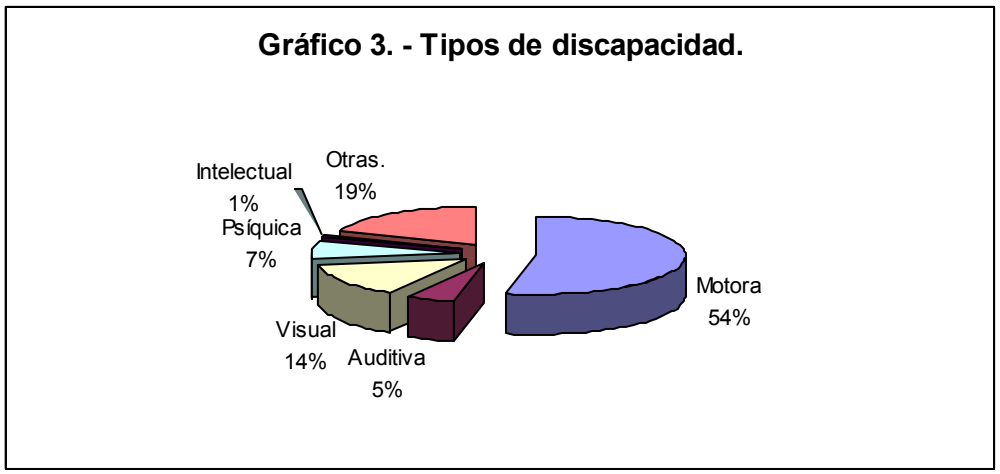
A través del procesamiento y análisis de los datos con el programa SPSS-13 (2007), se tienen los resultados que siguen, de acuerdo a los supuestos y objetivos de partida.

En referencia a los estudios o ramas de conocimiento, hay un predominio de las Enseñanzas Técnicas (129 personas), siguiéndole Ciencias Sociales y Jurídicas (37) y los de Salud (22). Aunque el porcentaje de mujeres es mayor en Sociales y el de

varones lo es en las Técnicas (gráfico 2), no se tiene significatividad en las diferencias (x=0,415, p>0,001).

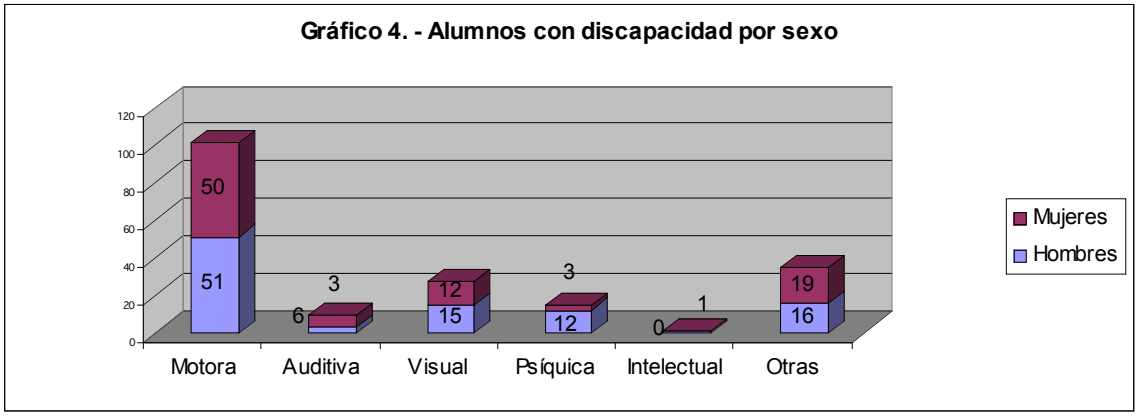


La diversidad del alumnado y de sus tipos de discapacidad, está adecuadamente representada en la muestra (gráfico 3), en sus categorías y proporción.



De los 188 estudiantes, 101 presentan algún tipo de discapacidad motora (54%). Le sigue la categoría *otras discapacidades* con 35 estudiantes (19%), categoría formada, en su mayoría, por personas con discapacidades orgánicas. Junto a estos alumnos, participaron 27 personas con discapacidad visual (14%), 15 con discapacidad psíquica (7%), y 9 con discapacidad auditiva (5%).

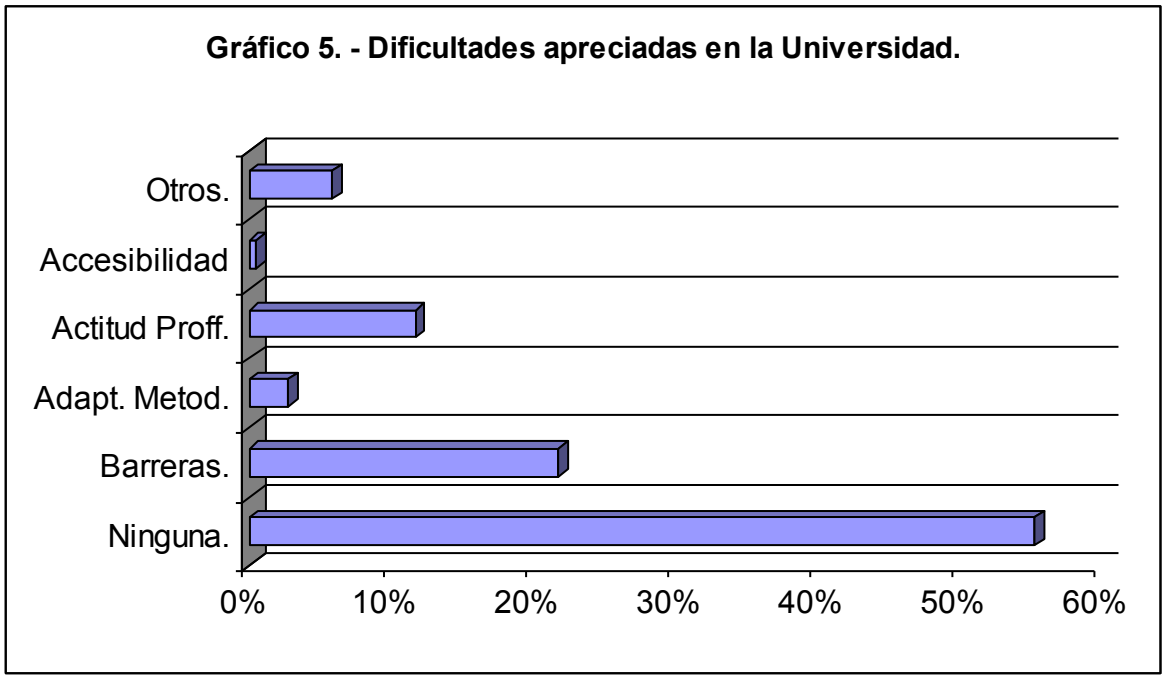
La muestra se distribuye en función del género (98 hombres y 90 mujeres, 52% y 48%, respectivamente), y el tipo de discapacidad, según se aprecia en gráfico 4.



En general, y de acuerdo a esta distribución de población matriculada, el número de varones en cada tipo de discapacidad, es superior al de mujeres, a excepción de las discapacidades englobadas en *Otras,* si bien esta diferencia no es significativa (x=0,073; p>0,01). Tan sólo, en la discapacidad psíquica la diferencia se hace algo mayor, en un número de 12 frente a 3 alumnas.

3.1.- Relaciones entre el sexo de los estudiantes con variables de rama de estudio, tipo de discapacidad, dificultades, apoyos demandados y apoyos obtenidos.

En el análisis de las dificultades encontradas por el alumnado en la Universidad, se obtiene que, el 55,3% de ellos, expresa no haberlas encontrado, mientras que un 21,85% afirma tenerlas, sobre todo en cuanto a barreras arquitectónicas, así como un 4,8% en lo referido a adaptación metodológica y un 11,7% en la actitud del profesorado.



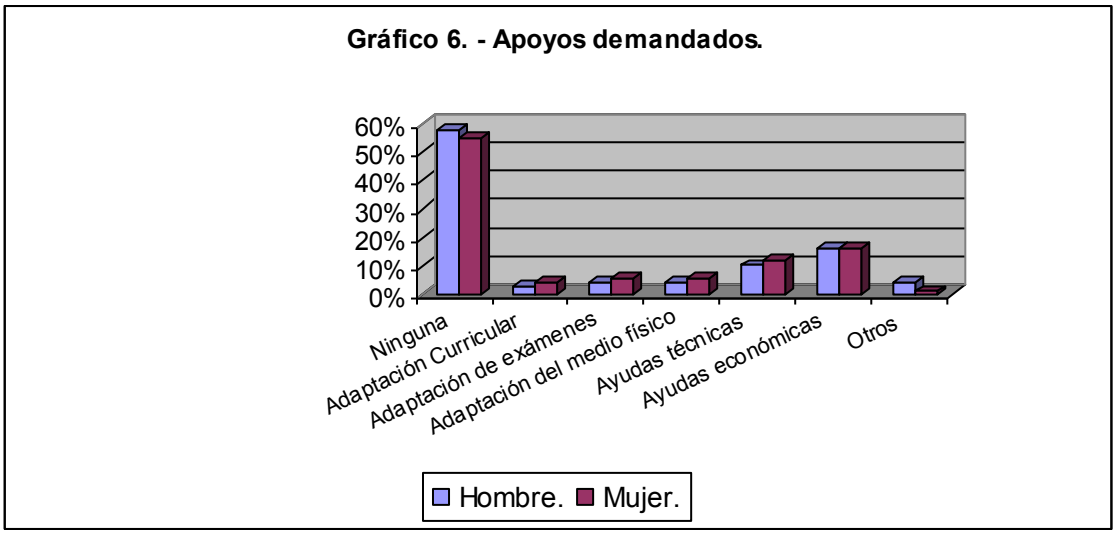
Los hombres destacan entre los que dicen no encontrar dificultad alguna en la Universidad (salvo alguna dificultad en barreras arquitectónicas), mientras que las mujeres encuentran más dificultades, que se centrarían en adaptación metodológica, actitud del Profesorado y el acceso a los servicios de la Universidad. Con todo, en estas observaciones sobre las dificultades encontradas, no se distinguen diferencias entre varones y mujeres (x= 0,683, p>0,01). Se constata además que, estas diferencias, disminuyen a valores mínimos en el grupo de alumnos que frecuentan y asisten al Servicio de Apoyo. Si relacionamos las necesidades que tienen los alumnos y alumnas (en función del sexo), con los apoyos o servicios demandados, se obtienen unos datos resumidos en la tabla 2.

Tabla 2. – Apoyos demandados y sexo

	Ninguna	*Adaptación Curricular*	*Adaptación de exámenes*	*Adaptación del medio físico*	*Ayudas técnicas*	*Ayudas económicas*	*Otros*
Hombre	57,70%	3,10%	4,10%	4,10%	10,30%	16,50%	4,10%
Mujer	54,90%	4,40%	5,50%	5,50%	12,10%	16,50%	1,10%
Totales	56,4%	3,7%	4,8%	4,8%	11,2%	16,5%	2,7%

De la muestra, un 56% afirma no haber accedido a los apoyos especiales demandados, lo que sería consistente con una interpretación, según la cual las ayudas económicas, e incluso las ayudas técnicas, no serían valoradas por el alumnado, como apoyos especiales.

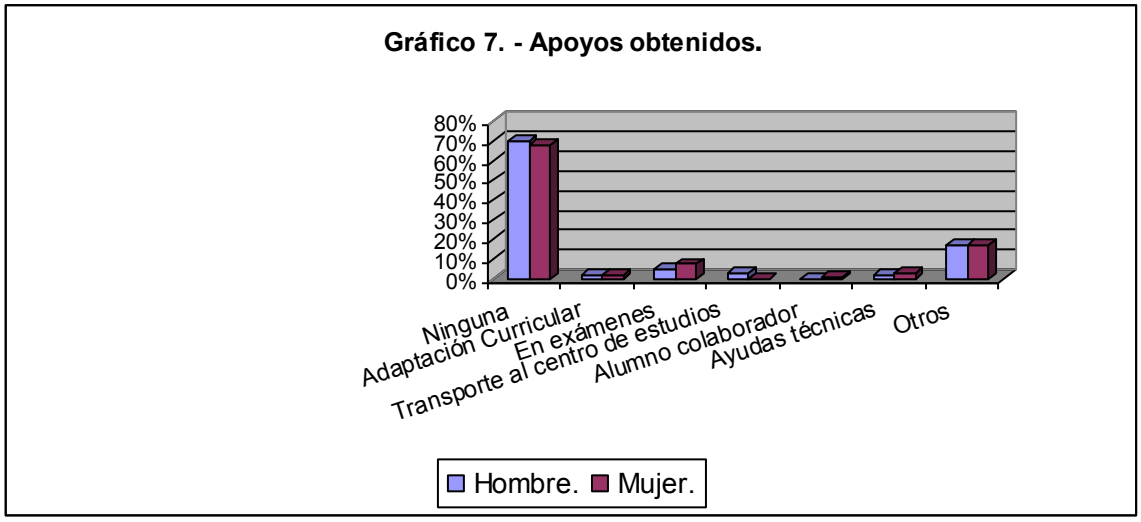
Gráfico 6. - Apoyos demandados.



Así, la suma de ambos datos, vendría a resultar en el 72,9%, lo que a su vez, encajaría con su recíproco 30% de alumnos que, en estudios anteriores, se ha observado que expresan necesidad de apoyo y de recursos (acuden al servicio). Las diferencias encontradas por razón de sexo para los apoyos solicitados, no son significativas al nivel deseado (x=0,880, p>0,01). Consistentemente a estas demandas, los apoyos obtenidos a esas necesidades, se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. – Apoyos obtenidos y sexo							
	Ninguna	Adapta-ción Curricular	En exámenes	Transporte al centro de estudios	Alumno colabora-dor	Ayudas técnicas	Otros
Hombre	70,10%	2,10%	5,20%	3,10%	0,00%	2,10%	17,50 %
Mujer	68,10%	2,20%	7,70%	0,00%	1,10%	3,30%	17,60 %
Totales	69,1%	2,1%	6,4%	1,6%	,5%	2,7%	17,6 %

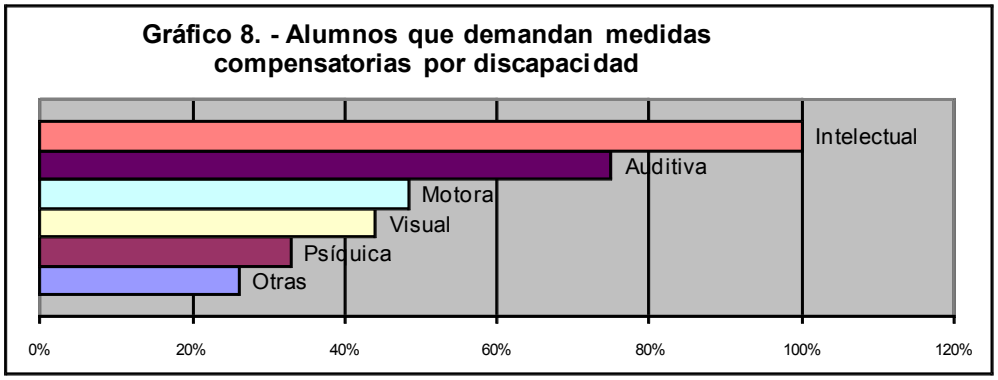
Como puede observarse, el 69% de los encuestados afirma no haber obtenido apoyo alguno, lo que sería consistente con el apartado anterior de no haberlos solicitado. La relación entre las variables sexo y la de apoyos obtenidos, no es significativa (x=0,589, p>0,01).



En este sentido, tanto ese valor como el resto de la tabla, son coincidentes con los habituales en otras Universidades y en la de Málaga en particular (Luque y Rodríguez, 2006), cuando se conviene en establecer en torno a un 30% de alumnos, que manifiestan sus necesidades especiales, así como la respuesta correspondiente del Servicio de apoyo. Tampoco la diferencia en cuanto al sexo es significativa.

3. 2. - Relaciones entre el tipo de discapacidad con las variables de rama de estudio, dificultades, apoyos demandados y apoyos obtenidos.

Otra característica a señalar en los estudiantes que participaron en la investigación, y con relación a las dificultades o limitaciones, es la de un 44% que presentar necesidades especiales en sus estudios universitarios, cuya proporción varía, como cabe esperar, en función del tipo de discapacidad, aspecto que queda reflejado en el gráfico 8.



El 100% de los estudiantes con discapacidad psíquica y el 75% con discapacidad auditiva que participaron en el estudio, demandan algún tipo de apoyo. Le sigue el alumnado con discapacidad motora (48,5%), y los de discapacidad visual con el 44%.

Siendo la discapacidad una circunstancia interactiva, es lógico pensar que las posibles limitaciones, se relacionen estrechamente con el individuo y sus características personales y de su contexto. Así, nuestros datos reflejan esa relación (tabla 3) con carácter significativo (x=0,01).

Tabla 3. - Dificultades y tipo de discapacidad.

	Ninguna	***Barreras arquitectónicas***	***Adaptación metodológica.***	***Actitud del profesorado***	***Accesibilidad.***	***Otros***
Motora.	50,77	30,77	1,54	10,77	1,54	4,62
Silla de ruedas.	12,50	87,50	0,00	0,00	0,00	0,00
Movil. Reduc.	44,44	22,22	7,41	11,11	0,00	14,81
Sensorial.	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Auditiva.	33,33	33,33	0,00	33,33	0,00	0,00
Ceguera.	0,00	33,33	66,67	0,00	0,00	0,00
Déficit Vis.	45,83	4,17	16,67	29,17	0,00	4,17
Psíquica.	92,86	0,00	0,00	7,14	0,00	0,00
Intelectual	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	50,00
Otras.	85,71	8,57	0,00	0,00	0,00	5,71
Totales.	55,32	21,81	4,79	11,70	0,53	5,85

Puede apreciarse que las categorías *ninguna* y *barreras arquitectónicas* son las de mayor valor en la muestra, lo que a su vez es consistente con los datos a cuestiones anteriores, así como a lo expresado en otro trabajo sobre accesibilidad de la

Universidad de Málaga (Luque, Rodríguez y Romero, 2005). También puede observarse como la *adaptación metodológica, actitud del profesorado* y *Otras,* guardarían relación más específica con tipos de discapacidad (sensoriales e intelectual, respectivamente). En concreto puede señalarse que, los alumnos en silla de ruedas encuentran las principales dificultades en las barreras arquitectónicas (87'5% de los encuestados), así como los que presentan discapacidad visual, encontrarían su principal dificultad en las adaptaciones metodológicas del profesor. Los sujetos con discapacidad intelectual ven la principal dificultad en la actitud del profesorado y en el valor "otros". La relación entre las variables *tipo de discapacidad* y *dificultades* es significativa (x=0,01).

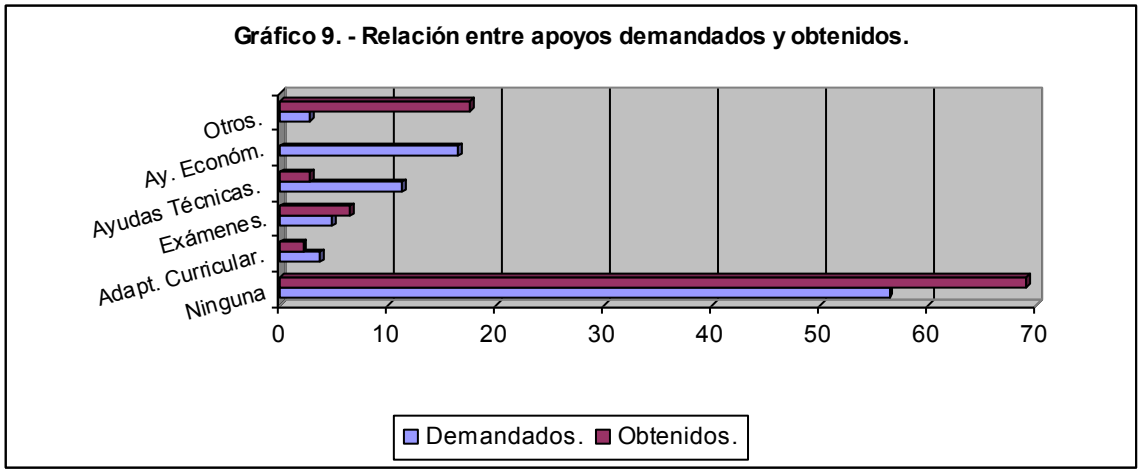
De acuerdo a los objetivos de este estudio, al relacionar los tipos de discapacidad con los apoyos, demandados y obtenidos, los datos sugieren que las diferencias son debidas en su mayor parte, a que las demandas no son realmente presentadas en el servicio de apoyo, sino en las necesidades expresadas en el cuestionario. Cuando estas demandas y apoyos recibidos son valoradas en el número de alumnos y alumnas que frecuentan el Servicio de Apoyo, no se aprecian las diferencias.

Tabla 4. – Apoyos demandados y obtenidos.

Demandados.	Ninguna.	Adapt. Curricular.	Exámenes.	Adaptación del medio.	Ayudas Técnicas.	Ayudas económicas.	Otros.	Total.
Recuento	106	7	9	9	21	31	5	188
% Discapacidad	56,4%	3.7	4.8	4.8	11.2	16.5	2.7	100

Obtenidos.	Ninguna.	Adapt. Curricular.	Exámenes.	Transporte al Centro.	Alumno Colab.	Ayudas Técnica.	Otros.	Total.
Recuento	130	4	12	3	1	5	33	188
% Discapacidad	69,1%	2,1%	6,4%	1,6%	,5%	2,7%	17,6 %	100 ,0%

En los apoyos especiales demandados por los sujetos, la mayoría de éstos declara no haberlas solicitado o necesitado, y cuando se relacionan con los tipos de discapacidad se tiene que, los alumnos en silla de ruedas, demandan principalmente apoyos en ayudas económicas; los de discapacidad auditiva demandan además, apoyo en ayudas técnicas y los que presentan discapacidad intelectual, pedirían adaptaciones curriculares, además de ayudas económicas. Esta relación no es significativa (x=0,304; p>0,01).



La relación entre demandas y obtención de apoyos, no expresa diferencias en cuanto al sexo, aunque sí se tiene significatividad entre la discapacidad y apoyos especiales obtenidos (x=0'01).

A MODO DE DISCUSIÓN

Se pone de manifiesto la mayor existencia de alumnos con discapacidad motora, como categoría diagnóstica general (discapacidad motora, silla de ruedas o movilidad reducida). En estas categorías, hay ligero predominio de mujeres en discapacidad motora, sensorial visual, auditiva, y otras, frente a los hombres que estarían en mayoría en casos de silla de ruedas, movilidad reducida, déficit visual y psíquica. Diferencias que no son significativas en el intervalo de confianza del 95%.

Destacarían los alumnos que expresan no haberse encontrado con ningún tipo de apoyo especial, siendo las elecciones de alguna de las otras opciones todas minoritarias. En este sentido, tanto hombres como mujeres, señalan la elección de la opción "ninguna", respondiendo a la pregunta de si han encontrado algún tipo de apoyo especial en la universidad.

La relación entre apoyos demandados y recibidos, con el tipo de discapacidad, es significativa, lo que pondría de manifiesto la importancia de asociar las necesidades del alumnado con recursos y apoyos específicos, en un ajuste a las características de las personas.

CONCLUSIONES PARA LA REFLEXIÓN

Todos los estudiantes universitarios tienen necesidades en su desarrollo personal y académico, incluidos los que tienen discapacidad, aunque en éstos se observen algunas limitaciones, que deben eliminarse cuando sean debidas a razón de no adecuación a su persona. En nuestra comunicación se han tratado de exponer algunas relaciones entre variables como *rama científica de los estudios* que cursa, *tipo de discapacidad, dificultades encontradas en la Universidad, apoyos especiales obtenidos* y los *apoyos demandados*. Ciertamente, estas relaciones se distinguen del resto del alumnado, al apreciarse necesidades en asociación a la discapacidad (limitación - compensación), pero también que pueden y deben dejar de serlo, si se

ajusta la respuesta de los Centros y Profesores a las características de estos alumnos.

En estas relaciones no se han apreciado diferencias significativas en función del sexo, para ramas científicas de estudios, ni en las dificultades encontradas, aunque sí cuando se valoran en su asociación con tipos de discapacidad. Es lógico pensar las especificidades a considerar en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en función de que presenten limitaciones de movilidad, sensorial o psíquicas, variando por ello, las adaptaciones, ayudas técnicas o económicas.

Se evidencia el gran número de alumnos que expresan no haber encontrado dificultades en la Universidad, lo que vendría a coincidir con el habitual anonimato de los estudiantes respecto a su discapacidad. En cambio, valoran positivamente las ayudas técnicas o económicas, lo que no dejaría de ser una expresión más de la autonomía y de afirmarse en una igualdad de identidad social de la comunidad.

Finalmente, se constata la diferencia entre los que han expresado su condición de discapacidad (certificación en la matriculación) y los que hacen efectiva la misma acudiendo con sus demandas al Servicio de Apoyo (30%). Diferencia que en suma, expresa que en la oferta de las ayudas o elementos de compensación, también está la libertad de su elección por el alumno, su consideración crítica y la posibilidad de su uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUQUE, D. J.; RODRÍGUEZ, G. (2005). "Accesibilidad y adaptación curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente." Comunicación *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.* Salamanca.

LUQUE, D. J.; ELÓSEGUI, E.; RODRÍGUEZ, G. (2005). "Consideraciones para un proyecto de Unidad de Apoyo a Personas con discapacidad, en la Universidad de Málaga". Comunicación *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.* Salamanca.

LUQUE, D. J. Y RODRÍGUEZ, G. (2006). "Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga". 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (TECNONEET). 6ª Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial (CIIEE). Murcia.

RODRÍGUEZ, G.; LUQUE, D. J. Y ROMERO, J. F. (2004). "Evaluación de la accesibilidad arquitectónica y de servicios en los centros docentes de la Universidad de Málaga". VII European Conference on Psychological Assessment. Málaga.

S.A.A.D
SERVICIO DE APOYO AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CUESTIONARIO ACCESIBILIDAD EN LA UMA

Apellidos y Nombre: _____

Facultad/Escuela:

Estudios:

Curso: ___ Turno: _____

Discapacidad:

- ☐ Motora
  - ☐ Silla de Ruedas
  - ☐ Movilidad reducida
- ☐ Sensorial
  - ☐ Auditiva
  - ☐ Ceguera
  - ☐ Déficit visual
- ☐ Psíquica, de desarrollo.
- ☐ Intelectual
- ☐ Otras
- ☐ Porcentaje de Minusvalía %

Diagnóstico:_____

_____

Dificultades encontradas en el acceso y estancia en la Universidad de Málaga:

- ☐ Adaptación prueba de selectividad
- ☐ Barreras arquitectónicas
- ☐ Adaptación de exámenes
- ☐ Adaptación metodológica de asignaturas por parte de su profesorado
- ☐ Actitud del profesorado
- ☐ Actitud de los compañeros
- ☐ Acceso a los servicios de la Universidad (uso de bibliotecas, ordenadores, Secretaría, reprografía, decanato...)
- ☐ Otros

Apoyos especiales obtenidos:

- ☐ Adaptación Curricular
- ☐ En exámenes
- ☐ Intérprete de lengua de signos
- ☐ Transporte al centro de estudios
- ☐ Alumno colaborador
- ☐ Cuidador especial o acompañamiento
- ☐ Ayudas técnicas
- ☐ Otros: _____

Apoyos especiales demandados:

- ☐ Adaptación Curricular
- ☐ Adaptación de exámenes
- ☐ Adaptación del medio físico
- ☐ Ayudas técnicas
- ☐ Ayudas económicas
- ☐ Otros:

OBSERVACIONES:

_____

_____

ADAPTACIONES Y DINAMICAS EN EL AULA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Adelaida Pérez González

C. F. I. GABRIEL PEREZ CARCEL, Murcia

RESUMEN

Consideramos que cada niño sordo es único, siendo imprescindible el llegar a optimizar los recursos y las capacidades con las que cuenta, más que centrarnos en sus limitaciones. La prioridad a la hora de intervenir se dirige a ayudarlo a que acceda a la comunicación eficaz con las personas de su entorno, permitiéndole preservar y desarrollar su capacidad cognitiva. Para ello, resulta imprescindible disponer de una comunicación eficaz, ya sea en lengua de señas o fónica, concebida como la llave que le permite abrirse al mundo. Los profesionales y familiares podemos contribuir a su desarrollo personal, familiar, académico y, en un futuro no muy lejano, profesional, haciendo que las limitaciones físicas de una personan no sean el estigma que le impida tener también una limitación social, afectiva y laboral.

Palabras claves: deficiencias auditivas; organización y dinámicas de aula; lectura colectiva; aprendizaje significativo.

ADAPTATIONS AND DYNAMICS IN THE CLASSROOM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES HEARING

ABSTRACT

We believe that every child born to deaf is only, being essential to get to optimize resources and capabilities that account, more than focusing on their limitations. The priority will be to help him/her that access to effective communication with people around you, allowing you to preserve and develop their cognitive ability. In this it is essential to have effective communication, whether in sign language and phonics, which is the key that allows you to open to the world. Professionals and families can contribute to their personal development, family, school and in the not too distant future, professional, making the physical limitations of a person other than the stigma that prevents you also have a limited social, emotional and work.

Key Words: hearing impairment; classroom organization and dynamics; collective reading; significant learning.

1.- INTRODUCCION

Este trabajo presenta, en su aplicación al ámbito educativo, las diferentes ayudas que las adaptaciones de acceso en el aula y currículo ordinario, y las tecnologías brindan para el caso de los niños y niñas con deficiencias auditivas, las cuales les permiten alcanzar una completa integración académica y social.

2.- ADAPATACIONES EN EL AULA

La legislación educativa actual en cuanto a deficiencias auditivas se refiere, establece que cada niño/a requiere adaptaciones de acceso específicas, pero en forma general debemos tener en cuenta la organización del aula atendiendo a una serie de criterios de calidad:

- Que el aula presente una buena iluminación.
- Ubicación preferencial del estudiante, para poder ver las señas del docente, hacer correcta lectura labial o escuchar el habla, de acuerdo a las posibilidades de cada niño/a.
- Evitar factores que distorsionan e interfieren en la correcta percepción auditiva. Por ejemplo las dimensiones del aula, la distancia entre emisor y receptor, etc.
- Evitar el ruido ambiente y la reverberación. Las aulas escolares suelen presentar varios de estos factores distorsionantes, de forma que el rendimiento verbal de un alumno sordo disminuye en esta situación.
- Cuidado del audífono. Conversar periódicamente con los padres/madres para que el niño pueda optimizar el uso del audífono. Debemos orientar a los padres sobre duración de las pilas, reemplazo de moldes, controles del aparato, etc. El sordo/a debe poder hacer un buen aprovechamiento del resto auditivo del que disponga.
- Cuando estamos ante un niño/a con implante coclear es importante que realice los controles y la estimulación auditiva, de lo contrario el rendimiento no será el adecuado.
- Priorizar las habilidades. Hemos de diferenciar entre una pérdida auditiva leve de audición y una pérdida severa. De esta diferenciación dependerá, en gran parte, el acceso a la lengua, ya sea de señas y/o fónica.

3.- DINÁMICAS DE AULA

Se trataría de la construcción de clases cooperativas algo fundamental en la etapa de infantil, donde los niños sordos trabajen en un lugar cargado de significados y puedan comprometerse en su propio aprendizaje, en lugar de soportar una enseñanza. Una escuela inserta en la realidad donde los niños y niñas participan igual que en la vida real, permite no depender solamente de las elecciones del

adulto, decidir y comprometerse en aquello que ha escogido, proyectarse en el tiempo, asumir responsabilidades, ser actores de sus propios aprendizajes, producir escritos con significado y utilidad, y un largo etcétera.

Una buena enseñanza de la escritura y adquisición de la lectura (competencia de la etapa de infantil) es la que permite a los niños sordos descubrir plenamente el lugar y las diferentes funciones que ella ocupa en sus vidas, aquí y ahora, dando espacio y tiempo para la exploración y confirmación de la relación entre lectura y escritura.

Sería conveniente la revisión epistemológica del concepto *"sujeto que aprende"* y la concepción de *niño* que tienen los maestros/as. Esto puede llevarse a la práctica, haciendo real lo ideal, del siguiente modo:

- Analizando las representaciones sociales establecidas según las cuales ciertas funciones son y deben ser ejercidas exclusivamente por el maestro.
- Reflexionando sobre las acciones, intervenciones docentes y los efectos que ellas generan.
- Reconsiderando, cuándo, cómo y qué lee y escribe el maestro en su práctica cotidiana.

El rol docente necesariamente, obligadamente, debe constituirse como modelo lector y escritor, reflejando en su comportamiento que no se enseña a escribir y a leer a un niño, sino que él aprende junto con la ayuda del maestro y sus padres. Es decir, se transforma el rol de enseñante en rol de facilitador de aprendizajes, ya que estas personas aprenden "*pese*" a sus padres/madres y maestros/as.

Se plantean **dinámicas (dinamic) muy participativas** donde el alumno es dueño de su conocimiento propiciando y coordinando intercambios entre los niños, pone de manifiesto contradicciones que ellos no han tomado en cuenta, formula preguntas que plantean nuevos problemas. Esto posibilita cambios en las actividades escolares, logrando que la enseñanza sea propicia para los niños sordos y que sus aprendizajes sean significativos e incidan en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Para que todos los niños/as puedan llegar a ser miembros activos de una comunidad de lectores y escritores, la escuela debería transformarse en una comunidad de este tipo, preservar el sentido de la lectura y la escritura, proponiendo para ello el desarrollo de proyectos, teniendo en cuenta que se orientan siempre hacia algún propósito, y que éstos han de ser concebidos como **actividades compartidas.**

En general, los alumnos que presentan un buen desempeño en la escritura son aquellos que iniciaron este tipo de adquisición en su casa, aquellos que tuvieron oportunidad de vivenciar la escritura. Junto a sus familiares, esos niños aprendieron alguna de las funciones de la escritura, lo que significa el acto de leer por medio de la **lectura colectiva o Collective Reading** (un adulto y un niño) **de textos infantiles**. Otra alternativa surge del contacto de la lectura que ocurre a través de la **manipulación de libros infantiles y de la exposición de periódicos, televisión, en otros textos y** ambientes donde el niño vive y frecuenta. Más recientemente, este contacto ocurre, sobre todo, en ambientes letrados por medio

de los avances de la tecnología ya que a través de las TICS se amplia el abanico de posibilidades de apoyo visual para los niños/as con sordera.

Finalmente, **contextualizar el aprendizaje** a través de la elaboración de proyectos reales, con objetivos concretos y conocidos por los niños constituyen **tareas prácticas vivenciadas por los estudiantes**, orientadas y guiadas por los maestros. Conjuntamente con actividades donde se realicen **juegos de palabras**, **adivinanzas**, **crucigramas**, **buscar palabras en el diccionario**, **ilustrar cuentos**, **posibilita abrir espacio a usos diferenciados del lenguaje no convencional**, donde maestros y niños participen como protagonistas, generadores y creadores en una experiencia compartida donde se valora e integra cada aporte individual de los miembros y del grupo como ente social en el que se encuentran inmersos.

4.- ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL CONOCIMIENTO MUTUO

Para el desarrollo del conocimiento de las personas que se encuentran interaccionando con cada sujeto es necesario que se parta de un auto-conocimiento y se tenga como meta el incremento de las relaciones personales, académicas y afectivas de los sujetos dentro del aula. A partir de esta idea se establecerá una metodología directiva entre el alumno y el maestro basada en:

- Establecimiento de códigos de comunicación: mirar la cara y las manos, respetar turnos de comunicación y establecer que es prioritario la comprensión del mensaje, que debe pedir ayuda si no comprendió el mensaje.
- El docente proveerá a sus alumnos de ayudas o materiales didácticos adecuados para compensar las dificultades.
- Cuando el niño/a no tiene acceso la lengua fónica o su percepción auditiva es escasa y utiliza como primera lengua la de señas, hay que recordar que el sordo "*solo sabe lo que ve*". Hay que usar sistemas de facilitación, buscar el apoyo visual o táctil.
- Evitar explicaciones largas y apoyarse en la recepción del mensaje por canal visual, con apoyo de lengua de señas o lectura labial.
- Recordar que la percepción del mensaje cesa rápidamente, esto requiere mantener niveles medios de atención, por lo tanto, si las consignas son largas aparecerá la dificultad para comprender las estructuras sintácticas.
- Debe darse una consigna por vez, acompañada por ilustraciones, es decir hay que usar sistemas de facilitación visual.
- Cuando la consigna sea larga hay que separarla y acompañarla por secuencias de ilustraciones, es importante chequear para ver si se ha entendido lo que ha que hacer.
- Cuando poseen lenguaje lecto-escrito hay que formular las instrucciones en forma secuenciada y con apoyo visual.
- Con respecto al habla hay que recordar que el niño oyente tiene el feedback auditivo para escuchar y comprender qué le dicen y qué dice, esto no ocurre con el niño con discapacidad auditiva severa y profunda. Para la articulación buscaremos el apoyo visual y propioceptivo, así estructuraremos las frases y usaremos claves visuales.

- Cuando las características del niño lo requieran, deberán instrumentarse sistemas de comunicación complementarios o alternativos, traducción a lengua de señas o a sintetizadores de voz.
- Priorizar y fomentar el uso de la metodología de "enseñanza natural del lenguaje" (natural language teaching), cuyo objetivo es la participación del niño/a en situaciones de intercambio comunicativo, que tienen lugar en el contexto natural de empleo del lenguaje.
- Cuidar todos los aspectos relacionados con la motivación para comunicarse e interaccionar, por lo que se incrementa el uso de técnicas motivacionales y de "reforzadores naturales", es decir, refuerzos que están significativamente relacionados con la respuesta comunicativa.
- Proponer mayor diversidad de actividades de enseñanza/aprendizaje, tal y como ocurre en las interacciones comunicativas naturales.

La metodología empleada para que nuestros alumnos consigan los objetivos propuestos y lograr así su desarrollo integral, consiste en partir de las características psicoevolutivas y las necesidades básicas de los niños que tenemos en el aula. Se llevan a cabo ACTIVIDADES GLOBALIZADAS donde los contenidos queden relacionados entre sí.

El alumno es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje llevando a cabo una actividad tanto de tipo manipulativa como intelectual y reflexiva. El medio por excelencia para ello será el juego, siendo el motor y la canalización significativa del aprendizaje infantil al constituir la actividad natural del niño.

El principio de APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO exige partir del nivel de desarrollo del alumno. Identificamos los esquemas de conocimiento que el alumno posee y actuamos en consecuencia. Para que se produzca aprendizaje es necesario ofrecer informaciones y experiencias que produzcan un cierto desequilibrio que lleven a una reequilibración y, por tanto, a un avance constatable de sus esquemas de conocimiento.

Uno de los objetivos educativos de primera magnitud radica, precisamente, en promover la AUTONOMÍA en los alumnos, en dotarles de los mecanismos necesarios que les permitan integrarse eficaz y constructivamente en la sociedad en que viven.

5.- CLASIFICACIÓN DE LOS RECURSOS DE AULA

Describimos en este apartado el conjunto de útiles, comúnmente de uso individual a excepción de determinadas ayudas, cuya finalidad es la de modificar cualidades físicas del sonido con el fin de adaptarse a las posibilidades residuales que la persona mantiene en relación con su función sensorial auditiva (Ferrer, 2000).

5.1.- Audífonos

Dentro de esta utilidad compensadora la ayuda más clásica y comúnmente conocida es el audífono, amplificador diminuto que en determinadas pérdidas auditivas puede proporcionar información sonora a la persona sorda.

Los componentes básicos del audífono son los siguientes (Figura 1, 2 y 3):

- ***Micrófono*** que recoge el sonido y lo convierte en pequeñas corrientes eléctricas.
- ***Circuito electrónico*** que, a modo de amplificador, multiplica la señal.
- ***Regulador*** para el control de determinados parámetros.
- ***Auricular*** que transmite la corriente modulada en energía acústica hacia el tímpano.
- ***Sistema de alimentación*** que, a través de una pila, le dota de energía.

Hemos de tener en cuenta que, con el paso del tiempo, el audífono ha dejado de ser un simple amplificador lineal que recogía la señal sonora y la incrementaba siempre en una determinada intensidad, pasando a constituir un centro procesador en miniatura del sonido.

Figura 1.

Figura 2.

Figura 3.

(Figura 1. Imagen transversal de un audífono retroauricular / Figura 2. Audífono retroauricular / Figura 3. Audífono intracanal ubicado en la concha)

5.2.- El implante coclear

Una de las ayudas que sin duda ha supuesto una revolución en el mundo de la sordera ha sido el implante coclear (Figura 4). Un implante coclear actúa sustituyendo la función de las células ciliadas situadas en el interior del órgano de Corti en el oído interno. En condiciones normales, estas células son sensibles a la movilización de los fluidos del oído interno provocada por la entrada de vibraciones sonoras, generando ante su presencia el inicio de impulsos bioeléctricos que se transmiten a través de la vía nerviosa auditiva hacia nuestro córtex para dar lugar a una determinada percepción.

Figura 4. Implante coclear

Su funcionamiento se inicia gracias a un *micrófono* que recoge los sonidos, a continuación los sonidos pasan a un *procesador* que regula el nivel de corriente que se proporciona, analiza la señal de entrada desmenuzándola en tantas bandas de frecuencia como electrodos tenga el sistema y la codifica bien de forma analógica (cada electrodo recibe la porción de señal analógica correspondiente a la banda que se le ha asignado), bien digitalmente (cada electrodo recibe un tren de pulsos de amplitud proporcional a la intensidad de la señal detectada en cada banda) según el modelo utilizado. La codificación resultante del procesador pasa a través de un *transmisor*, mecanismo impulsor de radiofrecuencia modulada, hacia el denominado *receptor-estimulador*, ubicado en la región temporo-parietal detrás del pabellón auricular sobre la superficie del hueso craneal. Ambas partes se ponen en contacto por imanes. El receptor-estimulador transmite la información recibida a un conjunto de *electrodos* situados en el interior de la cóclea a lo largo del órgano de Corti que se encargarán de estimular las fibras nerviosas auditivas.

En resumen, contamos con algunos elementos externos (*micrófono, procesador y transmisor*) y otros internos (*receptor-estimulador y electrodos*) que serán los que precisarán de una intervención quirúrgica para su colocación. Hemos de ser conscientes de que este tipo de ayudas están aproximando el mundo del sonido a niños y niñas cuyas pérdidas tiempo atrás les habría imposibilitado acercarse a dicha experiencia. Si bien, no hemos de ignorar que ninguna de ellas, ni incluso la más sofisticada, "cura" la pérdida auditiva y permite a una persona sorda desenvolverse sin limitaciones en un entorno oyente. En consecuencia, siempre tendremos que contar con consideraciones y adaptaciones adicionales cuando en la comunicación esté en juego la participación de niños sordos.

Cualquier niño no puede ser candidato a implante, obviamente serán susceptibles de aprovechar esta posibilidad sólo aquellos casos donde la disfunción de las células ciliadas sea el origen de la sordera. Es necesario pasar un proceso de evaluación y selección que verifique diversos criterios a cumplir: poseer una pérdida neurosensorial bilateral profunda o total en ausencia de malformaciones o calcificaciones en la cóclea, vías nerviosas capaces de conducir sensaciones auditivas a partir de estimulación eléctrica, no obtener beneficio significativo de audífonos convencionales, contar con características psicológicas que hagan prever un ajuste positivo a la prótesis...

Se ha recorrido mucho camino desde las primeras experiencias de implantes realizadas sobre la década de los cincuenta cuando tan sólo se aplicaba un

electrodo, esto es, un canal de información, hasta llegar a la actualidad en que se suelen aplicar conjuntos de electrodos en un número que oscila según casos entre 16 y 24 electrodos con funciones programadas específicamente para estimular el nervio auditivo de una forma concreta. A ello se ha unido el avance en el diseño y funcionamiento del procesador, capaz en la actualidad de ubicarse en una pequeña cárcasa semejante a las de los audífonos retroauriculares. A pesar de todo, todavía no estamos en situación de valorar de forma definitiva su repercusión en relación con el desarrollo y escolarización de niños sordos. Su eficacia se ha demostrado decisiva para el caso de las personas con sorderas postlocutivas, y en el caso de los niños con sorderas prelocutivas, la edad de implante se viene mostrando como un factor decisivo. Estudios propios (Villalba, Ferrer y Asensi, 2001) constatan que los niños implantado antes de los 6 años obtienen resultados bastante positivos respecto a la percepción del habla, siendo los implantados antes de los 3 años quienes muestran efectos más positivos no sólo ya sobre la percepción sino sobre el desarrollo del lenguaje oral. No se obtienen parámetros comparables cuando los niños reciben el implante por encima de los 6 años.

En cualquier caso, y tal como advertíamos para el caso de los audífonos, el merecido optimismo generado por el implante coclear acerca de la posibilidad de rentabilizar los restos auditivos de las personas tampoco debe hacernos incurrir en el error de pensar que este procedimiento anula cualquier dificultad. De hecho, tal y como apunta Juárez (2001), se debe tener en cuenta que realmente lo que ha posibilitado el implante es dotar a los niños con sorderas severas y profundas de una verdadera audición funcional, cuando con anterioridad sólo lograban alcanzar niveles de audición residual, si bien, ello no ha modificado en absoluto la importancia de aplicar las clásicas estrategias de intervención para el entrenamiento auditivo y la necesidad de un trabajo especializado.

BIBLIOGRAFIA

FERRER, A. (2000). *Ayudas técnicas y tecnológicas para la vida cotidiana. Una aproximación a la situación del colectivo de personas sordas en la Comunidad Valenciana.* Valencia: Fundación FESORD-CV.

JUÁREZ, A. (2001). Modificaciones de las estrategias de acceso al lenguaje oral por parte de niños con sordera profunda, desde el uso precoz del implante coclear. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, 49*, 5-8.

VILLALBA, A., FERRER, A. Y ASENSI, M.C. (2001). Estudio de casos en escolares sordos prelocutivos implantados. *Edetania. Estudios y propuestas de educación, 22*, 93-110.

LECTURA FÁCIL (LF) Y DISCAPACIDAD AUDITIVA

Rogelio Martínez Abellán

Andrés Escarbajal Frutos

Universidad de Murcia

RESUMEN

El niño tiene que descubrir progresivamente que leer es una actividad voluntaria que, si bien requiere un esfuerzo intelectual, proporciona un placer estético muy gratificante. Con la inclusión en el Proyecto Educativo de Centro de un Programa de Animación y Promoción de la Lectura, se apuesta por facilitar la atención a la diversidad de los alumnos. Las distintas técnicas de animación a la lectura no pueden aplicarse de forma indiscriminada a todo el alumnado, ya que existen colectivos con dificultades para acceder a la lectura y llegar a una buena comprensión de los textos, por ejemplo, los alumnos con discapacidad auditiva. Los libros y materiales de Lectura Fácil (LF) son una respuesta a estas necesidades.

Palabras Clave: lectura fácil; discapacidad auditiva; adaptación de textos

EASY READING (ER) AND HEARING IMPAIRMENT

ABSTRACT

The child must gradually discover that reading is a voluntary activity, although it requires an intellectual effort, provides a very satisfying aesthetic pleasure. With the inclusion in the School Educational Project of Animation and Promotion Program of Reading is committed to providing attention to the diversity of students. The different techniques of animation to the reading can not be applied indiscriminately to all students, as there are groups with difficult access to reading and come to an understanding of texts, for example, students with hearing impairment. Books and Easy Reading materials (LF) are a response to these needs.

Keywords: easy reading; hearing impairment; adaptation of texts

INTRODUCCIÓN

El acceso a la lectura, la literatura y la información es un derecho democrático y una necesidad social. Poder leer proporciona confianza y capacita a las personas para ampliar su visión del mundo y tomar las riendas de su propia vida. La lectura permite compartir ideas, pensamientos, experiencias y crecer como seres humanos. Además, para poder ejercer sus derechos, una persona necesita recibir e interpretar la información sobre lo que pasa en la sociedad. Sin embargo, existen colectivos a quienes este acceso inmediato les está vedado: personas con discapacidades, personas mayores poco alfabetizadas o que presentan pérdida de facultades, jóvenes con escolarización problemática, inmigrantes que aún conocen poco el idioma del país de acogida, etc. Los libros y materiales de Lectura Fácil (LF) son una respuesta a estas necesidades.

1.- NORMATIVAS QUE RECONOCEN EL DERECHO A LA LECTURA, LA INFORMACIÓN Y LA CULTURA

La necesidad de promover el acceso universal a la información, la lectura y la cultura está reconocida en diferentes documentos normativos internacionales y nacionales: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 22 (1948). La Constitución Española, artículo 44.1 (1978). Las Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, artículo 10 (1993). Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de Bibliotecas Públicas (2001). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007). Ley 10/2007. Disposición adicional tercera. Del acceso a la lectura, al libro y a las bibliotecas de las personas con discapacidad: *"Los planes de fomento de la lectura y los programas de apoyo a la industria del libro tendrán en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidad, especialmente en la promoción, difusión y normalización de formatos y métodos accesibles, como los soportes en alfabeto Braille, los soportes sonoros, los soportes digitales o los sistemas de lectura fácil"* (Ley 10/2007, de acceso a la lectura, al libro y a las bibliotecas de las personas con discapacidad. Disposición adicional 3ª).

La IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas) ha promulgado recomendaciones y pautas sobre el rol de las bibliotecas en su misión de facilitar el acceso a la cultura y a la información a todos los ciudadanos sin exclusión y en especial a aquellas personas en situación de desventaja. Algunas de sus recomendaciones se refieren a los fondos y servicios con los que deben contar las bibliotecas para atender a estos colectivos: *"La biblioteca pública ha de contar con servicios específicos para quienes por una u otra razón no puedan valerse de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas, deficientes físicos e intelectuales, enfermos o reclusos. Es menester que todos los grupos de edad dispongan de materiales que correspondan a sus necesidades"* (Manifiesto IFLA/UNESCO a favor de las Bibliotecas Públicas, 2001).

Existen diferentes formas de acercar la literatura a personas con dificultades lectoras y/o de comprensión. Puede ser que se precisen textos en letra grande, en Braille, libros electrónicos, ilustraciones táctiles, Lengua de Signos, pictogramas, sistemas no vocales aumentativos o textos de Lectura Fácil.

2.- LA LECTURA FÁCIL: RESPUESTA EDUCATIVA LAS NECESIDADES DE COMPRENSIÓN Y LECTURA DIVERSAS

La Lectura Fácil es un concepto iniciado y desarrollado principalmente en Suecia en la década de los años 60. Un grupo de profesionales de la educación y de las bibliotecas, conscientes de la falta de textos destinados a las personas con dificultades lectoras, iniciaron un proyecto para promover la elaboración y edición de este tipo de materiales. Dicha iniciativa dio pasó posteriormente a la fundación *Centrum för Lättläst* (Centro para la Lectura Fácil), ubicado en Estocolmo, y modelo de referencia obligado de los distintos proyectos e iniciativas internacionales que se han ido desarrollando en torno a la Lectura Fácil.

En 1987 la IFLA creó un Grupo de Trabajo denominado *"Esay-to-Read"* y en 1997 publicó las *"Guidelines for Easy-to-Read Materials"* compiladas por Bor Tronbacke (1997), director del Centrum för Lästtläst, que recogía la experiencia de su fundación en la elaboración, edición y validación de textos de Lectura Fácil. El libro aportaba también orientaciones relativas a las tareas de edición y al proceso de publicación y marketing. En Junio de 1988, la asociación ILSMH (Liga Internacional de Asociaciones de Personas con Discapacidad Intelectual) editaba *"El camino más fácil. Directrices europeas para generar información de fácil lectura destinada a personas con retraso mental".*

3.- LA LECTURA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Según Álvarez Vega (2000), las conclusiones alcanzadas por diversos estudios realizados en nuestro país sobre los procesos de lectura en el alumnado sordo indican datos que nos permiten obtener una visión general sobre las dificultades que éste encuentra en el aprendizaje de la lectoescritura y de los niveles de lectura que alcanzan, muy inferiores al de los niños oyentes de la misma edad. Villalba et al., (1999) confirman que los sordos profundos prelocutivos no superan, al acabar la escolaridad obligatoria, como media el nivel lector correspondiente a la población normoyente de 10 años, de modo que un porcentaje muy reducido de ellos puede acceder a estudios superiores y medios. La investigación de Mies (1998) pone de manifiesto que los niveles de comprensión lectora del alumnado sordo se sitúan en un mínimo de dos años de desfase con respecto a la edad cronológica del alumno. Los factores y/o problemas que explican los bajos niveles en el aprendizaje lector de los sujetos sordos según Domínguez (1995), Soriano (1999) y Martínez de Antoñana y Augusto (2002) son:

Dificultades en la competencia lingüística general

Si para poder leer y escribir son necesarias ciertas habilidades lingüísticas y los niños sordos presentan unos niveles mínimos en ellas en el momento de iniciar dicho aprendizaje, se puede afirmar que la fuente principal de problemas de lectoescritura en el alumnado sordo parece ser debida a sus déficits en el lenguaje oral: vocabulario reducido, problemas en el comprensión y producción de estructuras sintácticas, dificultades en la comprensión del lenguaje figurativo, las expresiones idiomáticas, las metáforas, vocabulario técnico…

Dificultades de acceso al léxico

Los sordos utilizan principalmente para acceder a la identificación de las palabras la vía léxica/directa/logográfica. Es decir, acceden al significado de la palabra de forma global, basándose en índices gráficos. Esta vía puede inducir a errores ya que de hecho, da lugar a confusiones entre palabras que presentan rasgos gráficos parecidos. Por otra parte, son numerosas las investigaciones que conceden cada vez más importancia al desarrollo de representaciones fonológicas para acceder al significado de las palabras. Sin embargo, la utilización de este proceso por parte del sordo plantea problemas: el insuficiente dominio del sistema fonológico del lenguaje oral junto con el escaso nivel de vocabulario provoca que las representaciones internas sean pobres e incompletas. Además, están las dificultades para acceder fonológicamente al léxico interno debido al déficit auditivo.

Dificultades en la interpretación del léxico escrito

La pobreza del vocabulario, junto con las dificultades para acceder a la palabra escrita y extraer el significado completo y coherente del texto, lleva al alumnado sordo a cometer errores en la interpretación de las palabras. En un estudio realizado por Mies (1998) a un grupo de alumnos sordos profundos adolescentes, obtiene que los sujetos sordos no son "conscientes" de que una palabra pueda tener diferentes significados, por tanto, cuando adjudican el significado a una palabra no se plantean si la interpretación de ésta es adecuada al contexto en el que se inserta, sino que lo hacen en función del único significado que conocen y forma parte de su repertorio lingüístico.

Dificultades relacionadas con la construcción, organización y funcionamiento específico del texto

El niño sordo interpreta un texto como una cadena de informaciones aisladas, sin establecer vínculos y/o puentes de conexión entre la información que aparece en el texto con los conocimientos que ya posee. Es decir, no realiza las conexiones indispensables para generar una comprensión rica del texto (Asensio y Gomis, 1997).

Comprensión lectora

El alumno con sordera prelocutiva y pérdida superior a 90 dB., con frecuencia lee algunas palabras y a partir de ahí inventa el resto. Esta interpretación que hace del lenguaje escrito es similar a la estrategia que emplea en lectura labial. Si se analiza la comprensión lectora de los alumnos sordos se observa lo siguiente: -La falta de dominio del vocabulario hace que con frecuencia cambien los conceptos. -No tienen lectura anticipada y si lo hacen pueden equivocarse. -Van incorporando palabra por palabra y las tienen que descifrar. -En las frases de doble sentido, de relativo, de metáforas, etc. tienen mucha dificultad. -Las acepciones no adecuadas son frecuentes, eligiendo no por contexto sino por aquella que les resulta más conocida.

Aunque disponemos en España de estudios sobre el aprendizaje lectoescritor en el alumnado sordo, se necesitan más investigaciones al respecto, para superar las actuales cotas de fracaso escolar en la apropiación de la lengua escrita y para conseguir unos niveles de lectura cada vez más funcionales en esta población. Se han llevado a cabo experiencias de intervención psicopedagógica para el

aprendizaje de la lengua escrita en el alumnado con deficiencia auditiva, desde diferentes líneas de trabajo e investigación (Bellés, 2000; Fernández-Viader y Pertusa, 1999; Torres et al., 1999). Por un lado, existe un grupo de investigadores que proponen que es necesario que esta población sorda, al igual que los oyentes, empleen códigos fonológicos para leer; y por otro lado, existe otra línea de investigación, perspectiva bilingüe, que afirma que los niños sordos pueden acceder al lenguaje escrito y conseguir buenos rendimientos lectores sin emplear tales códigos fonológicos (Domínguez, 1995).

La investigación llevada a cabo por Santana (2000) indica que una lectura funcional de alto nivel sólo es posible por medio de representaciones fonológicas, y los datos obtenidos sugieren que el empleo precoz de la Palabra Complementada, que favorece la percepción y procesamiento del habla, da lugar al desarrollo de representaciones fonológicas precisas y completas de las palabras y por tanto, a mejores rendimientos lectores.

3.1.- Pasos para conseguir una mejor comprensión lectora en las personas con discapacidad auditiva

Para conseguir una mejor comprensión por parte de los lectores sordos se aconsejan los siguientes pasos:

-Antes de que la persona sorda lea un texto o un libro sería interesante que el profesor le explique el tema y enuncie brevemente las partes de mayor importancia. Esto ayuda a centrar el proceso lector.

-Buscar un sinónimo (paréntesis) para las palabras desconocidas. Esto a la vez sirve como ampliación del vocabulario o las frases que tengan doble sentido.

-Seleccionar las frases demasiado largas, dividiéndolas en frases más simples y utilizando como nexos los más comunes.

-Al utilizar un pronombre u otro término referente a una palabra, hay que repetir el antecedente, e incluso repetir la palabra.

-Tachar todas las frases innecesarias y que sólo son aclaraciones de una situación (normalmente el punto de vista del narrador).

-Cuando se entabla un diálogo entre dos o más personajes el lector oyente sabe por el contexto qué personaje habla en todo momento. El alumno sordo se puede perder con facilidad. Podemos evitar esto colocando con lápiz el nombre del personaje que habla (tipo teatro).

-Si es un cuento, centrar el papel de cada uno de los personajes y la relación entre ellos (esquema). También es importante insistir en los acontecimientos más importantes que pasan en la lectura, explicar quién narra (cuenta) los hechos, si es un personaje, si es el autor, etc.

-Siempre que podamos dramatizar la lectura, sobre todo con los más pequeños.

-Tener en cuenta que necesitan más tiempo para descifrar el texto

4.- CRITERIOS PARA HACER QUE UN LIBRO SEA DE LECTURA FÁCIL

Un principio básico es narrar una historia concreta y lógica con una única línea argumental. Investigadores de diferentes países, especialmente en el campo de la

Psicolingüística y la Psicología Experimental han realizado diversos estudios para determinar cuáles son los factores que mejoran la capacidad comunicativa de un texto y lo hacen atractivo y comprensible para el lector. Muchos de estos estudios basaban sus conclusiones y recomendaciones para determinar los criterios de legibilidad y de comprensibilidad, en aspectos psicológicos más que gramaticales. Según Casals (2006) son criterios válidos para aplicarlos a la Lectura Fácil los siguientes:

En cuanto al lenguaje:

-Usar un lenguaje sencillo y directo, con vocablos de uso común. -Explicar las palabras difíciles por su contexto. -Evitar conceptos abstractos. -Tener cuidado con el lenguaje figurativo o metafórico si son vocablos de uso poco común. -Utilizar oraciones cortas en su mayoría, que no ocupen más de una línea. -Incluir una sola idea principal en cada oración. -Utilizar un lenguaje positivo. -Emplear preferentemente la voz activa frente a la pasiva. -Ser sistemático al utilizar las palabras. -No emplear palabras de otro idioma.

-Evitar el uso de jergas, abreviaturas e iniciales.

En cuanto a las características formales, se aconseja:

-Tamaño de la letra 12 ó 14 puntos. -Líneas no excesivamente largas. -No usar varios tipos de letra (dos tipos como máximo, una para títulos y otra para el texto). -Letras negras, bien contrastadas sobre fondo blanco. -Uso de minúsculas, más legibles que las mayúsculas. -Papel blanco, mate y opaco. -Márgenes amplios. No justificar el texto a la derecha. -Espacio entre líneas suficiente, pero manteniendo la coherencia del texto. -Texto dividido en capítulos relativamente cortos y éstos en párrafos, para permitir pausas frecuentes.

4.1. Los cuentos para niños con discapacidad auditiva

Sin menoscabo de que se lean o narren cuentos al niño en cualquier momento del día, la sesión de cuentacuentos tendrá carácter obligatorio por la noche, inmediatamente antes de que el niño vaya a dormir. Narrar cuentos a los niños de forma interactiva es una tarea compleja, que los padres aprenden en las sesiones de Logopedia. Los padres o en general, cualquier adulto puede aprender el procedimiento siguiendo un esquema establecido. Será un momento mágico que el niño disfruta mucho y los padres o adultos deben organizarse para procurar que no haya interrupciones ni se haga con prisas. Debe ser un momento para disfrutar en común. El niño sordo no debe perderse nada de la magia de los cuentos de hadas, si cabe debe disfrutarlos más que nadie.

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Predicciones
(anticipaciones)</td><td>Título</td><td></td></tr>
<tr><td>Desarrollo del texto: referencias</td><td>Fonológicas
Morfosintácticas
Semánticas
Pragmáticas</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">PREGUNTAS</td><td>Respuestas extraídas directamente del texto del cuento</td><td></td></tr>
<tr><td>Inferencias (inducción-deducción)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Transfer
(qué te recuerda eso)</td><td>A otros cuentos
Al currículum escolar
A la vida diaria
Otras</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>RESUMEN</td><td colspan="2">Presentación (dónde y cuándo)
Acontecimiento inicial (planteamiento del problema)
Respuesta interna (reacciones y planes del protagonista)
Intento (esfuerzo por resolver el problema)
Consecuencia (éxito o fracaso del protagonista)
Reacciones (del protagonista ante la consecuencia)
Moraleja</td></tr>
</table>

Esquema para contar cuentos a los niños con deficiencia auditiva (Martínez Abellán, 2006)

CONCLUSIONES

El libro de LF debe ser atractivo, de lectura estimulante y su edición de alta calidad. Crear un libro LF comporta muchas dificultades: es preciso encontrar el equilibrio entre las necesidades y la capacidad de comprensión del lector y la libertad de creación artística de autores e ilustradores. Adaptar obras de los grandes autores de la literatura en Lectura Fácil es especialmente difícil porque supone recrear la obra, no limitarse a una mera síntesis o selección de párrafos del libro original.

Antes de su publicación es aconsejable realizar lecturas de prueba con diferentes grupos destinatarios, para comprobar que el texto reúne los requisitos de comprensibilidad y legibilidad requeridos.

Situar el contexto en el que se desarrolla la acción de una narración es una de las recomendaciones básicas al elaborar textos de LF. No hay que dar por supuesto que el lector tiene nuestros mismos referentes culturales.

No todos los materiales que se ajustan a las directrices de LF pueden ser leídos o comprendidos por todas las personas que tienen dificultades para leer. El intermediario, tutor o como también se le designa "representante de lectura" es fundamental para determinar cuáles son los libros y textos asequibles para un determinado lector y para acompañarle y estimularle en la lectura.

Suele ser frecuente dividir el grado de dificultad de los textos LF en tres niveles de dificultad que se establecen básicamente según la proporción entre ilustraciones y texto y según su complejidad sintáctica y lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Vega, S. (2000) Revisión de las investigaciones sobre los procesos de lectoescritura en el alumnado con deficiencia auditiva. *Polibea,* 55, 39-43.

Asensio, M. y Gomis, M.(1997) La lectura en los niños sordos. *FIAPAS, 59,* 24-40.

Bellés, R. M ª (2000) ¿Cómo se aborda la enseñanza de la lengua escrita? Comunicación presentada a las *III Jornadas de Experiencias Bilingües en la educación del niño sordo.* Madrid.

Casals Torres, I. (2006) La Lectura Fácil en las bibliotecas públicas. *Actas del III Congreso de Bibliotecas Públicas.* Murcia.

Domínguez, A. B. (1995) Los procesos de lectura en los niños sordos. *Revista de Educación Especial, 20,* 61-75.

Fernández-Viader, Mª.P. y Pertusa, E. (1999) Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología,* 19 (1), 2-10.

Ley 10/2007 de acceso a la lectura, al libro y a las bibliotecas por parte de las personas con discapacidades.

IFLA (2001) *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas.* París: UNESCO

Martínez Abellán, R. (2006) Biblioterapia o Terapia a través de la Lectura: La literatura infantil como instrumento de salud en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria y la Educación Inclusiva (II) parte. *Polibea,* 79, pp. 35-44

Martínez de Antoñana, R. y Augusto, J.M. (2002). La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología,* 18, 1, 183-195.

Mies, A. (1998) El léxico escrito en la comprensión lectora. En, Silvestre, N. (Coord.) *Sordera, comunicación y aprendizaje.* Barcelona: Masson.

Santana, R. (2000) Las representaciones fonológicas del sordo: el papel de la Palabra Complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 20 (19, 6-15.

Soriano, J. (1999) Los problemas de lectura en las personas sordas. *FIAPAS, 67,* 28-31.

Torres, S., Urquiza, R. y Santana, R. (1999) *Deficiencia auditiva: guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.

SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA DESDE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA

M.ª Auxiliadora Robles Bello

David Sánchez-Teruel

Universidad de Jaén

RESUMEN

Se presenta el seguimiento en lectura realizado a diez niños con síndrome de Down de un centro de atención infantil temprana (CAIT), con el objetivo de determinar el grado de seguimiento por parte de los colegios de la metodología de lectura que se inicia con ellos en el Centro de Atención Infantil Temprana. En este contexto, el trabajo que presentamos da a conocer los resultados obtenidos en el programa de Atención Temprana que se lleva a cabo en la Asociación Síndrome de Down de Jaén, tras el proceso de observación del aprendizaje temprano de la lectura se observa que la metodología relacionada con la lectura que se sigue en los colegios con estos niños es independiente del Programa de Atención Temprana.

Palabras clave: lectura; proceso; atención temprana.

MONITORING THE PROCESS OF READING FROM THE EARLY CHILDHOOD INTERVENTION PROGRAM.

ABSTRACT

One presents the follow-up in reading realized to ten children with Down's syndrome of a center of infantile early attention (CAIT), with the target to determine the coherence degree of the methodology of reading that begins with them in the CAIT. In this context, the work that we sense beforehand announces the results obtained in the program of Early Attention that carries out in the Association Down's Syndrome of Jaen, after the process of observation of the early learning of the reading.

Key words: reading; early childhood intervention program.

1.- INTRODUCCIÓN

En el programa de Atención Temprana que se lleva a cabo en la Asociación Síndrome de Down de Jaén se trabaja, entre otros objetivos, el aprendizaje temprano de la lectura, para ello se sigue la metodología de lectura global de M.ª Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro (1998). Este objetivo se plantea alrededor de los 3 años por lo que o bien el niño ya ha entrado en el colegio en su Etapa de Educación Infantil, o bien lo hará próximamente, tiempo que puede llegar a ser alrededor de un año.

Nuestro objetivo consiste en determinar el grado de seguimiento, por parte de los Centros de Educación Infantil, de la metodología de lectura globalizada que se realiza según las indicaciones de M.ª Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro (1998), para las personas con Síndrome de Down que se inician en la lectura a una edad temprana dentro de un programa de Atención Temprana en la Asociación Síndrome de Down Jaén y Provincia.

Recientemente la Administración Educativa de Andalucía ha proporcionado un marco legislativo que conexiona el trabajo que se realiza desde la Atención Temprana (Grupo de Atención Temprana, 2000) y el realizado desde los colegios, así, según el Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía en el artículo 12 del capítulo IV de la Atención a la Diversidad se proponen como medidas de atención a la diversidad dos muy importantes en este sentido:

a.- la Administración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo.

b.- la Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos para la detección temprana de cualquier trastorno que incida en el desarrollo de los niños de esta etapa. Así mismo se establecerán los mecanismos para la atención temprana de este alumnado con otras Administraciones Públicas, departamentos o entidades que tengan competencias en materia de servicios sociales.

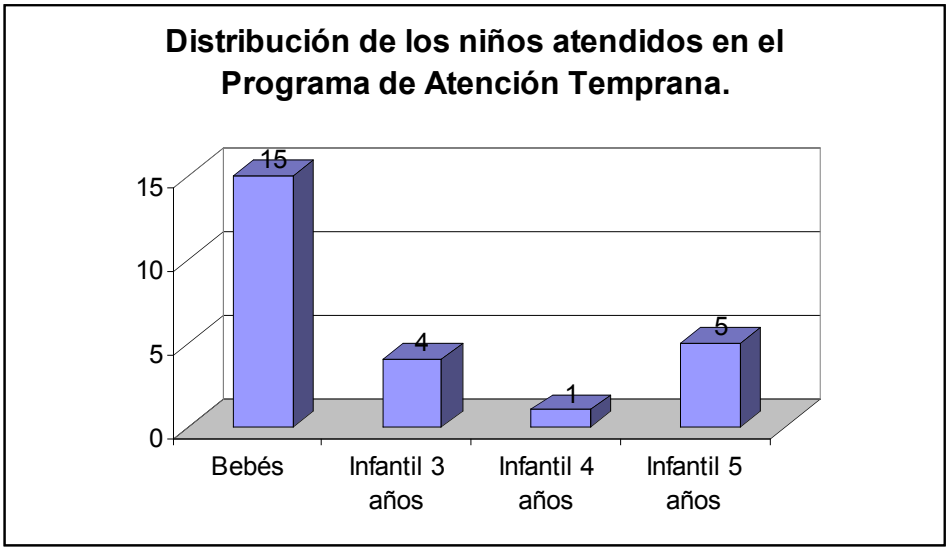
2.- PROCEDIMIENTO

Dentro de la metodología de actuación del programa de Atención Temprana que nosotros llevamos a cabo en esta asociación, existe un apartado dedicado a la coordinación con Centros Educativos, de esta forma se obtiene conocimiento de qué métodos y cómo los implementan los maestros en cada centro. Los datos que aquí se aportan son fruto de esta coordinación con tutores, profesores de apoyo y logopedas de los colegios.

Muestra:

En el Centro de Atención Temprana de la Asociación Síndrome de Down Jaén y Provincia atendemos a 25 niños. La distribución según el género es de 12 mujeres y 13 varones. De los 25 niños 10 están en la Etapa de Educación Infantil, 5 en Infantil de 5 años, 1 en Infantil de 4 años y 4 en Infantil de 3 años, por lo que 15

niños todavía no han iniciado su escolarización debido a que todavía son muy pequeños (ver figura 1).



Resultados:

Nos interesa determinar de entre todos los objetivos del programa de atención Temprana evaluar la evolución del objetivo relacionado con la prelectura y lectura.

De los que no están en infantil no se les ha empezado a trabajar los objetivos de lectura debido a dos motivos: en unos casos por la reducida edad y en otros porque no cumplen los requisitos que nos exponen las autoras del libro arriba indicado. La niña mayor de este grupo tiene 33 meses y será la que próximamente se le iniciará en este método.

De los que están en infantil llevaban el método 9 niños con Síndrome de Down, pero al coordinarnos con los colegios se les ha tenido que cambiar de método de lectura por directrices del mismo, es decir, no existe continuidad en los colegios del tratamiento que se realiza durante la Atención Temprana, y más concretamente en lo que se refiere a la metodología de lectura.

3.- CONCLUSIONES

Nos encontramos entonces con un problema de falta de coherencia entre las directrices que autores como Isidoro Candel (2003) y Gabriel Comes Nolla (2006) marcan en referencia a esta etapa. Estos autores se basan en que los programas tempranos de lectura en este tipo de población son importantes porque pueden ayudar a minimizar los problemas que presentan estos niños, además se recogen los beneficios de la enseñanza temprana para desarrollar el potencial y la capacidad cognitiva que a estas edades está más receptiva, y porque con dichos programas los niños aprenden a leer basándose en los puntos fuertes de las capacidades de estos niños.

Como se ha comentado, una de las actividades de los profesionales de Atención Temprana es coordinarse con los Centros Educativos, Socioeducativos y con

profesionales del área de salud, nos encontramos en concreto que cuando nos coordinamos de hecho con los colegios, cada tutor lleva a cabo una metodología igual para todos sus alumnos que no suele ser global, independientemente de que en su clase tenga un niño/a con discapacidad y en este caso con Síndrome de Down.

Un detalle a tener en cuenta es que el niño de Infantil de 4 años y dos niñas de Infantil de 5 años están integradas en clase de Inglés, es más el horario de apoyo no se adapta a las necesidades de los niños, por lo que entendemos que no deben entrar a clase de inglés por la razón obvia de que si tienen problemas para comunicarse en su lengua materna, introducir un lenguaje nuevo no tiene mucho sentido ya que en general los niños Down y en concreto estos niños tienen un nivel lingüístico inferior al de su competencia social e intelectual (Ruiz, 2001) la mayoría de los niños con este síndrome presentan dificultades de articulación especialmente con los fonemas más complicados. Las dificultades aumentan cuando se trata de la expresión de frases (Buckley, 2000; Buckley, Bird y Byrne, 1996; Buckley, Emslie, Maslegrave y LePrevost, 1986; Miles, Chapman, y Sindberg, 2006; Rondal, 2000) presentan mejor nivel de lenguaje compresivo que expresivo (Buckley y Perera 2005; Flórez, 2002; Chapman, Hesketh y Kistler, 2002; Miller, Leddy y Leavit, 2001); tienen retraso en la adquisición de vocabulario (Flórez, 1999); con léxico reducido, tanto en el número de lexemas como en las características semánticas dentro de los lexemas (Rondal, 1995, 2000); problemas en la discriminación fonológica (Brock y Jarrold, 2004); realizan oraciones de menor longitud y complejidad, además presentan problemas para elaborar y comprender proposiones subordinadas y frases compuestas (Rondal, 2000); lentitud del desarrollo en habilidades pragmáticas, como por ejemplo dobles sentidos, peticiones interpersonales, etc. (Rodal, 2000); discurso insuficientemente desarrollado (Rondal, 2000); y- Disociaciones específicas entre diferentes componentes del lenguaje (mejor actuación en el léxico que en la morfosintaxis) o procesos lingüísticos (mejor actuación en la comprensión que en la producción en general y mejor actuación en comprensión léxica que sintáctica). Además, este retraso se hace más evidente según avanza el desarrollo de los niños (Galeote, 2004; Miller, 2001).

Se podría pensar que si el tiempo que se le dedica a ese tipo de actividades como el inglés se le brindase a las necesidades reales que hay que cubrir desde un programa de atención temprana como son motricidad fina, lectura, conceptos básicos, etc. nos acercaríamos más a la idea del aprendizaje funcional y priorizaremos aprendizajes que son fundamentales para el desarrollo evolutivo del niño y de la niña.

4.- REFERENCIAS

Bochner, S., Outhred, L., y Pieterse, M. (2001). A study of functional literacy skills in young adults with Down Syndrome. *International Journal of Disability, Debelopment and Education*, 48 (1), 67-90.

Brock, J., y Jarrold, C. (2004). Language Influences on Verbal Short-Term memory Performance in Down Syndrome: Item and Order Recognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47,(6),* 1334-1346. ProQuest Psychology Journals.

Grupo de Atención Temprana (2001). "Libro Blanco de la Atención Temprana". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Buckley. S.J. (1985). Attaining basic eductional skills: reading, writing and number. En Lane, D. y Stratford, B. *Current Approaches to Down´s Syndrome*. Holt, Rinehart, Winston.

Buckley, S Emslie M, Maslegrave G, LePrevost P. (1986).*The development of language and reading skills in children with Down,s Syndrome*. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic.

Buckley, S. (1995). Aprendizaje de la lectura como enseñanza del lenguaje en niños con Síndrome de Down: resultados y significado teórico. En Juan Perera. *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Masson.. Barcelona.

Buckley, S., Bird, G., y Byrne, A. (1996) The practical and theoretical significance of teaching literacy skills to children with Down síndrome. In Jean A. Rondal and Juan Perera (Eds.), *Down syndrome: Psychological, psychobiological and socioeducational perspectives* (119-128). London, England: Whurr Publishers Ltd.

Buckley, S. (2000). El desarrollo cognitivo de los niños con Síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas. En J. Rondal , J. Perera y L. Nadel (Eds.). *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos.* (151-166) Madrid: Espasa Calpe.

Buckley, S., y Sacks, B.I., (2002). An overview of the develpment of teenagers with Down Síndrome. Portsmouth, UK: *The Down Syndrome Educational Trust.*

Buckley S., y Perera J. (2005). Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con Síndrome de Down. En Buckley S, y Perera J. *Desarrollo del habla y del lenguaje en alumnos con Síndrome de Down (volumen II)*. Ed. CEPE.

Buckley S., y Perera J. (2005). Lectura y escritura en alumnos con síndrome de Down. *Vivir con el Síndrome de Down. (volumen I)*. Ed. CEPE.

Buckley S., Bird, G., Sacks, B., y Perera, J. (2005). Una introducción para padres y profesores. En Buckley S., Bird G., Sacks B. y Perera J. *Vivir con el Síndrome de Down (volumen IV)*. CEPE.

Candel, I. (2003). *Atención Temprana. Niños con Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo.* FEISD.

Chapman, R.S., Hesketh, L.J. y Kistler, D. J. (2002). Predicting Longitudinal Change in Language Production and Compreension in Individuals with Down Syndrome: Hierarhical Linear Modelling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45,(5),* 902-915. ProQuest Psychology Journals.

Comes, G.(2006). *Enseñar a leer al alumnado con Síndrome de Down. Programas de intervención temprana.* Ediciones Aljibe.

Comes, G., Aznar, C., Contijoch, T. y Vives, M. (2001). Enseñanza inicial de la lectura en niños y niñas con Síndrome de Down. *Bordón, 53* (1), 21-28.

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 n.º 164 de 19/08/2008.

Flórez, J. (1999). Bases neurobiológicas del aprendizaje. *Siglo Cero*. *30*, 183 9-27.

Galeote, M. (2004). La adquisición de diferentes tipos de palabras en niños con Síndrome de Down: un estudio preliminar. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional sobre la adquisición de las lenguas del Estado*, 22-24 septiembre.

Miller, J.F., Leddy, M. y Leavitt, L.A. (2001). Introducción: desafíos que afrontan las personas con Síndrome de Down en la comunicación. En Miller, J.F., Leddy, M. y Leavitt, L.A. *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla.* (pp. 1-7) Editorial Masson.

Miller, J.F. (2001). Perfiles del desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down. En Miller, J.F., Leddy, M. y Leavitt, L.A. *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla.* (pp. 11-39) Editorial Masson.

Miles, S., Chapman, R. y Sindberg, H. (2006). Sampling context Affects MLU in the Language of Adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49 (2),* 325-337. ProQuest Psychology Journals.

Navarro, F., Candel, I. (1992). Un programa de lenguaje-lectura para niños con Síndrome de Down. En Candel, I., Turpin, A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral.* Murcia: Assido.

Rondal, J.A. (1995). El desarrollo del niño con Síndrome de Down. En J.A. Rondal, *Educar y hacer halar al niño Down. Una guía al servicio de padres y profesionales.* (pp. 25-35) Editorial Trillas.

Rondal, J.A. (2000). El lenguaje en el retraso mental: diferencias individuales, sindrométricas y variación neurogenética. En *Alas para volar: la educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias.* Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales (pp. 27-53) Granada. Ediciones Adhara.

Troncoso M.V. (1992). El aprendizaje de la lectura y escritura: Pasado, presente, y futuro en España. *Revista Síndrome de Down, 9*, (1) (8-12). Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Troncoso M.V., del Cerro M., Soler, M. y Ruíz E. (1997). Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con Síndrome de Down. En J. Flórez, M.V. Troncoso y M. Diersen (dirs.). *Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación.* Págs. 187-199. Barcelona: Masson.

Troncoso M.V., del Cerro M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Ediciones Masson.

Troncoso M.V., del Cerro M., Ruíz E. (1999). El desarrollo de las personas con Síndrome de Down: un análisis longitudinal. *Siglo Cero. 30 (4),* 7-26.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTAS FORMATIVAS DESDE LOS CENTROS DE PROFESORES

Manuel Delgado García

Universidad de Huelva

RESUMEN

Hace ya unos cuantos de años que la Formación del Profesorado viene canalizada a través de los Centros de Profesores (CEPs, en el caso de Andalucía), por lo que las actuaciones derivadas de los mismos, en mayor o menor medida, suponen un fiel reflejo de las carencias o necesidades con las que se encuentra el profesorado en su quehacer diario.

Así pues, el estudio que se presenta trata de describir hacia dónde avanza la Formación del Profesorado con respecto a la Atención a la Diversidad. Para ello seleccionamos como objeto de estudio los CEPs de la Provincia de Huelva, categorizando así la Formación que se ofrece y que se demanda, y hacernos una idea extensible de la Formación que se promueve en lugares con características similares. La mejor forma de analizar la Oferta Formativa será a través del análisis de los Planes de Actuación de los Centros correspondientes al curso 2009/2010.

Palabras clave: formación del profesorado; atención a la diversidad; centros de profesores.

THE ATTENTION TO DIVERSITY: FORMATIVE PROPOSALS FROM THE TEACHING STAFF CENTRES

ABSTRACT

Since a few years ago, Teachers Formation is received from Teaching Staff Centres (CEPs, in Andalusia), reason why their activities let us see a faithful reflection about the deficiencies or needs that teachers find in their daily tasks.

Therefore, this study tries to describe towards where Teachers Formation is advancing respect to the Attention to the Diversity. For this, we selected CEPs from Huelva as a study object, categorising the Formation that is offered and demanded, and make an idea of the Formation that is promoted in places with similar

characteristics. The best way to analyze the formative supply will be through the analysis of the Action Plans in the Centres corresponding to 2009/2010 school year.

Key words: teacher training; attention to diversity; teaching staff centers.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de nuestro estudio parte de una realidad caracterizada por los constantes cambios que se producen en la misma, y que en mayor o menor medida se reflejan en el devenir del sistema educativo actual, de ahí la importancia de nuestra propuesta.

En los últimos años se han producido una serie de reformas destinadas a la mejora de la formación del profesorado, poniendo el énfasis en cualificarlo a través del desarrollo de competencias, para así responder a las nuevas realidades educativas. Es en este punto, donde Imbernón (2006:44) cita como mal endémico de la profesión: "*el tener actualmente competencias y saberes inadecuados, para dar respuesta a la educación presente y del futuro*. […]*Y para lograr esto, se ha pasado de la nada a multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc., y ahora se necesita una reflexión para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas*. *Parece entonces que nuestros problemas son los comunes: flexibilizar y adaptar la formación al profesorado, que hace años se reivindica y que ha generado experiencias y modalidades interesantes, (formación en los centros, asesoramiento a centros, descentralización, proyectos de centro, etc.) y a las temáticas necesarias (nuevas tecnologías, resolución de conflictos, multiculturalidad, necesidades educativas, etc.)"*

Esto será una de las premisas básicas por las que guiamos nuestro estudio, con el fin de identificar si verdaderamente se forma a los docentes para que las competencias que adquieren se tornen en estrategias eficaces para atender a la diversidad del alumnado que encuentra en sus aulas.

En relación con esto, Arnaiz, P (1999:2) afirma que se debe de considerar "l*a atención a la diversidad del alumnado como lucha por la igualdad de oportunidades, se requiere una nueva organización del currículo y de los centros que permita trabajar juntos a los profesores en la programación de sus actividades y en la solución de problemas. Estas cuestiones pasan por una nueva mirada hacia la discapacidad y evidentemente por una nueva manera de formar al profesorado*". No se trata por tanto de defender un carácter instrumental en la formación del profesorado con respecto a la atención a la diversidad, sino de valorar otros elementos que entran a formar parte de la vida de las aulas y que se entienden como fundamentales para dar respuesta a una necesidad docente que va en aumento. Entenderemos pues la formación del profesorado en atención a la diversidad como un recurso con el que cuentan los docentes para desarrollar estrategias de intervención en el aula y fuera de ella con aquel alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje.

Toda esta formación va a venir focalizada fundamentalmente por los Centros del Profesorado (CEPs) en el caso de Andalucía, pues se han convertido en los encargados de promover la actualización en el profesorado para atender a la pluralidad que domina las aulas, como bien reseña Hernández, V (2002: 209)

"*constituyen instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas…*").

OBJETIVOS

El estudio que presentamos tiene una doble finalidad. Por un lado se trata de mostrar hacia dónde avanza la Formación del Profesorado en lo que a la Atención a la Diversidad respecta, y para ello que mejor opción que analizar y describir las Acciones de Formación que se ofertan desde los CEPs y que en la mayoría de los casos son demandas que realizan los propios docentes. Por otra parte, analizamos también la Metodología que se emplea para la puesta en práctica de estas iniciativas formativas ligadas a la Atención a la Diversidad.

METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos presentamos una propuesta que parte de un **Estudio Descriptivo** de tres casos concretos. Este estudio viene marcado por la utilización de una metodología de **carácter cualitativo,** a su vez justificada por el empleo de una estrategia concreta, como es: Un ***estudio de caso múltiple***, a través del cual identificamos cómo se implementa la Formación del Profesorado en relación a la Atención a la Diversidad en la provincia de Huelva.

Así hemos seleccionado los tres Centros de Profesores con los que cuenta la Provincia de Huelva mediante un muestreo intencional (*disposición y afinidad con la zona geográfica*), quedando nuestra muestra compuesta por los CEPs de Huelva – Isla Cristina, Bollullos –Valverde y Aracena.

Para la realización del estudio, hemos utilizado los Planes de Actuación (*documento en el que se recoge la respuesta de los Centros de Profesores ante las demandas de Profesores, Centros y Administración*) de los centros correspondientes al curso 2009/2010 a partir de los cuales tendremos acceso a toda la información relevante en relación a la Formación que imparten y que les demandan, y además hemos obtenido de las respectivas páginas webs, las Actividades Formativas que se han venido impartiendo en este mismo curso.

RESULTADOS

Los datos aquí presentes corresponden al proceso de análisis de la información procedente la técnica empleada en el proceso de recogida de datos, como ha sido el análisis de los Planes de Actuación y de la Oferta Formativa. La información que presentamos se engloba en los dos grandes objetivos propuestos.

1º Respuesta Formativa a la Atención a la Diversidad

Conocer la respuesta formativa que ofrecen los CEPs, supone identificar de antemano las necesidades (*propuestas formativas*) que han sido transmitidas a los mismos a través de varias vías como son: *el profesorado de la zona que demanda formación relacionada con las Líneas Prioritarias de Formación del CEP; el profesorado acogido al Plan de Mejora de los Rendimientos escolares; y las demandas de los Centros como consecuencia de las Pruebas de Diagnóstico.* A partir

de estos tres criterios, presentamos a continuación los resultados obtenidos a nivel general en cada uno de los Centros de Profesores.

CEP de Aracena

En este primer caso que mostramos, a la luz de los datos que hemos analizado, el apartado referente a la Atención a la Diversidad carece de importancia dentro de las necesidades del profesorado y los centros de la zona a la que da cobertura el CEP. Decimos esto, pues en ninguno de los tres criterios de los que hablábamos antes, aparece la Atención a la Diversidad como una necesidad del profesorado. En cambio, otras temáticas como la formación en TIC o las competencias básicas copan la mayor parte de las necesidades docentes de los centros pertenecientes al CEP. Así lo recoge uno de sus objetivos generales "*Dar prioridad a aquellas iniciativas que respondan a las necesidades del proyecto educativo de cada centro promoviendo que los equipos docentes integren las CCBB (Competencias Básicas) y los distintos planes y programas en su proyecto educativo".*

El único atisbo que encontramos en relación a la temática que nos ocupa, es en el caso de otros de los grandes objetivos que se plantean, *"**mejorar la coordinación con los demás servicios de apoyo externo a los centros (inspección y EOE) para dar respuestas integradas a las necesidades que surgen a partir de las pruebas de diagnóstico y el Plan de mejora de los rendimientos escolares***". Pues el rendimiento escolar en algún que otro caso se ve ligado a situaciones en que la Atención a la Diversidad tiene mucho que decir.

CEP de Huelva

En este segundo caso la situación es muy distinta al anterior. Aquí la Atención a la Diversidad juega un papel muy claro en la formación que ofrece el CEP, pues como hemos podido comprobar la demanda de este tipo de necesidad se incluye entre las primeras opciones de las tres grandes vías que citábamos, "*se trata de ayudar al profesorado para mejorar en: a)sus modelos de organización e intervención didáctica y gestión de aula que facilite el aprendizaje de todo el alumnado y posibilite atenderles mejor en su diversidad; b)la sensibilización y estrategias de intervención para atender la diversidad cultural y de género; c) la colaboración con otras instituciones cuyo objetivo es la actualización de los diferentes colectivos que intervienen en los procesos educativos aportando una visión multidisciplinar de la educación".* A la luz de los datos obtenido, podemos afirmar que la demanda en relación al tema que nos ocupa, y que se transmite a este Centro del Profesorado gira en torno a la *Diversidad, en general; a la Atención a alumnado con especiales dificultades de aprendizaje y a la Educación Compensatoria,* otorgándole como decíamos un cariz fundamental a la hora de destinar formación a la misma. Y todo ello se refleja en uno de sus objetivos entre los que plantea con la puesta en práctica de este Plan de Actuación: ***"Impulsar el tratamiento educativo de la diversidad desde una perspectiva de educación para la ciudadanía dentro del espacio común europeo".***

CEP de Bollullos

En el tercer caso que nos ocupa, vuelve a suceder algo parecido que en el anterior, pues la Atención a la Diversidad copa los primeros puestos en las demandas que le llegan al CEP. *"Tercer elemento más demandado por el profesorado, la Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares, organización del aula, atención al alumnado*

con necesidades específicas de apoyo educativo". Del mismo modo que sucedía con anterioridad, uno de los grandes objetivos que se plantea el CEP en su Plan de Actuación es "***Desarrollar estrategias organizativas y metodológicas para atender a la diversidad del alumnado desde un punto de vista inclusivo e intercultural*****".**

Por el contrario, lo que difiere un poco del anterior caso, es que a la hora de dar respuesta a estas necesidades, el CEP integra la atención a la diversidad como un elemento transversal en todas sus actuaciones, con lo que se asegura que estas están dando respuestas a las necesidades transmitidas inicialmente a través de esas tres vías. *"Las Tics y la igualdad están integradas de forma transversal en todas las actuaciones".*

Como consecuencia de la importancia que cobra la Atención a la diversidad dentro de la demanda que se realiza a los CEPs, podemos destacar las siguientes Actividades Formativas que se ofrecen para dar respuesta a esas necesidades formativas docentes.

"Actividades de formación. CEP Aracena"

TÍTULO
PARENTALIDAD POSITIVA
XI JORNADAS DE ORIENTACIÓN: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
ENCUENTRO DE GRUPOS DE AUTOFORMACIÓN \"EDUCACIÓN EMOCIONAL\"
PLAN NEUROLINGÜÍSTICO PEDAGOGÍA SISTÉMICA
JORNADA COMARCAL DE SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS ESCUELA ESPACIO DE PAZ
CREACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS MULTIMEDIA CON CONSTRUCTOR Y EXE LEARNING
USO EDUCATIVO DE LOS BLOGS \"INTEGRACIÓN DE APLICACIONES WEB 2.0\"
JORNADAS \"COMPETENCIA MATEMÁTICA Y DIFERENTES ÁREAS DEL CURRÍCULO\"
JORNADAS DE COEDUCACIÓN: SI TÚ NOS EDUCAS IGUAL, SEREMOS IGUALES.
ENGLISH WORKSHOP FOR SECONDAY TEACHERS
JORNADAS: \"PLURILINGÜISMO Y PROGRAMAS EUROPEOS\"
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA
X JORNADAS DE CULTURA ISLÁMICA - ALMONASTER LA REAL

"Actividades de formación. CEP de Huelva – Isla Cristina"

TÍTULO
NECESIDADES EDUCATIVAS DEL NIÑO CIEGO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. CEIP MARISMAS DEL ODIEL
EXTRANJEROS Y ENEMIGOS EN IBEROAMÉRICA: LA VISIÓN DEL OTRO
IGUALDAD DE GÉNERO:UNA META POR CONQUISTAR.
IV JORNADAS DE FORMACIÓN SOBRE HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN.
I JORNADAS PROVINCIALES DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
III JORNADAS PROVINCIALES DE INTERCULTURALIDAD:LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.
GÉNERO,IDENTIDAD Y CIUDADANIA
CULTURAS FEMINISTAS:CONFERENCIAS
ACTUACIONES Y RECURSOS PARA ATENDER LA INTERCULTURALIDAD
PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CEIP SAN FERNANDO:ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:Cuéntame un cuento. una manera de construir la identidad.
ELABORACIÓN DE RECURSOS PARA LA ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ
INTERCULTURALIDAD, UN PROYECTO COMPARTIDO
INTERVENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL DESARROLLO. BUENAS PRÁCTICAS
NUEVOS RECURSOS PARA LA INTERCULTURALIDAD. PROFESORADO ATAL
NUEVOS RECURSOS PARA LA INTERCULTURALIDAD. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE
RECURSOS Y ESTATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA: RETRASO MADURATIVO DEL LENGUAJE
LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TDHA Y TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA
INTERCONECTAD@S: CONOCIMIENTOS BÁSICOS Y RECURSOS PARA LA INTERCULTURALIDAD
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: METODOLOGÍA TEACCH
DINAMIZACIÓN DEL PLAN DE IGUALDAD
III FERIA PROVINCIAL DE PLURILINGUISMO DE HUELVA
II JORNADA INTERNACIONAL DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL CIUDAD DE HUELVA.

"Actividades de formación. CEP Bollullos-Valverde"

TÍTULO
JORNADA DE SEGUIMIENTO DE PROYECTOS «ESCUELA ESPACIO DE PAZ»
REFLEXIONES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y SUS VÍCTIMAS
VIOLENCIA EN EL CORTEJO Y PAREJA ADOLESCENTES
VIII ENCUENTRO PROVINCIAL DE ESCUELA ESPACIO DE PAZ.
CONFERENCIA: REFLEXIONES DE UN JUEZ DE MENORES EN EDUCACIÓN
JORNADAS DE INTERCULTURALIDAD. ROCIANA DEL CONDADO
JORNADAS. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: DISLEXIA
JORNADAS DE INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN. COMISIÓN INTERCULTURAL DE BONARES.
LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN VALVERDE Y EL ÉXITO ESCOLAR
RED DE COEDUCACIÓN
JORNADA DE ASTRONOMÍA PARA TODAS Y TODOS CON PLANETARIO
ENCUENTRO DIVULGATIVO PARA LA MEJORA DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
JORNADA DE SEGUIMIENTO DE PLANES DE CONVIVENCIA
TALLER: INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD
FORMACIÓN DE FORMADORES/AS EN CULTURA DE LA PAZ, CONVIVENCIA ESCOLAR Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
III JORDADAS DE COEDUCACIÓN: GÉNERO Y APRENDIZAJE
III JORNADAS DE FORMACIÓN Y COORDINACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS. «COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA»
TRATAMIENTO DE CONFLICTOS (HERRAMIENTAS QUE NOS PROPORCIONAN LAS ARTES Y ENTRENAMIENTOS ORIENTALES)
III FÓRUM CINEMATOGRÁFICO «CAMINOS DE IGUALDAD» ALMONTE

Todas estas, son pues alternativas de formación que facilitan los Centros del Profesorado para lograr una formación acorde a las necesidades de los docentes y lograr así un objetivo fundamental como es "*el perfeccionamiento de la práctica docente para la mejora del aprendizaje, desarrollo integral y rendimiento del alumnado*".

2º Modalidades Metodológicas empleada para la Formación en Atención a la Diversidad.

Como hemos dejado entrever, nuestro estudio además de identificar qué se está promoviendo en formación para atender a la diversidad, también queremos destacar cómo se está llevando a cabo esta formación, es decir, identificar qué estrategias metodológicas emplean los CEPs para impartir esa formación.

Para ello, al igual que hemos realizado en el apartado anterior, empleamos los Planes de Actuación y la información recabada en su oferta formativa para determinar de forma general el tipo de metodología formativa que emplean y reseñar aquello que se considere más relevante.

Dicho esto, podríamos establecer un ranking con las modalidades de formación que más se han demandado en los CEPs, y son por las que al mismo tiempo más se apuesta desde la Formación del Profesorado.

I. Formación en Centros.

II. Redes sobre plataformas abiertas (Moodle) y otras herramientas TIC.

III. Grupos de trabajo para la difusión e intercambio de buenas prácticas, junto al apoyo de expertos.

IV. Autoformación

V. Acciones de corta duración (Encuentros, **jornadas**, conferencias, **cursos**, talleres, cursos con seguimiento, etc…)

VI. Acciones semi-presenciales y on-line (entornos colaborativos virtuales, aula virtual).

Con toda esta variedad de estrategias metodológicas, los CEPs establecen unos objetivos generales para sus Planes de Actuación y lograr así una respuesta formativa de calidad y acorde a las necesidades docentes, pues con ello se logra "*promover la localización, difusión y el aprendizaje de buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la creación y difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales*". Plan de Actuación, CEP Huelva. (p.12)

CONCLUSIONES

Una vez analizados los documentos a partir de los cuales hemos fundamentado nuestro estudio descriptivo propuesto inicialmente, a continuación mostramos las principales conclusiones a las que hemos llegado y que van en consonancia con los objetivos establecidos al principio del mismo.

- La Atención a la Diversidad va a convertirse en objetivo prioritario si los CEPs dan cobertura a centros docentes en los que la temática que nos ocupa es una preocupación muy destacable. Es decir, en nuestro caso el CEP de Aracena da cobertura a una zona donde la población es mucho menor con respecto a la población que atienden los otros CEPs y su incidencia en la atención a la diversidad es porcentualmente más baja. (*aunque no por ello menos importante*)

- La Atención a la Diversidad se ha quedado en un segundo plano, por detrás de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y por detrás del Bilingüismo.

- La Atención a la Diversidad en muchos casos viene ligada la Interculturalidad (incluyendo así nuevas perspectivas de actuación con el alumnado), y en otros se relaciona con la mejora del rendimiento escolar.

- La mayor parte de la oferta para Atender a la Diversidad gira en torno a la Elaboración de recursos, estrategias de Intervención Educativa e Información sobre la Atención hacia el alumnado con algún tipo de Deficiencia o de Necesidad Educativa.

- En algún que otro caso (CEP Bollullos) la Atención a la Diversidad va a venir condicionada por un carácter transversal que la convierte en un elemento clave a trabajarse en muchas de las actividades formativas que se plantean y que pueden tener relación con la misma (caso de la igualdad, la violencia, la interculturalidad, la paz, convivencia…)

- Se apuesta como mejor estrategia metodológica para formar en Atención a la Diversidad la Formación en los centros de trabajo con el apoyo de las TIC.

- El intercambio de experiencias y de conocimientos se torna muy importante para el fomento en la innovación e investigación docente y lograr una respuesta de calidad ante la Diversidad.

- Los cursos y jornadas se establecen como las metodologías de formación más reiteradas a la hora de concretar las Actividades formativas que componen los Planes de Actuación de los Centros de Profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, P y Ballester, F. (1999).La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, vol 3, nº 2.

García, J. L. (1999). Formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades*. Revista Perspectiva CEP,* 130*.*

Hernández, V. (2002). *Sistema de apoyo externo a los centros educativos: estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los Centros de profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección Educativa (IE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Tesis doctoral no publicada.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, nº2, 44-46.

Web del CEP de Bollullos. (2010). *Plan de Actuación del CEP de Aracena.* Extraído el 10 de Abril de 2010 desde http://www.ceparacena.es/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=60

Web del CEP de Bollullos. (2010). *Plan de Actuación del CEP de Bollullos – Valverde.* Extraído el 10 de Abril de 2010 desde http://www.cepbollullosvalverde.net/cat/plan-de-actuacion

Web del CEP de Huelva. (2010). *Plan de Actuación del CEP de Huelva – Isla Cristina.* Extraído el 10 de Abril de 2010 desde http://www.cephuelva.org/cep/pdf/Plan0910.pdf

EVOLUCION DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA HASTA LOS MODELOS DE COMPETENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Manuel García Meseguer

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo trata de describir las diferentes concepciones que se han tenido de la inteligencia desde el campo de la psicología y de la educación para llegar a la consideración, en estos últimos años, de nuevos conceptos, el de inteligencias múltiples e inteligencia emocional, fundamentales en el desarrollo óptimo de las personas a lo largo de la vida.

Palabras clave: inteligencia; modelos de inteligencia; inteligencia emocional.

FROM INTELLIGENCE CONCEPT EVOLUTION TO EMOTIONAL COMPETENCE MODELS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

ABSTRACT

The article tries to describing the different conceptions that be have of the intelligence from the field of the psychology and the education to arrive to the consideration, in these last years of new concepts, that of multiple intelligences and emotional intelligence, fundamental in the optimum development of the persons throughout the life.

Key words: intelligence; models of intelligence; emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia ha sido definido de muy distintas formas a lo largo de la historia, según los intereses culturales y las urgencias sociales de cada época. Durante muchos años las únicas capacidades contempladas eran la velocidad de respuesta biológica a un estímulo o las de aprendizaje y procesamiento de la

información. Hasta hace poco pensábamos que el cerebro humano era capaz de actuar con lógica y razonamientos puros. La inteligencia era única, analítica, innata, universal…. y medible. Pero el tiempo nos ha demostrado que esto no es del todo así. Hoy, el conocimiento científico acerca de la inteligencia se ha desarrollado y, bajo su paraguas encontramos capacidades múltiples y diversas, que no son excluyentes sino complementarias. Así, pues, la misma anatomía de nuestro cerebro nos muestra que las grandes etapas evolutivas nos han ido proporcionando desarrollos adicionales de masa cerebral para dotarnos de capacidades cada vez mas sofisticadas.

Tal como descubrió en 1949 el médico y neurocientífico estadounidense Paul D. MacLean, la estructura del cerebro humano responde en realidad a tres cerebros en uno: el heredado de la época reptilinea, el sistema límbico que se desarrolló con la aparición de los mamíferos, y el neocortex que nos convirtió en homínidos. Cada cerebro se construye sobre el anterior y están estrechamente relacionados: el buen desarrollo del sistema límbico, es fundamental para el posterior desarrollo del neocortex, lo que demuestra la complejidad asociada al concepto de inteligencia humana y sus distintas capacidades. Durante la etapa evolutiva de los mamíferos primitivos desarrollamos el sistema límbico, que contiene tálamo, hipotálamo, hipocampo y amígdala. Es el centro procesador de los afectos y las emociones. A él debemos el olfato, la sangre caliente, las hormonas, la expresión facial y corporal que comunica a nuestros interlocutores cuál es nuestro estado de ánimo. También la memoria: el recuerdo del impacto emocional positivo o negativo (placer o dolor) de nuestras vivencias, es el que nos guía para aceptar o rechazar las experiencias repetidas. La comunicación entre sistema límbico y neocortex es ininterrumpida. En la etapa de los primates se formó el neocortex, al que debemos la capacidad de inventar y usar herramientas. Esto resultó posible al combinar patrones acumulados de percepciones y emociones vividas e inferir de manera inmediata la certeza de que en un momento dado nos conviene realizar una nueva acción nunca realizada anteriormente. La etapa de los homínidos ha aportado la polarización del hemisferio izquierdo del neocortex, con lo que surgen la capacidad de razonar, establecer relaciones de causa y efecto, construir procedimientos algorítmicos de resolución de problemas, el pensamiento abstracto y la capacidad de entender que existen otras mentes. Es lo que conocemos como cerebro racional. La última etapa evolutiva, la denominada del Homo sapiens ha supuesto el desbordamiento del crecimiento del neocortex sobre las cuencas oculares: los lóbulos prefrontales. La capacidad de evaluar los resultados de nuestras acciones y corregirlas si procede, la capacidad de prever las futuras consecuencias de una acción, la capacidad de generar una planificación y la capacidad de neutralizar o reconducir las pulsiones generadas por las capas cerebrales anteriores se deben a esta nueva fase.

MODELOS CENTRADOS EN LA ESTRUCTURACION DE LA INTELIGENCIA

✘ Modelo de inteligencia monolítica

No existe unidad de criterios en la definición de inteligencia, aunque detrás de las diferentes concepciones existen planteamientos generales teóricos que le dan cierta validez. Un aspecto de interés de las investigaciones sobre la inteligencia es que, conforme ha ido evolucionando las concepciones de la misma, paralelamente a cada una de ellas ha surgido y se ha impuesto más la necesidad de medirla que de

validar los constructos teóricos de partida. Hasta la década de los 70 parece que lo único que interesaba a los investigadores de la inteligencia es su componente cognitivo.

Binet (1904) partió del siguiente supuesto teórico: la inteligencia se manifiesta en la rapidez de aprendizaje (por lo menos a largo plazo). A partir de aquí trató de elaborar pruebas que identifiquen la rapidez con que aprende un niño normal. Estas pruebas estarían constituidas por conocimientos que se corresponden a cada edad en situaciones de normalidad. Estos conocimientos constituyeron los ítems de la escala para medir la inteligencia. La consecuencia lógica de este planteamiento fue que se puede medir la capacidad intelectual a partir del nivel de conocimientos que se muestra en un determinado momento. El concepto fundamental de Binet fue el de Edad mental: edad que se corresponde con las respuestas correctas que una persona da al contestar su escala. Su intención era discriminar los débiles mentales. Así, pues, si la inteligencia los discriminaba, entonces es que podía ser medible. Para medirla tenía en cuenta diferentes funciones como: la memoria, fantasía, imaginación, atención, comprensión, susgestibilidad, apreciación estética, sentimiento moral, abstracción, pensamientos sin imágenes, tiempo de reacción… Aunque la concepción de la inteligencia que respaldaba a estas pruebas es multidimensional, basada en diferentes aptitudes; sin embargo cuando de la mide e interpreta, se hace como si de una sola variable se tratara (edad mental).

La influencia de los estudios de Binet-Simon se produjo de forma relevante en los instrumentos desarrollados con posterioridad dentro de la concepción monolítica de la inteligencia, entre los que destaca la adaptación americana. Así, podemos observar tres interpretaciones de unos datos casi idénticos:

- Spearman se centra en el factor general y desprecia la significación de los factores específicos.
- Thurstone redistribuye el efecto conjunto de G y S en sus aptitudes mentales primarias como factores independientes.
- Eysenck respeta el valor de G y analiza la factorialización de S llegando a una solución intermedia entre los anteriores autores.

Es Guilford (1967) quien genera la necesidad de estructurar y categorizar los numerosos factores en las diferentes investigaciones factoriales en los años 40 y 50.

Podemos decir que estas concepciones monolíticas defienden una inteligencia unitaria y los factorialistas una inteligencia compuesta, los autores de planteamientos jerárquicos tienen sus raíces en ambas concepciones, evolucionando a partir de los modelos factoriales empleados. La diferencia con los factorialistas estaría en que éstos valoran y definen componentes equivalentes en cuanto a la correlación estadística y ordenación, y los jerárquicos se refieren a factores de mayor importancia o generalidad.

- **Modelo cognitivo de la inteligencia**.

Aquí el interés ya no reside en la identificación, definición de las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino que se centra en cómo evoluciona y se desarrolla dicha estructura. En los efectos sobre la misma de la

herencia o la influencia del ambiente. Aquí, interesa más lo cualitativo que lo cuantitativo en el análisis de la estructura de la inteligencia.

La investigación psicológica estará influida por lo que se ha venido en denominar "la revolución cognitiva". El centro de atención de la ciencia psicológica se dirige a averiguar la forma en que la mente registra, almacena, procesa información y cuál es su naturaleza. Podemos incluir en este apartado a autores como Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon, entre enfoques evolutivos, a Eysenck, White, Catell, Vernon, Jensen…. Entre los enfoques cualitativos.

Destacan especialmente los trabajos de Piaget y Vigostky. Piaget, centrado en el desarrollo de las formas de conocimiento del niño y su preocupación por el origen de la inteligencia (biológico: percepción y motricidad y lógico), considera las relaciones lógicas y matemáticas como irreductibles. Por tanto, el análisis de las funciones intelectuales superiores dependerá del análisis de dichas relaciones. Vigotsky se interesa más en el desarrollo potencial de la inteligencia. Para él, el desarrollo humano se basa en dos procesos: la maduración y el aprendizaje. El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Por lo tanto, la inteligencia es, un producto social. La zona de desarrollo potencial será el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean. Los conceptos más representativos del nivel de desarrollo potencial serían:

- Relación entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje crea la zona de desarrollo potencial y, como tal, el proceso de desarrollo es una consecuencia de aquél.
- El desarrollo de las funciones humanas superiores e intelectuales es necesariamente artificial. Es un artificio y un producto de la cultura y de las relaciones con los demás. La zona de desarrollo potencial se debe a la influencia activa del mediador y al aprendizaje activo del sujeto.
- Los test de inteligencia tradicionales nos indican la zona de desarrollo real, pero no sus potencialidades.

✘ Modelo inscrito en la comprensión global de la persona: Inteligencias múltiples.

El desarrollo armónico de la vida de las personas, el éxito social, académico, afectivo, profesional…. No puede ser explicado sólo a partir de una concepción *monolítica o factorial de la inteligencia*. Ni tampoco con el sólo funcionamiento de una adecuada estructura cognitiva para analizar o ejecutar cualquier realidad desde una visión técnica. No hay realidad que, al ser conceptualizada por la mente humana, no vaya acompañada por la asignación de un valor o un sentido que se le otorga el sujeto de la acción. Muchos comportamientos, capacidades, consideradas excepcionales, no son producto exclusivo de la cognición, ya que las personas son capaces de operar inteligentemente en facetas que tienen componentes de matiz muy diverso.

Gardner (1993) introduce su modelo de *inteligencia múltiple*, en el que considera las siguientes variedades de inteligencia: Inteligencia académica determinada por la capacidad verbal y la aptitud lógico-matemática, la capacidad espacial, la inteligencia anestésica, la inteligencia musical, las inteligencias interpersonales y la inteligencia intrapsíquica.

A su vez, la inteligencia interpersonal la subdivide en cuatro capacidades diferentes: liderazgo, aptitud de establecer relaciones, mantener amistades, capacidad de solucionar conflictos y capacidad para el análisis social. En trabajos posteriores Gardner (1993) distingue entre inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. Esta última sería la capacidad interna que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo eficaz. Gardner, en el que podemos apreciar un modelo de inteligencia cognitivista, admite que, cuando escribía por primera vez sobre las inteligencias múltiples, se refería a las *emociones,* en especial cuando lo hacía a la inteligencia intrapersonal (Goleman, 1997).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En los últimos años, cada vez son más los trabajos de psicólogos (Stemberg, 1985, Salovey y Mayer, 1990) que manifiestan la necesidad de reformular el concepto de inteligencia en términos de aquello que hace que una persona enfoque más adecuadamente su vida. Así el concepto de inteligencia está más cerca de lo personal o emocional. A medida que la ciencia ha ido comprendiendo cómo funciona nuestro cerebro, ha ido variando sus definiciones de inteligencia. El cambio que existe de los primeros test de inteligencia formulados por Binet a la definición de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) es abismal. En los últimos años, la inteligencia emocional y la inteligencia social han venido a sumarse a esta evolución.

La inteligencia emocional es la base de la inteligencia social. Sin ella no podemos garantizar la convivencia. Y la convivencia es absolutamente necesaria para nuestra supervivencia. Según los paleontólogos, la inteligencia social nació mucho antes que el lenguaje a causa de la necesidad de los animales de la misma especie de juntarse para defenderse de sus depredadores y para optimizar las oportunidades de cazar y de obtener alimentos. No debemos confundir la inteligencia emocional con el cerebro límbico, aunque sea ahí donde se generan las reacciones fisiológicas que llamamos emoción. La inteligencia emocional es una capacidad transversal que requiere y afecta a todas las capas cerebrales. Los estímulos recibidos por el cerebro reptilineo hacen que los programas innatos del sistema límbico expresen la emoción provocada por los músculos faciales y corporales y se desplieguen las hormonas asociadas. Es la primera base de la interrelación social. Una buena inteligencia emocional requiere, en definitiva, que todas las capacidades cerebrales estén coordinadas al servicio del control y gestión de las emociones y de las reacciones que provocan. La verdadera inteligencia consiste en actuar inteligentemente, trabajar y vivir inteligentemente, relacionarse con los demás y con la naturaleza de manera inteligente.

Todos los seres humanos sentimos a veces cansancio, aburrimiento, excitación, hambre, ira, miedo, tristeza, orgullo, celos, etc.. o quizás una mezcla de varios estados. Esto nos hace sentir confusos, ya que no sabemos exactamente de dónde proceden estas sensaciones. En realidad, es muy posible que no sepamos ni cómo catalogarlas. Afortunadamente, nuestra mente racional puede permitirse ciertas dudas sobre estos sentimientos, emociones, estados anímicos, pero nuestro cuerpo no, puesto que puede que esté en juego incluso nuestra supervivencia. Las

emociones son producto de la selección natural y funcionan como sistemas de procesamiento de información rápidos, diseñados para ayudarnos a lidiar con el entorno y los acontecimientos. Si no tuviéramos emociones, no sabríamos cuándo atacar, defendernos, huir, o rechazar ciertos alimentos. De hecho, las emociones son altamente adaptativas porque nos permiten actuar de forma inmediata, sin pensar. Las emociones ponen en marcha la percepción, la atención, la inferencia, el aprendizaje, la memoria, la selección de metas, las prioridades de motivación, las reacciones fisiológicas, el comportamiento motriz y la toma de decisiones. Cuando se disparan, hacen que se activen determinados sistemas fisiológicos al mismo tiempo que se desactivan otros. El objetivo es claro: centrarse de la manera más eficiente posible en el acontecimiento que requiere nuestra atención, sin que interfieran otros sistemas incompatibles con la reacción necesaria. Numerosos estudios han confirmado que existe una clase de emociones llamadas básicas, que poseen unas características que las distinguen de las demás emociones. Estas características incluyen respuestas fisiológicas específicas, cambios en la actividad mental y la atención, experiencias subjetivas, así como algunos indicadores no verbales (gestos corporales y expresiones faciales). Además, estas características son universales, es decir, se comparten en todas las culturas. Hasta el momento presente, se ha hablado de las siguientes emociones básicas: la ira, el desprecio, el asco, el miedo, el placer, la tristeza y la sorpresa. Estas emociones básicas se llaman así porque los estudios sugieren que las compartimos con nuestros ancestros primates. Es preciso decir que dentro de cada una de estas siete emociones básicas existe toda una gran familia de emociones relacionadas. Además, los humanos sentimos muchas otras emociones aparte de las básicas, entre ellas destacamos las autoconscientes, las positivas, las sociales y las morales. Las emociones estimulan dos tipos de procesos cognitivos. Uno es el sistema perceptual, que, nos permite maximizar la atención hacia el entorno y la aparta de cualquier distracción. Las emociones también incitan procesos mentales de orden superior. Cuando uno se enfada, es fácil pensar en actos de tipo agresivo y en episodios de ira previos. La emoción sirve como un parche mental que conecta las memorias con información almacenada y codificada gracias a experiencias emocionales similares en el pasado.

Cada emoción concreta nos provoca un sentimiento y unas sensaciones fisiológicas específicas. Los sentimientos nos revelan aspectos significativos de nuestra experiencia interior y de nuestra relación con el entorno, pues nos está dando información sobre nuestras metas, prioridades, motivaciones, deducciones y decisiones.

Los trabajos de Gardner nos dieron un nuevo sentido al concepto tradicional de inteligencia. La educación para la vida, hoy, necesita desarrollar en las personas más dimensiones que la capacidad de abstracción, la lógica formal, la comprensión de complejas implicaciones o amplios y precisos conocimientos. Es preciso incorporar el desarrollo de otras competencias como la creatividad, la capacidad de organización, de relación, de motivación, de actitudes positivas hacia los demás, etc. Variables éstas que han estado ligadas a rasgos del constructo "personalidad" o "carácter", pero que hoy se las considera más ligadas al funcionamiento emocional del cerebro (Martin y Boeck, 1997).

Sin embargo, es Salowey (1990) quien, apoyándose en los trabajos de Gardner, desarrolla el concepto de *Inteligencia Emocional*, constructo que estaría constituido por cinco dimensiones:

1. El conocimiento de las propias emociones como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, al tiempo que las causas y sus efectos.
2. La capacidad de controlar las emociones para adecuarlas a cada momento sin que nos veamos arrastrados por ellas.
3. La capacidad de motivarse a sí mismo, utilizando lo mejor de lo que tenemos para aprender a disfrutar con y en las propias tareas que hacemos, sin que tengan que influir refuerzos externos a la tarea o a nosotros mismos.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas como la capacidad empática que posibilita la predisposición de admitir las emociones de los demás, a escuchar y comprender desde la perspectiva del otro así como a identificar y comprender sentimientos ajenos, aunque no se haya expresado verbalmente.
5. La capacidad para controlar las relaciones y hacerlas adecuadas con los demás a cada momento.

COMPETENCIAS PARA UNA INTELIGENCIA EMOCIONAL POSITIVA

Goleman (1997) habla de cinco tipos de competencias emocionales:

a) Autoconciencia:
- Conciencia emocional.
- Correcta autoevaluación.
- Autoconfianza.

b) Autoregulación:
- Autocontrol.
- Confiabilidad.
- Conciencia.
- Adaptabilidad.
- Innovación

c) Motivación:
- Impulso o logro.
- Compromiso.
- Iniciativa.
- Optimismo.

d) Empatía:
- Comprensión de los otros.
- Desarrollar a los otros.
- Servicio de orientación.
- Potenciar la diversidad.
- Conciencia política.

e) Destrezas sociales:
- Influencia.
- Comunicación.
- Manejo de conflictos.
- Liderazgo.
- Catalizador del cambio.
- Constructor de lazos.
- Colaboración y cooperación.
- Capacidades de equipo.

Para Salovey (1990) las competencias para una inteligencia emocional consistirían en:

1. Reconocimiento de uno mismo: capacidad de reconocimiento de las propias emociones en el momento en que aparecen.
2. Control de sí mismo: capacidad de adecuación de los sentimientos al momento, así como la capacidad de recuperarse de contratiempos.
3. Dirigir el control hacia metas planificadas: capacidad de control de la vida emocional y subordinarla a un objetivo, o la capacidad de motivarse adecuadamente a uno mismo.
4. Reconocimiento de lo ajeno: capacidad para controlar adecuadamente las relaciones con las emociones ajenas.

Cada una de estas competencias o dominios representa un conjunto de habilidades, hábitos y estrategias que, con una mediación educativa adecuada, pueden mejorar el desarrollo personal, académico y social de nuestros alumnos.

PROGRAMAS DE INTERVENCION EDUCATIVA CENTRADOS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LA INTELIGENCIA

Podemos decir que no existe un único tipo de intervención capaz de resolver todas las situaciones de prevención, desarrollo o corrección que pueden manifestarse en los ámbitos educativos. Prestar atención al desarrollo emocional de nuestros alumnos es una necesidad que debería tener un mayor peso en el currículo conjuntamente al resto de las acciones educativas que pretenden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un adecuado desarrollo emocional persigue un objetivo fundamental: lograr la máxima autonomía personal en los procesos de aprendizaje, lo cual lleva implícito dar una gran importancia a un desarrollo equilibrado de las emociones y a la motivación de sí mismo para seguir aprendiendo (Shapiro, 1997; Vallés y Vallés 2000).

Existen numerosos programas para el aprendizaje social y emocional que podrían utilizarse integrándolos en los currículos escolares. Todos concluyen en sus resultados positivos respecto a: mejora en habilidades cognitivas sociales, b) mejoras en emoción, reconocimiento y comprensión, c) mejoras en planificación para la resolución de tareas cognitivas, d)resolución más eficaz en la resolución de conflictos, e) clima más positivo en clase, f) tolerancia a la frustración, g) habilidades sociales asertivas, h) mayor autocontrol, i) alumnos más armoniosos y democráticos, j) vínculos más positivos con la familia y la escuela, k) mayor participación, sociabilidad y autoestima etc.

Entre estos programas cabe destacar el denominado curriculum de Self Science, cuyos objetivos principales son: educación de los sentimientos, tanto los propios como los que se corresponden con el ámbito de las relaciones. Elevar el nivel de competencia emocional, desarrollo social, habilidades vitales, aprendizaje social y emocional. Cooperación y trabajo colaborativo. Evitación de conflictos y resolución de desacuerdos, control de las emociones.

CONCLUSIONES

La explicación de comportamiento inteligente a partir de planteamientos cognitivos no es suficiente para elaborar pautas de intervención educativa para un desarrollo integral de nuestros alumnos. Es preciso una concepción más amplia y plural de la inteligencia que explore en profundidad la diversidad de capacidades que pueden estar implicadas en el comportamiento inteligente (Goleman, 1997).

La teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner y apoyada por los trabajos de las últimas décadas de Sternberg (1985), unida a las nuevas explicaciones de los comportamientos inteligentes que parten de la Psicología social y la Psicología cultural, van a subrayar el carácter social, contextual y cultural de la actividad inteligente (Coll, 1991). Así pues, nos situamos en otra dimensión de la persona en relación a sí misma y también a los demás, en la cual es más fácil, a la vez que necesaria, la comprensión global de la persona y su contexto. Asimismo, la educación, desde edades cada vez más tempranas, puede provocar en los niños mayor autorregulación de sus relaciones, en aras de su equilibrio personal, y mayor motivación en sus logros escolares.

De acuerdo con Miras (2001), si acordamos que los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza son procesos que necesariamente implican a las personas de una forma global, parece lógico que, del mismo modo que es importante considerar los distintos factores que definen la capacidad y los recursos cognitivos del alumno frente a un determinado proceso de aprendizaje (sus habilidades, estrategias, conocimientos específicos, etc.) parece conveniente interrogarse también respecto a la diversidad de factores que determinan las restantes capacidades con las que el alumno se enfrenta a dicho proceso, en especial sus capacidades emocionales y de equilibrio personal.

BIBLIOGRAFIA.

Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188. 8-11

Gardner, H. y Hatch,T. (1989). Multiple Intelligences Go to School. *Educational Research*, 18,8.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Nueva Cork: Basic Books.

Goleman,D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

Kabat-ZINN,j. (1994). *Wherever You Go, There You Are*. Nueva Cork: Hyperion.

Martin,D. y Boeck,K. (1997). *¿Qué es inteligencia emocional?*. Madrid: EDAF.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.). *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Shapiro, L.E. (1997). La inteligencia emocional en los niños. México: Javier Vergara

Sternberg, R.J. (1985). *La inteligencia práctica y las habilidades personales*. Nueva Cork: Cambridge University Press.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid: Editorial EOS.

EL ABSENTISMO ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO DE UN INSTITUTO DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE AYAMONTE

Carmen Azaustre Lorenzo

Universidad de Huelva

RESUMEN

Este trabajo de investigación surgió de la observación diaria de ver a adolescentes en la calle y reunidos en horas que debían de estar en el centro educativo. Quisimos ahondar en las causas y que nos explicaran los motivos de la falta de asistencia al instituto. Nuestro instrumento para averiguar las razones fue la entrevista que en los alumnos y en la familia no fue estructurada y en las demás personas, a las que realizamos la entrevista, implicadas en este problema de notable actualidad, fue estructurada. Mediante la triangulación de los datos se sacaron las conclusiones de por qué estos alumnos faltan al centro de enseñanza. Este estudio se hizo en un instituto de Educación Secundaria de un pueblo de la provincia de Huelva.

Palabras claves: centro educativo; alumno; entrevista; triangulación.

TRUANCY: CASE STUDY OF A SECONDARY EDUCATION INSTITUTE AYAMONTE

ABSTRACT

This research grew out of daily observation of seeing teenagers on the streets and gathered at times that should be in school. We wanted to delve into the causes and we explain the reasons for absence from school. Our tool to find out the reasons was the interview that the students and the family was not structured and the other people, to whom we conduct the interview, involved in this significant problem today was structured. Through the triangulation of data conclusions were drawn about why these students lack the educational institution. This study was done in an institute of secondary education of a people of the province of Huelva.

Key words: school; student; interview; triangulation.

INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo de investigación surge de la necesidad de conocer, la realidad de algunos adolescentes que estudian Educación Secundaria Obligatoria y que por determinadas causas, factores dejan de asistir al centro donde se están formando. Abordamos este fenómeno de actualidad entre los jóvenes, desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de la ciudad que se ha llevado a cabo el estudio; desde el Departamento de Orientación del centro; desde las opiniones del alumnado absentista, desde la propia familia. Todo eso, para conocer cual es la situación y qué se está haciendo desde las diferentes organizaciones.

Desde este proyecto se pretende dar respuesta a varios interrogantes que, sabiendo que no es suficiente un estudio de caso, para encontrar una solución, supone una orientación para futuras investigaciones. Para ello, algunas de las preguntas que nos hemos hecho, responden al ámbito personal de los alumnos y alumnas; lo que sienten las familias cuando se enteran de la situación de absentismo de sus hijos; de la actuación del Departamento de Orientación; como: ¿por qué abandona un alumno o alumna el instituto?, ¿cómo reaccionan los padres?, ¿qué sienten ante el fracaso escolar de su hijo o hija?, ¿qué medidas se toman desde el instituto?, ¿se lleva a cabo el protocolo de absentismo desde el centro?, ¿cómo funciona la Comisión Local de absentismo?, ¿se está haciendo algo desde las distintas instituciones para erradicar este problema? La problemática del absentismo y del abandono escolar no ha sido estudiada con rigurosidad y son relativamente escasos los estudios que hacen referencia a la medición del abandono escolar de forma que permita conocerse cuáles son sus cifras. La bibliografía es más abundante cuando se trata de analizar bajo qué circunstancias se produce, las situaciones que pueden abocar a que éste se genere, su multicausalidad. Tampoco se dispone de una documentación sistemática que nos permita conocer bajo qué circunstancias y condiciones se producen, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla (González, 2006). En los estudios existentes las definiciones sobre abandono y absentismo escolar son múltiples y cada una de las investigaciones que mide el concepto establece matices diferentes que obstaculizan la comparación. La multiplicidad de causas, origen del absentismo, obliga a dar respuestas conjuntas que superen la simple suma de actuaciones de las diferentes Administraciones, encaminándose al diseño conjunto de proyectos de intervención.

Los profesionales de la Educación como de los Servicios Sociales, vienen desarrollando intervenciones en materia de absentismo escolar de manera coordinada y se está asistiendo a la puesta en marcha de un Plan Integral para el Control y Seguimiento del Absentismo, impulsado desde el Consejo de Gobierno de nuestra Comunidad (Andalucía), en la que todas las Instituciones y agentes sociales implicados, se les plantea una intervención conjunta desde los parámetros de globalidad, integralidad y complementariedad (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999).

Se considera que el fracaso escolar y el abandono no es algo que queda restringido al contexto educativo y que va ligado a la edad de la escolarización, sino que abarca además a la persona que abandona considerando todo su entorno: familia, compañeros, centro educativo. El abandono escolar no se produce de forma instantánea, es un proceso progresivo, el resultado final de una larga serie de experiencias escolares negativas a través de las cuáles el alumno va mostrando

signos de alejamiento con la institución escolar, no finaliza adecuadamente el curso, suspende, repite por lo tanto, esto nos lleva a manifestar que la institución académica crea condiciones como los horarios inflexibles; currícula fragmentados; jerarquía de asignaturas; estrategias de enseñanzas limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva; creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres. ¿Qué variables pueden estar influyendo en las ausencias del alumnado? ¿Cómo detectarlas? y, sobre todo, ¿cómo actuar para combatir, eficazmente, el absentismo y prevenir el abandono? El fenómeno es complejo y, cuando un alumno empieza a faltar a clase, no parece que puedan atribuirse aquellas ausencias a una causa única, aun cuando se detecte alguna variable dominante o más significativa. En cualquier caso, según Adell i Cueva (1994), las faltas a clase, en mayor o menor medida, se producen y, en más de un caso, se traducen en abandono de los estudios.

Cuando un centro docente carece de los medios personales y materiales necesarios para prestar a sus alumnos una atención educativa individualizada, se incrementan sustancialmente las posibilidades de que, aquellos alumnos del centro que presenten algún tipo de problemas de integración educativa, terminen convirtiéndose en alumnos absentistas, ya que no van a encontrar respuestas efectivas para los problemas que presentan (Sánchez, 2006). Del mismo modo, un personal docente que no cuente con una preparación y formación específicamente orientadas a la atención individualizada de los alumnos, puede convertirse en un instrumento de potenciación del absentismo escolar, por no saber como afrontar estos casos para evitar que terminen convirtiéndose en casos de absentismo, abandono y fracaso escolar. Somos conscientes de la dificultad que entraña la lucha contra el fenómeno del absentismo escolar por las connotaciones sociales y económicas que rodean a los alumnos afectados por el mismo. Unas circunstancias, que imposibilitan que la búsqueda de soluciones definitivas al problema se realice, exclusivamente, desde el ámbito estrictamente educativo. Debemos estar plenamente convencidos de que solo una actuación coordinada de las diferentes Administraciones Públicas con competencias en los ámbitos económicos y sociales, que afronte con un sentido de globalidad los problemas de estos colectivos, permitiría encontrar soluciones efectivas y duraderas a esta grave situación ya que el alumnado puede estar en situación de riesgo, pero los contextos escolares, pueden ser en sí mismos entornos de riesgos (González, 2007). Otros estudios ponen de manifiesto que la importancia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse como consecuencia de la concentración de alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas. Blaya (2003) nos dice que los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados y las investigaciones de Lucchini (1999) y Duru-Bellat y Van Zanten (1992), nos muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media.

El hecho de que haya escolares con dificultades para superar con éxito las exigencias del sistema educativo implica no sólo factores estrictamente individuales sino educativos, sociales y culturales. Siguiendo el estudio de Mª Adoración de la Fuente (2009), en España el abandono escolar temprano, en 2007 fue del 31%, más del doble que en la media de la UE (14,8%) según se recoge en el documento de trabajo *Plan para la Reducción del Abandono Escolar*, elaborado por

el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, con fecha 10 de noviembre de 2008.

OBJETIVOS

La finalidad de esta investigación radica en indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales del absentismo escolar y la de dar respuestas a los objetivos que nos proponemos analizar para conocer las razones reales que impulsan a determinados adolescentes a abandonar el Sistema Educativo en Educación Secundaria Obligatoria del municipio que se ha llevado acabo el estudio. Asimismo, el objetivo general marcado era analizar los motivos por los cuales ciertos adolescentes, estudiantes de Secundaria de la localidad de Ayamonte, se vuelven absentistas. Este objetivo nos invitó a la reflexión y a plantearnos una serie de preguntas como: ¿Está la comunidad educativa del instituto de secundaria de la ciudad, concienciado de este problema cada vez más emergente entre el alumnado? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de este problema, si es considerado como tal, por todas las instituciones, agentes educativos y familias? ¿Qué factores son los que facilitan que este alumnado deje tempranamente el sistema educativo? Los objetivos específicos fijados para lograr el anterior fueron tres. Por un lado, averiguar las causas del absentismo escolar de estos adolescentes, para tratar de responder a los siguientes interrogantes: ¿podríamos ahondar en las causas del problema de manera objetiva?, ¿por qué se considera el desfase curricular como una de las causas de abandono escolar cuando contamos con más medios materiales y humanos en los centros educativos? Por otro, indagar sobre las características de las familias con hijos e hijas absentistas, con la intención de encontrar respuestas a cuestiones como: ¿muestran las familias con hijos e hijas absentistas los mismos perfiles que establecen las instituciones?, ¿pueden las familias, sin ningún tipo de ayuda, solucionar el problema que se les presentan? El tercer objetivo, se centraba en tratar de implicar a todos los agentes educativos y sociales en el proceso de prevención, control y seguimiento del absentismo, con la intención de contestar a estas preguntas: ¿cómo podríamos involucrar a todas las instituciones, tanto educativas como sociales, para paliar el absentismo de manera conjunta?, ¿cómo actuar para combatir, eficazmente, el absentismo y prevenir el abandono?

METODOLOGÍA

Nuestro trabajo fue abordado bajo un enfoque interpretativo, aunque con aportaciones de otros enfoques. En este enfoque el diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente. Se realizó una investigación cualitativa en la que el análisis e interpretación de la realidad aportaron datos necesarios para la delimitación de qué investigar y para la planificación del proceso. Optamos por entrevistar a los jóvenes absentistas que estaban en la calle, a las familias que tenían hijos/as absentistas, a la Directora, Orientadora y Jefe de Estudios del instituto donde iban esos jóvenes, a la Trabajadora Social del Ayuntamiento de la localidad; así como por el análisis del contenido del Plan Provincial para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo escolar en Huelva.

El método utilizado responde al modelo de investigación por encuesta. Nuestro trabajo tiene un diseño transversal, dado que se ha recogido información en un momento temporal sobre un grupo de sujetos. El diseño lo articulamos en una fase que corresponde a la fase de entrevistas exploratorias. Partimos de una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso con carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, a través de la elaboración de una tabla de categorías para el análisis del estudio, el instrumento y medios para la recogida de información. También destacamos la confidencialidad de la información, la triangulación como mecanismo del análisis de los datos y la revisión por parte de los interesados como medio para asegurar que todas las aportaciones son rigurosas. El proceso de investigación tiene un carácter continuo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y se mezclan unas con otras (Rodríguez, Gil y García, 1996:63), pero siempre en un camino hacia delante.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente. Los datos se recogieron en sus propios contextos de trabajo y en la calle. Las entrevistas que concertamos con anterioridad fueron las de la Orientadora, Trabajadora Social, Directora y Jefe de Estudio. Las entrevistas realizadas a las familias y a los absentistas las hicimos en el mismo momento del encuentro y las grabamos a través de un programa de ordenador llamado "SoundRecorder.exe". Los resultados se presentan en forma de sistema de categorías, tablas y mapas conceptuales organizativos. Acabadas las transcripciones, pasamos a realizar una categorización de los testimonios, por lo que elaboramos una tabla para reducir y analizar los datos de las respuestas. La reducción de los datos la hicimos de manera inductiva, es decir, fuimos categorizando según los datos extraídos de las respuestas de las entrevistas. En la tabla se reflejaron las dimensiones, categorías, códigos, descripciones y ejemplos de párrafos de las entrevistas de todos los/las informantes. Estas categorías son descriptivas ya que asignamos un significado al tema o de aquello de lo que se estaba hablando en las respuestas.

En cuanto a la separación de unidades de análisis, tomamos como criterio fundamental el temático, dependiendo de las categorías que hemos establecidos, aunque a veces coincide con criterios gramaticales, entendiendo por estos la frase y el párrafo (Rodríguez, Gil y García, 1996). Con los textos de las entrevistas delante seleccionamos los fragmentos o unidades de significado, más o menos extensas, según su contenido y sentido, a los que asignamos un nombre descriptivo de la categoría que los englobaba. De la misma manera, fuimos enumerando, describiendo y ejemplarizando cada una de las categorías que estuvimos definiendo, asignándoles también el código que consideramos oportuno. Una vez que todas las entrevistas estuvieron categorizadas, clasificadas según la dimensión, código y ejemplos de fragmentos de entrevistas correspondientes a esa categoría en concreto. El siguiente paso fue la preparación de los textos para un análisis informático. En nuestro caso utilizamos el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA 2007. Para completar la información se llevó a cabo la revisión del Plan Provincial para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en Huelva. Este documento aportaba testimonios de la práctica concreta y pone de manifiesto la coherencia de las declaraciones personales.

Tabla 1. Triangulación de los datos de la investigación

INSTRUMENTOS			
OBJETIVOS	**ENTREVISTAS**	**DOCUMENTO**	**CONCLUSIÓNES**
- Analizar los motivos por los cuales ciertos adolescentes, estudiantes de Secundaria de la localidad de Ayamonte, se vuelven absentistas.	Los/las informantes coinciden en la mayoría de las razones que provocan que los adolescentes y las adolescentes dejen de ir a clase, incluso las respuestas de los mismos jóvenes concuerdan con los profesionales de la educación y con la de los Servicios Sociales. Estos motivos comunes son: el estilo docente del profesorado, el desfase curricular y la falta de interés. El alumnado, considera como causas fundamentales de abandono el centro educativo, las amistades, la poca conexión que hay entre sus intereses y los contenidos del currículo escolar, la falta de perspectiva de las familias en el futuro de sus hijos e hijas, la falta de experiencia del profesorado, el trato que el profesorado exteriorizaba que según este alumnado, no era todo lo correcto.	Explorado el documento sobre el Plan Provincial para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en Huelva, incluye la adopción de medidas efectivas y coordinadas para solventar los problemas que están en el origen de la inasistencia a clase de determinados alumnos y alumnas. La Ley Andaluza de los Derechos y Atención al Menor regula como uno de los supuestos de desamparo la ausencia de escolarización obligatoria habitual del menor.	Triangulando la información de las entrevistas y del documento son coincidentes en el hecho de que los informantes y las informantes nos expone una serie de causas por la que los jóvenes y la jóvenes abandona el instituto donde estudian y el documento quiere solucionar, a través de una serie de medidas, los motivos del absentismo, valiéndose de un marco jurídico del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en las etapas obligatoria de la enseñanza.
-Averiguar las causas del absentismo escolar de estos adolescentes.	La Trabajadora Social nos dice que parte de culpa del absentismo proviene de las familias porque los padres carecen de habilidades educativas y que cuando trabajan con sus hijos e hijas, estos se aburren porque no tienen ni la facilidad, ni el tiempo, ni las ganas, ni la formación. La	El documento nos expone que se tiene que desarrollar un plan de actuación a nivel de prevención y que estas acciones tienen que orientar el contacto con la familia y la participación de los padres en la vida del centro, así como la organización de escuelas de Padres.	Podemos comprobar que los datos de las entrevistas y los del documento coinciden, pues se está trabajando con las familias, se hace un seguimiento de aquellas que tienen hijos e hijas absentistas, se intenta fomentar la participación de los padres en la vida del

	Orientadora manifestó que la mayoría de las veces, una falta de responsabilidad de la familia puede provocar una falta de asistencia de los hijos/as a clase. Se intenta desde el centro hacerles ver la importancia de una buena educación y formación para el futuro. La falta de predisposición en el estudio y la falta de interés en el alumnado son causas fundamentales del absentismo. También consideran como motivo principal, el nivel socioeconómico de las familias. Teniendo presente las causas anteriores, las entrevistadas coinciden que la familia es la causa central del origen del absentismo, a pesar de que se trabaja con ella desde los Servicios Sociales, en las escuelas de Padres.		centro. Se está trabajando de acuerdo con las indicaciones del Plan Provincial para la consecución de los objetivos que se intentan conseguir en la prevención del absentismo escolar.
- Indagar sobre las características de las familias con hijos e hijas absentistas.	Las familias, según las entrevistadas y el Equipo Directivo, tienen mucho que ver en lo referente al absentismo de sus hijos e hijas, pues es provocado de forma consciente y activamente. La familia es la base de sustentación, de preocupación y responsabilidad de la educación de los hijos e hijas, si ésta falla, falla todo el entorno familiar siendo consciente de la situación que se establece con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Se trabaja muchas pautas y	El Plan Provincial establece el desarrollo de un plan psicosocial con el /la alumno/a y su familia preferentemente hacia los aspectos positivos del alumno o alumna y coincide, el Plan, con las entrevistadas en lo concerniente a ofrecerles cualquier tipo de ayuda e informarles sobre las ayudas escolares según sean las circunstancias de la familia. El documento estudiado, dice lo mismo que nos han	Se vuelve a tener coincidencia. La Trabajadora Social, ha mostrado una vez más que aplica el Plan de Provincial punto por punto, ya nos lo dijo en la entrevista que le realizamos, que se lo tiene que conocer “al deillo”. Así pues, colabora en el análisis del contexto socio-familiar de los casos que lo requieran; además del seguimiento de los casos directamente con las familias. Los agentes educativos y sociales

- Implicar a todos los agentes educativos y sociales en el proceso de prevención, control y seguimiento del absentismo.	muchas habilidades sociales, para conseguir que la familia se involucre en el problema e intentar colaborar conjuntamente, para que sus hijos e hijas no vuelvan a reincidir en el absentismo. Éstas son opiniones recogidas de la Orientadora y de la Trabajadora Social. Resumiendo, las familias de absentistas tienen un bajo nivel socioeconómico, descuidan la formación de sus hijos e hijas, no se involucran en los aspectos educativos del centro, etc. La Orientadora del centro educativo explicó la coordinación que tienen con las distintas instituciones y colectivos, nos dijo que el protocolo se manda a los Servicios Sociales, en esas Comisiones se estudian, se toman las medidas, la Comisión revierte los resultados. Se pasan a los Comunitarios y estos hacen sus actuaciones. En el caso, de que no se lleguen a solucionar se lo comunican, y se manda a las Provinciales y aquí es donde se decide si se pasa el caso o no al Tribunal de Menores. Nos declaró que tiene una reunión semanal con todos los tutores de cada uno de los grupos y en esas reuniones, uno de los temas que siempre se toca es el absentismo.	expuesto la Orientadora del instituto y la Trabajadora Social. La coordinación entre las distintas instituciones es visible. En estas reuniones se planifican las actuaciones que se realizarán durante el curso y en las que se propondrán las mejoras necesarias para el siguiente curso escolar. En las reuniones con el Equipo Técnico Municipal que tendrán los diferentes profesionales relacionados con el absentismo escolar, se planifican las actuaciones que debe llevarse a cabo en los centros de la localidad y realizar una evaluación de las actuaciones que se realicen incluidas en el programa de absentismo escolar.	están implicados en el absentismo, como así lo demuestran estos datos cruzados de las entrevistas y del análisis del documento. Esta implicación se hace a través de un convenio de cooperación entre las administraciones en los que se acordaran los procedimientos e instrumentos de comunicación entre los diferentes profesionales y se concretarán las medidas y recursos a emplear por las diferentes administraciones involucradas.

	El AMPA, con la colaboración del Departamento de Orientación, también hace varias actividades con la familia y también realiza ponencias en la escuela de Padres, colabora con la escuela de Familias. Los Servicios Sociales del Ayuntamiento también están muy implicados en este problema que afecta a una mayoría de jóvenes de la ciudad y a la misma vez está coordinada con el Equipo Técnico Provincial de Absentismo Escolar, con las Comisiones Municipales, de la zona, con los centros educativos.		

La muestra elegida la constituían diez jóvenes que no asistían al instituto, de los cuáles, siete son chicas y tres son chicos; cinco familias con hijos e hijas absentistas; la Trabajadora Social de los Servicios Sociales del Ayuntamiento; Orientadora, Directora y el Jefe de Estudio del instituto. La muestra es muy diversa y heterogénea, pero pensamos que para ahondar en las razones del abandono de estos jóvenes en su formación, necesitábamos de las opiniones de otros colectivos que nos aclarara el por qué se está dando esta situación a nivel local.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Consideramos la categoría *relación alumno-profesor* como una de las más importantes y que más influencia tiene en el absentismo. La capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con el alumnado es de máxima importancia. Son las relaciones con los docentes las que realmente avivan las tramas sociales que apoyarán al alumnado y les ayudarán a mantenerse en el centro educativo. Una vez de analizados y cruzados los datos, podemos concluir que los motivos por los que estos y estas adolescentes son absentistas dependen del centro donde están escolarizados, del entorno donde viven, de los amigos y amigas, de las relaciones que el alumnado tenía con el profesorado, del desfase curricular y a la desmotivación. Las categorías que más claramente se relacionan con el abandono escolar de los adolescentes son: el desfase curricular, normas del centro, falta de instrumentos, estilo docente, trato recibido, autoestima, desmotivación, falta de interés, perfil, falta de hábitos de estudio. El resto de las categorías que no aparecen en este grupo común, son categorías subjetivas de cada colectivo y no les restan importancia a éstas; así la categoría *expulsión,* tan sólo sale

reflejada en el alumnado y es la causa por la que más alumnos y alumnas han abandonado el centro. Todo esto nos demuestra que la política educativa del instituto tiene mucho que ver en el que el alumnado, entre 12 y 16 años, abandonen el centro prematuramente y sin ninguna titulación. La categoría que hace alusión al estilo docente del profesorado, es coincidente en 90% de los informantes como motivo fundamental para mantener el interés y no el aburrimiento. Los aspectos metodológicos que definen el estilo docente son determinantes a la hora de que los alumnos y alumnas no se aburran y mantengan la atención todo el tiempo. Es el aburrimiento lo que básicamente les estimula para dejar de asistir a las clases y, posteriormente, a abandonar el instituto. La comunidad educativa está dividida en lo que se refiere a las responsabilidades de este problema que se está dando en todas las aulas de Educación Secundaria. Consideramos que una de las propuestas que el centro debería hacer es la de promover la formación del profesorado en materia de absentismo escolar, centrada la atención en la aplicación de medidas preventivas y de carácter constructivo; también en la regulación de conflictos y de habilidades y destrezas de trabajo con absentismo, con dificultades de integración social, así como llevar a cabo la potenciación de las Comisiones de Convivencia Escolar y de espacios educativos alternativos para evitar o prevenir las expulsiones. Pretendemos llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos y alumnas más vulnerables, dadas sus características personales y familiares que pueden dificultar su progreso y su trayectoria escolar. Pensamos que si dicha coordinación mejorara se propiciaría un notorio incremento en la efectividad de los Programas de Absentismo, al posibilitar una mayor racionalidad en la utilización de los medios humanos y materiales disponibles.

BIBLIOGRAFíA

Adell, M.A. (1994). Rendiment acadèmic, benestar i propensió a l'abandonament, en estudiants d' EGB i BUP: estudi comparatiu. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

Defensor del Pueblo Andaluz. (1999). El Absentismo escolar: un problema Educativo y Social*. Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz. BOPA,* 315, 7 de abril (1999). [Recuperado en febrero de 2009] http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm

Duru-Bellat y Van Zanten. (1992). *Sociologie de l´école.* Paris: A. Colin.

De la Fuente, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *REINED, Revista de Investigación Educativa, 6,* 173-181.

González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(4), 1-15.

González, M.T. (2007, marzo). III Jornadas sobre absentismo escolar celebradas en Aranjuez, Madrid. [Recuperado en febrero de 2009] http://209.85.229.132/search?q=cache:NoOrtE0cDNMJ:www.rebelion.org/noticia

_pdf.php%3Fid%3D67202+caracteristicas+psicologicas+que+presentan+los+alumnos+absentistas&cd=16&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-a.

Lucchini, R. (1999). *Niño de la calle: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los libros de la Frontera.

Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona: Aljibe

Sánchez, J.C. (2006). Intervención sobre el Absentismo Escolar en el ámbito Educativo. *Revista Educación y Futuro*. Monografía. [Recup. en febrero 2009]

http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/marzo06/jcshute.pdf.

UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FÍSICA DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

Javier Cervera Montesinos

Joan Josep Solaz-Portolés

Universitat de València

RESUMEN

Presentamos una propuesta de actividades de aprendizaje para abordar la diversidad de estudiantes en el marco de la Interacción Electromágnetica del currículum de Física de segundo de Bachillerato. La propuesta sigue las directrices provenientes de la sociología de la educación y de las investigaciones en didáctica de los campos eléctrico y magnético, así como de la normativa legal vigente. En esencia, se basa en desdoblar las actividades en analógicas, para aquellos estudiantes capaces de construir y trabajar con un modelo mental análogo al modelo científico, y proposicionales, para aquellos otros que no lo pueden hacer.

Palabras clave: currículum; actividades de aprendizaje; atención a la diversidad.

A PROPOSAL OF ATTENTION TO THE DIFFERENT STUDENTS IN PHYSICS OF GRADE 12 HIGH SCHOOL

ABSTRACT

We show a proposal of learning activities aimed to deal with a diversity of students that are learning the Electromagnetic Interaction from the curriculum of grade 12 course of Physics. The proposal follows the guidelines that come from the sociology of education and the research in didactics about the electric and magnetic fields, as well as the law. In essence, it is based on unfolding the activities into *analogical* activities, for those students able to build and work with a mental model similar to the scientific model, and *propositional* activities, for those others that cannot do it.

Key words: curriculum; learning activities; attention to the different students.

INTRODUCCION

En la actualidad el profesorado necesita afrontar las diferencias que existen entre el alumnado de las aulas. Con este fin, puede aplicar múltiples medidas para dar una respuesta efectiva a las demandas educativas de los alumnos. Esta respuesta puede concretarse a nivel de aula e incluso a nivel de alumno mediante las oportunas adaptaciones curriculares (Calvo y González, 2001). El objetivo de la atención a la diversidad es acoger capacidades e intereses diferenciados de los alumnos y conseguir la adaptación a la pluralidad de necesidades y aptitudes, con el fin de facilitarles que alcancen los objetivos de cada nivel educativo (Mateo, 2005).

En esta comunicación, referida a estudiantes de bachillerato, asumimos la atención a la diversidad en un sentido amplio, y pensamos, sobre todo, en los estilos y peculiaridades en el aprendizaje de los alumnos. En ella pretendemos ofrecer una propuesta para la atención a diversidad en una unidad didáctica de la asignatura de Física de segundo de Bachillerato: Interacción Electromagnética. Dicha propuesta ha surgido del diseño y desarrollo de una unidad didáctica preparada para un trabajo fin de Máster (Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, Universitat de València) (Cervera, 2010).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Puigvert y Oliver (2003) defienden la utilización de la misma metodología de enseñanza/aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de su capacidad. Además, para los alumnos con más dificultades, apuestan por proporcionarles más material didáctico del mismo nivel pero con un enfoque diferente.

Por otra parte, en una investigación llevada a cabo por Greca y Moreira (1997) se concluye que los estudiantes que obtenían mejores resultados en la evaluación de conocimientos de electricidad y magnetismo eran aquellos que habían formado un modelo mental de campo electromagnético que se aproximaba al que elaboran los expertos (físicos). Por el contrario, los que obtuvieron peores resultados en la evaluación no conseguían construir un modelo mental adecuado y se limitaban a trabajar con proposiciones (fórmulas, definiciones o enunciados) aisladas que aplicaban mecánicamente.

En el trabajo de Solaz-Portolés y Sanjosé (2007) se analiza el papel de los modelos mentales en la resolución de problemas de ciencias. En él se destaca la importancia de la elaboración de modelos mentales adecuados (acordes con los modelos conceptuales aceptados por la comunidad científica) para resolver problemas. También se señalan las variables cognitivas y metacognitivas que intervienen en la elaboración y manipulación de modelos mentales: base de conocimiento (declarativo, procedimental, estratégico, situacional y esquemático), capacidad de la memoria de trabajo y destrezas metacognitivas.

CONCRECIÓN DEL PLANTEAMIENTO

Partimos del diseño de unidad didáctica pensada para aplicarla en el aula siguiendo un modelo de enseñanza/aprendizaje de corte constructivista en el que

los alumnos, mediante un adecuado programa de actividades en el que participan activa y colaborativamente, construyen sus propios conocimientos (Gil, Guisasola, Moreno, Cachapuz, Pessoa de Carvalho, et al., 2001). Hay que tener presente el papel fundamental del profesor en este modelo ya que diseña las actividades y la evaluación, facilita los recursos adecuados, genera discusiones y reflexiones en el aula, y orienta y dirige los procesos de aprendizaje.

El trabajo en grupo es fundamental en el modelo constructivista (Linn y Burbules, 1993), dado que de este modo se incrementa el nivel de participación y de creatividad necesaria para abordar las distintas actividades de aprendizaje que se proponen. Los grupos deben interaccionar lo máximo posible para comparar ideas y resultados obtenidos por todos, así como discutir cuáles resultan más pertinentes o acertados con la ayuda del profesor (Wheatley, 1991).

De forma resumida, la metodología que se ha de emplear en el desarrollo de la unidad didáctica se concreta en torno a tres elementos básicos:

1. Un programa de actividades, situaciones problemáticas que impliquen a los alumnos en tareas de aprendizaje.

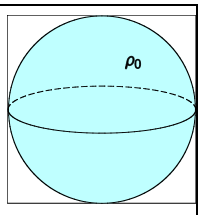
2. Trabajo en pequeños grupos

3. Interacción y retroalimentación entre los grupos, el profesor y el programa de actividades.

Dentro de este programa de actividades incluiremos dos tipos de actividades - basándonos en los resultados de Greca y Moreira (1997) - referidas al mismo concepto, principio o ley. El primer tipo de actividades, que llamaremos *analógicas*, están pensadas para aquellos estudiantes capaces de construir y trabajar con un modelo mental análogo al modelo científico. Dichas actividades parten de un razonamiento cualitativo abierto y finalizan en los aspectos cuantitativos. El otro tipo de actividades, que denominaremos *proposicionales*, van dirigidas a los estudiantes que no pueden elaborar un modelo mental adecuado y suelen trabajar con proposiciones. Estas últimas actividades son más cerradas y operativas (se aplican fórmulas, definiciones, etc.), y concluyen en un razonamiento cualitativo. Además, ofrecemos un tercer tipo de actividades, llamadas actividades de *ampliación*, que son optativas y destinadas a alumnos aventajados o dispuestos a efectuar un esfuerzo adicional.

A continuación presentamos ejemplos de desdoblamiento de actividades, analógicas y proposicionales, incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica Interacción electromagnética para segundo de Bachillerato.

PROPOSICIONAL



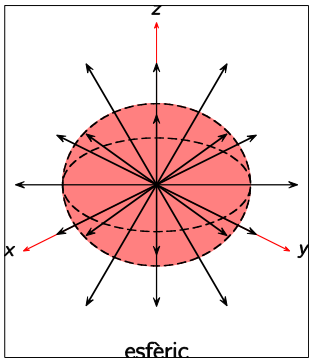
Actividad 24a. Supongamos un material aislante de forma esférica que contiene en su interior una carga eléctrica distribuida homogéneamente con una densidad $\rho_0 = Q/V$, donde $V = 4\pi a^3/3$ es el volumen de la esfera y a es su radio.

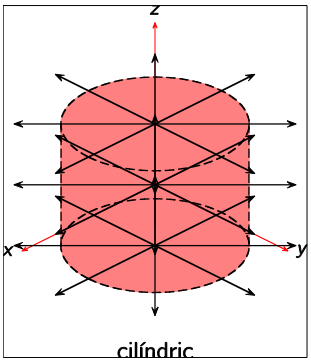
(a) ¿Cuál pensáis que es la simetría del campo eléctrico que genera?

1. Esférica

2. Cilíndrica

3. No lo podemos saber hasta que no resolvamos el problema.





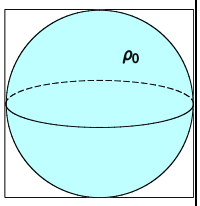
(b) Calculad qué carga engloba un casquete esférico de radio $r < a$.

(c) Por razones de simetría tenemos que el módulo del campo eléctrico es el mismo en todos los puntos del casquete esférico. Por tanto, el flujo de campo es simplemente $\Phi_E = ES$. Aplicad la Ley de Gauss y obtened la expresión del mòdul del camp.

(d) Calculad qué carga engloba un casquete esférico de radio $r > a$. ¿Depende del valor de r?

(e) Siguiendo los pasos análogos al apartado (c), calculad la expresión del módulo del campo eléctrico.

ANALÒGICA



Actividad 24b. Supongamos un material aislante de forma esférica que contiene en su interior una carga eléctrica distribuida homogéneamente con una densidad $\rho_0 = Q/V$, donde $V = 4\pi a^3/3$ es el volumen de la esfera y a es su radio.

Queremos obtener el valor del campo eléctrico que crea dicha esfera de carga uniforme. Para hacerlo:

(a) Discutid, basandoos en la simetría del problema, cuál tiene que ser la dirección del campo eléctrico (escoged como origen de coordenadas el centro de la esfera).

(b) Escoged un casquete esférico de radio $r < a$. Discutid la dirección del vector superfície en un punto arbitrario del casquete y su relación con la dirección del campo electrostático.

(c) Calculad la carga total que engloba la superficie y aplicad la Ley de Gauss para obtener el valor del módulo del campo eléctrico en el interior de la esfera.

(d) Seguid los pasos b y c pero para un cascote de radio $r > a$. Comparad el campo electrostático fuera de la esfera con el que crearía una carga puntual de valor Q.

(e) Dibujad el módulo del campo electrostático en función de la distancia al centro de la esfera.

Activitat 28. Considerad dos cargas $Q_1 = 1\,\mu C$ y $Q_2 = 3\,\mu C$. Calculad la energía potencial electrostática del sistema cuando están separadas una distancia de 6 m.

(a) ¿Cuál es la energía potencial cuando se aproximan a 2 m? ¿Ha aumentado o disminuido?

(b) En función de la variación de energía potencial, ¿quien ha efectuado el trabajo para poder acercar las cargas, el sistema de las dos cargas o una fuerza externa al sistema? ¿Y si se alejaran?

(c) [ANALÓGICA] Dibujad de forma aproximada la gráfica de la energía potencial en función de la distancia entre las cargas.

(c) [PROPOSICIONAL] Calculad una tabla r_{12} - E_p para los valores de $r_{12}=\{0.25,0.5,1,2,4,8\}$ (en metros) y dibujad la gràfica a partir de estos datos.

ANALÓGICA

Actividad 29a. Dibujad de forma aproximada la energia potencial de dos cargas eléctricas con signos diferentes. Si, al inicio, las dos caregas se encuentran a una distancia *r* i la carga positiva está fija pero la negativa se puede mover libremente, ¿hacia donde tenderá a ir la carga negativa? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si las dos cargas fueran positivas como en la actividad anterior?

PROPOSICIONAL

Actividad 29b. Suponed que, en la actividad anterior, sustituimos la carga $Q_1 = 1\,\mu C$ por $Q_1 = -1\,\mu C$.

(a) Calculad de nuevo la tabla r_{12} - E_p para los valores de $r_{12}=\{0.25,0.5,1,2,4,8\}$ (en metros) y dibujad la gráfica resultante.

(b) Supongamos que la carga Q_2 está fijada pero la carga Q_1 se puede mover. Si, en un determinado momtento, las cargas estuvieran a una distancia $r_{12} = 2\,m$, ¿hacia donde tendería a ir la carga móvil?

ANALÓGICA

Actividad 31a. Consideremos dos cargas positivas de valor $Q_0 = 5\,\mu C$, fijas y situadas en los puntos (2,0)m y (-2,0)m. En el punto (0,2)m situamos en reposo un objeto de masa *m*=5mg y una carga negativa de valor $Q = -1\,\mu C$ que se puede mover libremente por un plano horizontal, donde el efecto del rozamiento es despreciable.

(a) Calculad la energía potencial del sistema en el punto inicial de la carga móvil.

(b) Por simetría sabemos que la carga se moverá por el eje OY. Calculad la velocidad de la carga móvil cuando pase por el origen. (Ayuda: Utilizad el Principio de Conservación de la Energía.)

(c) Intentad hacer una gráfica aproximada de y - E_p y y - E_c (en una gráfica) y y - v (en otra). ¿Cuál pensáis que es el movimiento que hace la carga?

PROPOSICIONAL

Activitat 31b. Consideremos dos cargas positivas de valor $Q_0 = 5\,\mu C$, fijas y situadas en los puntos (2,0)m y (-2,0)m. En el punt (0,2)m situamos en reposo un objeto de masa *m*=5mg y una carga negativa de valor $Q = -1\,\mu C$ que se puede mover libremente por un plano horizontal, donde el efecto del rozamiento es despreciable.

(a) Haced una tabla y - E_p para $x = 0$ y los valores de y={2,1,0.5,0,-0.5,-1,2} m.

(b) Como no hay rozamiento, $E_p + E_c = 0$ y por tanto $E_c = -E_p$. Completad la tabla anterior con los valores de E_c.

(c) Recordemos que la expresión de la energía cinética es $E_c = (1/2)mv^2$ y, por tanto, $v = \pm\sqrt{2E_c/m}$. Añadid una columna a la tabla con la velocidad.

(d) Representad gráficamente a partir de las tablas y - E_p y y - E_c (en una gráfica) y y - v (en otra).

ANALÓGICA

Actividad 32a.

(a) Representad cualitativamente el potencial electrostático que genera una carga positiva y una carga negativa en función de la distancia r_{12}.

(b) El cambio de energía potencial electrostática a que está sometida una carga eléctrica entre dos puntos donde hay una variación de potencial eléctrico ΔV es igual a

$$\Delta E_p = Q\Delta V \qquad (8)$$

Consideremos la gráfica del potencial de una carga positiva. Supongamos que ponemos a una distancia $r_{12} \neq 0$ otra carga positiva (menor que la primera porque su efecto sea despreciable sobre el potencial). Considerando el resultado de la actividad 28, indicad hacia donde irá la carga positiva. ¿Qué pasaría si esta segunda carga fuese negativa?

PROPOSICIONAL

Activitat 32b.

(a) Calculad el potencial que crea una carga $Q_1 = +10\,\mu C$ en los puntos r_{12}={0.25,0.5,1,2,4,8} m (haced una tabla) y representadla gráficamente.

(b) Calculad el potencial que crea una carga $Q_1 = -10\,\mu C$ en los puntos r_{12}={0.25,0.5,1,2,4,8} m (haced una tabla) y representadla gráficamente.

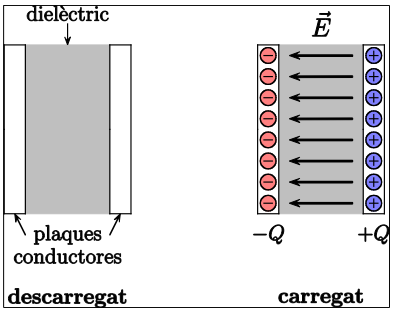
(c) El cambio de energia potencial electrostática a que está sometida una carga eléctrica entre dos puntos donde hay una variación de potencial eléctrico ΔV es igual a

$$\Delta E_p = Q\Delta V \qquad (8)$$

Supongamos la carga que teníamos de +10 μC y una segunda carga móvil de valor Q=-1μC. A partir de la expressión (8), calculad la variación de energía potencial entre los puntos que están a $r_{12} = 1$ m y $r_{12} = 0.25$ m, por un lado, y entre los punts que están a $r_{12} = 1$ m y $r_{12} = 8$ m, por otro. ¿Qué variación de energia potencial (contando con el signo) es menor. ¿Hacia dónde tenderá a ir la segunda carga.

(d) ¿Qué pasaría si en lugar de tener la carga de +10 μC, ésta fuera de -10 μC?

Un condensador es un dispositvo formado por dos placas conductoras que separan un dieléctrico (un aislante). Cuando en las placas de un condensador hay un excés de carga (por el proceso que se utiliza a la hora de crear este exceso de carga, en una placa tenemos un exceso de carga positiva $+Q_0$ y en la otra un exceso de càrga negativa $-Q_0\,(Q_0 > 0)$. En el interior del condensador se genera un campo electrostàtico aproximadamente constant.



ANALÓGICA

Actividad 36a. Supongamos que podemos hacer un agujero en el condensador e introducimos un electrón por la placa negativa. Una vez está dentro del condensador, ¿qué fuerza actúa sobre el electrón? ¿Qué dirección té? Haced un dibujo esquemático. De acuerdo con la fuerza que actúa y la velocidad del electrón, ¿qué trayectoria seguirá? ¿Qué tipo movimiento hará? ¿Cómo podríamos calcular su velocidad final?

PROPOSICIONAL

Actividad 36b. Supongamos que dentro del condensador hay un campo $\vec{E} = -10^4\ \vec{i}$ N/C. Situamos un electrón (masa 9.1×10^{-31} kg y carga -1.6×10^{-19} C) al lado de la placa negativa en la posición (0,0). Indicad

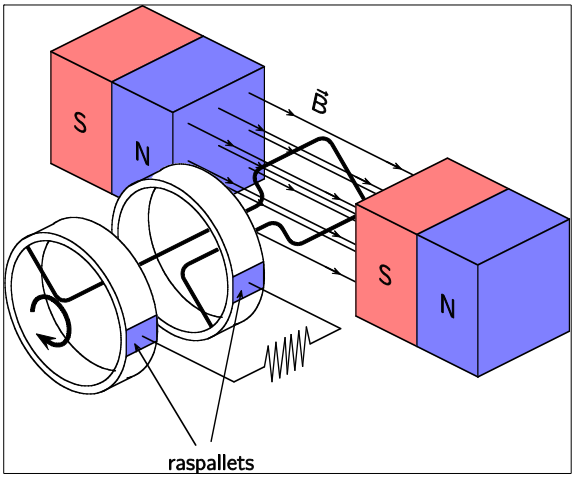
(a) ¿Cuál será la fuerza que actúa sobre el electrón? ¿Qué sentido tendrá?

(b) ¿Cuál será la aceleración del electrón por causa del campo elèctrico? ¿Qué tipo de movimiento hará el electrón?

(c) Una vez identificado el moviment, tratad de obtener la velocidad y la posición en el plano cuando llega a la placa positiva, situada a una distancia de 2 mm de la placa negativa.

La figura muestra de forma esquemática el funcionamiento de un generador que funciona por un fenómeno de inducción electromagnética. Mediante un aporte de

energía hacemos girar la espira dentro del campo magnético.



ANALÓGICA

Actividad 81. ¿Podríais explicar las bases físicas de su funcionamiento? ¿Cómo será la forma funcional de la f.e.m. que genere?

PROPOSICIONAL

Actividad 81. ¿Cuál pensáis que es la propiedad que queremos aprovechar para generar una f.e.m.? Supongamos que hacemos girar una espira aproximadamente cuadrada de lado 1 m, con una frecuencia de 50 Hz dentro de un campo magnético constante. La superficie de la espira gira según la función

$$\vec{S} = S(\cos\omega t\ \vec{i} + \sin\omega t\ \vec{j})$$

y el campo magnético es $\vec{B} = 0.5\ \vec{i}$ T.

(a) Calculad el valor de la frecuencia angular y del módulo de la superficie de la espira.

(b) Calculad la forma funcional del flujo de campo (depende del tiempo) que atraviesa la espira.

(c) Calculad el valor de la f.e.m. inducida en la espira.

(d) Elaborad una tabla con los valores de la f.e.m. inducida ε para los valores de tiempo t={0,2,4,6,8,10,12,14,16,18,20} ms. Representa gráficamente ε en función de t.

CONSIDERACIONES FINALES

Las actividades *analógicas* y *proposicionales* están diseñadas para realizarlas estudiantes distintos de un mismo grupo y después poner en común los resultados obtenidos, primero en el grupo y después en el aula. Naturalmente, ello requiere que el profesor, a través de los oportunos instrumentos de diagnóstico, sea capaz de clasificar a los estudiantes como *analógicos*, esto es, capaces de elaborar modelos mentales coherentes con el conocimiento científico, o *proposicionales*, con dificultades o incapacidad para la construcción de estos modelos mentales.

Por otra parte, queda pendiente la aplicación real de estas actividades en aula y, consiguientemente, la bondad de sus particularidades. Esto será objeto de estudio en un trabajo próximo.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo, M. I. (2001). Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. *III Congreso "La atención a la diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca (INICO). http://campus.usl.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf

Cervera, J. (2010). *Proposta de desenvolupament d'una unitat didáctica: Interacció electromagnética de segon de Batxillerat*. Trabajo fin de Máster (Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria): Universitat de València (sin publicar).

Gil, D., Guisasola, J., Moreno, A., Cachapuz, A., Pessoa de Carvalho, A., Martinez, J. Salinas, J., Valdés, P., González, E., Gené, A., Dumas-Carré, A., Tricárico, H. & Gallego, R. Defending constructivism in science education. *Science & Education*, 11, 557-571

Greca , F. M. & Moreira, M. A. (1997). The kinds of mental representations –models, propositions and images- used by college students regarding the concept of field. *International Journal of Science Education*, *19*, 771-724.

Linn, M. C., & Burbules, N. C. (1993). Construction of knowledge and group learning. In K. Tobin (Ed.) *The practice of constructivism in science education*, pp 91-120. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.

Mateo, J. (2005). La atención a la diversidad a través de materiales curriculares adaptados. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *2*, 416-429

Puigvert, L., & Oliver, E. (2003). Reformas educativas. In F. Fernández (Ed.) Sociología de la Educación, pp 385-410. Madrid: Pearson Prentice Hall

Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2007). Representations in problem solving in science: Directions for practice. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *8*, Article 4, 1-17

Wheatly, G. H. (1991). Constructivist perspectives on Science and Mathematics learning. *Science Education*, *75*, 9-21

LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE BOLONIA Y EL RETO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD

Alejandro Rodríguez Martín

Universidad de Oviedo

RESUMEN

En esta comunicación tratamos de analizar las vinculaciones entre estudiantes con discapacidad y universidad y las posibilidades que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que de sus principios, objetivos y actuaciones se observa la importancia de redefinir las instituciones de educación superior para hacerlas accesibles a todos, atendiendo a las nuevas demandas y realidades sociales y, especialmente, incorporando la atención a los estudiantes con necesidades específicas como característica universitaria en este nuevo proceso. A este respecto, la denominada dimensión social del Proceso de Bolonia constituye un elemento fundamental para configurar universidades más comprensibles con las diferencias y comprometidas con el desarrollo de servicios destinados a los estudiantes con necesidades educativas especiales y que obligan, entre otras cuestiones, a reflexionar sobre la idoneidad y posibilidades de las adaptaciones curriculares en la Universidad.

Palabras clave: universidad; discapacidad; formación.

THE SOCIAL DIMENSION OF THE BOLOGNA PROCESS AND THE CHALLENGE OF CURRICULA ADAPTATIONS AT UNIVERSITY

ABSTRACT

In this paper we will attempt to analyze in depth the links between special needs and University education, looking at the possibilities offered by European Space of Higher Education (ESHE) which redefines higher education institutions to make them more accessible to everybody, covering new social demands and needs, and, above all, incorporating long-life learning and personalized attention to the students most requiring the same, as the new characteristics of the university process. In this respect, the so-called social dimension of the Bologna Process is basic to shaping new Universities capable of greater integration of difference and more committed with the development of services destined to the students with

special needs and that they force, among others questions, to reflect on the suitability and changes of the curricula adaptations at University.

Key words: university, special needs, education.

INTRODUCCIÓN

Las universidades españolas y todas las que participan en el desarrollo efectivo del Espacio Europeo de Educación Superior están experimentando una importante evolución y reconfiguración de sus contextos institucionales y de formación para adecuarlos a las nuevas exigencias sociales y, también, académicas e investigadoras. En esta línea, es indudable que las instituciones de educación superior europeas son más sensibles al avance social, que en materia de derechos y promoción de la igualdad de la ciudadanía, han ido consiguiendo las personas con discapacidad con el buen hacer reivindicativo del movimiento asociativo que les representa.

Asistimos al proceso de Bolonia con incertidumbres lógicas ante un cambio sustancial de la educación superior, ante una reformulación del rol docente y del perfil del estudiante y, especialmente, somos partícipes de comunidades que tratan desde y a través de la Universidad de avanzar en materias de sostenibilidad ambiental, derechos humanos, igualdad entre hombres y mujeres, cooperación al desarrollo, aprendizaje permanente, compensación de desigualdades, etc. Por ello, la denominada *dimensión social* del EEES trata flexibilizar y adaptar las estructuras y servicios universitarios que se prestan y que, de acuerdo a la normativa vigente en nuestro país (LOMLOU), promueve que las universidades se constituyen en entornos de formación accesibles para todos.

En este marco podemos situar las acciones que las universidades españolas han emprendido y que, con diferentes formas de abordarlo, han situado como uno de loes eje básicos del servicio que prestan a los estudiantes, la atención concreta a las personas con discapacidad y/o necesidades específicas que forman parte de la comunidad universitaria.

EL IMPULSO CLAVE PARA LOS EUROPEOS CON DISCAPACIDAD EN EL NUEVO MILENIO

Con el año 2000 se aprueba una de las herramientas fundamentales para la Unión Europea y la cohesión de las personas que la integran: *la Carta de los derechos Fundamentales de la Unión Europea*. En su artículo 21 establece que "se prohíbe toda discriminación y, en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual."

Sin embargo, es el artículo 26 el que reconoce "el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad". En la actualidad, las personas con discapacidad o con afecciones crónicas representan más del 15 % de la población de la UE. La Unión Europea reconoce la necesidad de

prestar una atención especial a la problemática diversa que afecta a estas personas.

El objetivo principal que se persigue es permitirles asumir las funciones y responsabilidades que les corresponden como ciudadanos y lograr que posean la misma capacidad de elección y de control de sus propias vidas que el resto de la población. La necesidad de garantizar el acceso y la inclusión ha de orientar las actuaciones en este campo. Una de las prioridades más importantes es el acceso a la asistencia prolongada y los servicios de apoyo. Entre las metas que deben tenerse en cuenta destacan la necesidad de reducir la enorme carga que representa la enfermedad, minimizando sus repercusiones económicas y sociales, así como las desigualdades en materia de salud. Otros objetivos importantes son reducir la exclusión social, eliminar obstáculos y barreras, facilitar la movilidad y aprovechar las tecnologías de la información. Estamos, por tanto, tal y como afirma Sánchez Legido (1998), ante uno de los elementos jurídicos más interesantes en cuando a derechos europeos se refiere.

El año 2002 finaliza con la publicación del *Informe 2010: Una Europa accesible para todos* elaborado por el Grupo de Expertos constituido por la Comisión Europea, aborda todo el espectro necesario para hacer de la Europa unida una zona accesible, si bien sus indicaciones son en ocasiones bastantes generales. Con respecto a la educación, el Informe establece que una de las principales dificultades es la accesibilidad, de ahí que sea importante que "todos los niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la educación y formación profesionales, cuenten con cursos sobre accesibilidad". Asimismo se recomienda, por ejemplo, elaborar "un curso especializado sobre accesibilidad al medio construido para todos en cada lengua, que se podría distribuir a las escuelas y centros de formación de arquitectos, ingenieros y otras profesiones afines".

Por su parte, en el año 2007 el Comité Económico y Social Europeo (CESE) elabora un nuevo *Dictamen sobre la Igualdad de oportunidad para las personas con discapacidad* y que supone por su contenido y su aspiración un documento clave. De esta forma, incluye datos fundamentales sobre la realidad de los europeos con discapacidad, indicando que constituyen un 15 % de toda la población y este porcentaje sigue aumentando con el creciente envejecimiento demográfico. Este dictamen también incluye que el concepto *Design for All* (Diseño para todos) debería promocionarse entre todas las partes interesadas -diseñadores, fabricantes y los responsables de concebir las normas-, así como por los usuarios, es decir, las personas con discapacidad, que tienen el derecho a una amplia selección de bienes y servicios que satisfagan sus necesidades.

Aunque la difusión de normativas, recomendaciones y directrices son múltiples en el seno de la UE, uno de los elementos más destacados a nivel internacional lo encontramos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en 2006 pero que nuestro país no ratificó hasta el año 2008. Esta convención, de obligado cumplimento para los Estados firmantes, establece claramente que las personas con discapacidad debe tener las mismas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y que las acciones que en materia de educación se establezcan deben fomentar su autoestima, creatividad y el disfrute y participación como miembros de una comunidad.

Recientemente, el Consejo de la Unión Europea de 11 de mayo de 2010 acordó una serie de conclusiones sobre la dimensión social de la educación y la formación, destacando que "los sistemas que se basan en la garantía de niveles elevados de calidad para todos y que fortalecen la responsabilidad, que alientan planteamientos personalizados e inclusivos, (…) y que centran sus esfuerzos en los alumnos desfavorecidos en particular, pueden ser potentes motores para aumentar la inclusión social. Además, en referencia a la educación superior, se indica la necesidad de promover programas específicos para estudiantes "no tradicionales".

De esta forma, podemos entender que los estudiantes con necesidades específicas, entre los que destacan la discapacidad con una mayor presencia, requieren de actuaciones concretas y singulares para favorecer su acceso y desarrollo en el ámbito universitario que contemple, además del aspecto académico la accesibilidad de la "vida universitaria". No obstante, nos centraremos aquí principalmente en las cuestiones vinculadas con el currículo universitario y su posible adaptación como respuesta a este colectivo emergente de estudiantes.

LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL EEES Y SU CONCRECIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO ¿ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD?

Con la firma de la *Magna Charta Universitatum* de Bolonia en 1988 se inicia el proceso de construcción de un espacio común de educación superior. Tras ella, vendrían las Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Praga (2001), la Declaración de Berlín (2003), la Declaración de Bergen (2005), la Declaración de Londres (2007) y la Declaración del Benelux (2009). Todas ellas han ido configurando lo que conocemos hoy como el Espacio Europeo de Educación Superior y sus repercusiones legales y organizativas con implicaciones y cambios profundaos en la docencia, la investigación y la gestión universitaria.

La declaración de Berlín es el primer documento relacionado con el EEES que incluye referencias claras y directas a la necesidad de que este espacio común incorpore a todos. Asimismo se añade un nuevo concepto que, al margen de la capacidad Se reconoce, también, la importancia de contar con los estudiantes en este proceso de construcción del EEES, especialmente desde una dimensión social que tenga presente las situaciones social y económica que puedan tener y que, en ocasiones, se sitúan como verdaderos obstáculos para su desarrollo universitario. Esta línea iniciada en 2003 se reitera en Bergen (2005) ya que se se reitera la necesidad de impulsar un EEES que tenga en cuenta la situación social y económica de los estudiantes de manera que se reafirma el compromiso de hacer del EEES accesible para todos proporcionando, asimismo, medios para aquellos colectivos que más lo necesitan.

Al igual que ocurriera en Berlín y Bergen, la Declaración de Londres recoge, con más insistencia si cabe, la necesidad de un EEES que contemple la dimensión social, pues sólo así la educación superior puede promover la cohesión social y la reducción de las desigualdades. Se recoge que todos los estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles deberían reflejar la diversidad de los pueblos de Europa. Hay, por tanto, una apuesta firme y clara por impulsar el principio de igualdad de oportunidades y hacer de las universidades instituciones accesibles a todos.

Como forma de ilustrar estos aspectos, sirva de ejemplo la Universidad de Oviedo que ha iniciado, con gran acierto, un proceso claro de atención a los estudiantes con necesidades específicas que suponen un 1,5% de la matrícula (aproximadamente 300 estudiantes con minusvalía legal reconocida igual o superior al 33%), una cifra superior al que registran otras universidades de nuestro país. Así, desde el Vicerrectora de Estudiantes y Empleo, se ha creado la Oficina de atención a personas con necesidades específicas (ONEO) que consiste en un servicio de ayuda y apoyo al estudiante con necesidades educativas específicas, derivadas de una discapacidad u otras circunstancias, que está atendido por dos técnicos (psicólogo y pedagogo) y dos becarios.

La oficina, que estará a pleno rendimiento a comienzos del curso 2010/2011, tiene como meta facilitar el acceso, la inclusión y la participación de todos los estudiantes en los diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria. Para ello, su principal función será el asesoramiento y atención a los propios estudiantes y, también, a sus familias y al profesorado. Realizarás la evaluación de las necesidades de cada estudiante, gestionarán los recursos de apoyo y, si procede, realizarán y emitirán informes de obligado cumplimiento para la realización de las adaptaciones curriculares.

Asimismo y con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, desde la Oficina se realizarán actuaciones para sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de discapacidad y accesibilidad, favoreciendo la eliminación de barreras y afrontando cualquier forma de discriminación que atente contra la igualdad de derechos. De igual forma, se establecerán espacios de coordinación con los centros de educación secundaria para facilitar la transición a la Universidad de los estudiantes con necesidades educativas específicas, prestando especial atención a las pruebas de acceso y al primer curso.

Esta iniciativa de la Universidad de Oviedo es fiel reflejo de las actuaciones que en todas las universidades se han iniciado, algunas con una gran trayectoria como la Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia, UNED o Universidad Complutense de Madrid. En este camino, la LOMLOU ha supuesto un hito fundamental ya que, entre las modificaciones más importantes, se recoge destacamos la disposición adicional vigésimo cuarta que aborda la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades y que incluye cuestiones de gran alcance como el principio de igualdad de oportunidades, el disfrute de los diversos servicios de la Universidad por parte de las personas con discapacidad como integrantes plenos de la comunidad universitaria, la accesibilidad total de los edificios, instalaciones y servicios, etc., la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad, derechos humanos, accesibilidad, en las titulaciones universitarias etc.

Además, la LOMLOU recoge una disposición adicional cuarta en la que se establece que las "las Administraciones públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente".

Encontramos, por tanto, un marco legal que permite, la realización de adaptaciones curriculares en el ámbito universitario y que estimamos, supone una de las

actuaciones claves tanto en el acceso al currículo universitario (adaptaciones de acceso) como en los elementos del propio currículo (adaptaciones de elementos básicos).

En las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria, así como en la secundaria postobligatoria, la elaboración de adaptaciones curriculares se ha ido convirtiendo progresivamente en una práctica habitual, sin embargo, las adaptaciones en el currículo universitario sí constituyen un asunto novedoso aunque a veces es bastante común realizarlas sin dejar constancia por escrito de ellas y, además, sin ser conscientes de que se desarrollan por parte del profesorado.

Las adaptaciones curriculares en la universidad suscitan bastantes dudas y controversias ya que no se trata de una etapa obligatoria y, sobre todo, su formación está centrada en la capacitación para el ejercicio profesional del titulado, lo que requiere el desarrollo de competencias profesionales claras, acordes además con lo establecido por el EEES. Sin embargo, es precisamente ese objetivo el que nunca debe obviarse, pues la formación en competencias ha de ser el eje central de la actuación docente y del estudiante. De ahí que las posibles adaptaciones, como indica Arnaíz (2002, 2003), tanto de acceso al currículo (poco significativas) como de los elementos básicos del currículo (significativas), sean válidas en los estudios universitarios. Los objetivos, contenidos, actividades, etc. incluidos en los planes de estudio garantizan la formación y adquisición de los conocimientos y destrezas más adecuadas en cada una de las titulaciones universitarias y podrían ser modificados en la medida en que no alteren esas competencias profesionales que como titulados universitarios deben desarrollar los estudiantes en el ejercicio de su profesión.

Las adaptaciones de acceso al currículo y no significativas, que son modificaciones en la provisión y organización de los recursos personales, materiales, espaciales y que van encaminadas a la mejora de los procesos de comunicación en las clases, son las más utilizadas en el ámbito universitario, porque no alcanzan ni a los objetivos ni contenidos de las diferentes asignaturas y titulaciones. Por el contrario, las adaptaciones significativas, que afectan a los elementos propiamente curriculares, sí implican modificaciones en el qué, cuando y cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar. Estas adaptaciones en la universidad tienen que salvaguardar y garantizar, en todo caso, la formación de profesionales competentes y nunca deben implicar una disminución en la calidad de la formación recibida.

Se trata, por tanto, de adecuar la formación a las necesidades de los estudiantes, realizando, también, adaptaciones curriculares si fuera necesario pero teniendo en cuenta dos aspectos concretos. Por una parte, realizar modificaciones que no impliquen la eliminación de objetivos, sino un cambio en la dirección de los mismos y, por otra parte, cambios en los contenidos de determinadas enseñanzas que podrían, incluso, eliminarse si se consideran que no son básicos para la consecución de determinados objetivos.

Entendemos, en esta línea, tal y como apuntan Alcantud, Ávila y Asensi (2000) que la elaboración de las adaptaciones curriculares en la universidad deberían seguir el mismo planteamiento que se realiza en las etapas no universitarias, adoptando

tanto su realización directa como la atención a los estudiantes con discapacidad, una dimensión verdaderamente institucional.

CONCLUSIONES

Las universidades europeas han desarrollado en los últimos años un esfuerzo importante por alcanzar los objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia y en las siguientes Conferencias de Ministros. Está siendo un largo y complejo proceso que este nuevo curso 2010/2011 se inicia de forma general con la configuración de un nuevo sistema universitario en Europa caracterizado por una estructura comparable y compatible de las enseñanzas universitarias.

El Espacio Europeo de Educación Superior supone una oportunidad para las instituciones de educación superior que hará posible un área común donde compartir conocimientos, estudios, información, investigaciones, etc., contemplando con efectividad la dimensión social en el EEES. Éste es uno de los objetivos clave de todo el Proceso de Bolonia, ya que de esta manera se concibe una educación superior promotora de la cohesión social y la reducción de las desigualdades. En esta línea, han sido los propios estudiantes los que han reivindicado insistentemente que la convergencia con Bolonia requiere de un verdadero proceso de reflexión y de acciones concretas que promuevan el acceso y permanencia en la universidad de todos los estudiantes. Se trata, por tanto, de abrir la universidad a las demandas sociales, a las necesidades de los empleadores, pero también, al principio de igualdad de oportunidades desde las diferencias.

La implantación del EEES es un hecho clave para el desarrollo de las instituciones de educación superior y, en consecuencia, de las sociedades que afrontan también un profundo cambio fruto de procesos globales que afectan a las economías, a las formas de vida y a los derechos de ciudadanía. Actualmente, a pesar de lo que pueda parecer, es inconcebible abordar un proyecto social o formativo que no tenga en cuenta la diversidad de la sociedad y es por ello que la accesibilidad en todos los ámbitos en los que se desenvuelven los ciudadanos es, cada vez más, una justa reivindicación y, también, una exigencia legal, especialmente en las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Asistimos, por tanto, a la necesidad de actuar ante el impacto que el EEES tiene y tendrá en la universidad, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas específicas y la importancia de contar con un entorno y unos servicios accesibles para todos. Un reto centrado en la flexibilidad de las titulaciones, su calidad y, también, en la vocación social de las universidades y, en ese escenario, la necesidad y la obligación de realizar adaptaciones curriculares será creciente y, paralelamente, la formación del profesorado universitario para afrontar tal reto.

BIBLIOGRAFÍA

Alcantud; F.; Ávila, V. y Asensi, C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions).

Arnáiz, P. (2002): Las adaptaciones del currículo universitario. Ponencia presentada en la V Reunión sobre Universidad y discapacidad: El reto de las

adaptaciones curriculares y la calidad de los servicios. Palma de Mallorca. http://www.rpd.es/boletin/bol147/curriculum.htm.

Arnaiz, P. (2003). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Disponible en: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_160.htm

CERMI (2010). Guía para la elaboración de un Plan de atención al alumnado con Discapacidad en la Universidad. Disponible en http://www.cermi.es. Documento consultado el día 4 de julio de 2010.

Comisión Europea (2002). Informe 2010: Una Europa accesible para todos. Disponible en: http://ec.europa.eu/employment_social/index/final_report_ega_es.pdf. Documento consultado el día 27 de junio de 2010

Comité Económico y Social Europeo (2007). Dictamen sobre la Igualdad de oportunidad para las personas con discapacidad. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2007/c_093/c_09320070427es00320038.pdf. Documento consultado el día 30 de junio de 2010.

Consejo de Europa (2010). Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación. Diario Oficial de la Unión Europea de 26 de mayo de 2010. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF. Consultado el 30 de junio de 2010.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE núm. 96 de 21 abril de 2008. Disponible en http://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf. Consultado el día 26 de junio de 2010.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). BOE núm. 89 de 13 abril de 2007. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf. Documento consultado el día 30 de junio de 2010.

Parlamento Europeo (2000). Carta de los derechos Fundamentales de la Unión Europea. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf. Documento consultado el día 26 de junio de 2010.

Sánchez Legido, A. (1998). Unión Europea. Textos normativos básicos. Barcelona: Tirant Lo Blanch

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Josefina Lozano Martínez

Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia

RESUMEN

En este estudio se muestra el efecto del desarrollo de una intervención educativa en alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) sobre competencias emocionales. Para ello, doce alumnos con TEA de Educación Primaria y Secundaria participaron en un diseño de investigación colaborativa entre docentes de centros escolares y docentes universitarios. Se utilizó un diseño metodológico que, desde esta perspectiva, contemplaba una evaluación inicial y final del alumnado participante respecto de las competencias emocionales y sociales. Para ello, se elaboraron materiales didácticos para la enseñanza y evaluación de la comprensión de emociones y creencias y una escala de valoración de habilidades emocionales y sociales para personas con TEA, previamente validada. Los resultados muestran que el desarrollo de métodos colaborativos entre docentes de alumnos con TEA y especialistas universitarios incide de forma positiva sobre los procesos de enseñanza de competencias emocionales.

Palabras clave: trastorno del espectro autista; competencia emocional; investigación colaborativa; enseñanza.

COLLABORATIVE RESEARCH TO IMPROVING THE TEACHING OF EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ABSTRACT

This study reports the effect of the development of an educational intervention in student with autism spectrum disorders (ASD) on the emotional competence. For it, twelve students with ASD of Primary and Secondary Education took part in a design of collaborative research among school and university teachers.

We used a methodological design that, from this perspective, contemplated an initial and final evaluation to emotional and social skills of the student participant. To this end, didactic materials were elaborated for the education and evaluation of the understanding of emotions and beliefs and a scale of valuation of emotional and social skills for persons with ASD, before validated. The results show that the development of collaborative methods between students' teachers with ASD and university specialists affects positively on the processes of education of the emotional competence.

Key words: autism spectrum disorders; emotional competence; collaborative research; teaching.

1.- INTRODUCCIÓN

La apuesta por una educación inclusiva conlleva el reto de eliminar los procesos de exclusión en la educación y garantizar una atención de calidad que promueva el aprendizaje de todos los alumnos (Lozano, 2007).

Entre la diversidad de alumnado que se halla escolarizado en nuestros centros escolares se encuentran los alumnos con trastornos del espectro autista (TEA), que son personas que tienen graves dificultades en aspectos vitales que influyen en su calidad de vida, como la interacción social con otras personas, la comunicación de ideas y sentimientos y la comprensión de lo que los demás sienten o piensan (National Research Council, 2001).

Para dar respuesta educativa a estas personas, el enfoque de escuela inclusiva enfatiza la necesidad de mejorar áreas que se consideran prioritarias o deficitarias en su desarrollo a través del trabajo colaborativo entre docentes escolares y especialistas externos al centro. Es en este marco en el que se ubica el contenido y los resultados de la investigación que se presentan en este texto (Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2007).

En los últimos años, ha habido un incremento de la presencia de alumnado con TEA en las escuelas ordinarias. Tal como indican algunos autores (Rodríguez, Moreno & Aguilera, 2007), los docentes de estos alumnos se perciben carentes de recursos, procesos y estrategias en el marco de su práctica educativa. Resulta conveniente, pues, desarrollar y validar prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y características de aprendizaje de los alumnos con TEA.

En efecto, la figura del docente puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de la persona con TEA, ya que puede crear una influencia muy importante en su proceso de desarrollo (Rivière, 1999).

Por ello, este texto pretende ilustrar un proceso de investigación colaborativa entre docentes escolares e investigadores universitarios, llevado a cabo con la finalidad de poner en marcha y validar un programa educativo dirigido al logro de habilidades y capacidades de la competencia emocional. Nos anima considerar que los resultados que aquí se muestran pueden ser de utilidad para el profesorado y/o centros que necesitan atender educativamente a colectivos o personas de características similares.

Son muchos los estudios que han informado de las dificultades de la persona con TEA para la adquisición de habilidades y capacidades emocionales (Hadwin,

Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996). Sin embargo, son menos los estudios que se han dirigido al estudio de los procesos didácticos para acometer una enseñanza que dé respuesta a las necesidades que presentan estas personas.

Por ejemplo, Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (1996) realizaron un estudio donde se pudo demostrar que era posible enseñar a niños con TEA a superar tareas que evaluaban habilidades y capacidades de la competencia emocional, como la comprensión de los estados mentales de emoción y creencia. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizaron a otros contextos y áreas no específicamente enseñadas. La brevedad del proceso de enseñanza pudo ser una variante influyente en estos resultados. Esta razón ha sido la que nos ha movido a plantear un diseño de trabajo que incorporara más tiempo de enseñanza.

Además, es posible que estos desesperanzadores resultados fueran debidos a que tales investigaciones se centraron en una enseñanza de principios específicos descontextualizados basados en la superación de tareas no creándose, de esta forma, las condiciones necesarias para la transferencia de los aprendizajes al mundo real. Así, la intervención con niños con TEA requiere de un modelo educativo que, además de basarse en el principio de la estructuración, potencie la espontaneidad y proporcione oportunidades ricas y variadas al niño en su entorno social. En este sentido, es importante integrar en las intervenciones las actividades cotidianas del niño con TEA en lugar de presentar sólo aprendizajes durante instrucciones con pruebas con configuración clínica (Hwang y Hughes, 2000). Por consiguiente, se hace necesario tender un puente entre los hallazgos empíricos de las dificultades de las personas con TEA, con su posible impacto en los asuntos prácticos de la evaluación e intervención.

2.- OBJETIVOS

- Valorar un proceso de intervención educativa sobre la enseñanza de competencias emocionales.

- Valorar los aprendizajes de los participantes sobre sus competencias sociales.

- Valorar el potencial de la investigación colaborativa entre docentes escolares y universitarios en la mejora de los procesos de intervención educativa con alumnos con TEA.

3.- METODOLOGÍA

Participantes

a) Alumnado

Participaron doce alumnos con TEA de distintos sexo y edad que contaban con diagnósticos actualizados dentro de la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo, y siendo éstos, a su vez, heterogéneos dentro de la misma (Tabla 1).

Tabla 4. Alumnos participantes.

Alumno	Edad (años)	Índice de edad-verbal (años-meses)	Sexo	Diagnóstico
1	17	7-6	Femenino	Trastorno autista
2	18	7-3	Masculino	
3	15	6-10	Femenino	
4	16	6-10	Masculino	
5	7	5-3	Masculino	TGD no especificado
6	8	5-10	Femenino	
7	18	8-6	Femenino	
8	8	5-7	Masculino	
9	9	8-5	Masculino	Síndrome de Asperger
10	8	5-4	Masculino	
11	10	5-11	Masculino	
12	11	12-6	Masculino	

b) Equipo investigador

El equipo investigador fue conformado por diez personas, de las que 8 eran docentes de centros educativos especialistas en atención a la diversidad, tanto de las especialidades de pedagogía terapéutica como de audición y lenguaje, y que desarrollaban su práctica educativa con los alumnos objeto de estudio en esta investigación. También desde el ámbito educativo se ha contado con dos miembros, una profesora titular de universidad y un becario predoctoral de investigación de un departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Instrumentos

Para la evaluación y enseñanza de competencias emocionales se diseñó, elaboró e implementó un material didáctico, en formato impreso e informático: *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano & Alcaraz, 2009). Este material proponía una secuenciación de las tareas de enseñanza-aprendizaje estructuradas en niveles evolutivos de menor a mayor complejidad para la comprensión de habilidades y capacidades emocionales.

Para ser sensibles a las posibles relaciones entre el proceso sistemático de enseñanza desarrollado y las habilidades sociales de los participantes en la investigación, se diseñó y utilizó una escala que nos posibilitara la valoración de los logros alcanzados. Esta escala era tipo *Likert* con 5 valores y se compuso de 87 ítems. Los ítems se valoraron con una puntuación del 1 al 5, donde el 1 significaba que la persona presentaba la dificultad a la que aludía el ítem o bien que no tenía adquirida la capacidad que se evaluaba, en función de si el ítem estaba formulado de forma positiva o negativa. Por el contrario, una puntuación de 5 quería decir que el alumno no presentaba la dificultad a la que se aludía o bien que tenía

adquirida la capacidad que el ítem evaluaba. De esta forma, cuanto mayor fuera la puntuación, mayor sería el grado de competencia social de la persona evaluada.

Además, para poder interpretar los resultados del proceso educativo de una manera más cercana y real, se realizó una entrevista personalizada a cada docente de los alumnos participantes en la investigación y de las valoraciones, comentarios, anécdotas e informaciones cualitativas que éstos nos procuraron a través de las sesiones de trabajo celebradas.

Diseño y procedimiento

La investigación que se describe en estas líneas tuvo un carácter aplicado. Se utilizó un diseño de grupo único con pretest-postest. Así, antes del proceso de enseñanza, el alumnado fue evaluado de sus competencias emocionales y sociales. Esta evaluación inicial pretendía situar el punto de salida de cada uno de los alumnos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se extendió durante dos sesiones por semana de 45 minutos cada una a lo largo de once semanas. Tras el proceso de intervención educativa, cada uno de los alumnos fue nuevamente evaluado.

Metodología de trabajo colaborativo entre los docentes de los alumnos con TEA participantes e investigadores universitarios

Optamos por una investigación cuya esencia se asentara en el principio de investigar en, con y para la escuela (Jiménez & Vilà, 1999). En este sentido, creímos pertinente crear un grupo de trabajo constituido, además de por los miembros investigadores de la universidad, por los docentes de los alumnos con TEA que iban a participar en la investigación.

Constituido el grupo de trabajo, los componentes universitarios fueron colaboraron en el desarrollo del programa de intervención con los docentes escolares. Para ello, se mantuvo un contacto personalizado dentro del aula con el docente a lo largo de todo el proceso, junto al cual se celebraron sesiones de trabajo conjuntas entre todos los miembros del equipo investigador.

Los miembros investigadores de la universidad asumieron su protagonismo en las fases de planificación, diseño, planteamientos didácticos, diseño de materiales didácticos, análisis e interpretación de resultados. Por su parte, los docentes de los alumnos con TEA adquirían su protagonismo en el desarrollo del proceso de intervención educativa que proponía la presente investigación y en la colaboración entre ellos, en la medida en que iban relatando, en las sesiones de trabajo, su proceso de enseñanza-aprendizaje y sus reflexiones conjuntas sobre los procesos llevados a cabo y las mejoras que iban adquiriendo en el alumnado; mejoras que, incluso, eran comentadas por los padres de los alumnos.

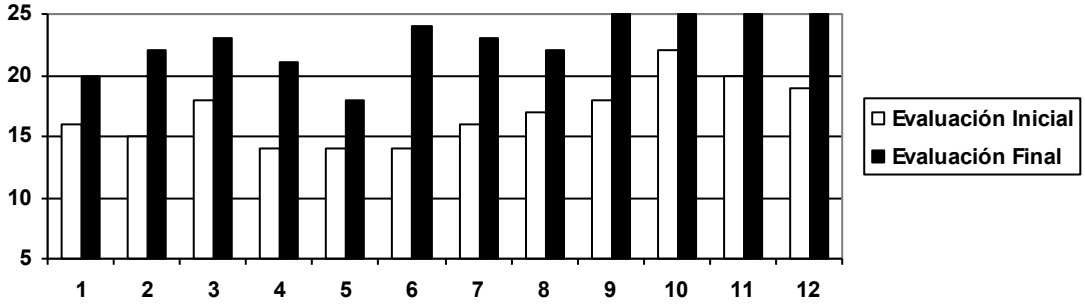
4.- RESULTADOS

Resultados del proceso de intervención educativa de habilidades y capacidades emocionales

Tras el proceso de intervención educativa, los doce alumnos con TEA que participaron en esta investigación mejoraron sus resultados iniciales para superar tareas que evaluaban habilidades y capacidades de la competencia emocional, si bien esta mejora fue variable entre los alumnos, como puede apreciarse en el

gráfico 1. Las tareas de enseñanza y evaluación se estructuraron en cinco niveles donde la puntuación otorgada en cada nivel oscilaba en valores progresivos de superación de las tareas (de 1 a 5). Donde el 1 significaba que no superaba el nivel y el 5 que lo superaba sin dificultades. Las puntuaciones del 2 al 4 aludían a valores intermedios de no superación de la tarea. En este sentido, una puntuación total de 5 significaba que el alumno no era capaz de superar ninguna tarea de evaluación y, por el contrario, una puntuación de 25 significaba que el alumno era capaza de superar con éxito todas las tareas propuestas.

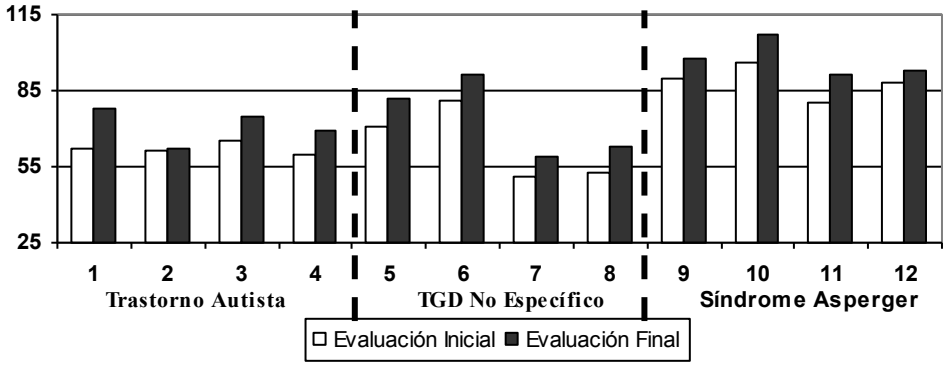
Gráfico 1. Resultados del proceso de intervención de competencias emocionales.



Resultados del proceso de intervención educativa sobre las habilidades y capacidades sociales

En referencia al objetivo de si el proceso de enseñanza sobre competencias emocionales mejoró las habilidades y capacidades de la competencia social de los participantes, los resultados objetivos de la escala, a la que hemos hecho alusión anteriormente, y las informaciones cualitativas de personas cercanas al alumno (entrevista a docentes y comentarios de familiares), mostraron que se promovieron cambios positivos en las habilidades y capacidades sociales de éstos, pues tras el proceso de intervención, los alumnos consiguieron valores más altos en comparación con el momento anterior al proceso de intervención educativa.

Gráfico 2. Resultados en competencia social.



Resultados del trabajo colaborativo entre docentes desarrollado en el proceso de investigación.

Las sesiones de trabajo y las entrevistas realizadas a los miembros del equipo investigador informaron que la metodología llevada a cabo a lo largo de todo el periodo investigador, contribuyó al desarrollo de prácticas colaborativas muy positivas para los docentes escolares. Así, los docentes se mostraron satisfechos por *vivenciar* y ser *partícipes* de procesos de investigación en la medida que valoraban y analizaban su propia actuación educativa. La mayoría de ellos estuvo de acuerdo en afirmar que la metodología de colaboración que se llevó a cabo en las aulas con los investigadores universitarios había ampliado su conocimiento y formación sobre el proceso de intervención con alumnos con TEA.

Como aspectos importantes a resaltar de dicho proceso formativo, los docentes escolares destacaron, sobre todo, la puesta en común de las distintas experiencias llevadas a cabo con sus alumnos y el apoyo mutuo para construir un aprendizaje colectivo a través del consecuente intercambio comunicativo entre los distintos docentes y sus experiencias. De igual modo, también destacaron, como aportación del proceso de investigación colaborativa, la oportunidad de reflexionar sobre su práctica diaria e incorporar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje innovaciones dirigidas a la enseñanza de alumnado con TEA.

De igual modo, conviene destacar el beneficio que dicho trabajo colaborativo supuso para todo el equipo investigador, pues tanto los docentes de los centros de educación primaria y secundaria, como los pertenecientes a la universidad lograron avanzar respecto a sus conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales en alumnado con TEA y los resultados obtenidos tras el programa de intervención educativa llevado a cabo.

5.- CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo que se llevó a cabo entre docentes y miembros universitarios resultó ser clave para la consecución de los objetivos de investigación porque la constante colaboración durante todo el proyecto permitió, no sólo planificar el proceso de intervención educativa en función de la realidad escolar de cada alumno, sino que, también, ir ajustando y solventado conflictos que se iban produciendo a lo largo de la misma. Esta colaboración ha permitido que la intervención educativa llevada a cabo fuera contextualizada y funcional, dos pilares fundamentales para la eficacia de la intervención educativa en personas con trastornos del espectro autista.

En este sentido, hemos comprobado que la metodología colaborativa entre docentes y miembros procedentes de la universidad es eficaz para la intervención educativa de niños y chicos con (TEA) porque ha permitido concretar la enseñanza de habilidades y capacidades emocionales a las realidades, necesidades y aprendizajes de cada uno de ellos. Además, el trabajo colaborativo ha sido beneficioso para los propios docentes pues, a través de las sesiones de trabajo, donde compartían experiencias, realidades, conflictos, reflexiones con otros docentes con casuísticas similares, y del contacto permanente con los miembros procedentes de la universidad, les ha permitido adquirir nuevas estrategias educativas para la enseñanza de alumnado con TEA que pueden contribuir a la

ayuda de su quehacer diario con este tipo de personas. En efecto, uno de los grandes objetivos de la investigación era desarrollar, no sólo una investigación en la escuela, en contextos cercanos y naturales para los alumnos participantes, sino, sobre todo, desarrollar una investigación con y para la escuela, a través de la incorporación de la colaboración entre docentes, y asegurando, en todo momento que el proceso de investigación fuese útil para la escuela en su globalidad. Además, el personal docente e investigador que completaba el equipo investigador también obtuvo beneficios al enriquecerse de las aportaciones y reflexiones de los docentes de los alumnos con TEA y para dar sentido a los planteamientos teóricos. Sin duda, pretendimos que la investigación llevada a cabo contribuyera a la mejora, tanto de los alumnos participantes, como de todos los componentes del equipo investigador y, a tenor de los resultados obtenidos, podemos interpretar que se ha dado respuesta a dicha pretensión. Por último, conviene destacar que el trabajo participativo y colaborativo desarrollado entre personal universitario y docentes de los centros de Educación Primaria y Secundaria, a través de las sesiones de trabajo desarrolladas lo largo del proceso de investigación, así como el permanente contacto a lo largo de mismo, ha propiciado nuevas formas de ver la realidad e interpretar las prácticas docentes constituyéndose como un elemento esencial para alcanzar los objetivos propuestos.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology, 8(2)*, 345-365.

Hwang, B. & Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(4),* 331-343.

Jiménez, F. & Vilà, M. (1999). La investigación en educación especial y en integración escolar. *Revista de Educación Especial, 26,* 127-148.

Lozano, J. (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.

Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano J., Ballesta, F. J. & Alcaraz, S. (2007, 18 de octubre) *¿Quieres aprender a reconocer emociones y creencias jugando con Zapo?* Investigación presentada en el Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa. Valladolid (España).

National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: National Academy Press.

Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll & J. Pa1acios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

Rodríguez, I. R., Moreno, F. J. & Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Educación, 3(44)*, 425-445.

ASPECTOS DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA BLENDED-LEARNING

Raimundo Castaño Calle

Alfonso de Maruri Álvarez

Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Magisterio "Luis Vives", de la Universidad Pontificia de Salamanca, es pionera en la metodología blended-learning, que viene desarrollando desde el curso académico 2003-2004, teniendo experiencia en el manejo de diferentes plataformas que han soportado la formación on-line. La enseñanza semipresencial, dirigida a alumnos con estudios universitarios previos, representa una de las modalidades de trabajo llevada a cabo a lo largo de estos años en Magisterio. El uso de la plataforma Moodle, como recurso de apoyo on-line, ha sido normalizado y muy frecuente en la modalidad semipresencial, con todas las posibilidades y recursos que ofrece y que se han ido adaptando a las necesidades surgidas. Se presenta una experiencia de trabajo que puede tener una relevancia importante por la innovación, eficacia y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria dentro del EEES.

Palabras clave: educación especial; didáctica y organización; educación universitaria; enseñanza semipresencial.

DIDACTIC AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF SPECIAL EDUCATION. A PROPOSAL FOR A UNIVERSITY EDUCATION THROUGH DIVERSITY THROUGH BLENDED-LEARNING METHODOLOGY

ABSTRACT

The Faculty of Human and Social Sciences, Teaching "Luis Vives" of the Universidad Pontificia de Salamanca, is a pioneer in blended learning

methodology, which has been developing since the 2003-2004 academic year, having experience in handling different platforms have withstood the on-line training. Semi-distance education, aimed at students with previous university studies, is one of the modalities of work carried out over the years in Teaching. The use of the Moodle platform as a resource to support on-line, has been standardized and very common in blended mode, with all the possibilities and resources offered and have been adapting to the needs arising. We present a work experience that may have an important bearing on innovation, efficiency and improved quality of university education in the EEES.

Key words: *special education; reaching and organization; blended-learning; university education.*

JUSTIFICACIÓN

Los créditos europeos otorgan una relevancia especial al trabajo realizado por los alumnos fuera del aula, por lo que, cada vez más, se necesitarán mecanismos de actuación para su seguimiento. En este sentido, se deben buscar las herramientas que mejor se adapten al objetivo pretendido. Actualmente, estas herramientas giran en torno a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La Facultad de CC. Humanas y Sociales. Magisterio Luis Vives, de la Universidad Pontificia de Salamanca, es pionera en la metodología blended-learning, que viene desarrollando desde el curso académico 2003-2004, teniendo experiencia en el manejo de diferentes plataformas que han soportado la formación on-line.

La enseñanza semipresencial, dirigida a alumnos con estudios universitarios previos, cuya presencia física en el centro es de una jornada al mes, representa una de las modalidades de trabajo llevada a cabo a lo largo de estos años en Magisterio. El uso de la plataforma Moodle, como recurso de apoyo on-line, ha sido normalizado y muy frecuente en la modalidad semipresencial, con todas las posibilidades y recursos que ofrece y que se han ido adaptando a las necesidades surgidas.

En una sociedad globalizada como la que vivimos, en la que los medios de comunicación son universales y de uso normalizado para una gran mayoría de los ciudadanos, se hace necesario adaptar la metodología de enseñanza a las circunstancias actuales. Teniendo presentes estas reflexiones, se presenta una experiencia de trabajo relacionada con la atención a la diversidad que puede tener una relevancia importante por la innovación, eficacia y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria dentro del espacio europeo de educación superior (EEES).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La implantación de la especialidad de Educación Especial en las Escuelas Universitarias de Magisterio viene motivada por la necesidad de formar a maestros para que puedan atender con mayor eficacia a aquellos alumnos con algún tipo de excepcionalidad (discapacidad o alta capacidad) y que presentan, por lo tanto, necesidades educativas especiales. Nuestro sistema educativo se caracteriza por el principio de atención a la diversidad y, dentro del ámbito de la EE, se rige por los

principios de normalización e inclusión a la vez que urge a los profesores y a la sociedad para lograr una mayor igualdad de oportunidades y respeto mutuos.

El modelo de escuela abierta a la diversidad debe ser capaz de responder a las diferencias presentes en todo grupo humano. De esta manera, la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos, en el entorno más normalizado posible, y la consiguiente diversificación en la organización de la escuela, constituyen exigencias fundamentales para todo el profesorado.

Centrando la atención en la disciplina que lleva por título "Aspectos didácticos y organizativos de la EE", se abordan los aspectos didáctico-organizativos como elementos fundamentales en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. La Organización Escolar y la Didáctica constituyen campos de estudio que mantienen una estrecha relación con la EE. Desde la Organización Escolar se han de abordar los aspectos organizativos como elementos fundamentales en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales tanto en los centros ordinarios como en los centros específicos.

Desde la Didáctica se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo técnicas, metodologías, estrategias, materiales didácticos..., al objeto de dar respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos

A continuación, se presenta la explicación que muestra cómo se vienen diseñando y desarrollando las diferentes propuestas organizativas y metodológicas establecidas para esta materia. La experiencia, con esta disciplina concreta, se viene desarrollando a cargo de los profesores doctores Raimundo Castaño Calle y Alfonso de Maruri Álvarez.

ASIGNATURA. PROFESORES. HORARIO DE ATENCIÓN

Lo primero con lo que se encuentra el alumno que accede a la materia es el título de la misma, "Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial". Junto a ella, aparecen los profesores encargados de impartir la docencia y el horario de atención, al objeto de atender cualquier duda o sugerencia relacionada con el contenido o la estructura de la asignatura.

Se presta atención tutorial, vía email, durante las 24 horas del día; atención telefónica personal, administrativa y académica y atención física personal tras concertar fecha previa con cualquiera de los profesores.

Estos datos son la referencia que los alumnos tienen para poder establecer una relación directa con los tutores. En el caso que nos ocupa, se trata de una asignatura semestral, con una carga de 4,5 créditos, troncal de la especialidad de Educación Especial.

PRESENTACIÓN DEL PROFESOR/ALUMNO. TABLÓN DE ANUNCIOS. FORO DE CONSULTAS

Desde el foro denominado "Bienvenida-Presentación", se ofrece un mensaje de bienvenida a todos los participantes en el curso, se les explica brevemente qué se pretende conseguir con esta asignatura y, finalmente, se les invita a realizar una breve presentación de cada uno.

Lo que se pretende con esta actividad es establecer una primera toma de contacto online entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos entre sí para un mejor conocimiento como grupo de trabajo.

Posteriormente se abren dos nuevos espacios: un tablón de anuncios y un foro de consultas. En el tablón de anuncios el profesor hace extensivas a todos noticias o informaciones de última hora. En el foro de consultas el alumno plantea dudas relacionadas con la organización y estructura de la materia.

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA DOCENTE

¿Con qué objetivo se presenta el programa de la asignatura? Para dar a conocer las distintas estrategias metodológicas y de organización establecidas para desarrollar la materia. Se les explica qué es lo que se quiere que aprenda (objetivos), cómo será la forma de trabajar durante el curso (metodología) y cómo se valorará el aprendizaje (evaluación).

El alumno puede consultar el contenido de la guía tanto en Formato de Documento Portátil (PDF) como en Power Point: *justificación de la materia, prerrequisitos previos, competencias a alcanzar, contenidos a tratar, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades a desarrollar, criterios de evaluación, bibliografía recomendada y vínculos de interés.*

TRABAJOS A DESARROLLAR POR LOS ALUMNOS

Las actividades establecidas son las siguientes:

1º. *Realizar un mapa conceptual* para cada tema. Según se vayan finalizando el alumno los adjuntará como tarea en el espacio denominado "Esquema del tema". Posteriormente, las valoraciones que efectúe el profesor serán remitidas personalmente a cada uno.

2º. *Análisis y comentario de varios artículos*. Se accede directamente a ellos a través de los archivos en formato pdf que se pueden descargar desde la plataforma para trabajar posteriormente. Para facilitar su comentario se ofrecen una serie de pautas a tener

en cuenta como guía para desarrollar el trabajo. Estas pautas no invalidan otro tipo de reflexiones que pudieran realizarse desde otras perspectivas complementarias a las mismas. Acabada la tarea, se adjunta en el espacio denominado "Valoración del artículo". Los comentarios del profesor se remitirán en particular a cada alumno.

3º. *Participación en los foros*. Para concluir con los trabajos solicitados, se les pide que participen en los distintos foros de opinión que se han propuesto, debatiendo y contrastando opiniones acerca de los temas trabajados.

CALENDARIO ACADÉMICO Y PROGRAMACIÓN DE TRABAJOS SOLICITADOS.

En esta disciplina, el alumno tiene establecidas 5 clases presenciales al año con su profesor, incluyendo la que es necesario fijar para poder realizar el examen final de la materia. Cada uno de estos encuentros presenciales corresponde con un sábado al mes, desde febrero hasta junio, de acuerdo al calendario académico del curso. La presencial de junio se reserva para el examen final.

Las clases presenciales tienen lugar en el edificio de Magisterio, con una hora de duración, en la que se aclaran dudas, se evalúa cómo va el proceso de teleformación de la asignatura y se ofrecen todas las explicaciones correspondientes que requieran los alumnos tanto de aspectos formales como de contenido.

Se trata de un encuentro en el que también se produce una toma de contacto más personal e individual con aquellos alumnos que, de forma personal, quieren comentar o dar a conocer al profesor tutor cualquiera otra circunstancia o particularidad especial.

Es muy importante que en cada una de estas presencias se vayan disipando los interrogantes, las dudas, los miedos o las inquietudes que pudieran ir surgiendo, a lo largo del curso, acerca de cualquier aspecto concreto de la asignatura, puesto que la próxima clase presencial no corresponde hasta el sábado del siguiente mes. Ciertamente, el alumno nunca pierde la relación con su tutor, puesto que éste tiene asignadas unas horas de tutoría a la semana, o bien, el contacto también se puede realizar a través del email o a través de la propia plataforma. Existen suficientes vías de comunicación para que el alumno se sienta atendido, guiado, animado y motivado.

Temporalización de los trabajos solicitados. Para la entrega de cada una de las actividades propuestas (mapas conceptuales, artículos, valoraciones de cada uno de los temas en los foros), se fija un calendario y se proponen unas fechas concretas que deben servir al alumno como referencia a la hora de presentar dichas actividades. En algunas circunstancias excepcionales y siempre de manera justificada, si el alumno no puede hacer entrega de los trabajos solicitados en las fechas previstas, dispone, de acuerdo con el profesor, de un margen de tiempo más apropiado, por lo que, en estos casos, las fechas se convierten en orientativas, aunque conviene tenerlas presentes para poder respetarlas y cumplirlas.

Valoraciones y comentarios a la organización y estructura de la asignatura.

En este apartado de la plataforma se propone un foro bajo el título de "Comentarios y Valoraciones", donde el alumno tiene la posibilidad de comentar, valorar y opinar sobre aquellos aspectos que considere oportunos respecto a la organización, diseño y estructura de la materia. Se pide, así mismo, su participación sensata, sincera y respeto tanto en sus manifestaciones como a las opiniones del resto de compañeros.

PRESENTACIÓN Y DESARROLLO DEL TEMARIO

1º. Título del tema y un breve índice de los puntos que se van a tratar.

2º. A través de un archivo, en formato pdf, se pone a disposición de los alumnos el contenido del tema completamente elaborado, para su posterior descarga y desarrollo de las actividades correspondientes.

3º. ¿Qué se solicita al alumno?

✓ Un mapa conceptual del tema. Una vez realizado se sube al espacio correspondiente para ser evaluado por el profesor.

✓ Una vez esquematizado, cada alumno participará en el foro que se ha programado para cada tema. Se trata de emitir una opinión o juicio acerca del contenido tratado y poder contrastarlo posteriormente con otras ideas, comentarios o criterios distintos de los de otros compañeros del grupo de trabajo.

4º. Para cada tema, el profesor adjunta un archivo en el que se establecen cuáles serán los aspectos más importantes y relevantes a tener en cuenta de cara al examen final. De esta forma, se le facilita al alumno la labor de preparar la materia, puesto que sabe en todo momento qué contenido es el más significativo y relevante y qué otro contenido forma parte como complemento general del tema.

Para aquellos alumnos que deseen ahondar más en el contenido de algunos temas, además de la información común, también se incluyen otros recursos alternativos a los que se puede acceder. En este caso se trata de espacios para la búsqueda de información y sitios de interés a través de enlaces a páginas Web.

Hay que tener presente que tanto el material elaborado como los recursos sugeridos, se presentan para ser trabajados por el alumno, sin la ayuda o presencia del profesor, por lo que se debe incorporar todo tipo de apoyo que le permitan comprender mejor su contenido.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2003). "Internet en el aula: la caza del tesoro" (online). Edutec, Revista electrónica de tecnología educativa. Disponible en: http://quadernsdigitals.net

Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2002). *Educar en Red: Internet como recurso para la educación*. Archidona: Aljibe.

Fernández, E. (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: RA-MA.

Bendert T. (2003). *Discussion Based Online Teaching to Enhance Student Learning.* Virginia: Stylus Publishing.

Fernández, C. (2004). *E-learning. Las mejores prácticas en España*. Pearson Educación.

Salinas, J. (2002). Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información. Acción pedagógica, 11 (1).

Martínez Riera, J. R. (2005). Campus virtual: realidad docente. Investigación & Cuidados. 3 (6): 31-35

Colvin Clark, R. & Mayer, R.E. (2003): *E-learning and the Science of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

Bou I Bauza, G., Trinidad Cascudo, C. Y Huguet Borén. *E-learning*. Anaya Multimedia-Anaya Interactiva.

Ramón I Muñoz, M. *Introducción al e-learning.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Marcelo, C., Puente, D. et al. (2002). *E-learning teleformación: diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000 S.A.

Visauta Vinacua, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante.* Ed. McGraw Hill.

EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA ESO

Jesús Molina Saorín

Universidad de Murcia

RESUMEN

A través de este trabajo, presentamos una serie de datos como resultado del estudio cualitativo llevado a cabo dentro del programa de diversificación curricular. Hemos utilizado, como herramienta de trabajo, las unidades didácticas integradas diseñadas por nuestro grupo de investigación. En dicho estudio, ponemos de manifiesto las percepciones del alumnado sobre la pertenencia al Programa de Diversificación Curricular, así como el parecer del profesorado sobre diferentes elementos de la formación docente. De todo ello, hemos realizado una serie de consideraciones, a modo de reflexión, que consideramos de interés.

Palabras clave: formación del profesorado; integración curricular; programas de diversificación curricular.

THE PROGRAM OF CURRICULAR DIVERSIFICATION: TEACHERS TRAINING AND STUDENT PERCEPTION OF ESO

ABSTRACT

Across this work, we show some information about the result of the qualitative study carried out inside the program of diversification curricular. We have used, as tool of work, the didactic integrated units designed by our group of investigation. In this study, we show the perception of the pupils about to the Program of Diversification Curricular. In the same way, we offer the opinion of the teachers about different elements of the process of learning and professorship. Of all this, we have realized a series of considerations, like reflection, which we consider of interest.

Key words: formation of the professorship; integration curricular; curricular diversification programs.

LOS AUTÉNTICOS PROTAGONISTAS DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La respuesta educativa facilitada a través de las Unidades Didácticas Integradas (UDIs) no sólo se limita a describir, sino también a ofrecer una respuesta eficaz y eficiente para atender a la diversidad del alumnado a través de un currículo común. Por nuestra parte, y dentro de este trabajo, hemos utilizado las UDIs para conocer la opinión que de los alumnos del Programa de Diversificación Curricular mantienen sus compañeros de la ESO ordinaria. Es decir, cuáles eran las causas que, en su opinión, habían conducido a algunos de sus compañeros a formar parte del Programa de Diversificación Curricular. Éstas fueron sus respuestas:

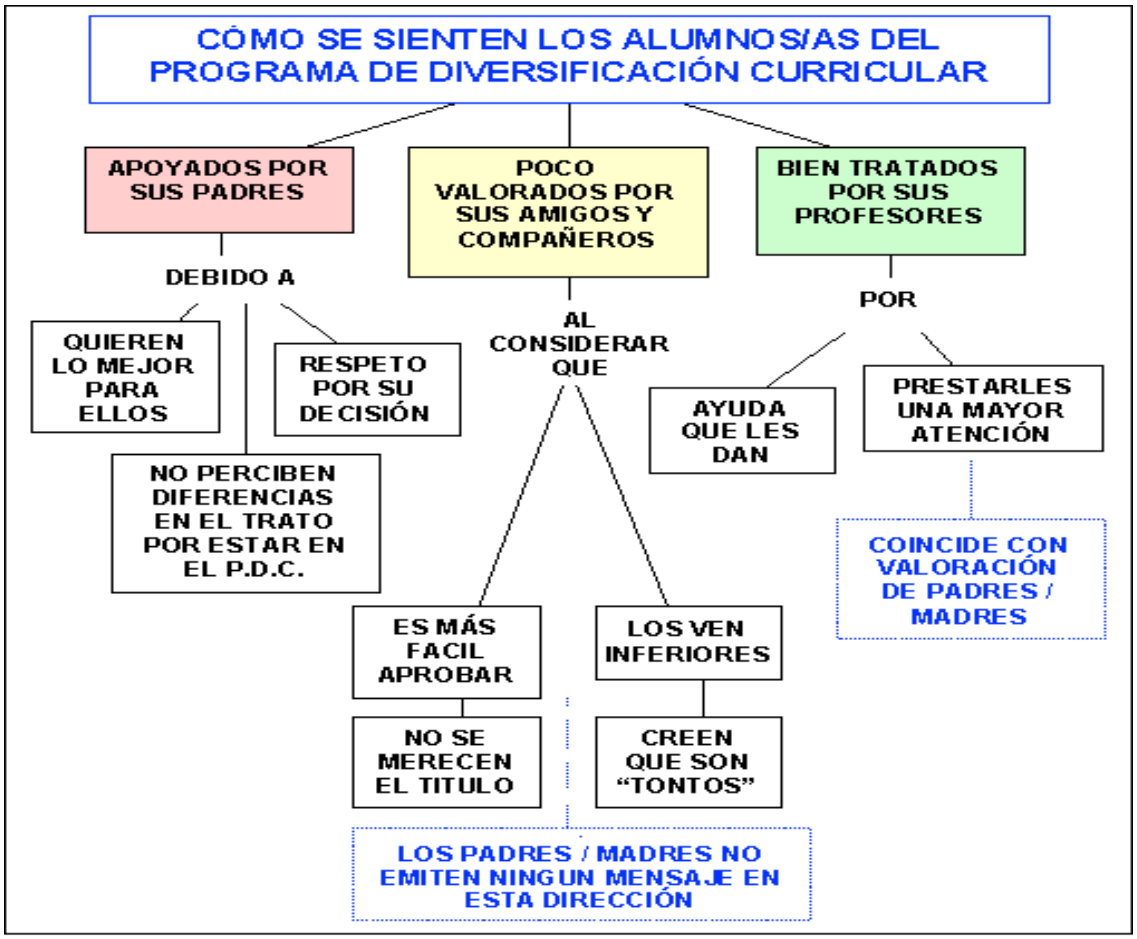
T.1. – Opinión sobre los compañeros

Por qué crees que algunos de tus compañeros están en el Programa de Diversificación Curricular.	
Edad	*"Tienen 17 años, han repetido varias veces y ya no pueden repetir más"* ***17E****.* *"Porque ellos son mayores y si repitieran no podrían tener el Graduado, entonces se meten en Diversificación porque les ayuda a poder tener el Graduado"* ***25E***
Dificultades	*"Están ahí porque les cuesta más, pero creo que no es más fácil"* ***30D****.* *"Son gente que ya han suspendido varias veces y para que puedan seguir, porque tienen dificultad para sacarse el curso, para ponérselo más fácil les ponen el nivel más bajo"* ***5D****.* *"Necesitan una ayuda para que puedan seguir mejor el curso, o sea, yo creo que es lo mismo pero con menos materia"* ***18E****.* *"Supongo que será como otra parte de un mismo curso pero que es, digamos, para gente que les ha costado trabajo, en otros años, sacarse el curso. No darán menos ni darán más, pero darán temas difrentes"* ***6E****.* *"Es gente con más dificultad, por eso han repetido tanto"* ***7E****.*

Durante el transcurso de las entrevistas realizadas, nos llamó la atención la claridad en la respuestas del alumnado. Para ellos estaba claro, sus compañeros estaban en diversificación por dos causas fundamentales: por su avanzada edad y porque presentaban dificultades para seguir ese ritmo normal de clase. La lectura de los mensajes nos muestra la naturalidad con la que estos alumnos expresan sus opiniones. En ningún momento, el tono de sus respuestas daba muestras de rechazo, ni hacia esta medida de atención a la diversidad, ni hacia los compañeros que se acogían a ella. No obstante, conforme íbamos profundizando sobre este tema, aparecían nuevos mensajes que nos situaban ante una lectura menos descriptiva y más ligada a las emociones y sentimientos de los alumnos respecto al Programa de Diversificación Curricular.

¿CÓMO SE SIENTEN LOS ALUMNOS POR EL HECHO DE FORMAR PARTE DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y QUÉ CREEN QUE PIENSAN DE ELLO SUS PADRES, AMIGOS Y COMPAÑEROS?

Siempre es difícil, delicado e, incluso, arriesgado, traspasar los límites a la hora de querer acceder a un tipo de conocimiento íntimamente relacionado con el mundo de las emociones y de los sentimientos. Somos conscientes de que estos chicos *sí sentían todo lo que nos decían pero no nos dijeron todo lo que sentían*. Tratar de poner orden a este tipo de información, entraña no pocas dificultades, pues corremos el riesgo de presentar una comprensión, simplista y descontextualizada, del modo en que estos alumnos se sitúan ante una etapa decisiva de su escolaridad pero sobre todo, de su vida. Cada vez estamos más convencidos de que educar y ser educados significa, antes que nada, estar atentos, no sólo a lo que aprendo o enseño, sino al modo en que este proceso de construcción de conocimiento forma parte de la vida de quienes participan en él. Si algo podemos destacar, es la sinceridad, claridad y la valentía con la que éstos alumnos nos hablaron. Indudablemente, quedaron muchas cosas en el tintero, pero lo dicho, dicho está. Y es nuestra la responsabilidad de acoger sus palabras más allá de la redacción de este trabajo, e incorporarlas a nuestro pensamiento y acción. En este sentido, en el siguiente mapa (M.1.), recogemos tres aspectos clave sobre los cuales vamos a articular nuestro discurso.



M.1. - Cómo se sienten los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular

Una primera conclusión a la que hemos podido llegar, alude al hecho de que los alumnos del Programa de Diversificación Curricular no se sienten valorados, ni por sus amigos ni por sus compañeros. Son muy conscientes de los motivos que les han conducido a entrar a formar parte de esta medida educativa y, aunque se saben considerados como *diferentes*, ellos ni se sienten ni quieren sentirse así:

"...yo no me siento diferente, ellos son los que te hacen sentir así" ***16D****.*

"A mí, ya me da igual. Yo quiero sacarme el Graduado, no a lo que piensen de mí los demás. Me da igual lo que piensen los demás" ***8E***

Cuando indagamos sobre las razones que sustentaban esa certeza, ese sentimiento, vimos que el hecho de ser menos valorados encuentra su apoyo en dos ideas clave. En primer lugar, se considera que es más fácil aprobar en Diversificación que en un curso de la ESO ordinaria. Si esto es así, los alumnos del Programa de Diversificación Curricular no se merecerían el título:

"Yo creo que no es justo porque, a lo mejor, ella puede tener menos capacidad para estudiar Historia pero, a lo mejor, yo no la tengo para estudiar otra cosa, o me cuesta lo mismo, y a ella no. Que no lo veo justo. En Diversificación están utilizando métodos que resultan mejores para el cuarto y... si son mejores, que se utilicen para todos... Yo no digo que les regalen el título, digo que tendrán más facilidades para sacarse el título que nosotros. Para ellos es más fácil a la hora de estar en clase, de estudiar y de hacer exámenes" ***6E****.*

"La materia es más fácil, lo que ellos dan, o sea, ellos siguen el libro pero es más fácil lo que dan" ***11E****.*

En segundo lugar, el grupo de Diversificación genera estereotipos tales como: *tonto, torpe, inferior, subnormal... etc.:*

"Eso depende de la gente. A mí me da igual que sean de Diversificación o no. Yo tengo amigos que dicen que la gente que está en Diversificación... Se comenta que mucha gente dice que es una clase de subnormales" ***11E***.

"Yo conozco a gente que decía eso, que era una clase para burros, y que ahora están ellos en diversificación y la boca te la tienes que callar" ***17E****.*

"A mí, cuando me dijo P1 que si me quería meter, yo dije: Madre mía, ¡al curso de los tontos!... yo no me considero tonto, te lo estamos diciendo porque como todo el mundo aprobaba, pues el curso de los tontos, porque ahí van los que no entienden nada y luego aprueban. Pero vamos, que no lo decíamos nosotros. Ahora que estoy dentro..., yo pensaba que estaba tirado el curso pero no, hay que trabajar." ***23E****.*

"Yo pensaba que era para tontos, por eso no me quería meter porque decía: yo, siendo normal, por qué me tengo que meter en eso que van todos los tontos" ***13E****.*

"Sí, yo he escuchado por ahí eso de que la Diversificación es para gilipollas, que eso es para tontos, pero yo paso de esos comentarios" ***8E****.*

La lectura de los mensajes que hemos seleccionado para ilustrar este punto, no sólo contribuyen a apoyar la percepción de los alumnos del Programa de Diversificación Curricular, sino que sacan a la luz un hecho importante: los alumnos que ahora forman parte del Programa de Diversificación Curricular, mantenían las mismas visiones y estereotipos respecto a esta medida y a las personas a las que iba dirigida, que la que hoy muestran sus compañeros.

Evidentemente, no es lo mismo ser actor que espectador. Sabemos que este resultado no nos puede conducir a su generalización y decir: *todos los alumnos de esta etapa educativa sostienen la misma percepción respecto al Programa de Diversificación Curricular*, sobre todo si tenemos en cuenta los márgenes entre los cuales se ha desarrollado nuestra investigación. No obstante, sí que deberíamos ir dando respuestas a cuestiones como: si es verdad que nos situamos ante una escuela atenta y respetuosa para con las diferencias, las diferencias entre el alumnado no deberían seguir siendo comprendidas bajo los mismos esquemas que impregnaron anteriores sistemas educativos. Si esto es así, ¿qué factores están contribuyendo en los centros educativos para que los alumnos sigan pensando como lo hacen? ¿Qué cambios deberían operarse en los centros? ¿La supresión y/o eliminación de medidas de atención a la diversidad, tal y como propugnan algunos sectores, sería una solución real y realizable en el estado actual de desarrollo de nuestros centros educativos?

Evidentemente, no es nuestro propósito ahondar en esta línea discursiva, pero no queremos, ni debemos, resistirnos a reconocer que ***algo va mal*** cuando un grupo de alumnos, se expresa del modo en el que lo hacen. No cabe duda que esta situación, a la que posiblemente se ven sometidos más alumnos de los que nos podemos llegar a imaginar, debe provocar el surgimiento de líneas de investigación que, desde la óptica de los alumnos, aborden aquellos temas que les preocupen y que, al hacerlo, nos comprometamos a su difusión. Si nos situamos en la parte derecha del mapa (M.1.), veremos que el alumnado del Programa de Diversificación Curricular expresa sentirse bien tratado por parte de sus profesores. Llama la atención, una vez más, la claridad y sinceridad de los mensajes. Los términos que emplean a la hora de explicar sus opiniones, no dejan ningún margen a la duda. Palabras como: *confianza, atención, ayuda, estar a gusto...*, impregnan los mensajes del alumnado al referirse a sus profesores. Pero el término que más nos ha llamado la atención ha sido ***"íntimo".*** Desde este espacio, también nos sumamos a esa parte *íntima* del acto de educar y ser educado. Con objeto de ilustrar este tema, incluimos, a continuación, algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los alumnos:

"Yo pensaba que nos iban a meter más caña. Pero los profesores nos entendían y eso es bueno. Pues no nos meten mucha caña, no nos meten mucha presión y nos ayudan en todo lo que pueden" ***2D****.*

"En una clase normal, el profesor da y se va y aquí te lo explican todo..., aquí te lo explican todo detalladamente" ***3E****.*

"Sí, porque al ser menos gente, el profesor puede comunicarse mejor con los alumnos, porque en la clase normal son casi treinta y no pueden hacerlo con todos. Además, tienes más confianza con el profesor" ***21D****.*

"Al haber más gente en el ordinario, es difícil que se pueda centrar en un alumno. Yo creo que en Diversificación se conoce mejor a los alumnos" ***4D****.*

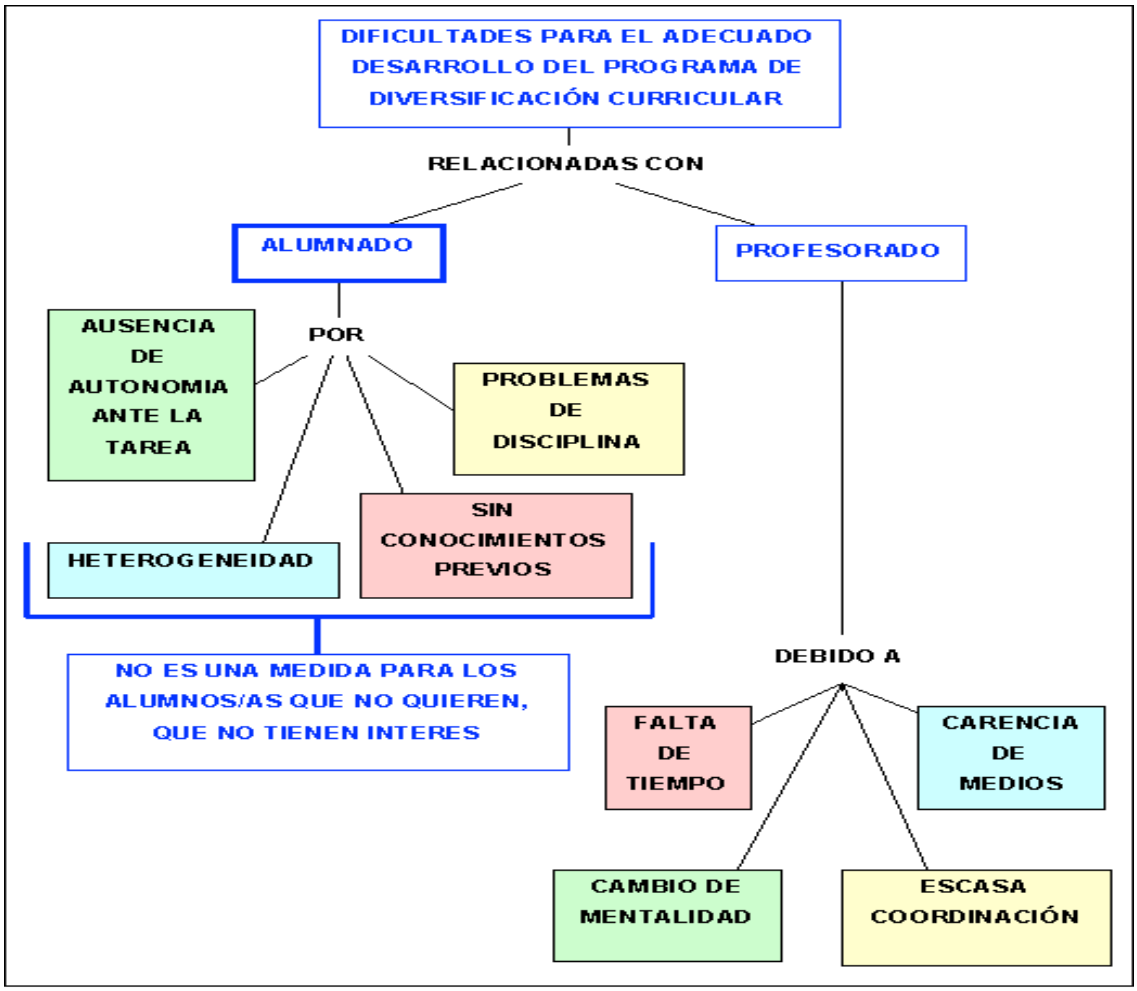
"La diferencia está en el profesor, el profesor de ámbito es mejor que cualquier otro, porque está más encima, te atiende más." ***26E****.*

"A nuestros compañeros el profesor llega a clase, dice su lección y se va. Si uno dice: no lo entiendo, eso da igual" ***10D****.*

"Es diferente la forma de hablar de los profesores, es diferente a como tratan a los alumnos de ordinario, a los de diversificación. El grupo ordinario es más... que cualquier cosa que hagas: ¡amonestación!, yo qué sé, que es más respeto. Lo otro, Diversificación, es más íntimo, es más... Los profesores que tengo, cada uno tiene su personalidad diferente, su forma de ser. Cada uno te trata como él piensa pero, más o menos, hay confianza y... yo no veo una frialdad entre alumno y profesor" ***8E.***

- Teniendo en cuenta el estado actual de desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular, ¿dónde se sitúan las mayores dificultades?

Nos situamos ante un nuevo foco de estudio, a través del cual nos propusimos conocer dónde se situaban las mayores dificultades del Programa de Diversificación Curricular. Tal y como aparece recogido en el mapa (M.2.), y en opinión de los profesores entrevistados, las mayores dificultades en el desarrollo de esta medida de atención a la diversidad se relacionan con las características del alumnado del Programa de Diversificación Curricular y, en menor medida, con la incidencia que ejercen sobre el profesorado la carencia de medios, el hecho de no disponer de tiempo y la necesidad de poder contar con más espacios para la coordinación.



M.2. – Dificultades para el adecuado desarrollo del Programa de Diversificación Curricular.

Si bien es cierto que las transcripciones de los mensajes emitidos por nuestros profesores ilustran, por sí solos, los elementos que hemos recogido en el mapa, nos detendremos en algunos de ellos por considerarlos relevantes y significativos a la hora de contribuir a la reflexión y mejora progresiva de los Programas de Diversificación Curricular.

T.2. –Dificultades relacionadas con alumnado y profesorado.

Dificultades relacionadas con el alumnado	
Heterogeneidad del alumnado	*"Porque un profesor con alumnos de distintos niveles, sobre todo cuando los niveles son muy heterogéneos, no se puede diversificar al mismo tiempo y atender a los alumnos. Los alumnos necesitan atención constante... Cuando tú tienes tres niveles en un aula, por mucho que quieras, cuando estás atendiendo a unos, estás dejando de atender a otros entonces para atenderlos a todos..."* ***P6*** *"Porque ahora tengo muchos alumnos que traen una deficiencia que es interesante para trabajar, pero muy difícil de establecer; poder adaptarse a ella significa casi el que una unidad de trabajo a desarrollar tengas que pensarla como mínimo en dos niveles de aplicación que al final son más... Digamos que el profesor de Música tiene un esfuerzo que no tiene otro profesor o profesora: por ejemplo el profesor de lengua a ese alumno no tiene que darle clase, lo saca y está con un profesor de Ámbito colaborando para el Programa de Diversificación o tiene un grupo de alumnos con un perfil medio-normal y ya está; ya tiene más machacado a ese grupo y está trabajando con un profesor y profesora de Ámbito en la línea del alumno. El problema es cuando te encuentras núcleos de trabajo que no puedes desarrollar... Pero yo tengo que tener a ese tipo de alumno de Diversificación junto con los de no diversificación al mismo tiempo con lo cual la dificultad se multiplica"* ***P3***

Ausencia de autonomía ante la tarea	*"...no está acostumbrados a trabajar cuando se les manda tarea de forma autónoma. Esa autonomía tiene que venir desde abajo, desde la Primaria, y yo creo que tiene que venir de todas las materias... no tienen en absoluto autonomía para trabajar, entienden la autonomía como la libertad de hacer lo que quieren claro, yo no sé si el problema es que en otras materias no trabajan así o no vienen con esa trayectoria desde abajo, porque eso cuesta adquirir los hábitos de autonomía cuesta adquirirlo, eso no se adquiere en un año..."* ***P6***
Problemas de disciplina	*"...y por otro lado la trayectoria y la forma de trabajo de los alumnos, no permite la autodisciplina de trabajo, ellos están acostumbrados a trabajar cuando se les vigila o se les estimula... no les puedo dar ni una gota pequeñita de libertad, no saben utilizarla y cuando les doy libertad hacen lo que les da la gana, no hacen lo que tienen que hacer. Les dices "oye, dentro de esas actividades ir haciendo esto"* ***P6***

Sin conocimientos previos	*"... Si los niños vinieran con un lenguaje muy rico, pero no vienen. Pues, no se puede hacer. Mientras estás explicándole a un grupo lo que tiene que hacer, el otro ¿qué hace, lee?, No, no tiene ni la autonomía suficiente de trabajo, ni la disciplina, ni el desarrollo de los conocimientos dentro de la materia. Ya puedes mandarles una serie de tareas de deporte, ó de actividades rítmicas ó de condición física, esto sí, pero cuando los niños sepan lo que es eso y vayan practicando y sepan cómo tienen que practicarlo..."* ***P6***
Medida no válida para los que no quieren o no tienen interés	*"... Porque un Programa de Diversificación, tal y como se contempla aquí, tampoco atiende a esos críos, sino que el PDC es para críos que tienen interés en seguir, es decir, críos que tienen deficiencias pero que tienen interés, que son capaces de estarse quietos, de atender al profesor, que tienen un comportamiento normal.Pero hay otros críos que no lo tienen y esos rompen la estructura y al resto los llevan a maltraer. Esos críos que tienes que dan el follón, que no paran de hablar, que son folloneros, que se pelean... ese es el problema."* ***P2*** *" Para aquellos alumnos que pueden y no quieren el profesor tiene que saber conjugar un poco las motivaciones educativas que tienen y sacar partido a ese tiempo que transcurre en los institutos. ¿Que es difícil?: es difícil porque "donde no hay mata no hay patata", ese es un dicho de mi pueblo y el que no quiere es difícil, pero hay también tendencias; a lo mejor ellos entran en la dinámica de un grupo. Es importante la edad en la cual puede también tener esa motivación en la que hay que saber encauzarles."* ***P3***
Dificultades relacionadas con el profesorado	
Escasa coordinación	*"...De momento nos coordinamos poco, pues mientras que los profesores de los otros dos ámbitos están bien claras sus funciones y siempre tienen una referencia en cualquier libro de texto: ellos pueden buscar material, tienen cosas... Y digamos que en mi campo de actuación soy yo quien tiene que definirlo. No hay mucha coordinación"* ***P2***
Carencia de medios	*".. Montar cualquier cosa de tipo técnico requiere de un dinero que, sobre todo los institutos de Bachillerato, la gente no está dispuesta a aportar. En un instituto de FP, el que un profesor vaya un día a comprar y se gaste 60.000 ptas, no es nada raro. Ahora si en un instituto de bachillerato un profesor se gasta de una vez 60.000 ptas., ¡se puede armar la de Dios!, Porque están acostumbrados a comprar tizas y folios y siempre hay un loco por hay en un laboratorio que de vez en cuando tiene que reponer dos reactivos o comprar agua destilada o cualquier tontería de esas. Pero no hay gastos. Entonces se necesitarían medios y gente que quisiera. Si tu quieres montar programas de ese tipo tienes que dotar a la gente de medios, si no ¿quien se va a querer encerrar ahí en una jaula, con diez leones, sin que te den una banqueta ni un látigo ni nada?: Nadie eso es imposible. Si te tienes que encerrar en un aula con diez alumnos y eres profesor de automoción y tienes que explicarles como funciona un coche, por lo menos te tendrán que dar medios, tendrás que tener algunos motores, llaves y cosas, y eso la Administración yo creo que no lo pone"* ***P2***

Falta de tiempo	*"No, no, no, yo ahora estoy haciendo el PDC de un año, y lo hago en mi casa. No tenemos casi horas libres... Este año tenemos el horario completo, y no nos quedan horas, tenemos que sacarlas de nuestro tiempo"* ***P5***

Un aspecto que nos parece clave, es aquel que alude a la dificultad que manifiestan sentir los profesores, a la hora de reconstruirse como docentes para una escuela *diferente*. Diferente, no sólo a aquella en la que ellos se educaron, sino a aquella en la que han venido desarrollando su labor educativa. Se ha escrito mucho sobre la relación existente entre los procesos de cambio y la formación del profesorado. Quizás, la frase formulada por el profesor Escudero sintetiza, magistralmente, lo que acabamos de decir, cuando manifiesta que los procesos de cambio y la formación del profesorado son *dos caras de una misma moneda*. En numerosos espacios de encuentro profesional, se ha denunciado, una y otra vez, que el profesorado de Secundaria no está recibiendo la formación necesaria para poder acometer, con las mínimas garantías de éxito, los cambios que propone nuestra actual ordenación del sistema educativo. Evidentemente, tal y como reconocen nuestros profesores, el alumnado que hoy habita los centros educativos no es el mismo. Si esto es así, ¿cómo es posible que el profesorado continúe siéndolo?:

"Ahora se exige del profesor una especie de corresponsabilización, un seguimiento, una acción tutorial muy importante, una implicación con unos alumnos que antes no estaban aquí, no venían, por lo tanto era mucho más motivador, el alumnado sabía muy bien lo que quería y si no lo quería pues se marchaba. Ahora se exige un seguimiento y esfuerzos curriculares, organizativos docentes que antes no se daban. Eso es lo más significativo, que no es poco, es muchísimo, porque no todo el mundo está capacitado, habilitado y formado para cambiar su rol de la noche a la mañana". ***P1***

"En mi etapa anterior como estudiante, a lo mejor entonces era más fácil impartir clase antes, al docente ahora le es más difícil o es mucho más activo lo que tienes que abarcar, tienes que abarcar un área de conocimiento en tu materia, luego al final tienes que abarcar también unas capacidades de educador muy amplias que antes no se tenían, por los problemas de tipo social presentes en clase, y luego también tienes que abarcar una diversidad metodológica que a lo mejor antes no era necesario que se produjera en ella" ***P3***

La formación del profesorado continúa siendo una de las mayores asignaturas pendientes de nuestra Administración Educativa. Otra de las dificultades que han sido identificadas como problemáticas por nuestros profesores, es la falta de coordinación entre el profesorado. No obstante, esta dificultad no es consecuencia directa de la implantación de la LOGSE, sino que, más bien, refleja uno de los males endémicos de la organización y cultura de la escuela. *La incomunicación, el aislamiento profesional, el celularismo*... etc., son algunos de los rasgos que han configurado la educación de nuestro país durante mucho tiempo. Lo que ahora sucede y se torna en una dificultad insalvable a los ojos de muchos profesionales, es que la escuela de la diversidad precisa de una cultura organizativa a todas luces diferente. Una cultura en la que los términos antes mencionados sean sustituidos, progresivamente, por *la apertura, el conocimiento compartido, la colaboración profesional*... etc. No es nuestra intención profundizar más en este aspecto, pues lo retomaremos, si cabe con mayor fuerza, en otro trabajo posterior cuando podamos

comentar la información relacionada con otra de nuestras dimensiones de análisis, la relativa al proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada. A pesar de todo, no nos podemos resistir a avanzar una de nuestras mayores conclusiones: *trabajar desde los supuestos de la integración curricular, contribuye a ir derribando el aislamiento profesional y, consecuentemente, a instaurar la cultura de la colaboración profesional en los centros*. Por lo que respecta a las dificultades relacionadas con el alumnado, éstas enfatizan y ponen de manifiesto las condiciones a las que deben enfrentarse, día a día, los docentes y los alumnos que, por diversos motivos, están contribuyendo a engrosar las filas y a dar sentido a la existencia de esta medida curricular y organizativa. Evidentemente, ser profesor de un grupo de Diversificación no es una tarea fácil. A éste, llegan alumnos con carencias de todo tipo (afectivas, académicas, sociales... etc.) alumnos que ven en el Programa de Diversificación Curricular su última esperanza para salir de un sistema educativo que en el pasado, en su pasado, no ha sabido, o no ha podido (o no ha querido) darle una respuesta. De haberlo hecho, esta medida no sería necesaria. No queremos caer en un análisis simplista; somos muy conscientes de que cuando un alumno no logra cubrir los objetivos marcados en un programa, no es debido, única y exclusivamente, al hecho de no haberle proporcionado una respuesta educativa en el lugar y en momento adecuados. Por supuesto que existen otros factores: la familia, los amigos, el barrio en el que vive, sus aficiones, su propias contingencias... etc. Pero cuando un alumno fracasa, parte de la escuela fracasa junto a él. Esta realidad no puede, ni debe, ser enmascarada, ni confundida al querer justificar la incapacidad de la escuela para hacer aquello que se le ha encomendado: *educar a futuros ciudadanos*. Una vez más, insistimos en que no queremos trivializar nuestro discurso, pero consideramos que es nuestra responsabilidad reconocer, siempre desde una postura que construye, dónde están las dificultades y por qué son éstas y no otras. Lo hacemos convencidos porque sólo así seremos capaces de avanzar. Porque lo que sucede en materia educativa, no sucede en otros ámbitos, al menos con la misma frecuencia. ¿Por qué es menos importante la educación de un ciudadano que la salud o la convivencia pacífica? Si ante un fraude sanitario se somete a análisis todo el sistema, como fue en su momento el *aceite de colza*, o más recientemente con el escándalo de *las vacas locas*, ¿por qué no existe esa misma fuerza ante un sistema educativo que, en teoría, tiene asignado el papel de formar democráticamente a los futuros ciudadanos para que, en el futuro, no vuelvan a suceder episodios como los que hemos mencionado a título ilustrativo?. Habría mucho que hablar, existen ciertamente muchos y grandes matices entre los ejemplos que acabamos de señalar y la educación. Pero tenemos una sensación que cada vez se dibuja con mayor claridad: sabemos dónde están los problemas, dónde están las dificultades, pero no hay voluntad política, social, profesional... para poner en práctica estas soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

Illán, N. et al (1999). Algunas consideraciones en torno a la integración curricular. Propuesta de un modelo para la acción. En Illán, N. y Pérez, F. (Coords.) (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural.* (pp. 19-42). Málaga: Aljibe.

Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual: una experiencia práctica de integración curricular.* Sevilla: MAD.

Molina, J. e Illán, N. (2000a). La Unidad Didáctica Integrada. Herramienta necesaria para una respuesta individualizada y atenta a la diversidad del alumnado. En *Martín, I. (2000) (Coord.) El Valor Educativo de la Diversidad. Valladolid: Fundación Educación y Futuro.*

Molina, J. e Illán, N. (2000b). *The Inclusive Didactic Unit (I.D.U.). A necessary tool for an individualised answer and a global view of the studens´diversity*. En Ainscow, M. y Mitler, P. (2001). *Includeing the Excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress, University of Manchester*. Manchester: ISBN 1-903618-13-4

Pujolás, P. (1997). ¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula?. Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN: FASES INICIALES DE UN PROYECTO SOBRE ATLETISMO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA

Jesús Molina Saorín

Universidad de Murcia

RESUMEN

En este trabajo recogemos, de forma sintética, las fases iniciales seguidas en un proyecto de investigación sobre atletismo de competición llevado a cabo con jóvenes con síndrome de Down en edades comprendidas entre los 12 y los 32 años. Hemos escogido, precisamente, las fases iniciales por un doble propósito. En primer lugar, por tratarse de los momentos –seguramente- más controvertidos de toda investigación experimental y, en segundo lugar, para poder ajustarnos a un formato científico (en cuanto a su extensión). En ese sentido, el objetivo final de nuestro estudio ha sido perseguir y mejorar la calidad de vida de los participantes a través de la práctica del atletismo en situación de competición completamente normalizada. Esperamos que estas páginas permitan a otros profesionales de la educación conocer cuáles han sido nuestros primeros pasos y, tal vez, dar mayor continuidad a este estudio.

Palabras clave: síndrome de Down; atletismo

YOUNG PEOPEL WITH DOWN'S SYNDROME: INITIAL PHASES OF A PROJECT ON ATHLETICS TO IMPROVE QUALITY OF LIFE

ABSTRACT

In this work we have summarized the initial phases of a project of investigation on athletics of competition for persons with Down's syndrome with ages understood between the 12 and 32 years. We have chosen the initial phases for a double intention: for treating itself about controversial moments of the experimental investigation, and to adjust to a scientific paper. The final aim of our study has been to improve the quality of life of the participants across the practice of the athletics in situation of normalized competition. We hope that these pages allow to

other professionals of the education to know which have been our first steps and, maybe, to give major continuity to this study.

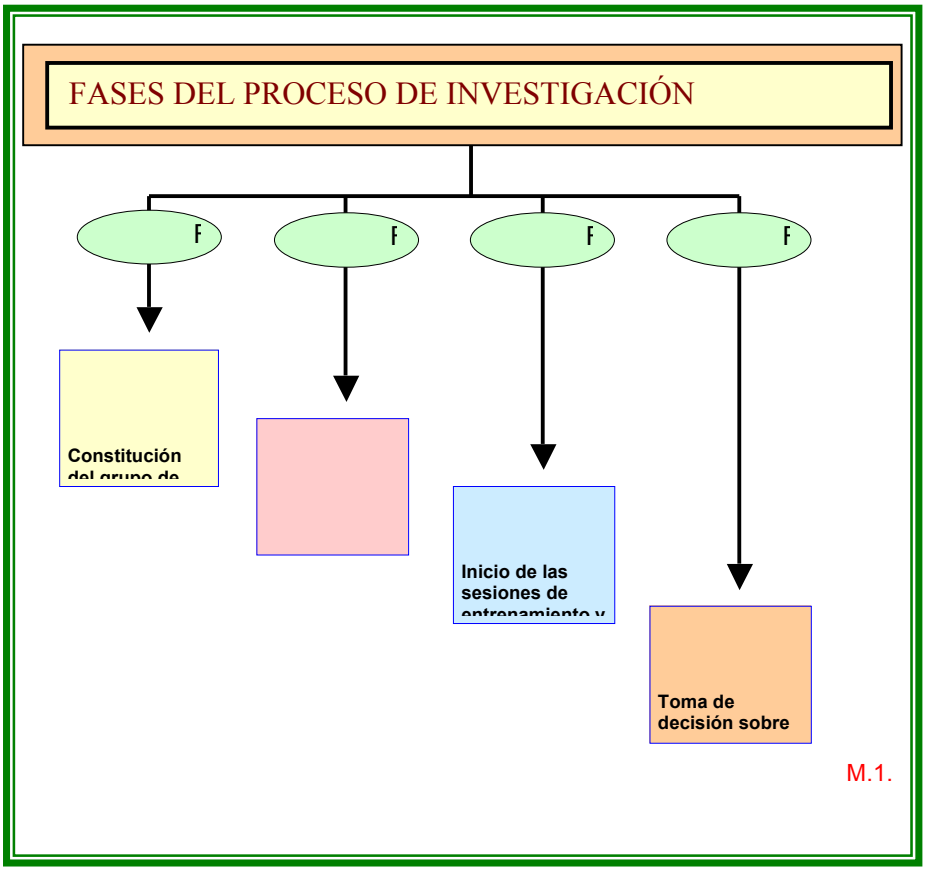
Key words: Down syndrome; athletics

INTRODUCCIÓN

Iniciamos este trabajo mostrando el siguiente mapa (M.1.), que nos aporta la información sintética de las fases constituyentes de nuestro proyecto en sus momentos iniciales:

a) Fase 1: Constitución del grupo de trabajo.

La primera fase de nuestro trabajo, constituye el cimiento de toda la Investigación. Fue nuestro desvelo por acotar los primeros pasos, lo que nos llevó a definir nuestro campo de actuación. Pretendíamos clarificar, desde el primer momento, cómo se procesaría y en qué consistiría este trabajo de investigación. Atendiendo a los objetivos planteados, la constitución del grupo transdisciplinar adquiere una importancia capital. La propuesta innovadora planteada en este trabajo, levantó el interés de varios investigadores de la Universidad de Murcia a formar parte de este grupo de trabajo.



De este modo, la primera reunión oficial que mantuvimos en presencia de todos los miembros del grupo, tuvo lugar en septiembre en las instalaciones de FUNDOWN. Qué duda cabe, para facilitar el registro y posterior análisis de todos los temas

abordados, realizamos la grabación íntegra de dicho encuentro en soporte audio, tal y como ocurriría también para el resto de encuentros que sucedieron a este. A lo largo de esta sesión, volvimos a remarcar los principales objetivos del trabajo, acotando y definiendo claramente las funciones y compromisos de cada uno de los participantes. Del mismo modo, establecimos un mínimo tres reuniones generales anuales, además de las reuniones mensuales que realizaríamos los investigadores de la Universidad de Murcia, los técnicos de FUNDOWN y los responsables por el desarrollo del programa de entrenamiento. De este modo, la primera sesión de trabajo con todos los participantes en el proyecto se realizó un mes más tarde (en octubre). En esta reunión acordamos que la fecha de inicio de las sesiones de entrenamiento se realizaría en el mes de enero, dentro de las instalaciones deportivas de la Universidad de Murcia. A partir de ese acuerdo, el equipo médico y el equipo técnico-deportivo establecieron un calendario para la realización de los exámenes médicos y deportivos a realizar en el Centro de Medicina Deportiva de la UMU, con objeto de comprobar la forma física de los aspirantes. También tuvimos la oportunidad de conocer, con detalle, las características de los exámenes médicos a aplicar, a partir de los cuales sería posible descartar cualquier contraindicación para la práctica del atletismo. Al mismo tiempo, se abordaron toda una serie de cuestiones logísticas a tener en consideración para garantizar la agilidad en la realización de tales pruebas.

b) Fase 2: La selección de los participantes.

Por lo que respecta al proceso previo a la realización de la entrevista, decir que todos los posibles candidatos (socios de FUNDOWN con síndrome de Down) recibieron una carta en la cual se les informaba de nuestro propósito y se les citaba a una reunión informativa. En dicha reunión, no sólo se expusieron los grandes objetivos que perseguíamos sino que, además, les informamos que todos aquellos interesados en participar habrían de pasar un exhaustivo examen médico, para descartar incompatibilidades, además de mantener una entrevista personalizada en compañía de sus padres. Junto a ello, hicimos entrega de un cuestionario sobre los hábitos alimenticios de los candidatos. Durante esta sesión, la primera reacción de los padres y madres fue muy gratificante para nosotros; expresaron su sentimiento, mezcla entre agradecimiento y gran entusiasmo por aquello que habíamos organizado, aunque un tanto temerosos ante la posibilidad de que sus hijos, ante el esfuerzo físico que habrían de realizar, pudiesen sufrir alguna lesión. En este sentido, el equipo médico clarificó cuáles serían las distintas pruebas a realizar en los diferentes exámenes médicos, transmitiendo así la deseada sensación de tranquilidad y garantía. Dentro del proceso de selección de los participantes, y como ya hemos mencionado anteriormente, habíamos diseñado unos exámenes médico-deportivos a aplicar a todos los candidatos. Dichas pruebas tuvieron lugar en enero y, como ya hemos indicado, se realizaron a todos los candidatos. En aquel momento, el proceso de evaluación de la condición física de nuestros candidatos dejaba entrever que estaban bastante intrigados y emocionados ante la posibilidad de entrar a formar parte de nuestro equipo de atletas y participar en esta propuesta. En definitiva, el reconocimiento y las exploraciones médicas realizadas, comprendían toda una serie de exámenes que, a continuación, pasamos a exponer y describir formando parte del protocolo de las pruebas:

Historia Clínica: se lleva a cabo mediante un amplio cuestionario que debe cumplimentarse antes del reconocimiento. Se realiza para tratar de conocer posibles enfermedades de transmisión genética o factores de riesgo transmisibles, así como todos los procesos que hayan afectado a la persona desde su nacimiento.

Cineantropometría: nos permite conocer la composición corporal y el porcentaje de tejido graso, muscular y óseo de la persona. También nos permite aconsejar qué modificaciones debe realizar para conseguir un mayor rendimiento en el deporte que practique. Esto se consigue mediante la medición de peso, talla, pliegues cutáneos, diámetros óseos y perímetros musculares.

Exploración general: se realiza la exploración de la agudeza visual, oídos y estomatología básica, todo ello para disminuir la incidencia de cualquier alteración de estos órganos en el rendimiento deportivo.

Estudio analítico de laboratorio: con determinaciones de bioquímica, encimas, metabolismo lipídico, ionograma, hematología y determinaciones hormonales.

Exploración del sistema cardiovascular: mediante auscultación cardiaca y pulmonar; toma de presión arterial; electrocardiograma de reposo y ecocardiografía para la determinación de los valores de función auricular y ventricular; estudio valvular mediante Doppler color para descartar comunicaciones intracavitarias asociadas al síndrome de Down.

Exploración del aparato locomotor: mediante la valoración de las curvaturas de la columna en los planos frontal y lateral, para descartar cifosis o escoliosis; estudio de las caderas; estudio de los ejes de los miembros inferiores, para descartar problemas de rodillas; estudio del apoyo y alteraciones de los pies. Dentro de este apartado, se valorará el grado de elasticidad y flexibilidad y la repercusión –a nivel de la columna- del acortamiento de la musculatura posterior del muslo.

Estudio de Dinamometría Isocinética: para analizar la fuerza muscular y el balance entre los distintos grupos musculares.

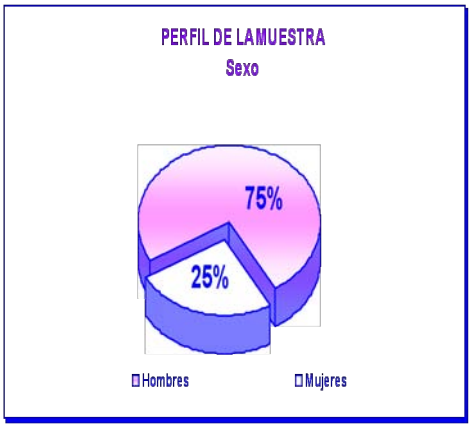
Test de esfuerzo en laboratorio -PWC 170-: Es un test general, progresivo, indirecto y submaximal, que permite valorar la condición física del deportista al relacionar la carga de trabajo con la frecuencia cardiaca alcanzada. En este caso, y 170 pulsaciones, nos da valores de Consumo Máximo de Oxígeno que miden la capacidad física aeróbica.

Una vez superado el examen médico, y tras conocer en la entrevista la aceptación de padres e hijos a participar en este proyecto, tendríamos el número real de candidatos a practicar atletismo. Por lo que respecta al número total de participantes, decir que tras los resultados de los exámenes médicos, y una vez conocida la aceptación de padres y candidatos, realizamos un total de doce entrevistas, las cuales se realizaron, íntegramente, en las instalaciones de FUNDOWN. Todas las entrevistas han sido grabadas en vídeo y transcritas, con objeto de poder aplicar el análisis de contenido, a partir del cual poder efectuar un análisis más detenido de la información que perseguíamos. De este modo, en febrero mantuvimos la última reunión de expertos antes de la puesta en marcha del programa deportivo. En dicha reunión, se presentaron los informes de trabajo realizados desde los distintos ámbitos, contrastando informaciones y planteando diversas estrategias a mantener durante los próximos meses. Al mismo tiempo, preparamos la segunda asamblea de padres y candidatos, en la cual dimos a

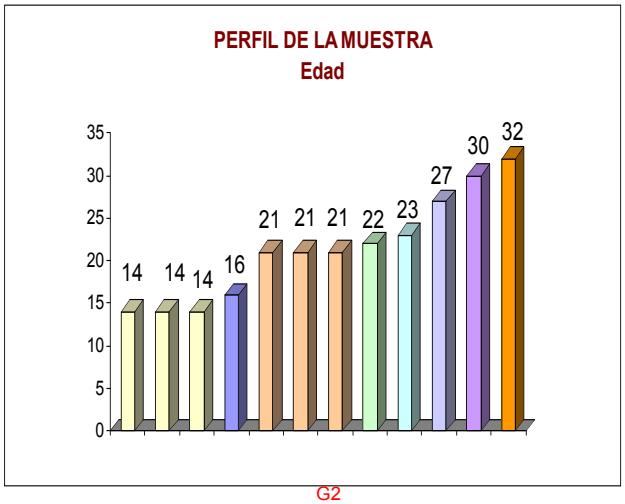
conocer las fechas de inicio de la actividad deportiva. Además de esto, también anticipamos algunos resultados extraídos de los exámenes médicos que realizamos a los candidatos, al tiempo que recordamos a los familiares que la participación en este proyecto implicaba un compromiso por mantener un control sobre los hábitos alimentarios de los participantes. En este sentido, si bien la mayoría de padres y madres se mostraron muy receptivos a nuestra propuesta, el hecho de controlar la dieta no resultó igualmente atractivo para algunos de los participantes. Desde este primer momento, sospechábamos que el control de la alimentación sería un duro caballo de batalla. En esta sesión, el ansia de los participantes por iniciar la actividad deportiva se hizo sentir. A decir verdad, su impaciencia estaba totalmente justificada, pues muchas habían sido las pruebas médicas y entrevistas realizadas durante varios meses. Aunque todos sabían que se trataba de un proyecto de trabajo, lo que querían era estrenar sus nuevas equipaciones deportivas y empezar a correr de una vez. Cada vez quedaba más próximo el inicio de las sesiones de entrenamiento. Por este motivo, consideramos necesario mantener una reunión inicial, únicamente con nuestros futuros atletas, con objeto de facilitarles toda la información necesaria para la puesta en marcha de la actividad, al tiempo que realizaríamos la presentación de cada uno dentro del grupo, facilitando así el conocimiento mutuo entre todos los participantes. La convocatoria a esta cita, se realizó a través de una carta remitida a los candidatos. Como se habrá podido comprobar, a lo largo de nuestra exposición hemos destacado, varias veces, el hecho de citar por escrito y de forma personalizada a los candidatos. Al hacerlo, queremos destacar lo importante, y coherente a la vez, que resulta trabajar en y desde una ideología normalizadora. Con excesiva frecuencia, vemos cómo algunos familiares de las personas con síndrome de Down, no respetan la confidencialidad de los envíos postales remitidos a sus hijos. Al hacerlo, no sólo adoptan un protagonismo y sobreprotección, sino que además no favorecen el desarrollo hacia la vida adulta y autónoma. Precisamente por ello, es por lo que a lo largo de todo el proceso, los encuentros y contactos que hemos necesitado mantener con nuestros atletas, han estado siempre marcados por una comunicación directa y personalizada, libre de intermediarios. Este es, sin duda, otro de los hechos importantes que los atletas nos han agradecido.

A grandes rasgos, daremos a conocer el contenido de esta reunión, que se centró en los siguientes aspectos:

- *Exposición de los motivos por los cuales realizábamos la reunión.*
- *Presentación grupal de todos los participantes: entrenadora, técnicos y candidatos.*
- *Dar a conocer la planificación de las sesiones previstas.*
- *Justificación del por qué de realizar una actividad deportiva de atletismo.*
- *Explicación y justificación de lo que suponía asistir al estadio deportivo: normas de conducta, itinerario del autobús, horario, equipamiento deportivo necesario... etc.*
- *Dar a conocer las responsabilidades que cada uno de nosotros asumía.*



G1



G2

Como era de esperar, el inicio de esta sesión fue bastante inquieto. Como hemos indicado, en esta ocasión no hubo comunicado alguno para las familias, pues tan sólo los candidatos habían sido convocados. Este hecho provocó una pequeña demora con respecto a la hora prevista para el inicio de la sesión. Sin embargo, era un indicador de que nuestra metodología ya había surtido efecto, y que los padres estaban colaborando, respetando el espacio de sus hijos e hijas. Desde un primer momento, éste ha sido, y continúa siendo, un elemento diferenciador de este trabajo. Gracias a él, a lo largo de todo este tiempo hemos conseguido que nuestros atletas tomen sus propias decisiones; les hemos ayudado a tener mayor autodeterminación. Una vez realizado el análisis de los informes médicos, las entrevistas y los cuestionarios aplicados, concluimos el proceso de selección de los participantes, aceptando la participación en nuestro trabajo de los doce jóvenes que así lo habían solicitado (ver gráfico descriptivo de nuestra muestra: G.1. y G.2.).

c) <u>Fase 3</u>: Las sesiones de entrenamiento.

En marzo iniciamos nuestra andadura en el atletismo de fondo. Durante los próximos meses, nos desplazaríamos hasta el estadio deportivo todos los martes y jueves por la tarde (de 18:00 a 20:30), y todos los sábados en horario de mañana (de 10:00 a 12:30). Al principio, el recorrido desde Murcia hasta el estadio lo realizábamos en un microbús de FUNDOWN. Nuestra preocupación, en ese momento, era consolidar el grupo facilitando el acceso a la actividad a todos sus participantes. Para un futuro próximo, habíamos planificado realizar un trabajo de autonomía urbana, a través de la utilización del autobús de línea regular para cubrir este trayecto. Una vez en el estadio, grande era la incertidumbre que nos invadía a todos: técnicos y atletas, allí estábamos dispuestos a empezar. La primera sesión fue muy cálida y acogedora. Dedicamos la mayor parte del tiempo a realizar un reconocimiento del terreno, a familiarizarnos con el entorno, con el espacio, con el propio grupo y con las normas de funcionamiento del estadio. Quizás nosotros estábamos más nerviosos que los atletas; para ellos se trataba de una nueva actividad, de una experiencia divertida, para la cual la mayoría se consideraba sin posibilidades de poder realizar. Sin embargo, allí estaban, conservando su deseo por saber qué pasaría, hasta dónde serían capaces de llegar. Tras haber realizado todas las entrevistas y los exámenes médicos, destinamos muchas jornadas a la planificación y programación de las sesiones de entrenamiento. En esas fechas, una de nuestras principales preocupaciones fue encontrar un test de campo que nos

permitiera medir, en la pista y de forma indirecta, el punto de partida de nuestros atletas. En este sentido, cuando indagamos entre la bibliografía relacionada con el tema en cuestión, encontramos divergencias, tanto en lo referente a las capacidades a evaluar, como a la idoneidad de cada uno de los tests para la evaluación del fin propuesto. Tras este análisis, consideramos que el test que nos daría la información a cerca del estado de la condición física de nuestros atletas, sería el test de los mil metros. Por otra parte, el análisis de las entrevistas y los informes médicos pusieron de manifiesto que la mayoría de nuestros atletas no practicaban deporte regularmente sino que, por el contrario, mantenían una vida sedentaria. Por lo tanto, más que una cuantificación de su condición física, pretendíamos buscar un conjunto de señales, signos o indicios del estado en el que se encontraba el grupo, tanto en el ámbito deportivo como actitudinal. En este sentido, los primeros objetivos que diseñamos, tal y como presentamos a continuación, quedaban dirigidos hacia estas dos vertientes formativas en nuestros atletas:

Objetivos Deportivos Iniciales: Analizar la condición física de los atletas; trabajar y mejorar la condición física de los atletas haciendo hincapié en las capacidades cooordinativas y en la resistencia física de base; mejorar el nivel cardiorespiratorio inicial; aumentar su tono muscular; adquirir las nociones básicas de la técnica de carrera; adquirir las nociones básicas del trabajo aeróbico; conseguir una disminución del peso de los atletas.

Objetivos Actitudinales Iniciales: Proporcionar a los atletas el tiempo y ritmo necesario para que se familiaricen con el entorno de entrenamiento; crear un espacio en que el grupo se sienta cómodo y distendido para poder entrenar; conseguir que los atletas disfruten de las sesiones y sientan el placer y las ventajas de la actividad física; desarrollar el sentimiento de equipo en los atletas; lograr que los atletas se identifiquen con la actividad, el medio y el grupo; reforzar e incrementar mecanismos de autonomía, autoestima y emulación personal; favorecer que los atletas conozcan su propio cuerpo y sus límites reales de entrenamiento; trabajar el espíritu de sacrificio y la voluntad.

Durante las primeras sesiones, contamos con la ayuda de un atleta murciano de élite. Consideramos que su participación en los momentos iniciales, como personaje público y conocido, serviría para atraer y seducir un poco más a nuestros jóvenes atletas. Con su participación, aportaba al grupo una elevada motivación externa que, poco a poco, pasó a ser interna y de logro en cada uno de ellos. En este periodo, la motivación se constituye como uno de los objetivos principales a desarrollar y conservar. Siguiendo a Perán (1999), la explicación de la importancia y beneficios de la práctica de la actividad realizada, proporciona una alta motivación en el atleta al conocer así el objetivo de su actividad y todas sus ventajas. Por este motivo, desde las primeras sesiones mantuvimos una constante por la explicación clara y concisa de todas las tareas que realizábamos y de los objetivos implicados en cada una de ellas. A partir del conocimiento de esta información, podíamos trabajar con los atletas la toma de decisión y la reflexión al respecto de la misma. Aspectos como el ahora mencionado, hacen que, en nuestro proyecto, el deporte sea tan sólo un medio para llegar a un fin; un medio en el que la comunicación en los entrenamientos se convertiría en un instrumento fundamental. Como hemos dicho, dedicamos las primeras sesiones a conocer el desarrollo de la condición física de los atletas. Finalizada la primera semana de

trabajo, pudimos concluir que los atletas carecían de: *Resistencia de base, nociones elementales sobre la carrera, conocimiento sobre fases de un entrenamiento y sus funciones, conciencia de ritmo, dominancia lateral y control de movimientos (coordinación), presteza en el vestuario, agilidad en el protocolo de acceso al estadio y conocimiento sobre normas generales de funcionamiento de una instalación deportiva.* Pese a lo que pueda parecer, esta situación no era nada alarmante. Por el contrario, algunos de estos aspectos son propios de cualquier atleta que inicia una nueva modalidad deportiva. Perseverancia y motivación eran dos constantes de este momento inicial. Por todo ello, decidimos organizar las sesiones iniciales siguiendo los siguientes indicadores: r*ealizar una actividad lúdica y funcional, centrar nuestro trabajo alrededor de la coordinación dinámica general, el ritmo y el equilibrio, trabajar los desplazamientos, elevar la densidad de trabajo de las sesiones, utilizar la marcha como medio de entrenamiento, realizar pequeños y sencillos ejercicio de técnica de carrera, utilizar juegos colectivos para fomentar el conocimiento e interacción del grupo, conservar la estructura de las sesiones y de determinados ejercicios, para facilitar su recuerdo e interiorización.*

A continuación, ofrecemos, a modo de ejemplo, el esquema base de las sesiones prácticas de atletismo:

INICIO DE LA SESIÓN: Concentración con los atletas a la entrada del estadio; visita al vestuario; comentario deportivo.

CALENTAMIENTO: Carrera suave y relajada; estiramientos generales; estiramientos específicos; explicación de la sesión; explicación y distribución de registros de anotaciones de campo; explicación de la grabación de vídeo.

PARTE PRINCIPAL: técnica de carrera; búsqueda del pulsímetro; colocación del pulsímetro; carrera continua en sistema de entrenamiento.

VUELTA A LA CALMA: Estiramientos específicos; retirada del pulsímetro; colocación del pulsómetro en su estuche; ducha y aseo personal.

Como puede observarse, este esquema responde al planteamiento básico de la Educación Física, pues queremos destacar que la ideología de este trabajo de investigación es, precisamente, alejarse del deporte en sí mismo, e imprimir una orientación pedagógica orientada hacia el aprendizaje, la mejora de la calidad de vida, la inserción social y la autonomía, entre otros aspectos. Durante el tiempo que hemos denominado como *"inicio de la sesión"*, se realizan diversas acciones que discurren desde la llegada al estadio, entrada en el vestuario, cambio de ropa y comentario deportivo con todos los atletas y técnicos. Una vez en el calentamiento, se pueden diferenciar dos grandes fases. Una inicial, a través de carrera o juegos de carrera, donde se analiza la movilidad general y la puesta en marcha del cuerpo, y una segunda fase compuesta por diversos ejercicios de estiramientos y flexibilidad. En la *parte principal* del entrenamiento, se realizan los ejercicios técnicos de carrera. Acabada esta fase, es muy importante realizar una buena relajación antes de entrar al vestuario: ejercicios respiratorios y estiramientos previenen el riesgo de lesiones. Una vez en el vestuario, una buena ducha y de vuelta a casa en el autobús. Como ya hemos indicado, la estructura de las sesiones se asemejaba más a una clase de Educación Física que a un entrenamiento de atletismo propiamente dicho, pues los objetivos de nuestro proyecto hacían que nuestra programación conservase, por una parte, los principios de la didáctica y metodología de la Educación Física y, por otra, la rigurosidad, el esfuerzo y la sistematización que

caracteriza al entrenamiento. En estos momentos iniciales, era necesario formar la base fisiológica sobre la que trabajar, además de cultivar el espíritu de grupo. Y la mejor forma de hacerlo era a través de juegos y actividades deportivas. Las sesiones se desarrollaban bajo una gran densidad de trabajo, varios ejercicios y sin pausas prolongadas, lo que nos permitía trabajar la resistencia aeróbica de forma indirecta. Los juegos y ejercicios incidieron en el trabajo de coordinación, ritmo y fuerza del tren inferior, utilizando únicamente el peso del propio cuerpo. Durante las primeras semanas, sobre todo, procuramos prestar mucho cuidado a todos los detalles de las sesiones, para poder sistematizar sus partes, funciones y duración. Inicialmente, dedicamos muchos esfuerzos en concienciar a los atletas de las razones por las cuales tenían que aprender a correr despacio, controlando sus energías. Así, en tan sólo dos meses conseguimos que aumentase el tiempo que los atletas conseguían correr de forma continua. Las evoluciones no se hicieron esperar, tanto en el ámbito deportivo como en la socialización y la actitud. Los niveles de motivación se mantenían y la asiduidad a los entrenamientos lo corroboraba. Además de todo ello, madres y padres nos comentaban que el interés de sus hijos era realmente grande, una vez que tenían asumida la importancia de no perder ningún entrenamiento. Otra actitud que conseguimos desarrollar en la mayoría de los atletas, fue la costumbre de avisar con antelación justificando su ausencia al entrenamiento. Es de valorar que, si bien al inicio eran algunos de los padres quienes llamaban para avisar, en estos momentos todos los atletas saben que esa responsabilidad es suya y no de sus padres, motivo por el cual son ellos mismos quienes lo realizan. Ha despertado el sentimiento de confianza en sí mismos. Han interiorizado, de forma espectacular, la importancia del esfuerzo en los entrenamientos. Hacen suyos los logros conseguidos, pues han comprendido que los técnicos, simplemente, orientamos su evolución. En ellos está poder correr más o menos tiempo sin parar, el sentirse mejor y exigirse más a sí mismos. Como cabe imaginar, tanto para estas fases aquí relatadas, como para el resto no abordadas (por cuestiones de espacio), existe todo un protocolo de recogida y análisis de la información que trataremos de ofrecer en algún momento posterior a este trabajo. Esperamos que estas páginas hayan servido –precisamente- para conocer, en sus momentos iniciales, cuáles han sido nuestros pasos y propósitos con este trabajo. Lo que ya les podemos anticipar es que los resultados han sido, del todo, satisfactorios.

BIBLIOGRAFÍA

Cuenca, M. y Madariaga, A. (2000). Práctica Deportiva Escolar con Niños Ciegos y de Baja Visión. Bilbao: Universidad de Deusto.

Illán, N. (2001). *Los Jóvenes con Discapacidad en el Nuevo Milenio: Retos y Dilemas por Resolve*r. Murcia: Fundown.

Ley 10/1990, de 15 de Octubre, del Deporte (BOE 17-10-90, con 20-07-91).

Martos, M.M. y Zagalaz, M.L. (2002). *Como potenciar la interacción autoestima, autonomía y calidad de vida de los niños y niñas con síndrome de Down a través de la actividad física*. En: Robles, M.A. et.al. Síndrome de Down y Educación: Una Mirada hacia el Futuro, 267-285. Jaén: Asociación Síndrome de Down "Ciudad de Jaén".

Melero, M. (1995). *Síndrome de Down: Nuevos Enfoques*. En: Actas del Curso de verano, XV Cursos de Verano de la Universidad de Cádiz en San Roque. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Morris, J. (1994): Exercise in the Prevition of Coronary Heart Desease: Today's Best buy in Public Health. En:Medicine Science Sports Exercise. 24, 807-814

Perán, S. (1999): *Atletismo y Deporte para Personas con Síndrome de Down. Resultados de un Proyecto*. En: Florez, J. et al (dir). Síndrome de Down: Biología, Desarrollo y Educación. Nuevas Perspectivas, 209-230. Barcelona: Masson.

LAS COMPETENCIAS SOCIALES EN FUTUROS DOCENTES COMO ELEMENTO DE INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA

Carlos Salavera Bordás

José Luis Antoñanzas

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

La innovación se centra en el trabajo con los alumnos de magisterio, futuros docentes, dentro de la asignatura de Psicología del Desarrollo. Desarrollar competencias sociales en los futuros profesores de aquellos alumnos, inmigrantes o no, que se caractericen por tener dificultades a la hora de expresar sus emociones, bien por exceso o bien por defecto, en la interacción con el otro. En un segundo nivel, se trabajará con las familias, intentando trasladar los aprendizajes tanto al ámbito familiar como al comunitario.

El objetivo es desarrollar las competencias sociales en cada participante, la necesidad de expresar sus sentimientos, dotándole de recursos para poder expresarlos; además de enseñar estrategias y métodos para el desarrollo de estas actitudes en esta población.

La metodología, es mediante clases prácticas, dinámicas de grupo que basadas en las teorías de aprendizaje y compuestas por técnicas cognitivas y conductuales, van orientadas a la adquisición de las conductas tanto verbales como no verbales necesarias para su manejo en la comunidad y en la relación con el otro, además de su funcionamiento e integración en la comunidad.

El entrenamiento en competencias sociales se revela como una herramienta útil en este sentido, de ahí el esfuerzo que hay que destinar a dotarle de aspectos innovadores y didácticos.

Planteamos este programa como un método/estrategia de resolución de problemas para disminuir dificultades relacionales, además de facilitar interacciones familiares y la integración en la comunidad. Además muestra gran utilidad en cuánto a dotarles de alternativas en el tema de expresión de sus emociones y sentimientos en su búsqueda de unas relaciones sociales normalizadas, mejorando el clima escolar y comunitario.

Palabras clave: habilidades; competencia social; integración; comunidad.

SOCIAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS AS AN ELEMENT OF INTEGRATION IMMIGRANT STUDENTS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

Innovation focuses on working with student teachers, future teachers within the subject of developmental psychology. Develop social skills for future teachers of those students, immigrants or no, they were characterized as having difficulty expressing their emotions, either in excess or by default, in interaction with others. In a second level, work with families, trying to transfer the learning both to the family and the community.

The goal is to develop social skills in each participant, need to express their feelings, providing it with resources to express, in addition to eaching strategies and methods for developing these attitudes in this population.

The methodology is through practical classes, group dynamics based on learning theories and composed of cognitive and behavioral techniques, are leading to the acquisition of behaviors both verbal and nonverbal necessary for management in the community and in relation to the other, plus operation and integration in the community.

Training in social skills is revealed as a useful tool this sense, hence the effort to be allocated to provide it with aspects innovative teaching.

We suggest this program as a method / strategy for problem solving reduce difficulties in relationships, and to facilitate family interactions and integration into the community. It also shows how much useful to provide them of alternatives in the expression of their emotions and feelings in your search social relations normalized, improving school climate and Community.

Key words: skills, social competence, integration, community.

INTRODUCCION

Todos sabemos de la existencia de personas con capacidades para relacionarse con los demás de una forma competente. Son individuos que se relacionan de manera eficaz y que además son reforzadores para aquellas personas con las que se relacionan.

Socialmente entablan relación con los demás con mucha facilidad y suelen recabar información sin interrupciones durante la conversación y dejan a sus interlocutores con agradable sensación. Se suele describir a estos sujetos como ¨extrovertidos¨, ¨asertivos¨ y socialmente hábiles. La realidad nos demuestra como estas características no las poseen todos los individuos, siendo un grave problema para muchos de ellos. La importancia de las habilidades sociales en nuestra sociedad cada vez se ha hecho más patente. Las relaciones con los demás nos permiten no solo insertarnos en los diferentes grupos o contextos sociales, sino que además sirven como un reforzador para el propio individuo.

En la realidad multicultural que nos ha tocado vivir, este tipo de herramientas se hacen muy necesarias. Desde la docencia debemos de fomentar el uso y la práctica de habilidades sociales tanto para la enseñanza a los alumnos como para el uso

diario de nuestros docentes. La integración de las diversas culturas que invaden nuestra sociedad, debe de fomentarse y facilitarse a través de programas que puedan usar los sujetos de forma personal e independiente.

Consideramos que un entrenamiento en un programa de habilidades sociales no solo permite una mejor y más rápida integración de un individuo en un contexto social, sino que además permite un mejor conocimiento por parte de la sociedad de las características personales y sociales de ese propio individuo.

Para muchos alumnos el establecimiento de relaciones con otros alumnos es un objetivo en sí, siendo un reforzador social muy importante. En el caso de los niños con habilidades en el juego prosocial, estas no solo sirven para iniciar relaciones reforzantes sino que además incrementa la probabilidad de que los demás busquen la ocasión de interactuar con ellos en un futuro (Kelly, 2004)

Por otra parte, aquellos niños que tienen menos habilidades de juego y de interacción que sus compañeros valoran, tendrán con el tiempo menos relaciones sociales. Una carencia de habilidades en los primeros años de infancia puede producir un aislamiento social posterior con consecuencias irreversibles.

A continuación hacemos una exposición del programa de entrenamiento en competencias sociales, previo a ello, hacemos una síntesis de las principales leyes tanto de ámbito nacional como local que regulan y contemplan este problema, junto con el protocolo de acogida de inmigrantes que se sigue en los diferentes colegios e instituciones públicas. Posteriormente se expone la metodología y los controles que se han seguido con los alumnos de la asignatura de Psicología de Desarrollo de la Facultad de Educación de Zaragoza. La aplicación de dichas sesiones se realizo en los meses de Marzo y Abril en el curso 2008/2009. Luego los alumnos debían de realizar un trabajo donde ponían en práctica el programa de habilidades sociales.

MARCO LEGAL

La LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, establece que:

La actividad educativa se realizará atendiendo a los siguientes principios:

La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Encomienda a los poderes públicos el desarrollo de acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables.

La educación compensatoria está destinada a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. Estos alumnos presentan desde un desfase escolar significativo hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía en la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países. Para atender a estos alumnos, la Administración dotará de profesores de apoyo y recursos materiales a los centros que escolaricen un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa.

…desarrollar políticas que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Esta ley hace más hincapié en aspectos relacionados con lo cultural y no tanto con el simple hecho de ser extranjero. Así, aparece el respeto a la cultura de cada alumno como uno de los principios básicos de la ley. De hecho, ya no se utilizan vocablos como "inmigrante" o "extranjero" y se habla de diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico.

La LOCE, 24 de diciembre de 2002, en su artículo 2, establece que *todos los alumnos tienen derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.*

Y en su art. 42.1, establece que *las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten grandes carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente*.

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Aragón asume como línea prioritaria de actuación la respuesta a la diversidad en un contexto lo más normalizado posible y, en el marco de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad como parte del proyecto curricular. Los objetivos del Plan de Atención al Alumnado Extranjero son:

– Facilitar la acogida a los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo en Aragón

– Establecer una estructura de apoyo para atender las necesidades derivadas de la escolarización e estos alumnos

– Suministrar recursos educativos al profesorado y a los centros para favorecer la integración de los alumnos en el sistema escolar.

– Impulsar el desarrollo de las medidas de educación intercultural establecidas en el Plan.

– Promover el desarrollo de actividades lingüísticas y culturales en los centros docentes.

La orden de 25 de junio de 2001 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen medidas para el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste graves dificultades de adaptación escolar, establece en su art. 8 que se elaborarán programas de mediación sociocultural y actuaciones de inserción socioeducativa dirigidas al alumnado inmigrante, para que adquiera competencias comunicativas y lingüísticas básicas, supere disfunciones curriculares y se adapte a nuestro sistema educativo.

La LOE 2/2006 de 3 de mayo, en su art. 78.2, establece que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma

tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos y, de esta forma, continuar con aprovechamiento su educación.

Protocolo de acogida para el alumno inmigrante:

1. Acogida y matriculación, cuando llega al centro una familia extranjera deben ser recibidos por un miembro del equipo directivo, quien les informará de los documentos necesarios que han de presentar para formalizar la matrícula.

2. Información sobre el funcionamiento del centro. El mismo día que los padres vienen a formalizar la matrícula se les informa de todo ello (horarios de centro, lugares de entrada y salida del alumnado, normas de la escuela, material escolar necesario…). Si los padres no conocen adecuadamente el castellano, esta información se les facilitara en su propia lengua o en otra que les sea más comprensible. Aquí podemos recurrir a la figura del mediador intercultural.

3. Evaluación inicial. Estas pruebas se realizarán sobre todo del nivel de competencia lingüística y curricular, esta última los aspectos básicos. Estas pruebas serán coordinadas por el tutor de acogida. Se evalúan una serie de conocimientos previos como su anterior escolarización, sus habilidades manipulativas, su nivel de competencia lingüística…

4. Adscripción a su grupo clase. La incorporación del alumno a un determinado curso de la educación primaria se realizará en primera estancia conforme a su edad. No obstante el centro educativo deberá realizar un seguimiento del proceso de adaptación para analizar el nivel curricular de cada alumno y la evaluación de su aprendizaje. De esta forma el centro o sus padres podrán decidir la incorporación del alumno a un curso inferior al establecido por su edad y más adecuado a su nivel curricular.

5. Aula enlace. Si el alumno presenta dificultades para seguir el ritmo de la clase ordinaria, se le asociará este tipo de aulas concebidas para atender al alumnado con desconocimiento de la lengua extranjera y/o graves carencias en conocimientos básicos. El objetivo principal es que los alumnos adquieran el castellano lengua cotidiana, facilitando su adaptación e integración al contexto escolar, social, cultural y lingüístico.

6. Entrevista con el tutor para recabar información relativa al alumno que permita su adaptación al centro.

7. Acogida del alumno en clase. El tutor explicará al grupo clase la llegada de un nuevo compañero, se designará uno o dos alumnos para que durante un periodo inicial tutoricen al nuevo compañero.

8. Organización y planificación del curriculum: el equipo de ciclo realizará las adaptaciones necesarias.

METODOLOGIA

El alumno de Psicología del desarrollo recibió varias sesiones donde pudo conocer el programa de desarrollo en competencias sociales y aplicarlo en varias situaciones donde existían alumnos con deficiencias en habilidades sociales. (Colegios principalmente)

Para ello se utilizaron diversos medios didácticos, videos, ejemplos prácticos, material didáctico, etc.… También se utilizaron diversas técnicas de puesta en práctica de programas de habilidades donde los propios alumnos participaron como aprendices de dicho programa. (Dinámica de grupos, role playing, etc...)

Al final todos los alumnos entregaron un trabajo práctico donde se había realizado una intervención con niños. El trabajo aportaba tanto los conocimientos adquiridos en las sesiones como una muestra de los resultados obtenidos en la aplicación del programa de entrenamiento en competencias sociales. Se realizo un video de las sesiones donde habían intervenido para poder mostrar los resultados.

Todos los trabajos respondían a un guión que se les facilito para poder realizar mejor sus intervenciones:

1.- *Introducción-contextualización*.- Hace referencia al tipo de centro y al tipo de alumnos que tiene el mismo. Se describe de forma minuciosa la ubicación del centro. Haciendo una descripción generalizada del tipo de familias, de los profesores, así como de diverso personal que trabaja en el centro.

2.- *Descripción del aula*.- En este apartado se describe las características del grupo. (inmigrantes, etnias, etc...) .Se analizan las características de los alumnos en relación a sus competencias sociales

3.- *Aplicación del programa*.- Se describen las sesiones, con todas sus incidencias. También se realiza una descripción de los métodos y de la persona o personas que han colaborado.

4.- *Resultados y conclusiones*. Se resaltan los resultados y los principales logros obtenidos

5.- *Bibliografiílla webgráfia*.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES

1. METODOLOGIA Y DESAROLLO

1.1Analizar los componentes de la competencia social en los niños

Una de las cuestiones prioritarias es establecer los principales componentes de la competencia social de los niños. Son varias las conductas verbales y motoras que se han identificado como componentes necesarios para iniciar y mantener relaciones sociales cooperativas en la infancia (Kelly 2004).

Entre los procedimientos más destacados para la identificación de dichas competencias cabe destacar, medidas sociométricas para identificar a los más populares e impopulares, luego se observan a los dos grupos para determinar que conductas verbales y no verbales distinguen a ambos grupos. (Hartup, Glazer y Charleswoorth, 1967; Gottman, Gonso y Ramussen, 1975).

Pero también se puede realizar un listado de componentes que el propio docente considere importante para la competencia social de los alumnos. En este sentido podríamos identificar los siguientes: los saludos, iniciación social, hacer y responder preguntas, elogios, proximidad y orientación, participación en tareas o juegos, conducta cooperativa o de compartir, y responsividad afectiva.

Los saludos.- Indican principalmente que el niño conoce al compañero. Son expresiones verbales, no tienen porque ser muy largos y elaborados. Son señales de que el aniño ha advertido la presencia de otro. ¡Hola Pedro! , ¿Qué tal campeón?, ¡Hombre el jefe!

Las iniciaciones sociales.- Son comportamientos verbales que incitan a comenzar a interactuar. Suelen ser una invitación a participar en una actividad o en participar en las actividades de otro. ¿Quieres jugar conmigo?, ¿Puedo jugar en vuestro equipo? Aunque estas expresiones están formuladas en forma de pregunta, sirven para transmitir el deseo del sujeto para participar en la actividad... suelen ir acompañadas de comportamientos motores. Enseñar un juguete, acercare para jugar…

Preguntar y responder.- Permiten relacionarse con los pares. Las preguntas conversacionales ideales son preguntas abiertas, que eliciten respuestas más amplias. ¿Que has hecho este fin de semana? (LaGreca y Mesibov, 1979).

Elogio.- Son los comentarios a otro niño que ha hecho algo bien ¡Que bonito has hecho el dibujo!,

La proximidad y la orientación.- Es la distancia física del niño con el resto de compañeros. Además de la proximidad es necesaria una orientación hacia la actividad.

La participación en una tarea o juego.- Es una interacción del niño con sus pares en una actividad y tarea compartida

La conducta cooperativa o de compartir.- Puede darse en el contexto de un juego o una conversación. Se refiere a actuar por turnos, a ofrecer ayuda, compartir un objeto con otro niño, acatar las reglas de un juego, etc...

La responsividad afectiva.- Es el talante emocional del niño durante la interacción con otros. Las sonrisas, la risa, las caricias afectuosas en momentos oportunos.

1.2 Evaluación conductual de la competencia social del niño

Para poder observar las competencias sociales de un niño podemos realizarlas a través de:

- Role- playing de interacciones problemáticas.
- Observar una interacción del niño con sus pares en una tarea social.
- Observar la conducta del niño en su ambiente natural.

1.3 Procedimiento de entrenamiento

Para un buen entrenamiento en habilidades sociales se aplican las técnicas basadas en el aprendizaje social. En concreto el modelado, el adiestramiento/instrucciones, la práctica conductual y el feedback más reforzamiento.

La exposición a un modelo que manifieste la conducta competente es un aspecto importante en el entrenamiento. Se puede realizar:

- Modelos competentes en video

- Modelado en vivo
- Los pares como interlocutores durante la interacción.

1.4 Generalización de los efectos del entrenamiento

Los procedimientos principales para promover la generalización de las nuevas habilidades conductuales al ambiente natural son la modificación cognitiva, el autoregistro de situaciones concretas Algunas vías para promover la generalización pueden ser:

- Establecimiento de situaciones en vivo
- Reforzamiento programado en el ambiente natural.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes trabajos realizados fueron muy positivos. El dotar a los profesionales de la educación de una herramienta de uso diario en su actividad cotidiana, les permite ejercer su rol de una forma más competente con mayores garantías de éxito. En ocasiones se entienden las habilidades sociales como algo complementario y accesorio a estas disciplinas técnicas. Parece que se puede trabajar como docente, sin dominar unas mínimas habilidades sociales. El profesional se resguarda tras aspectos técnicos para no abordar con todas sus capacidades el trabajo con las personas. Estas habilidades se le suponen al profesional, aunque en ocasiones no las posea, no ya para su trabajo, sino para su propia vida personal (Salavera et al., 2002).

Desde la docencia se debe de fomentar el uso de estas técnicas, dado que permiten al profesional hacer más eficaz su labor. La inmigración, como principal exponente de los retos sociales de nuestra época, sirve como ejemplo para una aplicación de estas competencias, que sin lugar a duda, no solo hacen posible una mejor integración, sino que además ayudan y estimulan al propio alumno en sus éxitos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

Burns, T. (1997). Psychosocial interventions, *Current Opinion in Psychiatry*; 10, 36-39

Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Valencia, Promolibro

Caballo, V. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales, en *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI

Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E.R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional.* Madrid, Martínez-Roca.

Gil, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales,* Granada: Alhambra Universidad,

Gil, F., León, J.M. (1992). *Habilidades sociales y salud,* Madrid: Eudema,

Gismero, E. (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales, Madrid: TEA.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1999). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.* Madrid, Martínez-Roca.

Gottman, Gonso y Ramussen, (1975).Social interaction, social competence and friendship in children *Child Development* 46, 709-718

Hartup, Glazer y Charleswoorth,(1967) Peer reinforcement and sociometric status.*Chid Development* 38, 1017-1024

Kelly, J. A. (2004). *Entrenamiento de las habilidades sociales.* Bilbao: Desclèe de Brouwer.

Kent-Udolf, L. y Sherman, E.R. (1988). *Lenguaje cotidiano: Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en educación especial.* Madrid, Martínez-Roca.

LaGreca y Mesibov,(1979) Social skills training with elementary school students: Selecting skills and implementing training .*Journal of Consulting and Clinical Child Psychology* 8, 234-241

Lemos, S. y Muñiz, J. (1989). Expresión emocional familiar en la esquizofrenia. *Investigaciones psicológicas,* 6, 269-294.

Liberman, R.P. (1993). *Rehabilitación integral del enfermo mental crónico*, Madrid, M. Roca.

Liberman, R.P., y cols. (1984). Social skills training for relapsing schizofrenics: An experimental analysis, *Behavior Modification*, 8, 155-179.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia.* Madrid, Martínez-Roca.

Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy, British Journal Social Worker, 27, 705-722

Nuñez, T. y Loscertales, F. (1997). *El Grupo y su Eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos.* Barcelona: EUB

Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema,* 2, 93-112.

Platz, C. Umbricht, D. S., Cattapan-Ludewig, K., Dvorsky, D., Arbach, D., Brenner, H. D. y Simon, A. E. (2006). Help-seeking pathways in early psychosis, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 12, 967-974.

Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.

Salavera, C. (1998). Un programa de habilidades conversacionales con esquizofrénicos, *Cuadernos de ICIJA*, 4

Salavera, C., Hidalgo, C., Marín, E., Rubio, S. y Herrero, P. (2002). Habilidades de comunicación en los fisioterapeutas como parte activa del proceso terapéutico, *Anales de Ciencias de la Salud,* 5, 163-170.

Salavera, C., Casanova, E., Hidalgo, C., López de Munáin, G. y Salcedo J. (2003). Habilidades sociales, psicología y fisioterapia como para activa del tratamiento fisioterápico, *Anales de Ciencias de la Salud,* 6, 63-70

Van-der Hofstadt, C.J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación.* Madrid: Díaz de Santos.

Vaughn, C. y Leff, J. (1976). The influence of family and social factors on the course of psychiatric illness. *British Journal of Psychiatry,* 129, 125-137.

Zubin, J. y Spring, B. (1977). Vulnerability: a new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology,* 86, 103-126.

PLAN DE MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD DENTRO DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rosario Beresaluce Díez

C.E.I.P. San Fernandao, Alicante

RESUMEN

El motivo de nuestra propuesta responde a la necesidad de optimizar los documentos que regulan la vida de la comunidad educativa. Una vez reunida la Comisión de Coordinación Pedagógica, se creyó conveniente revisar el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Revisamos y actualizamos este último, con una propuesta de mejora para el próximo curso escolar 2010/2011.

La presencia de alumnos inmigrantes se ha generalizado en todos los niveles, y según la edad de incorporación al sistema educativo, tienen diversos problemas, que acrecientan la diversidad.

En esta comunicación, presentamos el diseño de un documento marco novedoso, que nos permite coordinar la tarea docente y afrontar un trabajo pedagógico coherente y continuado, a nivel de centro educativo.

Palabras clave: inmigración; atención a la diversidad; interculturalidad y multiculturalidad.

PLAN OF IMPROVEMENT OF THE ATTENTION TO MULTICULTURALITY WITHIN THE ATTENTION TO DIVERSITY PLAN

ABSTRACT

Our proposal is in response to the need to optimize the documents which regulate the educative community life. Once the Pedagogical Coordination Commission had met, it was considered as convenient to revise the Intern Regime Regulations, the Tutorial Action Plan and the Diversity Attention Plan. We revised and updated them with an improvement proposal for the 2010/2011 school year.

The presence of immigrant pupils has increased and generalized in all levels, and depending on their age in the moment of incorporation to the educative system, they have different problems which make the level of diversity higher.

In this communication, we have designed an innovative frame-document, which permits coordinating the teaching task and facing a coherent and continuous pedagogical task within the school.

Key words: immigration; attention to diversity; interculturality and multiculturality.

1.- INTRODUCCIÓN

Ante la realidad educativa que se está produciendo en los centros educativos, y la situación emergente de un alto porcentaje de alumnado inmigrante en nuestras aulas, surge la necesidad de adecuar los aprendizajes a los distintos niveles de los alumnos, así como a su diversidad cultural y de costumbres. Se ha pretendido diseñar un instrumento de carácter práctico para llevar a cabo acciones continuadas de mejora de calidad de los centros, tanto en referencia a los procesos como a los resultados y recopilar la declaración de intenciones del Claustro en tomo a un objetivo común: atención adecuada a la interculturalidad.

Los alumnos de origen extranjero proceden de diversos países tanto europeos como latinos y se están produciendo una serie de dificultades en cuanto a la adaptación y posterior educación de estos alumnos, ya que su nivel de competencia lingüística de castellano es en algunos casos insuficiente.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos propuestos son los siguientes:

• Facilitar a los alumnos una mejor preparación para un mejor acceso a la integración en el sistema educativo normalizado.

• Fortalecer los cauces de coordinación con los organismos y asociaciones que pueden facilitar apoyo a estos alumnos y a sus familias.

• Asegurar la fidelidad a las tendencias normalizadoras e integradoras que promueve la Administración Educativa en cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ninguna clase, buscando el desarrollo integral de los alumnos lo que repercutirá en una mejora de la calidad educativa.

• Procurar la inserción plena y responsable de los alumnos en la sociedad, utilizando la escuela como elemento socializador de primer orden que posibilite el acceso al conocimiento de las normas y valores de nuestra cultura, necesarios para la convivencia que promocione intereses y actitudes positivas en una participación ciudadana.

3.- MEDIDAS DE RESPUESTA EDUCATIVA A LA INTERCULTURALIDAD

PROGRAMA DE ACOGIDA

PRIMER DÍA	PRIMERA QUINCENA	ALUMNO QUE SE INCORPORA A LO LARGO DEL CURSO
ENTRADA ESCALONADA AL CENTRO CON SU FAMILIA	EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO: DETECTAR N.E.E.	SE LE APLICARÁ EL PLAN DE ACOGIDA DE FORMA PROGRESIVA
ACOGIDA DE TODO EL PROFESORADO: PRESENTACIÓN DE TUTORES Y ESPECIALISTAS	GENERAR GRUPOS FLEXIBLES ATENDIENDO A LAS N.E.E.	SE INCORPORARÁ A UN GRUPO CLASE DE REFERENCIA Y SE LE ASIGNARA UN TUTOR/A
SE ENSEÑAN LAS DEPENDENCIAS DEL CENTRO. LENGUAJE ICÓNICO	ADORNAR LAS AULAS. ICONOS DE AULA	SE CONCRETARAN LOS APOYOS O REFUERZOS
SE ENTREGAN LAS NORMAS DEL CENTRO Y DEL AULA	CONSENSUAR NORMAS DEL AULA	TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS QUE MÁS PUEDAN BENEFICIARLE
SE ENTREGA A LOS PADRES LA ENCUESTA PARA RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR, SOCIAL Y ECONÓMICO DEL ALUMNADO PARA QUE LA CUMPLIMENTEN	EXPLICAR EL PLAN DE ACOGIDA	RESPONSABLE:
REPONSABLE: TODO EL CLAUSTRO	RESPONSABLES: PROFESOR/A TUTOR/A, ESPECIALISTAS DE CICLO Y PROFESORAS DE P. T.	PROFESOR/A TUTORA

4.- CRITERIOS PARA EL CURRICULUM

CURRÍCULUM	CON CRITERIOS DE: 1. Continuidad: evitando saltos bruscos etapas entre y ciclos evolutivos. 2. Integración: aunando los componentes sociales, afectivos, intelectuales y motrices en desarrollo integral. 3. Alfabetización cultural: atendiendo a todas las áreas del aprendizaje y coordinándolas. 4. Apertura: la escuela es un agente social abierto a otros agentes sociales: familia, contexto comunidad local…

5.- OBJETIVOS PARA EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	OBJETIVOS: 1. Inserción del alumnado al grupo-clase. 2. Adaptación escolar. 3. Prevención de dificultades de aprendizaje. 4. Vinculación escuela-familia. 5. Desarrollo de hábitos básicos. 6. Personalización de la educación. 7. Adaptaciones curriculares y metodológicas. 8. Atención a la Diversidad 9. Desarrollo de la madurez educativa y vocacional.

6.- VARIABLES PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO

VARIABLES PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO

CICLO EDUCATIVO:

- Educación infantil
- Educación Primaria:
- Primer ciclo
- Segundo ciclo
- Tercer ciclo

GRADO DE DOMINIO DE LA LENGUA:

- Nivel 0: Ni hablan castellano ni entienden
- Nivel 1: No hablan castellano pero lo entienden los conceptos fundamentales
- Nivel 2: No hablan castellano, pero entienden gran parte de los contenidos.
- Nivel 3: Entienden los contenidos y pueden comunicarse de forma básica
- Nivel 4: Buen nivel de expresión y comprensión del lenguaje.

HISTORIAL ACADÉMICO:

- Estudios cursados.
- Cursos superados.
- Dificultades de aprendizaje encontradas.

7.- METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA INTERCULTURALIDAD	
RINCONES	➢ Puede realizarse dentro del aula, entre las aulas del mismo nivel, entre aulas de distintos ciclos. ➢ El espacio se subdivide en pequeños espacios, en cada uno de los cuales se desarrollarán actividades diferentes que responderán a los objetivos y contenidos que quieran trabajarse. ➢ El profesor aportará los materiales, los organizará, secuenciará y realizará el seguimiento del alumnado, que debe
TALLERES	▪ Implica una organización general del centro y el compromiso de todo el profesorado. Los talleres se articulan respondiendo al PCC del centro, a las necesidades educativas del alumnado y a las aptitudes del profesorado. ▪ Los talleres favorecen la adquisición de conocimientos a través de la manipulación y la construcción del pensamiento a través de la interacción y la socialización. ▪ Requieren un seguimiento adecuado de cada alumno y unos criterios evaluativos claros.
PROYECTOS	▪ El alumnado pacta con el profesor los objetivos, los contenidos y los temas que le interesan, así como la labor que va a realizar en un período determinado de tiempo, eligiendo un tema monográfico entorno al cual se organiza toda la actividad del aula. Previamente se crean hábitos de trabajo y se configura la ambientación en el aula. ▪ Es una metodología empleada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. ▪ Cada alumno se responsabiliza de su proceso de enseñanza-aprendi-zaje porque debe elaborar un listado de necesidades
TRABAJO COOPERATIVO	▪ Se pactan los trabajos que deben realizarse y a quién corresponde ca-da tarea en concreto, según las capacidades de cada alumno. La suma de los trabajos individuales da como resultado la tarea propuesta al grupo. ▪ El profesor selecciona contenidos y objetivos y los pacta con cada grupo. ▪ Entre todos seleccionan las actividades más adecuadas que deben realizarse. ▪ La evaluación debe realizarse conjuntamente entre alumnado y profesorado. Implica la utilización de grupos flexibles.

8.- SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS

El seguimiento del alumnado inmigrante se efectuará a través de las reuniones periódicas del equipo de ciclo. El objetivo será analizar, con una periodicidad trimestral, la adecuación de éste a la realidad del centro, y diseñar las modificaciones pertinentes en cuanto a alumnado y recursos humanos y materiales previstos para el curso siguiente. El proceso a seguir será el siguiente:

- Análisis y evaluación en las reuniones de ciclo.
- Puesta en común en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Elevación de conclusiones y posibles modificaciones en el Claustro de Profesores para su conocimiento.

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2001): "*Marco común europeo de referencia para las lengua*s: *Niveles de Competencia Comunicativa*". Estrasburgo: Servicio de publicaciones.

L.O.E. 2/2006 de 3 de mayo Ley Orgánica de Educación (Título II, Equidad en la Educación Cap. I y II). (B.O.E. 4/5/06).

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica (2005). "*La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*" Madrid: Servicio de publicaciones.

Montón Sales, Mª. J. (2003). "*La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*". Barcelona: Editorial Graó.

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Juan J. Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

RESUMEN

El presente trabajo trata de suscitar el debate y la reflexión pedagógica acerca de la necesidad de indagar en la formación del profesorado en educación intercultural, atendiendo al nuevo marco de enseñanza y aprendizaje por competencias que viene recogido en la actual normativa educativa. En verdad, la interculturalidad supone un reto formativo ineludible para los docentes, y, hoy en día, resulta fundamental reorientar y estudiar críticamente las estrategias, dimensiones y propuestas formativas para así dar respuesta efectiva a las inquietudes y exigencias de una sociedad y una escuela multicultural que pretende construirse en sociedad y escuela de la diversidad y la interculturalidad.

Palabras Clave: educación intercultural; formación del profesorado; diversidad cultural; aprendizaje por competencias.

INTERCULTURAL TEACHER'S TRAINING IN THE LEARNING SKILLS

ABSTRACT

The present paper is to generate debate and pedagogical reflection on the need about the teacher training in intercultural education, in response to the new framework of teaching and learning skills that is reflected in the current educational standards. Indeed, intercultural training is a fundamental challenge for teachers, and today, it is essential to reorient and critically examine the strategies, dimensions and training proposals in order to respond effectively to the concerns and demands of a multicultural society and a school which aims to build in society and school diversity and interculturality.

Key words: intercultural education; teacher training; cultural diversity; learning skills.

1.- INTRODUCCIÓN

La presencia creciente en los centros escolares de alumnos procedentes de diversos países ha supuesto que las Administraciones educativas adopten medidas dirigidas a la formación del profesorado para facilitar su tarea docente ante esta nueva situación. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado. En esta línea, actuaciones tales como las desarrolladas en el presente estudio de investigación pueden contribuir a generar diseños y estrategias formativas mejores para la formación intercultural del profesorado.

Según Esteve (2004), las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares. Este es un aspecto clave de nuestro análisis general del estado de la formación intercultural del docente, y siguiendo a Soriano (2008), resulta fundamental defender la necesidad de promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural que contemple de manera holística los diferentes ámbitos del aprendizaje intercultural.

Ciertamente la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas (Batanaz, 2007).

2.- LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO: REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la cultura de la diversidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (López, 2003).

En un reciente estudio realizado en la Universidad de Málaga (Leiva, 2007), se ha comprobado que la opción formativa en educación intercultural más frecuente entre el profesorado de la provincia de Málaga es el grupo de trabajo. Esta vía, muy reconocida y fomentada desde los Centros de Profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, emerge con gran fuerza a la vista del estudio mencionado. En este sentido, podemos considerar esta opción como una herramienta formativa de carácter cooperativo de gran potencial para el desarrollo de la educación intercultural. Desde nuestra perspectiva, esta opción es sumamente enriquecedora y superadora de la otra gran opción actual de formación intercultural del docente: la asistencia a cursos de educación intercultural organizados por los Centros de Profesorado.

Hay que señalar que resulta muy significativo el auge de investigaciones donde se implican profesores y participan de una formación en centros caracterizada

precisamente por el análisis y la crítica de las prácticas docentes en los propios contextos educativos donde desarrollan su labor docente (Essomba, 2006; Soriano, 2008 y 2009). En este punto, debemos interpretar que existe una tendencia positiva hacia la realización de investigaciones de educación intercultural en los centros donde trabajan los docentes que atienden a un número significativo de población escolar de origen inmigrante. Sin lugar a dudas, esto es un paso decisivo para el desarrollo de propuestas innovadoras y críticas en la puesta en práctica de la interculturalidad, ya que son los mismos docentes quienes generan procesos de reflexión sobre su propia formación en interculturalidad.

Ya hemos comentado anteriormente que la formación intercultural del profesorado sigue siendo escasa en la práctica, a pesar de la gran cantidad formativa existente en torno a la educación intercultural en los últimos diez años. No obstante, hay que señalar que durante un tiempo ha sido considerado por algunos docentes como una *"moda"* educativa o una propuesta sin fundamento. Sin lugar a dudas, esto ha sido y es un grave error y un tópico alejado de la realidad de la pedagogía actual. La educación intercultural es una necesidad formativa real que demanda una traducción práctica en las escuelas que acogen cada día a un mayor número de alumnado inmigrante, y también para todas las escuelas (Banks, 2008). Es decir, es una propuesta de acción educativa de gran potencial pedagógico, de carácter crítico y reflexivo.

Sin embargo, la formación intercultural del profesorado tiene que construir un nuevo camino, con nuevos fundamentos, más abiertos e inclusivos (Leiva, 2004). Debe considerarse la interculturalidad como una propuesta conceptual y metodológica que requiere la participación de todos los profesores, y no solo de aquellos que trabajan más directamente con los alumnos inmigrantes (Aguado, 2003).

La puesta en práctica de acciones formativas interculturales será una invención poco fructífera y relativamente intercultural, si no se producen cambios en diversas dimensiones del profesorado (cognitiva, emocional, procedimental y ética), de la estructura institucional de los centros educativos (concepción educativa de los equipos directivos de las escuelas interculturales, la participación de las familias, los tiempos y los espacios para realizar actividades educativas relevantes y creativas), y desde luego, de la participación de la sociedad en su conjunto (entidades y asociaciones socioculturales, medios de comunicación...) en las instituciones educativas como escenarios vivos y en permanente cambio. Aún no existiendo soluciones sencillas, la implicación de las administraciones públicas (estatal, autonómica, provincial y local), el apoyo de las organizaciones sociales (ONGs, asociaciones de vecinos, fundaciones públicas y privadas) y el compromiso de una escuela repensada desde una perspectiva intercultural (cambio curricular, funcional y metodológico), constituyen ejes de reflexión imprescindibles para el desarrollo de acciones educativas interculturales, generadoras de escuelas interculturales; escuelas en las que todos ganen en sensibilidad y respeto a la diversidad cultural, y en donde cada día es posible desarrollar nuevas aportaciones reflexivas y críticas en el camino de la interculturalidad.

Así pues, en el contexto de una escuela que expresa públicamente la necesidad de promover la diversidad cultural como un valor y como una pauta fundamental de inclusión social, consideramos que la formación intercultural del profesorado se verá activado y reconocido como un impulso para la mejora de la convivencia

intercultural, siempre que se generalice de manera transversal esta formación a todo el profesorado de los diferentes niveles educativos (García y Goenechea, 2009). En este sentido, es necesaria una formación intercultural de carácter inclusivo que responda a las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, ética, actitudinal, mediadora, procedimental y metodológica) presentes en las concepciones pedagógicas de los docentes.

En este punto, conviene mencionar el trabajo del profesor Batanaz (2007), que apuesta por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

- El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.

- El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios como la adquisición de criterios pedagógicos actuales.

- La utilización de las posibilidades que ofrecen las TICs, tales como las redes telemáticas, Internet, la televisión y el DVD, para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de acercamiento a la realidad escolar.

- La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia relacionados con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad.

- Seminarios de educación intercultural; se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas, así como sobre la noción de cultura.

- La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales; este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado, y en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicidad y empatía con el fenómeno de la inmigración.

3.- ANÁLISIS DE DIMENSIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el ámbito que nos ocupa, el de la formación de profesores, la interculturalidad tiene que superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos inmigrantes. Es decir, es un posicionamiento que defiende el conocimiento cultural como garantía de un intercambio social y educativo de carácter intercultural. En este sentido, a partir del presente estudio podemos plantear la la necesidad de indagar en los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción cultural que acontecen en los escenarios educativos multiculturales. Así pues, en la formación intercultural del profesorado habría que plantearse la existencia de distintas dimensiones formativas de interés (Leiva, 2007):

a) Dimensión cognitiva
b) Dimensión actitudinal
c) Dimensión ética
d) Dimensión procedimental y/o metodológica
e) Dimensión emocional
f) Dimensión de mediación

La *dimensión cognitiva* es aquella que se refiere a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos. Lógicamente, se plantea la conveniencia de conocer los aspectos más relevantes de las culturas más representativas en los centros escolares. La *dimensión actitudinal* se corresponde a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más numeroso de alumnos de origen inmigrante. Esta dimensión, centrada en las actitudes y valores educativos de los docentes, se puede trabajar a través del estudio de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales. La *dimensión ética* de la formación intercultural hace referencia a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela. Se centra en la valoración crítica de la acción intercultural y la estrategia más adecuada sería el seminario de reflexión y la comunidad de aprendizaje en la formación de profesores en los propios centros educativos. La *dimensión emocional* es aquella que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales. Estudiar emociones e identidades son claves necesarias de esta dimensión escasamente tratada en los diseños de formación de profesores en interculturalidad. La dimensión procedimental y/o metodológica es aquella que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales. Y, finalmente, la *dimensión de mediación o mediadora*, es aquella que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural, aunque no pueda actuar tal y como se entiende en el ámbito de la educación no formal y en el entorno de los profesionales de las ONGs que trabajan para la inclusión social de la población inmigrante en la sociedad de acogida.

4.- PERSPECTIVAS ACTUALES EN FORMACIÓN INTERCULTURAL: LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Es ineludible afirmar que la formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. No obstante, defendemos que esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente, sino que tal y como han puesto de manifiesto diferentes estudios sobre formación intercultural de profesores (Esteve, 2004; Essomba, 2006; Soriano, 2008) todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves y singulares para avanzar hacia una adecuada atención a la diversidad cultural. Así mismo, tenemos que poner de manifiesto la buena disposición y voluntad que muestran los docentes al considerar la necesidad de formarse en las competencias interculturales necesarias para afrontar la convivencia intercultural y el desarrollo práctico de la educación intercultural

Por una parte, que la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas. Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural. En este sentido, hemos descubierto que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia (Essomba, 2007).

Por otra parte, otra clave básica en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo del aprendizaje de las competencias básicas en el aula, y sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. En verdad, esto tiene que ver con la necesidad de aplicar eficazmente sus programaciones didácticas en la nueva línea educativa (LOE) que tiene como eje básico en la acción educativa el trabajo por competencias básicas. En el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE (2005), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, se define el término competencia como la *"capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".* En definitiva, una competencia constituye un *"saber hacer"* complejo, es decir, incluye un saber, pero que se aplica a diversidad de contextos; e implica, así mismo, un carácter holístico, de modo que cada competencia asume y conlleva conocimientos, procedimientos y actitudes.

Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a las competencias básicas, el profesorado actual es sabedor de la importancia que tiene la vinculación entre educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Así

mismo, es obvio que la función docente está afrontando en la actualidad un cambio cultural y paradigmático, trasladando la mirada de una concepción del docente como *"un profesional aislado, o solitario, definido por la capacidad para transmitir conocimiento y evaluar resultados a un profesional capaz, de forma individual y/o coordinada, de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículo ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y organizar los contextos de aprendizaje; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos"* (Pérez y Otros, 2009, p. 19). De ahí, la necesidad de reorientar la formación intercultural del docente en una dirección nueva, no tanto preocupada por la asunción de conocimientos teóricos escasamente funcionales, y sí por una relación dialógica entre teoría y práctica intercultural que suponga el aprendizaje competencias interculturales en el propio contexto educativo en el que trabaja el propio docente.

5.- CONCLUSIONES FINALES

En verdad, en la actualidad el profesorado comienza a vislumbrar la necesidad de construir la interculturalidad a través de acciones prácticas y coherentes, y éstas pueden encontrar un sentido muy tangible en la puesta en práctica de comunidades virtuales de aprendizaje, esto es, profesorado conectado, trabajando juntos a través de centros escolares que empleen la red para intercambiar experiencias, recursos, metodologías, etc. Además, consideramos absolutamente necesario que la formación del profesorado, desarrollada en el marco de nuevos diseños didácticos orientados por el aprendizaje por competencias, implique y suponga en su desarrollo que el docente sea capaz de asumir y aprender competencias interculturales, vinculadas a la planificación en sus propios centros docentes de acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad educativa donde se esté enclavada, creando redes presenciales (o virtuales) e interactivas de centros de diferentes zonas geográficas, tanto locales como regionales, nacionales e internacionales. Se trataría de generar actuaciones formativas que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, no solamente en la mejora del aprendizaje por competencias del profesorado y su correspondiente trabajo docente en su institución escolar, sino que fuera un trampolín para la promoción de la interculturalidad en distintos contextos educativos y sociales a través de la constitución de grupos, seminarios, redes y comunidades de aprendizaje de profesorado preocupado y ocupado en la educación intercultural y en la cultura de la diversidad en las organizaciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

BANKS, J.A. (2008). "Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age", *Educational Researcher,* 37 (3), 129-139.

BATANAZ, L. (2007). "El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales". En ALVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica.* Madrid: Biblioteca Nueva, 213-233.

ESSOMBA, M. A. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural", en ALVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica.* Madrid, Biblioteca Nueva, 177-212.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

ESTEVE, J.M. (2004). "La formación del profesorado para una educación intercultural", *Bordón*, 56 (1), 95-115.

GARCÍA, J. A. y GOENECHEA, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

JORDÁN J. A. y Otros. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural.* Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

LÓPEZ, M. (2003). "Construyendo una escuela sin exclusiones", en SANTOS, M. A. y BELTRÁN, R. *Conocimiento, ética y esperanza.* Málaga: Spicum, 109-150.

LEIVA, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Málaga: Spicum.

PÉREZ, Á. I. y Otros. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente.* Córdoba: Akal y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

SORIANO, E. (2008). "Formación del profesorado para la educación intercultural". En VERA, J. (Coord.) *Propuestas y experiencias de educación intercultural.* Madrid: Fundación SM, 57-84.

SORIANO, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad.* Madrid: La Muralla.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Andrés Escarbajal Frutos

Universidad de Murcia

RESUMEN

En la presente comunicación apostamos por la formación del profesorado en interculturalidad; concretamente, queremos hacer ver la importancia de la comunicación intercultural en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, no buscamos que esa formación sea vista como algo coyuntural y discontinuo que sólo signifique un cambio metodológico, sino que se convierta en una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas las personas de diferentes culturas. En este sentido, consideramos que la formación de profesores en educación intercultural puede significar una buena alternativa a los modelos formativos monoculturales.

Palabras clave: interculturalidad; categorías culturales; formación del profesorado; comunicación intercultural.

INTERCULTURAL COMMUNICATION TEACHER'S TRAINING

ABSTRACT

In this communication we bet on the intercultural training of teachers, specifically, we want to see the importance of intercultural communication in an increasingly globalized world. However, we do not seek such training is seen as something temporary and that only means a discontinuous change in methodology, it becomes an indispensable mode of education for the inclusion of all people from different cultures. In this regard, we believe that training teachers in intercultural education can make a good alternative to mono-cultural training models.

Key words: interculturalism; cultural categories; teacher training; intercultural communication

INTRODUCCIÓN

En la sociedad compleja, pluricultural y globalizada en la que nos ha tocado vivir, es urgente reconocer a la educación un rol de primer orden para la promoción de las *relaciones interculturales*. Relaciones que conllevan diversas visiones del mundo, frecuentemente opuestas entre ellas; que implican actitudes de empatía y de sensibilidad; requieren la habilidad de saber interpretar los símbolos de los otros; conllevan procesos de adaptación y de aprendizaje; comportan acciones combinadas y colaboraciones que produzcan un resultado total mayor de la suma de los resultados individuales, buscando encontrar soluciones integradas (Garcea, 1996, 15). Por ello, nunca como hoy ha sido tan importante el diálogo y la comunicación entre personas de diferentes culturas, cualquier tipo de comunicación y desde todo tipo de canales porque, entre otras cosas, tendemos a mirar las situaciones y relaciones sociales desde nuestro punto de vista sociocultural, evidentemente, pero también debemos hacer un esfuerzo por verlas desde la posición cultural de los demás, intentando profundizar en las razones culturales de todos los puntos de vista.

Por otra parte, las relaciones interculturales existen desde hace muchos años, son un hecho social amplio derivado del contacto e influencia entre culturas; sin embargo, una de las características que parecen definir a la sociedad del siglo XXI es el gran despliegue de los movimientos de personas desde los países pobres hacia los países ricos. Y, como bien apunta Mariana Ruíz de Lobera (2004, 19-20), las culturas no nos afectan sólo por el hecho de que lleguen a nuestras ciudades personas de diversa procedencia, porque, al fin y a cabo, ya nos llegan otras manifestaciones culturales a través de los medios de comunicación, el cine, la literatura, etc. Lo que provoca el rechazo no es la cultura y sus manifestaciones, sino las personas, que son clasificadas a partir de nuestras categorías culturales, definiciones e imaginación como "de cultura diferente".

Así, es bastante frecuente encontrar que el acceso a otras culturas se dé a través de los estereotipos que de ellas tenemos. No en vano, el estereotipo es una simplificación de la realidad aceptable pero incompleta. De ahí que el conocimiento de otras culturas en profundidad nos ayudará a saltar la barrera del estereotipo y a estar preparados para la comunicación intercultural. Este conocimiento en profundidad de las demás culturas tiene otro efecto: la superación de la visión etnocentrista que tanto caracteriza a las sociedades desarrolladas; la superación del paradigma de la simplificación que tanto ha caracterizado al pensamiento del siglo pasado y la apuesta por el paradigma de la complejidad (Morin, 1994), que nos permita superar las imágenes sobre nosotros mismos y comunicarnos en un mundo en el que la contradicción coexistente es posible y hasta deseable. Esto nos obliga a estar formados en competencias metacomunicativas, ser capaces de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo, sin presuponer que los interlocutores sobreentienden lo que decimos (Rodrigo Alsina, 1997).

1.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INTERCULTURALIDAD

La formación del profesorado en educación intercultural no sólo se refiere a un cambio metodológico, ni tampoco a una actitud de compromiso en el acto educativo, sino que se constituye en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Cortesao, 2002). Necesitamos profesores

formados en competencias interculturales si queremos ofrecer una educación de calidad que respete las diferencias y la diversidad cultural.

La formación de profesores debe tener carácter polivalente, lo que no significa que esos profesionales sean capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica les permita desarrollar variados tipos de estrategias de actuación en el aula, dadas las múltiples situaciones que se les presentarán en los centros en los que desarrollarán su labor docente. Por eso, los futuros profesores deben ir construyendo, desde su formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les posibilite no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y, finalmente, construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarios para el trabajo intercultural. Además, el hecho de trabajar con otros profesionales no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar su práctica. Ya nadie duda de que las intervenciones educativas requieren del trabajo profesional colectivo, grupal, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas, aunque naturalmente, cada profesional desde sus funciones y competencias específicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, creemos que la formación de profesores desde una perspectiva intercultural, ha de estar vertebrada, como mínimo, en torno a (Caride, 2002, 125):

- Adquisición de un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, fundamentalmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. A esto se debe añadir una formación específica en el ámbito de la multiculturalidad y la interculturalidad.

- Dominio de estrategias, técnicas, procedimientos, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa escolar en aulas pluriculturales; sin obviar la adecuada contextualización y adaptación a las peculiaridades geográficas, socioculturales y económicas de cada escuela en particular.

- Asunción de obligaciones éticas y sociales respecto de los alumnos, pero también de las familias de diversa cultura presentes en contextos pluriculturales.

- Desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos que garanticen un alto nivel de comunicación intercultural, fomentando valores de solidaridad, cooperación y participación democrática.

Por otra parte, es evidente que un profesional que trabaja en una institución educativa para favorecer la integración, la inclusión y la interculturalidad debería tener una adecuada formación en competencias socioafectivas, como por ejemplo (Fernández, Palomero y Teruel, 2009): capacidad para expresar las emociones y tener un equilibrio emocional, empatía y capacidad de escucha, comunicación asertiva, habilidades sociales, capacidad para afrontar y resolver los conflictos y situaciones problemáticas, y una actitud positiva ante la vida. Ello porque, entre

otras cosas, sabemos que el objetivo principal de la educación es el desarrollo integral, siendo éste la suma de conocimientos más sentimientos.

Además de ello, en la formación de profesores es muy importante detectar, para eliminar en su caso, los estereotipos, los prejuicios y las conductas discriminatorias que pudieran tener algunos de esos futuros profesionales. Toda acción formativa debe, fundamentalmente, tener como objetivo el de dar respuesta a los problemas que esos profesionales encontrarán en su práctica educativa en el aula con alumnos de varias culturas, esto no parece tener mucha discusión, pero también ha de estar muy contextualizada, porque no existen recetas de aplicación formativa válidas para cualquier contexto. La formación debe propiciar la adquisición de nuevas habilidades y competencias, de técnicas o estrategias para su trabajo, pero también se sabe que los futuros profesores (y los profesores en activo) rechazan las formaciones demasiado teóricas, académicas, descontextualizadas e inútiles. Quieren una formación más práctica, que facilite la concreción en proyectos de actuación, basadas en la realidad, que tengan en cuenta motivaciones e inquietudes profesionales, y que fomenten el trabajo en grupo.

Vamos a formar futuros profesionales, profesores que trabajarán con la diversidad cultural en sus aulas, trabajarán en centros heterogeneos, y si apuestan por la educación intercultural como filosofía de actuación, es ineludible que sepan trabajar en grupo. Por ello, una de las primeras tareas que debemos acometer es enseñarles a trabajar en equipo, a formar un grupo cohesionado en torno a objetivos comunes. Por tanto, en la formación de profesores hemos de prestar mucha atención a la capacitación para trabajar en grupo, para desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Creemos que es un aspecto formativo que ha estado un poco olvidado y que ahora se está retomando en la Universidad con la puesta en práctica de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los profesores necesitan del conocimiento académico, naturalmente, pero no necesitan tanto ese conocimiento académico como saber reconducir sus experiencias, siendo conscientes, a su vez, de que su competencia profesional no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida en su práctica profesional. Tienen que aprender a reconstruir el conocimiento que en la práctica elaboran con los alumnos de diversas culturas, pero también de los compañeros con los que trabajarán en los centros educativos. Y para ello es fundamental saber trabajar con la diversidad cultural y comunicarse desde plataformas interculturales.

2.- LA RELEVANCIA PEDAGÓGICA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Para hablar de comunicación intercultural hemos de tener en cuenta que cada cultura tiene sus características producto de la interacción de los grupos humanos entre sí y con el medio natural. Con esto queremos decir que no debemos juzgar a una cultura desde nuestras categorías culturales, sino intentar comprender las categorías de los otros antes de una valoración que, si bien no debe olvidar el sentido crítico, tampoco debe suponer posiciones de superioridad propias del etnocentrismo. Esto es fundamental para la comunicación intercultural, porque si no actuamos desde el respeto y la comprensión (sin olvidar, como decíamos, el sentido crítico) los malentendidos y los "choques culturales" harán muy difícil, por no decir imposible, la comunicación intercultural. Y no se puede alcanzar este

objetivo sin el diálogo, porque éste es un elemento clave para avanzar en el camino de la eliminación del prejuicio, la incomprensión y la intolerancia.

Sabemos que la comunicación es un proceso de relación interpersonal mediante el cual es posible la transmisión de ideas, sentimientos y creencias entre las personas. Acontece según una secuencia y entramado complejo de intercambios de información. ¿Por qué nos comunicamos? Porque el intercambio de información es un proceso básico para la supervivencia, ya que nos lleva al aprendizaje y al desarrollo personal. Necesitamos la relación con los demás, saber, transmitir lo que sabemos, entender y ser entendidos y, además, influir o persuadir a otros. Con la comunicación, además de transmitir ideas o sentimientos a otro u otros, recibimos las ideas o sentimientos de los demás. Es, por tanto, capacidad para poner en común lo que sabemos o sentimos.

Sin embargo, en nuestra tecnificada cultura prestamos más atención a lo impreso y a lo visual que a lo oral. Sin olvidar tampoco que en la comunicación juega un importante papel el aspecto no verbal: gestos, actitudes, etc. Hay toda una teoría sobre el lenguaje corporal y, aunque no sea una ciencia exacta, parece que hay acuerdo general sobre el significado de algunos gestos:

- Tocarse la barbilla es signo de duda, al tiempo que denota que la persona está a punto de tomar una decisión importante.
- Tocarse la boca con los dedos denota nerviosismo.
- Cruzar los brazos quiere decir que nuestro interlocutor está a la defensiva.
- Señalar con un dedo es un gesto de querer imponer la opinión.
- Mirar hacia el suelo, manifiesta aburrimiento o falta de atención.
- Inclinar la cabeza hacia un lado denota interés por lo que se dice.
- Tocarse la nariz es un gesto que delata una próxima mentira…

Aunque, claro, son gestos de nuestra cultura occidental, porque en otras culturas no significan lo mismo, por lo que podemos equivocarnos lamentablemente ante estos mismos gestos realizados por una persona inmigrante. Por eso es necesario conocer las otras culturas si queremos comunicarnos con las personas de esas culturas.

De la misma manera, hemos de ser conscientes de que las prácticas comunicativas, como practicas sociales, se regulan socialmente. Cada comunidad organiza sus intercambios comunicativos de manera que se establezcan normas acerca de cómo hablar, cuándo hablar, quién puede hablar, de qué y con quién puede hablar… Cuando adquirimos una lengua adquirimos también estas normas, y todo ello junto conforma nuestra competencia comunicativa (Martín, 2008, 1-2). Cuando una persona cambia de país y ese país de acogida tiene una lengua distinta, la persona que llega tiene que enriquecer su competencia comunicativa porque, de no hacerlo así, se puede enfrentar a situaciones comunicativas semejantes, pero que se regulan de forma diferente. En algunas ocasiones la dificultad proviene de enfrentarse a situaciones totalmente nuevas; otras la dificultad estriba en que a un mismo uso se le atribuye distinto valor según unas u otras comunidades; y las más de las veces sucede que los interlocutores se guían por lo que es habitual en sus comunidades, pero no sólo a la hora de usar unos términos, sino también a la hora

de interpretar los términos de los demás, generado malentendidos que dificultan enormemente la comunicación (Martín, 2008, 3-4).

Es en la comunicación intercultural donde nos damos cuenta de nuestras categorías culturales, paso inicial para comprender las categorías culturales de los otros y sus procesos de comunicación. Así que, pensar de nuevo nuestra cultura a la luz de las categorías culturales de los otros, es un ejercicio muy recomendable y enriquecedor que nos permitirá tener mejor consciencia de nosotros mismos (Rodrigo Alsina, 1997, 4).

Así, se ha definido la comunicación intecultural como un proceso simbólico, interpretativo, transacional y contextual en el que el nivel de diferencia entre los participantes es lo suficientemente amplio e importante como para crear diferentes interpretaciones y expectativas en relación con lo que se considera un comportamiento adecuado para crear significados compartidos (Lustig y Koester, 1993; en Téllez, Málik, Mata y Sutil, 2005, 143-144). Y, según estos últimos autores, ese proceso se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos: sensibilidad ante las diferencias culturales y apreciación de la singularidad cultural; tolerancia para las conductas de comunicación ambiguas; aceptación de lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas; y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva. Estar satisfecho si se ha logrado la comunicación al menos a cierto nivel de entendimiento, en lugar de conseguirlo a un nivel de entendimiento total.

Para comunicarnos interculturalmente es también importante atender a la emotividad, ser capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Y hay que considerar en este punto que uno de los problemas emotivos que podemos encontrar en la comunicación intercultural es la ansiedad, que provoca preocupación, incomodidad y hace fracasar la comunicación entre personas de culturas diferentes. La empatía, ponerse en el lugar del otro, puede ser un buen remedio para rebajar la ansiedad, porque así podremos estar más cerca de sentir lo que el otro siente, interpretar como el otro interpreta, comprender y experimentar los sentimientos ajenos a partir de los referentes culturales del otro (Rodrigo Alsina, 1997).

El diálogo permite a los interlocutores incluirse a sí mismos como parte del proceso, estar abiertos a la novedad y al ajuste necesarios surgidos de las nuevas alternativas, complejidades, fluctuaciones y oportunidades (Fried, 2000). De este modo, las *conversaciones* se convierten en el medio y la posibilidad de construir nuestro universo (Fried, 2000). El nuevo paradigma de la comunicación se asienta en las siguientes perspectivas (Fried, 2000):

a) La perspectiva epistémica, que concibe la comunicación y la resolución de conflictos como manera de conocer y hacer.

b) La perspectiva dialógica, que alude a la co-creación de significados a través de y entre interlocutores. La comunicación es entendida como proceso formativo que se basa en el lenguaje, pero que trasciende a éste.

c) La perspectiva argumental, que entiende los argumentos como las ventanas por las que las personas perciben el mundo.

d) La perspectiva generativa, que intenta construir futuros posibles. Las acciones comunicativas personales y grupales permiten prefigurar situaciones y su desarrollo, así como los pasos que podrían conducir a ellas.

e) La perspectiva de desempeño o preformativa, que examina la manera como la comunicación facilita y fortalece formas viables de acción, completando la construcción de una realidad prefigurada.

f) La perspectiva narrativa, desde la que la comunicación sería un conjunto de acciones simbólicas que adquieren consecuencia y significado para quienes participan en ella, la crean o la interpretan.

g) La perspectiva transformadora, que alude a cómo, mediante actos comunicativos, los sujetos sociales se reconocen a sí mismos y reconocen a otros como productores de conocimiento y de acciones, siendo protagonistas de las posibles transformaciones.

Como se ha podido comprobar a lo largo de esta comunicación, el desafío no sólo para los docentes del siglo XXI, sino también para la sociedad en su conjunto, es cómo (con) vivir juntos. Si estamos de acuerdo en lo anterior, también hemos de estar de acuerdo en que el profesor que trabaje para fomentar la interculturalidad debe ser formado para potenciar lo que se denomina *inteligencia cultural,* aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada alumno aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. Para ello, los profesores deben ser competentes en el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo. Por consiguiente, el profesor debe usar el trabajo colaborativo para explorar situaciones de aula desde el punto de vista de la concepción cultural y simbólica que cada alumno tiene de sí mismo.

Y para ello es fundamental la comunicación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Caride, J.A. (2002). La formación del profesorado en Educación Social y Pedagogía Social. En J. Ortega (Coord.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado* (pp. 115-130). Salamanca: SIPS.

Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Comunication Competente: A síntesis. En B. R. Burelson y A.W. Kunkel (Eds.), *Comunication Yearbook 19* (pp. 353-383). Londres: Sage.

Cortesao, L. (2002). *Ser profesor. Um oficio em risco de extinçao*. Sao Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

Fernández, M.R., Palomero, J.E., Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIFOP, 12 (1), 33-50. web: http://www.aufop.com (03/05/2010).

Fried, D. (2000) (Coord.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos.* Barcelona: Granica.

Fried, D. y Schinitman J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried (coord.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos.* (pp.133-158. Barcelona: Granica

Garcea, E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.

Martín, L. (2008). Dimensiones principales de la comunicación intercultural.www.cesdonbosco.com, 17/10/2008.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidb d´Afers Internacionals*, *36.*

Téllez, J.A., Málik, B. Mata, P. y Sutil, I. (2005). *Orientación intercultural*. Madrid: Sanz y Torres.

DESAFÍOS INTERCULTURALES DEL SIGLO XXI. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Miguel A. Martín Sánchez

Laura Alonso Díaz

Universidad de Extremadura

RESUMEN

El presente trabaja trata de exponer, de una manera muy sucinta, las principales reflexiones teóricas acerca de la educación intercultural en la escuela y la importancia de esta para la formación del profesorado, así como de su práctica docente. Las sociedades tiendan a ser cada vez más mutiétnicas y multiculturales debido en gran parte a los fenómenos migratorios. El papel de la educación y la cultura en la sociedad actual y sus posibilidades de expansión en la aldea global, hacen que el mundo en el que nacemos y vivimos se presente, día a día, cada vez más plural y multicultural. Desde el punto de vista educativo, no se trata de evitar los conflictos, por un lado casi inevitables en algunos lugares, entornos y contextos; sino de afrontarlos de forma que originen un crecimiento en valores, respeto, interés, y enriquecimiento mutuo.

Palabras clave: desafíos; educación; intercultural; escuela.

INTERCULTURAL CHALLENGES OF THE 21th CENTURY. THE ROLE OF INTERCULTURAL EDUCATION IN SCHOOL

ABSTRACT

This work is described, a very brief, the main theoretical reflections about intercultural education in school and the importance of this for teacher training, as well as their teaching. Companies tend to be increasingly multicultural and largely due to migration. The role of education and culture in modern society and its possibilities for expansion in the global village, make the world in which we are born and we live this, every day, increasingly pluralistic and multicultural. From the educational standpoint, this is not to avoid conflict on the one hand almost

inevitable in some places, environments and contexts, but to address them so as to cause growth in values, respect, interest, and mutual enrichment.

Key words: challenges; education; intercultural; school.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades tiendan a ser cada vez más mutiétnicas y multiculturales debido en gran parte a los fenómenos migratorios. El auge de los nacionalismos por un lado, la influencia y cada vez más significativa intervención de los medios de comunicación, el papel de la educación y la cultura en la sociedad actual y sus posibilidades de expansión en la aldea global, hacen que el mundo en el que nacemos y vivimos se presente, día a día, cada vez más plural y multicultural.

En este contexto, con las características por todos conocidas, se producen fenómenos que originan tensiones, conflictos y problemas, movimientos racistas y xenófobos, discriminación y formas destructivas de abordar los conflictos. Estos conflictos derivados de la multiculturalidad pueden ser positivos para la sociedad, en tanto en cuanto ofrecen la oportunidad de enriquecerse mutuamente: cada parte puede salir beneficiada del contacto con otras realidades culturales.

Desde el punto de vista educativo, no se trata de evitar los conflictos, por un lado casi inevitables en algunos lugares, entornos y contextos; sino de afrontarlos de forma que originen un crecimiento en valores, respeto, interés, y enriquecimiento mutuo. Así, la educación debe reclamar un papel protagonista, y la escuela debe presentarse voluntaria para el trabajo, mostrándose respetuosa y atenta con las diversidades, flexible y receptiva: intercultural.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

No se pretende exponer aquí la importancia de la Educación Intercultural, sino reflejar brevemente las características principales y las posibilidades de esta educación. La Educación Intercultural promueve la idea de que la diversidad cultural y/o étnica es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto mayoritarios como minoritarios.

Con programas y actividades interculturales, es posible familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos, desarrollando actitudes positivas hacia otros estilos de vida que resultan tan válidos y significativos como los propios.

En cuanto a la justificación de la necesidad de introducir la Educación Intercultural en la escuela, Amorós y Pérez (1993) señalan seis razones:

1. Porque vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional que hace preciso establecer como valor educativo prioritario el educar para la solidaridad entre los pueblos.

2. Porque todas las culturas son mestizas.

3. Porque hay que dar respuesta a determinados temores como el de perder la propia identidad cultural o colectiva en una sociedad plural, cuando en realidad la diversidad cultural es en sí misma enriquecedora.

4. Porque la escuela ha de responder a las necesidades de los grupos sociales pertenecientes a diferentes etnias y culturas, es decir, ha de impulsar la integración de estos colectivos en la sociedad respetando su propia cultura.

5. Porque la escuela debe dotar a cada persona de las actitudes y capacidades para aprender en una sociedad en continuo cambio, educar para que cada persona pueda ir resolviendo adecuadamente los problemas que se le plantean.

6. Porque la escuela es el lugar clave para avanzar en el desarrollo personal facilitando el aumento de competencia de los alumnos más desfavorecidos.

Éstas y otras muchas razones han hecho que la administración educativa se plantee y lleve a cabo la integración cultural de las minorías, entendida no como asimilación, sino como un enriquecimiento de sendas culturas.

Para las administraciones educativas la interculturalidad es un objetivo básico y prioritario, máxime en los tiempos que corren. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) ya prestaba atención a estas cuestiones; pero fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) la que vino a reflejar una mayor atención e integración. Ambas leyes recogieron en esencia los principios básicos que después completarían las posteriores leyes educativas, en la línea del respeto a los derechos humanos ya planteados en la Constitución de 1978.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Trabajar la Educación Intercultural en la escuela significa un compromiso profesional y deontológico por parte de todos los sujetos activos en el proceso educativo. En líneas generales, la forma de actuar será diferente en cada etapa del sistema educativo. Veamos brevemente algunas propuestas.

En Educación Primaria, se necesitan planteamientos y estrategias que conecten con la vida del niño. Todo debe estar basado en la realización de actividades, implicando al niño en la convivencia de los valores que queremos inculcarle. Se trata de intentar poner al alumno en el lugar de otras personas, desarrollar su capacidad empática, para que pueda desarrollar la conciencia de la existencia de otras personas con pensamientos distintos y continuos cambios de opinión. En esta etapa, los niños deben aprender a respetar las normas básicas de comunicación, los turnos de palabras y el derecho a mostrar opiniones y puntos de vista diferentes. Es importante el trabajo cooperativo, en el que los alumnos asumen responsabilidades sencillas ante las que puedan responder adecuadamente. En cuanto a los contenidos, es recomendable trabajar con aspectos específicos de diferentes culturas, de forma que el niño sea capaz de reflexionar sobre aspectos concretos. Se puede incluir, en la medida de lo posible, el enriquecimiento que supone el contacto de dos o más culturas. Tampoco es contraproducente, reconocer los prejuicios y estereotipos de los niños a fin de conocer las ideas preconcebidas. Es importante en esta etapa educativa, tener en cuenta la autoestima del alumno. Para mantener una autoestima alta hay que resaltar los positivo que haga el niño y apoyarle en los fracasos.

En cuanto a la Secundaria, ya la LOGSE establecía las bases para una educación intercultural y tanto los principios que la inspiraron como sus artículos y normas refleja una clara línea intercultural. A día de hoy, las actuales leyes educativas

establecen y recogen los principios y valores contenidos en la constitución española de 1978, tales como el respeto a los derechos humanos en una sociedad plural y democrática donde puedan darse la tolerancia, el respeto, la solidaridad y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

La Educación Secundaria debe potenciar la formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural, transmitiendo valores que posibiliten el respeto a todos los derechos y valores fundamentales, promoviendo la adquisición de hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y EN EL PCC

Las actuales leyes educativas, ya desde la LOGSE, otorgan cierta autonomía a los centros educativos para mejorar la calidad de la enseñanza. Esta autonomía radica en la condición única de cada centro, en su idiosincrasia, en las características peculiares del contexto en el que se encuentra ubicado, así como en las características y necesidades del alumnado de dicho centro. Por lo tanto, el punto de partida de cualquier programación (PEC, PCC, PA) es el análisis del contexto en el que se encuentra el centro, y el análisis del currículum establecido por la administración educativa. Este análisis no tiene porqué formar parte escrita del Proyecto Educativo o del Proyecto Curricular, aunque sí es importante hacerlo.

De las características específicas del contexto se deriva toda una serie de necesidades, sobre las cuales giran las diversas programaciones. Estas necesidades deben jerarquizarse y organizarse para orientar la práctica educativa.

En el Proyecto Educativo se inicia la reflexión sobre esas necesidades detectadas por parte del profesorado. Esas necesidades detectadas nos permitirán establecer las señas de identidad del centro. Para que el proceso de reflexión y toma de decisiones funcione, el centro deberá ir adoptando decisiones concretas, opciones compartidas, prioridades, etc., que deberán ir concretándose paulatinamente.

Como objetivos generales, es importante establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de otras culturas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales. Es importante igualmente conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Es aquí, por lo tano, donde habrá de ir tomando las distintas decisiones relacionadas con la Educación Intercultural. Así, una vez detectada la necesidad de trabajar con la diversidad cultural, el profesorado, ya en el PCC, deberá concretar qué se entiende por interculturalidad, así como ir plasmando esa preocupación en los objetivos de etapa, de ciclo, en los contenidos de las distintas áreas y en la práctica educativa diaria.

En cuanto a los objetivos concretos, es determinante establecer una serie de principios que deben inspirar la acción educativa. Se presenta necesario clarificar, priorizar y contextualizar los objetivos que el currículum oficial hacen referencia al

tratamiento de la diversidad. Algunos objetivos específicos pueden ser formar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural, haciendo explícitas las diferencias identidades culturales, desarrollar la sensibilidad y la actitud crítica de rechazo ante los estereotipos y prejuicios de todo tipo, valorando el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia, favorecer la planificación y realización de pequeñas investigaciones para estudiar diferentes aspectos que contribuyan a desarrollar las capacidades presentes en los objetivos generales de la Educación Intercultural.

En lo referente a los contenidos, a su planificación y elaboración, hemos de insistir en dos aspectos fundamentales: la Educación Intercultural no debe consistir en la introducción anecdótica de contenidos acerca de lo extraño, lo exótico de determinadas culturas, sino en una constante presencia de esas cuestiones en las actividades escolares; la Educación Intercultural no puede limitarse a una sola área curricular, pues sus principios educativos exigen que sea tratada como una constante en la práctica educativa, ha de estar presente en todas las áreas del currículo.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS PROGRAMACIONES DE AULA

Lo programado en el PC ha de llevarse a la práctica educativa, en el día a día del aula. Podemos establecer varios modos de llevar la interculturalidad al quehacer diario del profesor:

- Mediante inclusión de actividades de Educación Intercultural en la programación habitual y ordinaria del aula. Supondría trabajar de forma consciente e intencional desde todas las áreas aquellas actividades que fomenten actitudes de respeto, cooperación, aceptación, etc.

- Trabajo sobre unidades didácticas concretas acerca de otras culturas, tanto en el aula como en el ciclo. Implicaría favorecer que todos los alumnos del aula conozcan las culturas de los compañeros y de los ciudadanos que conviven en la comunidad en la que se ubica el centro.

- Trabajo en unidades didácticas interculturales, en el aula y en el ciclo, cuyo objetivo es desarrollar algunos valores y experiencias de comunicación intercultural entre los alumnos. Se trata de fomentar el intercambio positivo, implica un mayor grado de análisis. Desde esta perspectiva se pueden trabajar temas como racismo, xenofobia, identidad cultural, etc.

- Implicación de todo el centro y de toda la comunidad en actividades interculturales. Supone crear en el centro un clima agradable, celebrando seminarios, proyectos de trabajo, en los que participen profesores, alumnos y padres.

CRITERIOS ORGANIZATIVOS Y EVALUACIÓN

Todos los criterios metodológicos actuales son aplicables a un modelo de educación intercultural, si bien, según las necesidades específicas de los alumnos de un centro determinado, y de las formas de trabajo de los equipos docentes, podría ponerse más énfasis en unas u otras.

Los criterios organizativos deben orientarse fundamentalmente a la creación de una escuela a la medida de las exigencias que requiere cualquier minoría étnica en el centro educativo. Entre las actuales tendencias organizativas con las que se pretende romper la rigidez tradicional de la escuela, son especialmente significativas las siguientes que servirán especialmente para el trabajo intercultural en las aulas:

- Individualización de la enseñanza: definir objetivos/contenidos, planes adecuados a las necesidades específicas de cada alumno.

- Flexibilidad de agrupamientos: en lugar del grupo rígido y permanente de la clase. Los grupos se estructurarán con un determinado tamaño y composición, según los objetivos y actividades a trabajar en cada momento concreto.

- Flexibilidad de horarios: sería deseable ajustar los horarios, en la medida de lo posible, a las actividades que pretendamos realizar.

- Enseñanza en equipo: dos o más profesores se responsabilizarían de la planificación, ejecución y evaluación de una parte del programa, o de la actividad que se pretende desarrollar desde la perspectiva intercultural. Esto supondría que el profesor tiene libre acceso al grupo, comparte la información con los otros miembros del grupo y, en definitiva, desaparece la clase como unidad cerrada.

- Clases y profesores de apoyo: siempre con ciertas matizaciones, pues las clases de apoyo no deben convertirse en un grupo de alumnos separado del aula por motivos de lengua, etnia o retraso escolar, con el consiguiente riesgo de ser etiquetados y marginados del grupo del centro. Se trata por lo tanto de lograr una integración, pero no una segregación. Además, se corre el riesgo de caer en actitudes contrarias a las que se pretende conseguir. Lo deseable sería que los apoyos fuesen prestados por el profesor-tutor, orientado por el profesor de apoyo. Hay diversos modos de prestar esos apoyos: mediante la incorporación del profesor de apoyo al aula, sustituyendo al profesor general mientras el tutor atiende a las necesidades específicas de cada niño; otra posibilidad es que el profesor de apoyo preste ayuda al tutor en la preparación de actividades, de material y planes individualizados para el grupo de alumno. En cualquier caso, son posturas no excluyentes, sino complementarias.

Por último, en lo referente a los criterios de evaluación, estos han de estar en consonancia con los objetivos, contenidos, metodología y criterios organizacionales. Es preciso evaluar, desde una perspectiva intercultural, cuestiones como el grado de integración social con los compañeros de otras culturas, el ejercicio de la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural que pudiera estar presente en la comunidad escolar, evaluar el grado de actitudes manifestadas en las situaciones de trabajo en grupo, y el grado de sensibilidad y análisis crítico ante posibles situaciones de rechazo o marginación.

Como instrumento de evaluación, además de lo dicho anteriormente, la observación (participante o no, dependiendo de la naturaleza de las actividades que se lleven a cabo) tanto en el aula como fuera de ella podría ser una buena herramienta.

REFLEXIONES FINALES

La Educación Intercultural hace referencia a la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos. No es neutra, sino que se opta por transmitir determinados valores. La Educación Intercultural trata de cultivar el respeto al otro, a lo diferente, a otras culturas, lenguas, religiones, y la percepción de la diversidad cultural como una fuente de riqueza social y personal.

En España, existe una realidad multicultural que enriquece la nación. La educación, y la escuela como agente socializador, debe reclamar su papel preponderante. Comienza a quedar claro que los planteamientos de la interculturalidad no deben ni pueden quedar limitados a las diferencias culturales externas, sino que la realidad cultural debe entenderse por la propia diversidad intrínseca de los países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural.* Madrid: MEC.

Autores varios (1997). Cinco estrategias de formación general. *Cuadernos de Pedagogía,* 264, pp. 40-43.

Autores varios (1997). Un programa interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 44-47.

Autores varios (1997). Tres unidades para conocernos mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 78-80.

Carbonell, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Madrid: MEC.

Colectivo Amaní (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.* Madrid: Popular.

Juliano, D. (1993). Educación *Intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Madrid: Eudema.

Llunch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa.* Madrid: MEC.

Llunch, X. y Salinas, J. (1997). Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 54-60.

Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica.* Madrid: Escuela Española.

CIMIENTOS ÉTICOS PARA UNA ESCUELA INTERCULTURAL

Alberto Sánchez Rojo

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Desde 2003 el Consejo de Europa defiende el fomento del diálogo intercultural en todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos el educativo. Este trabajo pretende dotar de cierta base ética a la perspectiva intercultural aplicada a la educación con el fin de fortalecerla, mostrando que este modelo pedagógico intercultural es el mejor en una sociedad tan diversa y heterogénea como la nuestra.

Palabras clave: ética; alteridad; educación; interculturalidad

ETHICAL FOUNDATIONS TO INTERCULTURAL SCHOOL

ABSTRACT

Since 2003, Council of Europe stands for the promotion of intercultural dialogue in all spheres of society, including education. This paper aims to provide some ethical fundations for intercultural perspective applied to education in order to strengthen it, showing that intercultural pedagogical model is best in a society as diverse and heterogeneous as ours.

Key words: ethics; alterity; education; interculturality

INTRODUCCIÓN

En el año 2003, los Ministros de Educación y los Ministros de Cultura de toda Europa se reunieron en Atenas (Grecia) y Opatija (Croacia), respectivamente, con el fin de dialogar acerca cómo la diversidad cultural, que hoy alcanza un nivel sin precedentes, estaba influyendo en el desarrollo de nuestras sociedades y en qué medida debemos abordarla, ya que los métodos tradicionales, según ellos, estaban quedando desfasados. De este debate salieron redactadas dos declaraciones donde, de manera consensuada, los responsables de Educación y Cultura europeos habían acordado que el fomento de la interculturalidad y de una educación intercultural era, hoy en día, la mejor forma de dotar a nuestros países de un espacio de libertad

y respeto donde todas las identidades tuviesen cabida, creando un propicio clima de convivencia pacífica en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad.

Dos años después, en la *Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno* (2005) se determinó el diálogo intercultural como medio para promover el entendimiento mutuo y para prevenir conflictos, asegurando de esta forma la cohesión de la sociedad. Esta visión se explicó con detenimiento en la "*Declaración de Faro sobre la estrategia del Consejo de Europa en pro del diálogo intercultural*", adoptada poco por los Ministros de Cultura ese mismo año con el fin de proponer la elaboración un *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, el cual fue publicado en el 2008. En él se detalla todo un estudio llevado a cabo por el Consejo de Europa siguiendo la línea de investigación intercultural, donde se define, de forma fundamentada, en qué consiste la interculturalidad, el diálogo intercultural, su aplicación a diversos ámbitos de la sociedad (entre ellos, la educación) y defendiendo la necesidad de fomentarlo a ultranza:

<<*El diálogo intercultural es una necesidad real de nuestros tiempos. En un mundo cada vez más inseguro, necesitamos hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas y nacionales para asegurar la cohesión social y evitar conflictos. […]. Las autoridades públicas, las OSC y las instituciones educativas deberían velar porque el desarrollo del diálogo intercultural y la educación inclusiva sean componentes esenciales en todos los planos*>> (Consejo de Europa, 2008; p. 7 y p. 34).

El diálogo intercultural es, por lo tanto, un hablar, un conversar entre iguales no más allá de las diferencias, sino a través de ellas. Cada uno de nosotros es distinto, no hay dos personas idénticas en el mundo, y es que nuestra experiencia de vida, el recorrido vital que cada uno hace, le dota de una serie de pertenencias que le hace único; ahora bien, estas pertenencias no son fijas, estancas, cerradas, sino que están abiertas a múltiples modificaciones según vamos creciendo como personas. Es por ello que la heterogeneidad es, en mi opinión, una posibilidad de enriquecimiento infinito para todos y cada uno de nosotros, y para nada un peligro frente a lo que hasta el momento ya nos es propio.

El diálogo intercultural, siguiendo el planteamiento de este documento, debe fomentar una sociedad que sea justa, libre, abierta y, ante todo, inclusiva, puesto que es la exclusión uno de los principales motivos de conflicto en nuestras sociedades diversas. El miedo a lo desconocido produce en muchas ocasiones rechazo (Maalouf, 1999; pp. 20-24), haciéndonos ver la heterogeneidad, más que como posibilidad de enriquecimiento, como peligro de contaminación, lo cual nos hace encerrarnos en nuestras pertenencias más arraigadas construyendo un muro invisible pero infranqueable en torno a nosotros mismos, es decir, evitamos que nadie penetre en nuestras creencias más arraigadas y nos obligamos a estar siempre en guardia, impidiéndonos a nosotros mismos salir allende nuestra cultura.

Esta fobia a lo desconocido, a lo tradicionalmente "anormal", fuera de la norma establecida por los cánones de una cultura mayoritaria y dominante, es con lo que pretende acabar el fomento del diálogo intercultural planteado por el Consejo de Europa partiendo, sobre todo, desde la escuela, ya que es en ella donde se forman los futuros ciudadanos. Esto no es nada fácil pues, al entrar en lo más profundamente arraigado en otros y al dejar que otros entren en lo "nuestro", es

lógico que acaezcan ciertos miedos en personas a las que les han educado en la desconfianza.

Ahora bien, si logramos crear una escuela sin miedo, una escuela verdaderamente inclusiva donde los puntos de vista de las culturas y pertenencias minoritarias, muchas veces ovidadas, estén presentes y donde se enseñe a los estudiantes, desde muy pequeños, a aprender junto a los otros y desde los otros.<<*Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos de la situación de los pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; exponer los temas sexuales desde la posición de los homosexuales; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paralíticas; los conocimientos físicos y químicos desde la experiencia de los usuarios, tanto si se trata de conductores como si se trata de cocineros o campesinos. Y así sucesivamente*>> (Besalú, 2002; pp. 77-78), sólo planteando los currículos desde este punto de vista, podemos hablar de educación intercultural, haremos de la escuela un espacio de libertad y diálogo, justo, inclusive y abierto, un espacio de paz donde todo el mundo esté dentro y nadie quede fuera, así pues, todo un ejemplo para la sociedad que, supuestamente, queremos fomentar.

Desde Europa se propone un cambio, un nuevo modelo pedagógico, y, en mi opinión, si queremos llevarlo a cabo en nuestra condición de docentes, no es suficiente con leerse los documentos oficiales que la explicitan, sino que es necesario estudiarla, fundamentarla, estar realmente convencido de ella y adquirir ciertas herramientas que nos permitan cambiar nuestra mirada, para, a partir de las imágenes que recibamos, modificar nuestro entorno laboral y nuestra manera de enseñar, en la medida en que lo creamos necesario. De lo contrario, el cambio será meramente burocrático, es decir, que sobre el papel, nuestros objetivos, metodología y criterios de evaluación serán distintos pero, en la práctica, haremos lo mismo de siempre.

Pretendo en este breve escrito dar cuenta de la necesidad de cierta base ética que fortalezca el planteamiento intercultural y que, sin lugar a dudas, debería estar muy presente en la formación del profesorado con el fin de saber abordar, de una manera justa y respetuosa la diversidad que, al igual que en la sociedad, hay en sus aulas.

LA INTERCULTURALIDAD COMO ESPACIO MORAL DE REFERENCIA

Este apartado tratará de fundamentar, desde la filosofía, una visión del mundo basada en el Otro y para el Otro que permita entender la interculturalidad como espacio moral de referencia que, aplicado a la vida en la escuela, permita que docentes y alumnos, sean cuales sean sus pertenencias, puedan crear y compartir un espacio comunitario humano y humanizador. He de indicar, antes de empezar con este apartado, que docentes y alumnos son referidos por igual y que cuando aquí nos referimos al Otro que no es Yo, nos estamos refiriendo a cualquier tipo de pertenencias distintas que se encuentran, ya sean étnicas, de género, profesionales, generacionales, etc.

Una visión del mundo desde el Otro y para el Otro, implica un poner a éste en primer lugar y como base de toda expresión de lo que es. En base a esto, siguiendo a Lèvinas, defendemos que la manera de ser del hombre no puede ser una relación con el ser sin más, sino con un ser que tiene rostro, el rostro de otro hombre, y es

que, según el filósofo de origen lituano, no es posible una relación con el ser sin el paso previo de la relación con el otro, debido a ello, la ética ocuparía el lugar primigenio, por tanto, previo a la ontología.

Cuando hablamos de una relación primigenia y previa a todo con el otro, estamos entendiendo a éste de una manera muy peculiar que creo que es necesario matizar para no dar lugar a equívocos. Para ello vamos a recuperar, de la mano de Panikkar, dos términos latinos que, hoy en día, traduciríamos en castellano por "otro", y que conviene volver a distinguir pues, en nuestra argumentación, la palabra "otro" será sinónimo sólo de uno de ellos. Dichos términos son *alius-a-ud* y *alter-a-um*. El primero de ellos hace hincapié en la concepción del otro como absolutamente otro, en el sentido de que no es, y nunca será lo que soy yo. Radica pues aquí la resignación de la imposibilidad de conocerlo, sea cual sea la causa: porque hace años que pasé la adolescencia, porque es raro, porque manejamos lenguas distintas, creemos en dioses distintos, etc. Por tanto, ese otro siempre estará situado frente a mí y nunca conmigo, con todas las consecuencias, en muchas ocasiones violentas, que ello acarrea. Sin embargo, cuando el otro es *alter*, hay posibilidad de que yo lo conozca porque es una parte de mí mismo que me precede. Se destaca aquí la dimensión de apertura del conocimiento y el reconocimiento de la alteridad de ése que es la otra parte de mí mismo. <<*En algún sitio está escrito "ama a tu prójimo como a ti mismo" –como tu mismo yo, y no como otro yo*>> (Panikkar, 2006; p. 76). Una visión del mundo desde y para el Otro, no puede entender a éste sino como alter.

Así pues, en función de nuestra concepción del otro como *alter* y de la relación con éste como alteridad, podemos afirmar que hay siempre una ruptura en el núcleo del yo que somete a revisión cualquier proyecto de identificación que no pase por el otro. O lo que es lo mismo, hay un extrañamiento, una extranjería, en cada uno de nosotros, siempre sin patria, buscadores eternos de nosotros mismos, sin jamás conseguir nuestro objetivo, pues la sed del otro nunca se agota, es un camino inagotable que tenemos que recorrer para configurarnos a nosotros mismos, es el deseo del otro como medida de lo Infinito1. De esta forma, <<*el cuestionamiento de sí es la acogida de lo absolutamente otro (autre). La epifanía de lo absolutamente otro (autre) es un rostro en el que el Otro (Autrui) me interpela y me significa un orden por su desnudez, por su privación. Su presencia es la que supone un emplazamiento a responder*>> (Lèvinas, 1993; p. 47).

Que el docente parta del Otro (alumno) en el desarrollo de su labor, aparece, en mi opinión, como fundamental en una sociedad tan diversa como la nuestra. La distancia insalvable pero necesaria entre profesor y alumno ya no es la única que existe dentro de nuestras aulas, a ésta se unen otra serie de distancias, sobre todo étnicas o incluso lingüísticas que hacen que la asimetría vaya más allá de la estrictamente necesaria, siendo incluso perjudicial, tanto para el alumno, como para el profesor. Creo, por tanto, que el docente, a la hora de desarrollar su trabajo debe partir del alumno como otro, pero teniendo en cuenta y responsabilizándose de las pertenencias más marcadas de sus alumnos, intentando penetrar, de manera respetuosa en ellas.

En base a esta interacción de un Yo con otro, partiendo siempre del Otro, Lèvinas nos plantea dos categorías2, 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 resulta necesario para la formación de la *subjetividad*, la segunda es clave para conformar un espacio de ser entre nosotros, un espacio común de relación moral entre culturas que testimonie el término "interculturalidad". Aplicado esto al ámbito educativo, diríamos que el docente debe de crear un clima de aula donde el proceso de enseñanza y aprendizaje sea tal que el conocimiento fluya y lo vayamos construyendo entre todos. Sin embargo, para ello, todos los alumnos, sean cuales sean sus pertenencias, deben sentirse incluidos y, con este fin, creo que deben observar y experimentar, cómo todas estas pertenencias están presentes en el proceso.

La categoría del cara-a-cara consiste en la relación de un ente con lo que no es él. Lèvinas no niega que existe cierta asimetría insalvable entre yo y los otros, entre docentes y alumnos o entre alumnos, diríamos aplicando la ética levinasiana al ámbito pedagógico, pero es que, precisamente este nivel de la diferencia insalvable, es uno de los criterios que encierra nuestra propuesta de definir la interculturalidad como espacio moral, pues la interculturalidad, la interacción entre diversas pertenencias en base al respeto, la creamos entre todos, ya sea dentro o más allá del aula . El lugar común entre culturas debe ser asimétrico para poder ser moral, siendo esto lo que garantiza la igualdad entre las culturas. La alteridad necesita este espacio para poder darse hasta el final, sin acabar en marginación o en reducción a cierta identidad, pertenencia, o tradición cultural. Así pues, desde este punto de vista, <<*el absurdo proviene de la multiplicidad en la pura indiferencia*>> (Lèvinas, 1993; p. 35), tratándose esta relación asimétrica de una eterna no-indiferencia ante el otro, con el que me topo de pronto, sin planearlo y al que debo una respuesta, una respuesta a tenor de mi resistencia, pues soy yo, no quiero ser él, pero si soy yo, es únicamente gracias a él. La indiferencia ante la diversidad, presente en gran número de docentes hace que tiendan a ver a sus alumnos de manera homogénea, todos iguales y, para que sean iguales, para compensar sus diferencias, ya está la educación compensatoria.

Esto sin duda, no puede ni debe ser así, el profesor debe atender en todo momento a la diversidad, siempre que ésta sea enriquecedora y ventajosa, y lo será siempre y cuando no dañe sino que ayude a madurar.

Ponerse en el lugar del otro es responder de él, ser responsable de él y por él. De esta forma, la responsabilidad aparece como principio de individuación, ya que la subjetividad sólo se conformará asumiendo la carga de la prueba, poniéndose en el lugar del prójimo, que ahora, más que nunca ocupa su lugar como prójimo, como próximo a mí. <<*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).

La aparición del otro, del diferente, del extraño, como alter descoloca todo proyecto de identificación hecho desde la estructura de poder de una cultura determinada para dar sentido a todo y de todo, lo cual encierra cierto trasfondo de crisis del proyecto de la modernidad y su idea de sujeto interesado en reducir todo a sí mismo (imperialismo). Es importante mantener un espacio no intervenido por los poderes de la razón de un sujeto que se yergue poderoso y amenazante. Transitamos de la concepción de extranjero para sí mismo a una concepción histórico-genética que nos exige configurar determinadas condiciones a través de las cuales el extraño pueda llevar una vida marcada por la asimetría y el respeto,

siendo la responsabilidad y la no-indiferencia lugares de paso hacia esta finalidad de vida digna para todos.

Según Lévinas, el hombre jamás se hubiese preguntado por su ser ahí de no ser por el golpe chocante que le supone toparse con un rostro que le planta cara y que al resistírsele le obliga a responder. Nadie garantiza en este momento que la respuesta será moral, , puede ser incluso un "a ti que te importa", muy propio de la adolescencia; sin embargo, podemos asegurar la existencia de una no-indiferencia como sentido de una racionalidad que arranca investida de moralidad del encuentro con los demás. La no-indiferencia y la responsabilidad, en cuanto interpelación responsiva del otro que nos obliga a decirnos, constituyen el alfa y el omega de todo el sentido de una relación intersubjetiva en un espacio moral del que la interculturalidad no es sino una expresión, y esto, en mi opinión, debe ser fomentado por todo docente dentro del aula, ya que esto garantizará un espacio común de trabajo justo, abierto e inclusivo, reflejo de la sociedad que pretende lograr el Consejo de Europa. La conciencia que sabe de sí es ya moral por el hecho de que es consciente de que está siendo interpelada y tiene que responder.

La ética de la alteridad, por tanto, comporta una crítica radical al modelo de la autonomía como la manera humana de ser por antonomasia. Criticamos, desde el espacio entre culturas la tradición occidental que, tomando conciencia de la diferencia entre el yo y el otro ha tratado de reducirla violentamente. La presencia del otro individualiza al sujeto como moral, quedando la autonomía desplazada de nuevo hacia la heteronomía, pero bajo unos nuevos cimientos, de ella depende el sentido descubierto al calor de la presencia del otro y que el yo no puede sino confesar, dar testimonio.

La relación intersubjetiva sería inefable si no mostrara su fuerza significativa en un tener-que-decirse. La responsabilidad es la obligación de tener que responder para poder ser, para poder conformarnos una subjetividad propia en la que el otro tiene todo que ver. Siguiendo a González R. Arnaiz (2002), podemos distinguir tres momentos en los que, según este autor, bastante acertadamente en mi opinión, se ha de canalizar esta estructura responsiva en pos de un ser ahí intercultural y que podría dar muy buenos resultados dentro del aula. Éstos son:

a) **Interpelación:** momento inaugural del diálogo entre culturas en la que, de forma autocrítica, aceptamos ser cuestionados por los demás, por otras culturas, dejándolos entrar, siempre confiando en el respeto como base, en lo más sagrado para nosotros.

b) **Testimonio:** Como exposición de lo que una cultura, una pertenencia, una identidad, es. Llevado a cabo desde la interpelación, nadie puede decir que lo suyo le pertenezca.

c) **Dialogicidad:** Siempre teniendo en cuenta la solidaridad originaria que nos constituye: tenemos que responder.

CONCLUSIÓN

Con esta pequeña comunicación he tratado, humildemente, de traer a la filosofía al ámbito pedagógico en un tema que tanto nos importa a todos hoy en día como es el de la interculturalidad. Es fácil hablar de respeto, de tolerancia, pero, en mi

opinión, ésta no es posible en ningún ámbito de la sociedad sin cierta base ética que la fundamente, que garantice el respeto previamente al proceso de diálogo y esto creo que sólo puede lograrlo la filosofía como saber totalizador.
Hoy día contamos con aulas multiétnicas, multinacionales y plurilingüísticas, de tal forma que, si el docente no se hace responsable de la situación, si no hace a su vez de sus alumnos individuos responsivos y responsables que colaboren entre sí, si no partimos del otro, del alumno, del extranjero, del diferente sin más en el desarrollo de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, la exclusión y la injusticia no se alejará nunca de nuestras escuelas y, lo que es peor, tampoco de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BESALÚ, X. *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. Madrid, 2002

CONSEJO DE EUROPA*, Libro Blanco sobre el diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad".* Traducción del Ministerio de Cultura de España. Madrid, 2009

GONZÁLEZ R.-ARNAIZ, G. <<*La interculturalidad como categoría moral*>> en González R., Arnaiz, G. (Coord.) *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2002 (pp. 77-106).

LÈVINAS, E. *El humanismo del otro hombre*. Caparrós Editores. Madrid, 1993.

LÈVINAS, E. *Totalidad e infinito*. Editorial Sígueme. Salamanca, 1977.

MAALOUF, A. *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.

PANIKKAR, R. <<La interpelación intercultural>> en GONZÁLEZ R.-ARNAIZ, G. (Coord.) *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2002 (pp. 23-76).

PANIKKAR, R. *Paz e interculturalidad*. Editorial Herder. Barcelona, 2006.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Miriam García Blanco

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

La diversidad cultural, la presencia de alumnos de diferentes etnias en las escuelas, trae consigo nuevas circunstancias que el profesorado debemos abordar y atender. Por ello, debemos contar con propuestas que nos enseñen a manejar este tipo de situaciones, debemos prepararnos no sólo para atender a esa diversidad cultural, sino a concebir la educación de una manera más abierta e introduciendo otros planteamientos y perspectivas que contribuyan a mejorar la práctica docente y a construir escuelas inclusivas e interculturales.

En esta comunicación pretendemos exponer las principales orientaciones a las que hemos llegado en la investigación que constituye la Tesis Doctoral de García Blanco (2009), en la que entendemos la interculturalidad como enfoque educativo, al considerarla una vía eficaz de educación para la convivencia, de vivir juntos, en nuestras aulas

Palabras clave: educación intercultural; formación inicial; formación permanente; formación de docentes

PEDAGOGICAL GUIDELINES FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

Cultural diversity, the presence of students of different ethnic groups in schools, brings about new circumstances that teachers must approach and attend. Thus, we must have proposed to teach us to handle such situations, we must prepare ourselves not only to meet this cultural diversity, but to conceive education in a way more open and introduce of alternative approaches and perspectives that contribute to improving teaching practice and building inclusive and intercultural schools.

In this paper we intend to expose the main guidelines to which we have come in research which is the Doctoral Thesis of García Blanco (2009), in which we understand the intercultural like educational approach, considering it an effective way of education for coexistence, living together in our classrooms.

Key words: intercultural education; initial training; lifelong learning; teacher training

EL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ante el panorama intercultural que presenta el ámbito educativo conviene analizar las distintas situaciones y poder aportar soluciones reales y eficaces y, para ello, es fundamental contar con la opinión y las aportaciones de los profesores que se encuentran cada día la diversidad en las aulas, y no sólo nos referimos a la llegada de alumnos de origen extranjero, sino a todos los alumnos. Por ello, consideramos que es necesario replantearse qué educación queremos en estos momentos, aún más cuando vamos comprobando que el sistema que seguimos actualmente deja a muchos estudiantes en el camino. A lo que debemos añadir la poca valoración que la sociedad le da al profesorado y, en consecuencia, la desmotivación del mismo.

Teniendo en cuenta estos aspectos debemos buscar y proponer formas distintas de trabajar en el aula, así como reflexionar sobre qué camino debemos seguir para proponer otro modelo educativo que supla las carencias que posee el actual, que basa su atención a la diversidad en medidas compensatorias de las desigualdades, y ya estamos comprobando que estas medidas tan sólo suponen `parches´ que resuelven situaciones concretas, pero no aportan soluciones que hagan mejorar realmente al sistema educativo.

El modelo educativo que proponemos, se apoya en las propuestas de otros autores como Jordán, Aguado, Bartolomé, Besalú, Banks… entre otros, y es el intercultural, que ha de basarse en una interrelación entre el holístico y el de relaciones humanas (o de comprensión mutua), recogiendo de cada uno los elementos más importantes. Así, el de relaciones humanas busca la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias que nos ayuden a cambiar nuestras actitudes, prejuicios y estereotipos, empleando la comunicación y el diálogo intercultural desde una dimensión socioafectiva. El modelo holístico (o global) propone la creación de nuevas bases que replanteen la educación y se caracteriza, según Banks (1991), por los siguientes rasgos:

- el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas)
- la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica
- los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social
- el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas
- el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela

- se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia;

- profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

Estos rasgos hacen referencia a ese cambio y replanteamiento de la educación por el que apostamos, ya que no sólo se dirige hacia los alumnos, sino que se trata de una cuestión más global en la que todos debemos implicarnos. Aunque la cuestión de enseñarlo corresponde a toda la comunidad educativa, en particular a las familias y al profesorado, que han de sentirse apoyados por políticas, medidas y recursos educativos acordes a este modelo intercultural.

La educación intercultural es más que aprender rasgos de otras culturas, es más que `aceptar´ las diferencias, es más que buscar las semejanzas, es más que preparar jornadas temáticas…; la apuesta por la educación intercultural es otra forma de educar que pasa por un cambio sustancial de la mentalidad pedagógico-educativa-personal de los profesores, cuestión señalada por autores como Jordán (2004) y Aguado (2008). Los estudios de estos autores reflejan cómo el profesorado demanda formación específica para atender a la diversidad del aula, particularizando en la atención al alumnado de origen extranjero. De los análisis de estas investigaciones, así como de los resultados de nuestro estudio, hemos podido comprobar que el profesorado no concibe de la misma manera la educación intercultural con respecto a los profesionales que teorizan sobre el tema, por ello valoran como poco útil la formación que reciben sobre la interculturalidad. Por lo que debemos diseñar nuevas propuestas formativas que respondan a la necesidad de formarles en esta área y que esta formación tenga una aplicabilidad directa y contextualizada.

Enmarcadas en estas propuestas metodológicas se encuentra el aprendizaje cooperativo, con el que se lleva trabajando desde hace tiempo, ya que es una de las herramientas que mejor contribuyen en la adquisición de competencias interculturales, por lo que debemos enmarcarlo como herramienta eficaz en educación intercultural.

UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El profesorado es la figura clave e imprescindible en la escuela para transmitir y enseñar a los alumnos a través del modelo educativo intercultural. Por ello, debemos prepararlo para que asuma los principios y rasgos de la interculturalidad como vía eficaz para mejorar su práctica docente y, en consecuencia, la calidad educativa. Las administraciones, instituciones y organismos competentes deben apostar por el diseño de planes de formación del profesorado basados en la adquisición de competencias interculturales contemplando sus distintas dimensiones: cognitiva, técnica, crítica y actitudinal. Las dos primeras sí han sido contempladas en algunas propuestas formativas, mientras que la crítica y la actitudinal son dimensiones prácticamente no desarrolladas.

Tal y como se ha analizado en el estudio de García Blanco (2009) la oferta formativa a la que puede acceder el profesorado es bastante escasa en cuestiones

relacionadas con la educación intercultural en general, y mucho menos planteada desde un enfoque más actitudinal y crítico. Como decíamos, el profesorado sí puede acceder a cursos con contenidos más conceptuales y teóricos sobre el tema, pero no a aquellos que desarrollan esa dimensión más socioafectiva y de actitudes. La formación del profesorado en materia de educación intercultural es claramente insuficiente, consideramos que debe enfocarse hacia el desarrollo de competencias interculturales desde la dimensión menos trabajada, la actitudinal, ya que debe trabajarse a fondo con el profesorado, para que conozca, comprenda y asuma los principios y rasgos educativos básicos de la interculturalidad, para poder aplicarlos directamente con todos los alumnos.

Pero esta tarea no es fácil, ya que contamos con un porcentaje de profesores muy poco motivados y que tienden hacia un pensamiento homogeneizador de la sociedad. Nos referimos al profesorado que niega la existencia de diferencias entre los alumnos y, por lo tanto, actúan de similar forma ante todos, sin atender sus singularidades. Y también contamos con unas políticas educativas basadas en un modelo compensatorio con medidas que segregan al alumnado. Por ello, hablamos de la necesidad de replantearnos y repensar el modelo educativo que queremos desarrollar.

Nuestra propuesta va encaminada a la dimensión menos desarrollada en la formación del profesorado, en concreto a la actitudinal (crítica, socioafectiva) en el ámbito de la educación intercultural. En ella es donde debemos trabajar los aspectos morales, los valores, los prejuicios, los estereotipos… pero no sólo desde la perspectiva de erradicarlos, sino (y sobre todo) de analizarlos desde una autorreflexión y diálogo interior, intersubjetivo.

En esta dimensión intercultural se ha de trabajar la *alteridad*, es decir, la capacidad de considerar al otro, poniéndonos en su lugar para poder comprender su visión y actuación, desde la perspectiva de lo diferente, ir descubriendo al otro poco a poco, permitirle ser diferente, según como lo exponen Faundez y Freire en Aguilar, 2003). Esta capacidad, según Abdallah-Pretceille, se desarrolla a través de la "descentración", es decir, "de salir de uno mismo (…) que requiere un aprendizaje sistemático y objetivo" (2001, 77). Si somos capaces de adquirir y desarrollar esta capacidad, podremos conseguir el diálogo intercultural, aprendiendo a plantear y manejar las distintas situaciones educativas y culturales desde lo que nos diferencia, y desde lo que nos une.

Esta dimensión también trata de desarrollar dos de los cuatro pilares propuestos en el Informe elaborado por una Comisión Internacional para la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI y presidida por Delors (1996): aprender a vivir juntos y aprender a ser, aunque desarrolla en mayor medida este último, ya que todo profesor no sólo debe aprender a *saber hacer* sino también a *saber ser*. Es decir, partiendo de un auténtico y profundo conocimiento de sí mismo, de sus creencias, actitudes, comportamientos (y todo lo relacionado con el curriculum oculto), podrá aprender a desarrollar actitudes y conductas morales propios de la educación intercultural, principal déficit formativo del profesorado.

LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

El Consejo de la Unión Europea declaró el 2008 `Año Europeo del Diálogo Intercultural´ y, para ello, elaboró unas Conclusiones (22 de mayo de 2008) referidas a las competencias interculturales de cuatro ámbitos prioritarios: cultura, educación, juventud y sector audiovisual, incidiendo en todos ellos desde el planteamiento basado en el diálogo intercultural. Si nos centramos en el área educativa, el Consejo destaca las siguientes competencias encaminadas a la:

- apreciación de la diversidad cultural como valor básico,
- formulación de políticas basadas en principios de equidad,
- promoción activa del aprendizaje de lenguas,
- promoción de sistemas de movilidad entre estudiantes, profesores y demás personal docente,
- adquisición de capacidades que permitan a los profesores gestionar mejor la diversidad cultural y faciliten el desarrollo de competencias interculturales con el objetivo de crear comunidades de aprendizaje integradoras.

De estas cinco cuestiones la que incide directamente en el área en la que nos encontramos, es la última, ya que se refiere al aprendizaje permanente del profesorado, donde debe adquirir las capacidades y competencias necesarias para gestionar la diversidad cultural, característica de las sociedades actuales.

Como ya hemos visto en otros apartados de este trabajo, este aspecto no se contempla ni en la formación inicial ni en la permanente del profesorado. La oferta educativa actual de formación del profesorado se limita a dar respuesta a las políticas educativas existentes, basadas en medidas compensatorias de atención a la diversidad, entre ellas la cultural, obviando toda formación relacionada con la educación intercultural y con las competencias interculturales a las que hace referencia el Consejo de Europa.

Resulta comprensible que el profesorado demande una formación práctica, concreta y directa que le ayude en el desempeño de su labor docente, sobre todo en situaciones donde encuentra mayores dificultades. Pero consideramos que ésta no debe ser la única solución u opción posible, ya que de esta forma se consiguen resolver cuestiones y situaciones de manera puntual, pero la cuestión de fondo se mantiene. No sólo se trata de que el alumnado de origen extranjero alcance los mismos niveles educativos y curriculares que el alumnado autóctono, cuestión fundamental, sino que todos los alumnos, todas las personas, aprendamos a vivir en sociedades diversas y multiculturales, y para ello es imprescindible desarrollar las capacidades y competencias interculturales.

Otro de los aspectos que propone desarrollar el Consejo de Europa es la movilidad de los estudiantes y profesores. Podemos aprovechar esta oportunidad para diseñar políticas desde las que promover que el profesorado tenga la posibilidad de aprender otras formas de enseñar, a través de otras experiencias de centros educativos eficaces y de docentes también eficaces, tanto en el territorio nacional, como por ejemplo el proyecto de Comunidades de aprendizaje[1], como a nivel internacional, con el Programa eTwinning[2]. De esta manera, el profesorado se

[1] Para conocer más sobre este Proyecto puede consultarse: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/
[2] Para conocer más sobre este Proyecto puede consultarse: http://www.etwinning.es/index/index.php

acerca, y experimenta en la práctica, a otras maneras de trabajar en el aula con la diversidad de alumnos, con otros planteamientos pedagógicos, metodológicos.

Al diseñar propuestas de formación del profesorado, también debemos tener en cuenta la necesidad de adecuarla a las realidades de los centros, aunque partiendo de que el planteamiento teórico intercultural es común y válido para todos. Es decir, se trata de conjugar esa parte teórica y fundamental con la demanda del profesorado de una formación más práctica, por ello consideramos que se debe contextualizar esta segunda parte de la formación en las realidades de los centros.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A lo largo de la investigación de García Blanco (2009) se ha analizado y comprobado cómo la educación intercultural no tiene mucha presencia en la formación y preparación de los profesores. Consideramos que podíamos haber aprovechado la oportunidad de la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior para aportar e incorporar este planteamiento intercultural como una formación básica de todo futuro docente, cuestión también apoyada por el Consejo de Europa mediante su apuesta por el desarrollo de competencias interculturales a través de la formación del profesorado. Por otro lado, también estamos desaprovechando la oportunidad de introducir este planteamiento en la formación del profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional, donde no aparece en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre[3], ni en las en las directrices aportadas por el Ministerio de Educación a través de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre[4], es decir, la normativa del ministerio no hace ninguna referencia a la educación o competencias interculturales.

La mayoría de las investigaciones analizadas indican la necesidad de formar al profesorado en esas competencias interculturales. En estos momentos nos encontramos con situaciones y problemáticas escolares referidas a la llegada de alumnos extranjeros-inmigrantes que siguen sin resolverse. Tal y como apuntan las principales conclusiones de un estudio recientemente publicado, "España es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde los inmigrantes sufren mayor desventaja educativa en comparación con los nativos" (Cebolla, 2009, 14), situándose entre los seis países, junto con Bélgica, Finlandia, Alemania, Dinamarca y Austria, en los que la desventaja social "es más grave". Cebolla atribuye esta situación a tres posibles causas: el tiempo de residencia en la sociedad de acogida, la sobrerrepresentación de las familias inmigrantes en los sectores más desfavorecidos de la sociedad y la

[3]por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

[4]por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

disposición de las instituciones escolares para atender a unos estudiantes étnicamente heterogéneos. Esta última causa a la que se le atribuye esa desventaja educativa de los alumnos extranjeros-inmigrantes, tiene que ver con el planteamiento que estamos exponiendo.

Estos resultados que colocan al alumnado de origen extranjero en clara desventaja con respecto al alumno español, debe hacernos reflexionar sobre las medidas y políticas educativas que llevamos a cabo. Resulta evidente que no se están haciendo las cosas del todo bien, aún más si añadimos los problemas de convivencia, choques culturales y desigualdades que se producen, y no sólo en el ámbito educativo.

Confiamos en que las distintas instituciones responsables de la formación del profesorado, puedan diseñar propuestas formativas complementarias que cubran los déficits formativos del profesorado en competencias interculturales y, esperamos, que también puedan contar con el apoyo y los recursos necesarios para ello.

Otra propuesta que consideramos puede contribuir a conseguir una mayor calidad de la educación es replantearse algunos criterios del acceso a las titulaciones de las distintas especialidades de Magisterio, así como en las otras titulaciones de Educación, como es la nota de corte. Consideramos que si ese requisito se modifica aumentando la calificación, es muy probable que las personas que verdaderamente poseen una vocación de educador-profesor y no que busquen solamente un empleo, se esforzarán por conseguir el acceso a esos estudios y, así también se logrará un mayor reconocimiento social de la labor del profesor.

Aunque tampoco debemos olvidar cómo en los diseños de las nuevas titulaciones de los Grados de educación, así como en el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, no se ha tenido en cuenta la perspectiva intercultural que defendemos y proponemos. Tal y como se ha analizado en la investigación de García Blanco (2009), la educación intercultural se propone como una asignatura que, en la mayoría de ocasiones, se oferta con carácter optativo, lo que refleja que no existe una apuesta clara por parte de las universidades ni del Ministerio de Educación por incluir este enfoque intercultural en la formación inicial ni permanente del profesorado.

Esta vocación unida a unas titulaciones diseñadas para formar profesionales competentes y comprometidos por un proyecto educativo común que consideramos ha de repensarse, para que responda a las situaciones cambiantes y constantes que se suceden en el ámbito educativo.

CONTRADICCIONES Y SUSPICACIAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Al elaborar unas orientaciones pedagógicas hay que tener en cuenta la población destinataria de las mismas, en este caso el profesorado, ya que presenta una serie de suspicacias y contradicciones en su discurso y estas pueden condicionar cualquier propuesta formativa en educación intercultural. Por ello, es muy importante clarificar los conceptos, debatirlos y consensuarlos, aportando cada uno su visión y perspectiva sobre el tema.

A lo largo del discurso del profesorado se encuentran una serie de contradicciones que manifiestan sobre la formación intercultural que han recibido. La contradicción más señalada se refiere a la no coherencia entre la teoría de la educación intercultural y la práctica intercultural en el aula. Las investigaciones de Goenechea (2007) y de Lizasoain, González y Castro (2007), indican un descenso en la demanda de formación en intercultural debido a esa percepción del profesorado. Estos resultados deben hacernos reflexionar sobre el sentido que debemos darle a la formación del profesorado, cuestión que debemos cuidar y atender en el diseño de la oferta formativa.

Por otro lado, también debemos tener en cuenta que la formación del profesorado no se debe limitar a dar `recetas´, aunque sea lo que demanden un gran número de docentes. Ya que con esta solución solo se resuelven situaciones concretas a un problema momentáneo y determinado. Y ningún aula es igual a otra. A parte de que el cambio que estamos planteando es, en primer lugar, actitudinal.

Otra de las contradicciones encontradas se refiere a cómo se realizan las cuestiones planteadas al profesorado, es decir en primera o tercera persona, ya que reflejan el empleo del doble discurso por parte del profesorado, por un lado expresando su percepción y opinión sobre determinadas creencias y actitudes, lo que realmente piensa y cómo actúa y, por otro lado, respondiendo con posturas más generales, basadas en el pensamiento socialmente aceptado, es decir, respuestas `políticamente correctas´.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UN RETO COMPLEJO

Creemos que nos encontramos ante un reto complejo y difícil de abordar con el planteamiento educativo actual. Como ya se ha indicado, la educación intercultural es un ámbito que ha sido y sigue siendo trabajado desde un planteamiento eminentemente teórico que no acaba de `calar´ en el profesorado que debe atender a la diversidad. Uno de los errores en esta cuestión, tal y como manifiesta el profesorado, se debe al `desencuentro´ entre la teoría y la práctica intercultural. Por un lado, se encuentran los expertos en teoría de la educación intercultural, desde donde se expone un planteamiento ético, moral y pedagógico para conocer y aprender esa educación intercultural. Y, por otro, nos encontramos con un colectivo que no encuentra en ese planteamiento una aplicabilidad directa y práctica, sino que demanda `recetas´ a modo de estrategias concretas que le ayuden a resolver conflictos y situaciones problemáticas puntuales. Esta disyuntiva nos sitúa en la necesidad de replantearnos y de repensar qué educación queremos para los estudiantes, si es más importante adquirir competencias curriculares o si debemos apostar y reforzar la educación en valores y la adquisición de unas competencias interculturales.

Entonces ¿dónde se sitúa ese reto intercultural? Nos encontramos ante un dilema que complejiza aún más un tema que no acaba de llegar ni interiorizarse en la mayoría del profesorado, sólo en aquellos más comprometidos, sensibilizados, vocacionales… ¿Cómo hacer que todo (o casi todo) el profesorado comparta y se implique en este proyecto educativo común? Tal y como apuntamos en García Blanco (2009, 420), “consideramos que todo profesional de la educación debe asumir que una de sus obligaciones es su formación permanente, adecuándose a las nuevas situaciones que vayan surgiendo en el desempeño de sus funciones

como docente, se trata de un compromiso profesional y deontológico". Pero, esta propuesta debe ir acompañada del apoyo de la administración con políticas educativas que fomenten y propicien el desarrollo profesional e investigador del profesorado, con mayores recursos humanos y materiales.

No debemos olvidar que la apuesta por una educación intercultural no sólo es una labor del profesorado, pero su función educadora es vital e insustituible desde la escuela, aunque también corresponde a la familia y a la sociedad en general. Se trata de un proyecto común que ha de ser compartido, dialogado y consensuado que, aunque pueda parecer utópico, debemos trabajar conjuntamente en esa dirección y, para ello, todos debemos creer en esta propuesta intercultural y cada uno, desde su ámbito de acción e influencia, actuar de acuerdo a estos objetivos.

Ante todo esto, debemos considerar que la propuesta de una educación intercultural se trata de un importante reto al que han de responder todos los profesores y educadores en este siglo XXI, es uno de los grandes retos educativos que debe ser apoyado por toda la comunidad educativa y, por su puesto acompañado de unas políticas adecuadas. Se trata, en definitiva, de repensar la educación por la que queremos apostar y en la dirección en la que queremos y debemos, como profesionales, familias y ciudadanos, trabajar conjuntamente, con el fin de enseñar a nuestros niños y jóvenes que `otra forma de hacer y vivir es posible´. La educación escolar por sí sola no lo puede conseguir.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books, S.A.

AGUADO ODINA, T. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, Núm. 2, 275-292.

AGUILAR GARCÍA, T. (2003). Educación Intercultural para el ejercicio de la ciudadanía, en VV.AA. *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*. Madrid: Fundación Santa María, pp. 35-48.

BANKS, J. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. Teaching Education 4 (1), pp. 133-144.

CEBOLLA, H. (2009). *Inmigrantes en España: participación y convivencia*. Madrid: FUNCAS, Panorama Social, nº 8.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-UNESCO.

GARCÍA BLANCO, M. (2009). *Análisis de las actitudes, creencias, expectativas y demandas formativas del profesorado de Primaria y de Secundaria Obligatoria ante el hecho multicultural en la zona Oeste de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. UNED.

GOENECHEA PERMISÁN, C. (2007). La dimensión intercultural en la formación permanente del profesorado madrileño, en *Actas del I Congreso Internacional sobre las Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona, del 5 al 7 de septiembre de 2007. Barcelona.

JORDÁN SIERRA, J.A.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ PINA, M.; AGUADO ODINA, T.; MORENO GARCÍA, C.; SANZ, M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata-MEC.

LIZASOAIN HERNÁNDEZ, L.; GONZÁLEZ BARBERA, C. y CASTRO MORERA, M. (2007). Evaluación de las necesidades formativas del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid, en *Actas del I Congreso Internacional sobre las Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona, del 5 al 7 de septiembre de 2007. Barcelona, pp. 797-816.

ENFOQUE INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. OPINIONES DE MAESTROS/AS Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN

Inés Gil Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El texto presenta parte del trabajo de tesis doctoral realizado por la autora (Gil Jaurena, 2008) en el marco de un proyecto de I+D titulado "Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria" (Aguado *et al.*, 2007). En la investigación se ha revisado la situación de la educación intercultural en enseñanza primaria en la Comunidad de Madrid, analizando diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas a nivel de centro y aula.

En el marco de este congreso, interesan especialmente las opiniones que los maestros/as entrevistados han manifestado en torno a su experiencia profesional, su formación, sus ideas sobre la diversidad, etc., así como las conclusiones obtenidas y las propuestas realizadas en la tesis acerca de la formación del profesorado.

Palabras clave: enfoque intercultural; formación de profesorado; educación primaria

INTERCULTURAL APPROACH AND TEACHER EDUCATION. TEACHERS' OPINIONS AND PROPOSALS FOR TRAINING

ABSTRACT

The article presents part of the doctoral thesis elaborated by the author (Gil Jaurena, 2008), framed in an R & D project entitled "Cultural diversity and students' achievements in compulsory education" (Aguado *et al.*, 2007) . The research reviewed the state of intercultural education in primary education in the Community of Madrid, analyzing various conceptual, methodological and organizational dimensions at center and classroom level. In the frame of this congress, the views that the interviewed teachers have expressed about their

experience, their training, their ideas on diversity, etc. are specially interesting, as well as the conclusions and proposals made in the thesis, regarding teacher education.

Key words: intercultural approach; teacher education; primary education

1.- INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación en la que se enmarca este texto (Gil Jaurena, 2008) fue analizar la situación de la educación intercultural en centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, para poder realizar propuestas de mejora de la práctica educativa y de la formación del profesorado en este área. En el trabajo que aquí se presenta, el foco de investigación se concreta en revisar cuáles son las opiniones del profesorado acerca de sí mismos como profesionales y de su formación y experiencia docente. Se dedica el apartado 4 del texto a detallar estos resultados, obtenidos a través de entrevistas. Por último se exponen algunas ideas surgidas de esta investigación en torno a la formación del profesorado desde un enfoque intercultural.

2.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: MUESTRA, METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

Este trabajo forma parte de una investigación (Aguado *et al*., 2007) que ha abarcado centros educativos de toda la etapa obligatoria y de diversos puntos del territorio estatal. La tesis doctoral (Gil Jaurena, 2008) se desarrolló en la Comunidad de Madrid entre 2003 y 2008, y se centró en el análisis de prácticas escolares en una muestra de 14 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, 26 aulas y 31 profesores/as, de los cuales se entrevistó a 27. De los 14 centros educativos que han participado en el estudio, 11 son de Educación Infantil y Primaria, y 3 de Infantil, Primaria y Secundaria. En cuanto a la titularidad de los centros, la mayoría son de carácter público (11). 2 son concertados y 1 privado. Los 14 centros están en la Comunidad de Madrid (11 en la capital y 3 en otros municipios).

De entre las técnicas utilizadas en el análisis de las prácticas escolares (la observación con escalas y diarios, la entrevista semiestructurada y la recogida y análisis de documentos), en este texto, centrado en las opiniones de los maestros/as, se presentan datos obtenidos a partir de las entrevistas a profesorado de centros educativos. Además, la información recogida en las hojas de registro aporta datos sobre el perfil del profesorado (apartado 3).

El instrumento básico es una entrevista semiestructurada dirigida al profesorado. El guión de entrevista incluye 29 cuestiones agrupadas en cuatro apartados: componentes personales, componentes comunicativos, relaciones con las familias, y evaluación de los estudiantes. En este texto se presentan las respuestas sobre *componentes personales,* que se refieren a aspectos como las tareas más y menos gratificantes de la labor docente, las cualidades y limitaciones que influyen en el ejercicio de la profesión, la utilidad de la formación recibida, la experiencias significativas y la experiencia profesional previa. Los resultados se presentan en el apartado 4.

3.- CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO ENTREVISTADO

A partir de la información recopilada, se puede describir al profesorado implicado en la investigación de la siguiente manera:

De los 31 profesores/as de la muestra, el 80,6% es mujer y el 19,4% varón. En cuanto a la edad, el 34,5% tiene más de 50 años, el 31% tiene 30 años o menos, el 24,1% de 41 a 50 años, y el 10,3% de 31 a 40 años.

La lengua materna de los profesores/as es el castellano en el 90,3% de los casos y el gallego en un caso (3,2%). El 29% habla además inglés, el 19,3% francés y el 3,2% habla portugués. El 9,7% no habla otra lengua, y no se tiene información al respecto del 41,9% restante.

La formación académica es una diplomatura, generalmente Magisterio en alguna de sus especialidades, en 19 casos (70,4%). Tres personas son licenciadas (en pedagogía, psicología, educación física). Cuatro combinan dos titulaciones, generalmente magisterio y una licenciatura, y una tiene dos diplomaturas. El 35,5% tiene formación específica: cursos de pedagogía (22,4%: compensatoria, didáctica, educación especial, protección de menores, aula de enlace, educación infantil, logopedia) y formación sobre áreas curriculares (6,4%: ciencias, sociales).

Los cursos en los que más profesorado participa en el estudio son 2º y 3º de Primaria, con un 22,6% cada uno. El 16,1% es profesor/a en 5º curso, el 9,7% en 1º, el 6,5% en 4º, el 3,2% en 6º, el 3,2% en aula de enlace, otro 3,2% en 5º y 6º de primaria, y el 12,9% no lo especifica o trabaja en varios cursos. Respecto al área curricular, 16 profesores/as son tutores y/o imparten lengua, matemáticas y conocimiento del medio (en algunos casos alguna materia más, como educación física, plástica o alternativa a religión). Uno imparte educación compensatoria, y otro enseña matemáticas y lengua en el aula de enlace. Dos profesores/as enseñan inglés, uno música, uno educación física, uno matemáticas y uno lengua y alternativa a religión. Los otros siete profesores/as no especifican el área curricular.

4.- OPINIONES DEL PROFESORADO ENTREVISTADO

La información recopilada en las entrevistas al profesorado se presenta a continuación, sintetizada y con extractos[1] en torno a cada una de las cinco cuestiones englobadas en el apartado "componentes personales":

4.1.- ¿Qué aspecto de su tarea como maestro le gusta más? ¿Cuál menos?

Preguntados sobre qué aspecto de su tarea como profesores/as les gusta más, para la mayoría (66,7%) lo más gratificante es el contacto directo con el alumnado: la relación personal, trabajar con los niños, hablar con ellos:

"la diversidad que tengo de niños, que cada uno es un mundo aparte. La comunicación que se establece con los chicos" (19),

"la relación con los alumnos... que me cuenten cosas, darles mi opinión" (25).

[1]En los extractos de entrevistas se recoge entre paréntesis el número original asignado a cada profesor/a en la investigación

El 37% de los profesores/as responde que lo que más le gusta es contribuir al aprendizaje y desarrollo del alumnado, expresado a veces de forma inespecífica como: despertar la curiosidad, hacerles pensar, enseñarles a ser personas, es decir, la labor educativa, poniendo el énfasis en el aprendizaje del alumnado:

"despertarles la curiosidad por aprender y descubrir todo lo que hay en el mundo" (3), *"ayudarles a formar su futuro" (5), "formar a los chicos en valores humanos, enseñarles a ser personas" (23).*

Un 14,8% considera que lo más les gusta es impartir conocimientos o una materia concreta de su especialidad, poniendo el énfasis en el proceso de enseñanza:

"impartir conocimientos" (1), *"dar inglés" (8).*

Respecto a los aspectos que menos gustan, el más citado es la burocracia (37,5% de los profesores/as):

"las tareas administrativas y burocráticas" (33), "toda la tarea burocrática y de papeleo que existe" (78).

El siguiente aspecto que menos gusta (20,8%) está relacionado con las familias:

"decir a los padres cuáles son sus responsabilidades con sus hijos" (23), *"la falta de colaboración de las familias" (31).*

Al 16,7% de profesores/as les disgusta hacer tareas que se consideran propias del docente o que no concuerdan con su manera de entender la educación, como corregir, evaluar, mantener la disciplina, seguir un programa o vigilar el patio:

"mantener la disciplina de algunos alumnos, y las evaluaciones" (4), "me gustaría no tener que sujetarme tanto a los programas, (..) dar todas las matemáticas, toda la lengua..., el hacerlo más divertido, me gustaría tener más tiempo para poderlo hacer" (29), "poner notas" (36).

Otros aspectos mencionados entre lo que menos gusta de su profesión por el 8,3% de los profesores/as entrevistados han sido: la frustración o no lograr los objetivos con todo el alumnado, la (escasa) consideración y reconocimiento social de la profesión docente, aspectos personales (como tomar decisiones o chillar demasiado) y la actitud de los compañeros ante maneras diferentes de educar (resistencia al cambio, falta de reconocimiento de las iniciativas de los compañeros, pensamiento único, falta de crítica y autocrítica).

4.2.- ¿Qué características personales suyas considera influyen en su trabajo como docente? ¿Cuáles son cualidades y cuáles limitaciones? ¿Por qué?

Se destacan como cualidades por el 40,7% de los profesores/as las referidas al trato humano y la capacidad de relacionarse con los demás, concretadas en aspectos como: querer a los alumnos/as, ser cariñoso/a, extrovertido/a, saber escuchar, ser empático/a, comprensivo/a, buen comunicador... Le sigue la vocación (29,6%), entendida como entrega, gusto por la enseñanza, ilusión con lo que se hace, o vocación explícitamente. La paciencia es mencionada por el 25,9% de los entrevistados. Igualmente, las cualidades referidas a la actitud en el trabajo (responsabilidad, persistencia, perseverancia, constancia, dedicación) son destacadas por el 25,9% de los profesores/as. La persistencia se considera buena y mala al mismo tiempo:

"me puedo empeñar en una cosa y puede que sea nefasto para ellos" (16).

El 14,8% menciona el afán de superación, curiosidad, aprendizaje constante. Cerca del 26% destaca cualidades relativas a su carácter o personalidad (ser una persona activa, optimista, flexible, tolerante, exigente, tener confianza en una misma), así como otros aspectos como la formación o experiencias personales. El 3,7% reconoce que nunca se ha parado a pensar en ello.

Respecto a las limitaciones que influyen en su trabajo, la mayoría (61,1% de los profesores/as) se refiere a cualidades personales muy dispares e incluso contrarias (no ser cariñosa con los niños, falta de creatividad, cansancio, timidez, rigidez, nervios, ser una persona desordenada o excesivamente ordenada, despistes, permisividad). Algunas características se consideran positivas y negativas al mismo tiempo, como la confianza, la implicación personal o la paciencia. Por otro lado, frente a las limitaciones ligadas a características personales, el 27,8% considera factores externos como limitadores: la falta de tiempo, las limitaciones que impone el currículo, el hecho de ejercer de tutora y no de maestra especialista, o la inestabilidad laboral. Un profesor (5,6%) dice no tener ninguna limitación que influya en su trabajo, y el mismo porcentaje declara no saber cuáles pueden ser sus limitaciones.

4.3.- Si tiene en cuenta la formación recibida (inicial, cursos de formación, intercambio con compañeros, experiencias varias, lecturas), ¿qué parte de la misma considera le ha sido útil en su trabajo diario?

Esta cuestión resulta de especial interés en el marco del congreso. Respecto a qué parte de la formación recibida consideran que ha sido útil en su trabajo, destacan el intercambio con compañeros u otros docentes (40%) y la experiencia en los centros (incluidas las prácticas) (44%). Se dan respuestas como:

"aprendí mucho de los compañeros de más experiencia; es bueno observar, hablar, relacionarse unos profesionales con otros..." (16), "hay profesores que me han cambiado el chip, que me han abierto mucho los ojos", (25)

En relación al intercambio con colegas, o *"la experiencia que da el haber trabajado en distintos centros y con distintos profesores"* (4)*, "(la experiencia) es diferente cada año dependiendo del grupo que tengas" (29),*

En relación a la importancia de las experiencias profesionales en su formación docente.

El 36% menciona los cursos de formación, donde entran las clases de las oposiciones, cursillos, escuela de idiomas, cursos de los centros de profesorado (CPR o equivalente), etc.

El 32% del profesorado entrevistado considera que todo le influye en general, respuesta que puede venir inducida por la propia manera de realizar la pregunta (dando las sugerencias en el enunciado). Dan una respuesta general, del tipo:

"Toda la formación recibida es útil y necesaria" (2), "yo creo que todo es necesario: teoría y practica, conocimientos de las materias aunque tampoco tantos, nociones básicas de didáctica, pedagogía y psicología, ... y tener la oportunidad de ponerlo en práctica" (16), "toda la preparación que he ido haciendo a lo largo de mi vida laboral" (30).

Sobre la formación inicial en la universidad, la valoración no es demasiado positiva: el 28% considera que le ha aportado algo, y el 4% considera que le ha servido poco o nada:

"tuve un plan de estudios bastante bueno, te da nociones básicas para saber de qué estas hablando" (16), "la parte teórica de la carrera... en principio dices, no me sirve de nada, yo creo que sí, pero luego la experiencia de aula es algo completamente distinto, es un mundo completamente diferente a lo que tú has estudiado y lo que tus profesores te cuentan" (29), "la formación inicial en Universidad, tengo que decir que sobre todo en el área de Ciencias y Matemáticas no fue una experiencia demasiado mala, sin embargo en el área de Lengua fatal (...) el hecho de haber estudiado Antropología me ha ayudado mucho a relativizar y a entender" (82).

Por último, el 4% considera que las lecturas realizadas le han resultado útiles para su trabajo diario.

4.4.- ¿Hay algo en su experiencia personal o/y profesional que considere significativo para su trabajo actual como profesor? ¿Cómo describiría su experiencia profesional previa? (en éste o en otro centro, tipo de actividad realizada, grado de satisfacción)

Al preguntar sobre experiencia personal o/y profesional que consideren significativa, las respuestas se refieren tanto a experiencias profesionales como personales:

La experiencia significativa más mencionada es la propia labor docente previa (45,5%). En general se trata de experiencias profesionales muy específicas: trabajo con niños de protección, con ciegos, en escuela unitaria, en un centro piloto en desarrollo de la función tutorial, dar clase en Estados Unidos. En un caso se considera que la experiencia está influyendo negativamente:

"... con la experiencia estoy cambiando para mal, porque empiezo a ser más práctica, a tener menos ideales a veces, a responder lo que quieren los padres o lo que quieren mis compañeros..." (25).

Otro elemento que mencionan el 27,3% de los profesores/as es su experiencia como alumnos/as: los ideales cuando fueron estudiantes, el ejemplo positivo o negativo de profesores/as, ...:

"Mi etapa de estudiante en la escuela Experimental y Nocturno. Queríamos salvar muchas cosas... aquellas vivencias he tratado de mantenerlas a lo largo de estos 38 años" (7), "(...) mi colegio, donde he estudiado desde los 4 hasta los 18 años. Me ha enseñado mucha pedagogía, métodos muy innovadores para la época que era (...)" (31), "el estímulo y motivación de mis profesores" (33).

El intercambio con compañeros, la relación con otros maestros, es significativa también para el 13,6% de los entrevistados, al servir de ejemplo y orientación.

Otras respuestas (36,7% de los profesores/as), relacionadas con experiencias personales y/o profesionales fuera de la docencia, han sido ser hijo de maestros, tener vocación por la enseñanza, haber emigrado, las experiencias de educación no formal, etc.

Sobre la experiencia profesional previa, la mayor parte de los entrevistados (53,8% de los profesores/as[2]) tiene experiencia previa en la enseñanza, y la mayoría (72%) la considera satisfactoria o positiva. El 28% aprecia aspectos positivos y negativos en su experiencia profesional previa como docente: es satisfactoria, pero aprecian dificultades, se aburren de hacer siempre lo mismo, o no les gusta el funcionamiento y el ambiente de los centros.

4.5.- Opiniones sobre la diversidad y los logros escolares

Se incluye aquí una alusión breve a otros resultados obtenidos en la tesis en torno a las opiniones del profesorado, con relación a su idea de la diversidad y de los logros escolares (qué son y cómo se consiguen). Este tema ha sido abordado en otro artículo (Gil Jaurena, 2007) y en la tesis (Gil Jaurena, 2008); las conclusiones más relevantes han sido las siguientes:

En cuanto a la idea de diversidad, de manera más o menos explícita, el modelo que maneja el profesorado entrevistado es el de déficit: la idea de diversidad viene asociada en la mayor parte de los casos a patrones de carencia, dificultad, necesidad de compensación, y/o limitada al origen nacional/étnico de los estudiantes, entendido como categoría estática y homogénea internamente, que explica las características de sus estudiantes, así como las decisiones pedagógicas tomadas para atenderlos en la escuela.

En cuanto a los logros, en las respuestas del profesorado se aprecia una tendencia a considerarlos como la consecución de objetivos mínimos de tipo académico (30%), frente a otra tendencia que considera que el fin es mucho más ambicioso (22%): conseguir que los estudiantes aprendan a autogestionarse, a pensar por sí mismos, a desenvolverse socialmente, e incluso lograr la transformación social desde la escuela. Entre ambas tendencias, otra que lo que entiende por logro escolar es el desarrollo personal (48%), formulado de manera inespecífica o de manera más tradicional (disciplina, respeto, buen comportamiento, etc.).

La consecución de los aprendizajes está causada, según gran parte del profesorado, por una combinación de factores internos y externos al alumnado: el interés, motivación, esfuerzo, responsabilidad de los estudiantes, combinados con el apoyo familiar y/o la labor de la escuela y del profesorado. Resulta llamativo el escaso número de profesores/as entrevistados (26%) que hacen explícita su influencia en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes; más llamativa resulta la más escasa explicitación de dicha influencia en el caso de que los aprendizajes no se logren (4%). Cuando los niveles de aprendizaje que los estudiantes alcanzan no se consideran adecuados, los motivos aducidos suelen ser internos a los alumnos/as, o una combinación de factores internos y externos a los mismos, fundamentalmente la falta de interés de las familias. La idea de éxito o logro escolar se asocia a las características del alumnado y sus familias, y en pocas ocasiones a la labor desarrollada por el profesorado o la escuela, lo cual sitúa al educador en posiciones cuasideterministas que pueden vivirse con desapego o indefensión.

[2]El 42,3% de los profesores/as no explicita en qué ha consistido su experiencia profesional previa.

Estos resultados denotan la distancia existente entre los planteamientos interculturales y los discursos (y en segundo término las prácticas) manejados en los centros educativos.

5.- PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde una perspectiva intercultural, la idea de diversidad es dinámica y no se asocia a déficit *per se.* En cuanto al profesorado, se le considera pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con capacidad junto con los centros educativos para responder a la necesidades de una sociedad multicultural (Fernández Enguita, 2001).

Teniendo en cuenta las respuestas del profesorado entrevistado, son aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado los siguientes:

- Favorecer, en los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado, la explicitación de sus ideas acerca de la diversidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje (incluidos los logros escolares de los estudiantes), así como las consecuencias de dicha conceptualización. La toma de conciencia acerca de las teorías y conceptos socioeducativos manejados se propone como punto de partida en la formación del profesorado en el enfoque intercultural. En esta idea ahondamos Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008) al proponer la *revisión de creencias y prácticas vs el entrenamiento en técnicas y metodologías* en los procesos de formación del profesorado. Materiales de formación como la Guía Inter (Grupo INTER, 2006) han sido elaborados con este propósito reflexivo-colaborativo.

- Resulta relevante la labor de la comunidad educativa en su conjunto y el trabajo coordinado del profesorado. La constitución de redes de apoyo, intercambio y formación-aprendizaje permanente, ya sea dentro del propio centro o también con otros centros educativos, es un aspecto a promover para favorecer la consolidación de la educación intercultural (Gil Jaurena, 2008). En las entrevistas los maestros/as destacan el valor formativo del intercambio con compañeros, de la discusión de ideas. Se trata de favorecer la *formación en redes y centros vs formación individual* (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

- El profesorado entrevistado destaca también la *valor formativo de la experiencia docente* en los centros, incluidas las prácticas. La promoción de una formación práctica de calidad es un aspecto a cuidar especialmente en los planes de formación inicial. En cuanto a la formación permanente, facilitar la sistematización de experiencias (Jara, 2001) y la reflexión sobre la práctica, de modo que se puedan generar procesos de cambio y prácticas interculturales en los propios centros. Procesos colaborativos de investigación-acción ayudan a combinar reflexión-acción-formación.

- Por último, destacar la utilidad de la elaboración de repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atienda a la contextualización de la misma (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008). En este sentido ha trabajado desde 2006 el Grupo INTER[3], en el proyecto de I+D denominado *"Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria",*

[3]Grupo INTER: www.uned.es/grupointer

cuyos resultados se publicarán próximamente (Ballesteros y Gil Jaurena, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, Teresa *et al*. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal*. Informe de investigación inédito. Accesible en línea: http://www.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf

Aguado, Teresa; Gil Jaurena, Inés y Mata, Patricia. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, n. 2. Pp. 275-292. Accesible en línea: http://www.uned.es/grupointer/rev_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf

Ballesteros, Belén y Gil Jaurena, Inés (coords.). (2010). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Repertorio de buenas prácticas en educación obligatoria.* Madrid: MEC. En prensa.

Fernández Enguita, Mariano. (2001). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Accesible en línea: http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf

Gil Jaurena, Inés. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural, *Emigra Working Papers*, nº 87. Accesible en línea: http://webs2002.uab.es/antropologia/emigra/Emigra%20Working%20Papers%20pdf/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf

Gil Jaurena, Inés. (2008). *El enfoque intercultural en educación primaria. Una mirada a la práctica escolar.* Madrid: UNED. Tesis doctoral inédita.

Grupo INTER. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.

Jara, Oscar. (2001). *Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Accesible en línea: http://www.alboan.org/archivos/335.pdf

EL CURRÍCULO INTERCULTURAL: CONSTRUYENDO RESPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE LA PRÁCTICA

Francisco Javier Amores Fernández

Juan Francisco Muñoz Bandera

Universidad de Granada

RESUMEN

La comunicación que presentamos pretende abordar la relevancia de la interculturalidad en los centros educativos y la importancia futura para el devenir de nuestros jóvenes estudiantes. El creciente número de alumnos, procedentes de otras etnias y razas, en las aulas del sistema educativo español, desprenden la importancia de la aparición de lo que podríamos denominar un currículo intercultural. En particular, propondremos una serie de estrategias curriculares (generales y específicas) de intervención educativa, que podrán ser útiles al docente para ampliar sus recursos pedagógicos.

Palabras clave: sistema educativo; educación intercultural y pedagogía.

THE INTERCULTURAL CURRICULUM: BUILDING TEACHING REPLIES FROM THE EXPERIENCE

ABSTRACT

The following communication aims to address the importance of multiculturalism in schools and the importance for the future of our younger students. The growing number of pupils from other ethnic groups and races in the classrooms of the Spanish educational system, leads to the importance of the creation of what might be called an intercultural curriculum. In particular, we will propose a number of curricular strategies (general and specific) of educational intervention, which may be useful to teachers to expand their educational resources.

Key words: educational systems; intercultural education; pedagogy and educational intervention.

I.- INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva, la definición de educación intercultural apuntada por Aguado (2003) nos ofrece una completa aproximación conceptual a tan controvertido marbete. De acuerdo con Aguado la educación intercultural implica "la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto".

Por nuestra situación geográfica, nuestro país registra el fenómeno de la inmigración de una manera singular, ya que es la puerta de entrada de inmigrantes que proceden del norte del continente africano, que terminan por asentarse en nuestra sociedad. Asimismo, cada vez recibimos más inmigrantes procedentes de otros lugares, tanto de países europeos como latinoamericanos, en mayor medida.

El fenómeno de la inmigración como un rasgo de la diversidad actual de la sociedad española ya está en la escuela, niños y jóvenes hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos mismos están escolarizados en todo el territorio nacional, en distintos tramos de la enseñanza reglada y experimentando diferentes procesos educativos y logros académicos.

A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural en educación, frecuentemente asociados a propuestas de educación multicultural y/o intercultural, sólo de forma parcial y superficial se ha ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios. Esta diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias como la gitana y variantes regionales/lingüísticas. Sin embargo, ha sido la llegada de inmigración extranjera la que ha provocado el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas (Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán, 1999).

Desde esta perspectiva "la escuela constituye un espacio clave para la integración de todos a una sociedad. No en vano la escolarización universal, obligatoria y gratuita fue instituida como un lugar de formación y socialización de futuros ciudadanos. Desde esta función casi universalmente en poder de la escuela puede deducirse que además sea un ámbito o lugar privilegiado para la integración de la población inmigrante entendida la integración como un proceso gradual de incorporación activa a la sociedad receptora" (Blanco Puga, 2001).

II.- RELACIÓN INTERCULTURALIDAD-CURRÍCULO.

Toda acción educativa intercultural debería fundamentarse en la evidencia de cómo diferentes aspectos del currículum afectan a la cultura transmitida y legitimada por la escuela, regulando de forma transparente las actividades y las prácticas de enseñanza que provocan desigualdad de oportunidades. Así, determinadas prácticas escolares exacerban las desigualdades sociales (Oakes, 1985, citado por Aguado y otros, 1999), entre otras:

a) Clasificación o agrupamiento en grupos homogéneos según clases, áreas, programas o actividades.

b) Diagnóstico y evaluación. Las pruebas y técnicas de diagnóstico no se adaptan culturalmente sino que presentan un alto componente verbal y seleccionan

atendiendo casi exclusivamente a aspectos en los que los grupos minoritarios y socialmente depravados presentan niveles más bajos.

c) Metodología/currículum. Se plantean objetivos y se utilizan estilos de enseñanza, técnicas y métodos poco flexibles y adecuados a la variedad cognitiva/afectiva de los alumnos. Los textos y materiales no reflejan la diversidad social y cultural. Los profesores transmiten una determinada concepción del aprendizaje y del saber como algo ya fijado y estable, y difícilmente crean condiciones para que todos los alumnos estén motivados para aprender y reflexionar.

d) Organización del espacio-temporal. Carencias o falta de uso de locales para prácticas deportivas o actividades extraescolares, laboratorios, zonas de estudio y encuentro. Los horarios suelen ser escasamente flexibles y poco adaptados a las necesidades, rutinas y hábitos de los alumnos de grupos culturales minoritarios.

e) Participación. Se refiere a la implicación de los alumnos y sus familias en la elaboración de las normas que regulan la conducta y la disciplina.

Amparándonos en la relación del currículo y la interculturalidad, y en las carencias comentadas anteriormente, estimamos necesaria la diseminación de un currículo intercultural en nuestros centros educativos, y en consecuencia queremos ofrecer al personal docente una serie de propuestas como medio facilitador y de acercamiento a unas buenas prácticas interculturales en las aulas.

III.- PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA PARA LA PRÁCTICA.

III.1.- Propuesta para el desarrollo de un proyecto de educación intercultural de un centro de secundaria.

El profesor Cejudo Prado (2010) realiza una propuesta para el desarrollo de un proyecto de educación intercultural para el IES "Aldonza Lorenzo" de Puebla de Almoradiel (Toledo). (Este centro tiene 500 alumnos de los cuales 25 son inmigrantes de diferentes nacionalidades: rumanos, ecuatorianos, colombianos, marroquíes y paraguayos).

Este proyecto no nace por casualidad, sino que responde a una serie de necesidades que los profesores, familias y alumnos del centro empiezan a detectar, comenta el profesor Cejudo. Se realizó un análisis de las necesidades del centro a través de la utilización de diferentes instrumentos, en concreto mediante entrevistas, cuestionarios y reuniones con todos los miembros de la comunidad educativa. Entre las necesidades del centro encontraron: un vacío en la formación del profesorado respecto a la educación en la diversidad, necesidad de materiales aplicables en el aula que faciliten el desarrollo de las competencias interculturales en la dinámica del aula, problemas de convivencia (a menudo entre alumnos de diferentes nacionalidades), lagunas emocionales en el alumnado o alumnos que manifiestan su dificultad para iniciar y mantener una relación con alumnos de otras nacionalidades.

Esta propuesta tiene como objetivo principal crear una cultura innovadora en el centro, fruto de la reflexión compartida, del trabajo colaborativo y de la

participación activa de todos los integrantes de un grupo de trabajo formado por profesores, alumnos y familias en un centro de Educación Secundaria.

Para conseguir este ambicioso objetivo propone cuatro programas diferentes e interrelacionados:

- Programa de formación en educación intercultural para profesores. Las actuaciones implementadas en este programa son: reunión informativa con el claustro de profesores para proponerles el programa formativo, selección de los contenidos del programa formativo; multiculturalidad y la interculturalidad, diversidad del aula, métodos didácticos favorecedores de la interculturalidad, inclusión de objetivos y contenidos interculturales en las programaciones didácticas, materiales curriculares, etc. y la elaboración de los instrumentos de evaluación del programa.

- Programa de formación para familias en el marco de la Escuela de padres y madres. Las actuaciones que se desarrollan en este programa son: reunión informativa con las familias, selección de los contenidos del programa formativo, elaboración de los instrumentos de evaluación del programa y establecimiento de conclusiones.

- Programa de educación intercultural para la mejora de la convivencia en el centro, en el ámbito de la tutoría. Las actuaciones desarrolladas son: revisión de material bibliográfico sobre la temática en cuestión, análisis de las iniciativas realizadas en otros centros, comunicación a los tutores sobre el proyecto que se va a realizar, selección de contenidos, elaboración de los instrumentos de evaluación y establecimiento de conclusiones.

- Programa de difusión y sensibilización del proyecto. Las actuaciones que se desarrollan en este programa son: elaboración de carteles y folletos informativos, redacción y edición de la Revista del centro, emisión de un programa de radio, contacto con los agentes sociales de la zona y programación de actividades complementarias y extraescolares.

III.2.- En el área curricular de lengua y literatura

Proponemos una estrategia de intervención socioeducativa para que el profesorado pueda trabajar y mejorar el tema de la interculturalidad así como la imagen de los inmigrantes, tanto en los últimos años de la Secundaria como en Bachillerato, a partir del uso de los medios de comunicación como recurso educativo en las clases de Lengua.

Existen una multitud de recursos para trabajar lo citado anteriormente, dada su vasta extensión, vamos a recoger de forma genérica algunos de ellos que podríamos denominar como **actividades interculturales**:

- Artículos periodísticos. Nos centraríamos en el análisis del texto, y aportamos los siguientes:

→ "No sólo inmigrante, también mujer" (Peri Rossi, 2003).

→ "Crónica del naufragio de una patera. La Costa de la Muerte está en Fuerteventura" (Sánchez-Vallejo, 2003).

→ "La muerte de Mohamed" (J. Rodríguez, 2003).

- Visionado de anuncios publicitarios. Sencillas y provechosas tareas serían la proyección con las voces en off, interpretación individual del anuncio, lenguaje, síntesis y extracción de ideas superfluas.

- Documentales y reportajes sobre inmigración, entre los que destacamos:

→ "El sueño de Occidente" (Línea 900, 2003).

→ "Balseros" (TV3, 2002).

→ "Extranjeras" (Euskal Telebista, 2003).

- Películas con las que podríamos trabajar en el aula la imagen de los inmigrantes:

→ 14 kilómetros (Gerardo Olivares, 2007).

→ Bwuana (Imanol Uribe, 1996).

→ El buen nombre (Mira Nair, 2006).

→ Las cenizas de Ángela (Alan Parker, 1999).

→ Hijos de los hombres (Alfonso Cuarón, 2006).

→ En un mundo libre (Ken Loach, 2007).

→ Flores de otro mundo (Icíar Bollaín, 1999).

→ Lichter (Hans-Christian Schmid ,2003).

→ Myna (Sonia Escolano y Sadrac González, 2009).

→ Sólo un beso (Ken Loach, 2004).

→ Un Franco, 14 pesetas (Carlos Iglesias, 2006).

→ Vendetta (Nicholas Meyer ,1999).

III.3. Una propuesta desde la animación a la lectura

Exponemos un ejemplo de actividad que se puede realizar en estos contextos. Es muy completa, abarca diferentes aspectos, es aplicable y adaptable a cualquier rango de edad. Vamos a denominarla "El monstruo".

Además es una actividad muy interesante porque permite en diferentes contextos tener un primer contacto con el alumnado, evaluar sus intereses y capacidades. Las competencias lectoras que se van a trabajar con esta actividad son: comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto. Pero en esta actividad estas competencias interactúan intensamente con los intereses del alumnado y desvelan sus vivencias más significativas, generamos así una interesante herramienta de interacción de los alumnos entre sí y espoleáremos sus ganas de compartir y exponer en público, donde el uso del lenguaje tiene un papel importante.

Primeramente, se puede partir de la lectura de una obra literaria, aunque no es imprescindible. También se puede hacer referencia a una obra literaria desde la cual podamos fomentar el debate sobre otras obras o temáticas bastante universales, colocándolas en su contexto de creación, sus implicaciones, reflexionando sobre su relación con otro tipo de soportes (cine, videojuegos, televisión, cómic, etc.), privilegiando el hecho narrativo sobre el formato (de una

película pueden devenir libros y de los libros puede generarse películas, vídeojuegos, etc.)

Dependiendo del rango de edad, podemos usar una obra u otra de referencia. Como nuestro tema de partida son los "Monstruos" con los pequeños (6-8 años) se puede usar el libro "Where live the wild thing" de Maurice Sendak y con los mayores recomendamos la obra de Mary Shelly, Frankenstein. La estructura de la actividad es similar para los diferentes grupos de edad aunque se desarrolla de forma diferente, pero para facilitar la exposición aquí nos vamos a centrar en como desarrollar la actividad con los más mayores (9-12 años).

En primer lugar introducimos a los alumnos sobre la importancia de los monstruos en la literatura, el cine y otros formatos. Les pedimos que digan nombres de monstruos famosos y al mencionar a Frankenstein les pedimos que nos cuenten lo que saben. Al hablar de esta obra insistimos en la relación entre el desarrollo de la ciencia y de la ciencia-ficción (nos centramos en el descubrimiento de la electricidad y la interpretación que hace de este descubrimiento Mary Shelley al mostrarnos al doctor Frankenstein). Después desgranamos la historia, señalando a medida en que vayan saliendo, los hechos que han aportado anteriormente los alumnos. En tanto, describimos el contexto en el cual se realizó la obra: el siglo XIX, el papel de la mujer y la escritura, el descubrimiento de la electricidad y su importancia, la experimentación y la ciencia positivista y su contraste con el punto de vista romántico que encarna Shelly haciendo la pregunta: que pasaría si la ciencia imitase a la Naturaleza o a Dios…

A continuación, se pide a los alumnos que elaboren su propio monstruo a partir de fragmentos, como el doctor Frankenstein, pero con recortes de revistas formando con un *collage* un nuevo ser al que deben dar un nombre.

En la siguiente sesión, a partir de una ficha que se les entrega, deberán elaborar un relato sobre su criatura, relacionando las características que le han otorgado con el desarrollo de su historia. Cada trozo de su cuerpo le da una capacidad (si tiene cabeza de perro podrá oler mejor o morder más fuerte, si han usado un trozo de coche podrá correr más rápido, si exhibe tentáculos...). La ficha que se les entrega es como el informe de un laboratorio donde aparecen las observaciones del investigador. Se les pide que mencionen qué es lo que come, sus hábitos, a qué estímulos responde.

En la última parte de la ficha deben redactar el relato de lo que ocurre con el monstruo cuando se ha escapado. A partir de estos monstruos también podremos generar un cuadro colectivo que nos muestre los matices de la diversidad y su papel en la vida cotidiana de la escuela. Una vez terminados los monstruos y antes de entregarlos a sus autores, se pueden escanear e imprimir sobre un mural que llamaríamos "Los monstruos en la escuela" componiendo una historia paralela donde los monstruos interaccionen entre sí y reproduciendo los esquemas y ritmos de su propia escuela.

Así podemos ver cómo los alumnos reconocen a su criatura sobre el mural y se preguntan de quién es el otro monstruo con el que está interaccionando. Desde la experiencia hemos podido constatar que de esta forma estamos trabajando las competencias lectoras a partir de la manipulación, la creatividad, la integración de

tareas, el trabajo en grupo, el fomento de la autoestima, y el cuestionamiento en clave de humor de los códigos cotidianos en la escuela además de trasmitir una visión particular de la diversidad a través de sus alter-ego, los monstruos.

IV.- CONCLUSIONES

En las últimas décadas, las respuestas que se han dado a la diversidad (convertidas en objetivos y procesos educativos) han estado orientadas por los fines últimos y funciones que la sociedad ha asignado a la educación en su sistema educativo reglado. El sistema educativo ha pasado de una cierta ocultación- negación de la diversidad – bajo el principio de que todos los niños son iguales cuando llegan al sistema educativo y deben ser tratados como iguales- al reconocimiento y tratamiento de la diversidad como un recurso educativo y social. Es innegable que la condición prevalente de la sociedad actual es la de ser multicultural y la función más relevante de la escuela hoy es la de educar a niños y jóvenes de orígenes diversos para ser ciudadanos en una sociedad democrática y plural.

Se hace necesario el diseño de un currículo básico, comprensivo, centrado en desarrollar las competencias individuales, olvidando el enfoque tradicional centrado en el alumno, en las materia / áreas y buscando alternativas metodológicas centradas, ahora, en el aula: trabajo colaborativo y cooperativo, resolución de problemas en colaboración, apoyos en aula ordinaria, programaciones compartidas, etc.

Es evidente que los procesos de cambio que harán posible el éxito escolar inclusivo giran en torno al currículo, entendido como referente a partir del cual adquieren sentido las actividades y, en su caso, las adaptaciones que se programen (Stainback & Stainback,1999). Desde esta perspectiva la inclusión no ha de reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa, metodológica…la inclusión es mucho más, es una filosofía, es el trabajo en valores, es una manera nueva de entender la enseñanza.

Si queremos construir una escuela inclusiva e intercultural debemos responder a la diversidad de necesidades del alumnado y de la sociedad en la que estamos inmersos. La práctica diaria del profesorado y la búsqueda de alternativas para mejorarla se hacen imprescindibles en este modelo educativo comprensivo, heterogéneo y flexible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Aguado Odina, T., Gil Pascual, J.A., Jiménez Frías, R.A., Sacristán Lucas, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.* Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Blanco Puga, Mª.R. (2001). Educación y dinamización intercultural. *Programa Migraciones y Relaciones Intercomunitarias. Curso de Agentes de Dinamización Intercultural para mujeres. Fundación de la Universidad Autónoma. Fondo Social Europeo*.

Cejudo Prado, M.J. (2010). Propuestas para el desarrollo de un Proyecto de educación intercultural en un centro de Educación Secundaria. *Actas del 1er Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación.*

Euskal Telebista (Productora). (2003). *Extranjeras*. Bilbao: Euskal Telebista.

Grande Rodríguez, Verónica y Rueda Rueda, Mercedes (2003). "Medios de comunicación e inmigración: Una propuesta de interculturalidad". Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Págs. 932–938. Disponible en {consult. 12/11/09}: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0923.pdf >.

Orrico Marín, A.Mª., Jiménez Fernández, M. (2010). Interculturalidad y currículum educativo: una experiencia transversal en las materias de Tecnología y Música en Educación Secundaria. *Actas del 1er Congreso Intercultural en la Red sobre Interculturalidad y Educación.*

Peri Rossi, C. (2003, 30 agosto). No sólo inmigrante, también mujer. *El Mundo*, p. 27.

Sánchez-Vallejo, M. (2003, 2 marzo). Crónica del naufragio de una patera. El Semanal, p. 32-37.

Rodríguez, J. (2003 16 marzo). La muerte de Mohamed. *El País Semanal*, p. 34-36.

Radio Televisión Española (Productora). (2003). *El sueño de Occidente.* [Video]. Madrid: RTVE.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

TV3 (Productora). (2002). *Balseros*. [DVD]. Barcelona: TV3.

EL PROFESORADO DE LAS AULAS ALISO (ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIAL). PERFIL FORMATIVO, FUNCIONES Y RELACIONES

María José Arroyo González

Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid

RESUMEN

Las aulas Aliso son un programa para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante en las escuelas de Castilla y León. El trabajo que aquí se expone tiene origen en una investigación sobre las aulas Aliso en la que, a través de entrevistas a personas de los distintos sectores implicados (profesorado, alumnado, familias, administración educativa), se pretende mostrar sus perspectivas sobre distintos aspectos de su desarrollo y funcionamiento. En este caso concreto nos centramos en el profesorado de las citadas aulas y analizamos su formación previa, el perfil formativo deseable, las funciones que tienen y que deberían tener, así como sus relaciones con el resto del profesorado.

Palabras clave: diversidad cultural; inmersión lingüística; formación del profesorado; condiciones de trabajo del profesorado

TEACHERS OF LINGUISTIC AND SOCIAL ADAPTATION CLASSROOM. TRAINING PROFILE, ROLES AND RELATIONSHIPS

ABSTRACT

ALISO is a program to tackle linguistic needs of immigrant children in schools of Castilla y León. These paper originates from a research into Aliso classrooms, through interviews from the various sectors involved (teachers, students, families, educational administration), and it shows their views on various aspects of their development and operation. In this case we focus on the teachers of those classroom and we analyze their training, the training profile desired, the functions they have and should have, and their relationships with other teachers.

Key words: cultural diversity; cultural inmersion; teaching education; working conditions of teachers

1.- LAS AULAS ALISO

Entre las medidas propuestas para atender al alumnado de origen inmigrante destacan las denominadas aulas de enlace o de acogida. En la Comunidad Autónoma de Castilla y León estas aulas reciben el nombre de aulas ALISO y su finalidad es la inmersión lingüística y social de este tipo de alumnado.

El programa ALISO supone la aplicación de un conjunto de medidas desde el sistema educativo para aportar una respuesta temporal adaptada a las especiales necesidades lingüísticas y sociales que presenta el alumnado extranjero que se escolariza en Castilla y León con desconocimiento de la lengua castellana. Los objetivos que se han establecido para este programa son los siguientes.

- Conseguir un acceso más rápido a la lengua castellana por el alumnado extranjero con desconocimiento de ésta.

- Propiciar una rápida y eficaz adaptación de este alumnado extranjero a su centro educativo y a su entorno social.

- Facilitar el contacto y la comunicación del ámbito educativo con las familias.

El programa está dirigido al alumnado escolarizado en centros ordinarios que no posee conocimiento alguno de la lengua castellana. La asistencia a estas aulas se concibe como una medida de carácter transitorio. Se trata, en teoría, de una intervención de breve duración, que posibilite al alumno un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. La estancia en el aula de adaptación se organizará de forma que suponga semanalmente en torno al 50 % del horario escolar. El resto del horario deberá permanecer integrado con el alumnado del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del centro.

El propósito de esta aportación es analizar una serie de cuestiones relevantes sobre el profesorado de las aulas ALISO. Los datos se han obtenido a través del análisis de las 28 entrevistas realizadas en el marco del proceso de elaboración de una tesis doctoral sobre estas aulas. Las entrevistas se han llevado a cabo en la provincia de Segovia y pretenden recoger las perspectivas de todos los sectores implicados en el desarrollo y funcionamiento de las aulas. Como puede verse en la tabla siguiente, se han recogido opiniones del profesorado de las aulas, del profesorado de las aulas ordinarias, de los servicios de apoyo, de la administración educativa, del alumnado y de las familias.

Tabla 1. Personas entrevistadas y siglas con las que aparecen en la investigación

SIGLAS	PROFESIONAL	SIGLAS	PROFESIONAL
PASI1	Profesor Aliso Secundaria Itinerante 1	*OP*	Orientador de Primaria
PASI2	Profesor Aliso Secundaria Itinerante 2	*OS*	Orientador de Secundaria

PASI3	Profesor Aliso Secundaria Itinerante 3	*S*	Representante Sindical
PAS1	Profesor Aliso Secundaria 1	*I*	Inspectora
PAS2	Profesor Aliso Secundaria 2	*EA*	Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
PAP1	Profesor Aliso Primaria 1	*JP*	Jefe de Programas de la Dirección Provincial
PAP2	Profesor Aliso Primaria 2	*DP*	Director Primaria
PP1	Profesor de Primaria 1	*JES*	Jefe de Estudios de Secundaria
PP2	Profesor de Primaria 2	*CREI*	Asesora del Centro de Recursos de Educación Intercultural
PS	Profesor de Secundaria.	*A1*	Alumna de aula Aliso
PP	Profesor de Primaria en Prácticas	*A2*	Alumno de aula Aliso
PC	Profesor de Compensatoria	*A3*	Alumna de aula Aliso
TPR1	Tutor de Primaria 1	*P1*	Padre de una alumna
TPR2	Tutor de Primaria 2	*M1*	Madre de dos alumnos

2.- PERFIL DEL PROFESORADO DE LAS AULAS ALISO

En la normativa que rige el funcionamiento de las aulas, el perfil exigido es *"aquel que cuente con características de idoneidad en el ámbito lingüístico y social".* Esta es la única descripción que se realiza respecto a los requisitos con los que debe contar el profesorado. Pero, ¿cómo se accede a ese puesto? Los profesores de estas aulas se seleccionan a través de un concurso de puestos docentes de carácter singular o específico (Convocatoria de comisiones de servicios para determinados puestos del sistema educativo). En este caso son profesores funcionarios que lo solicitan, aunque hay otras plazas que están siendo cubiertas por profesores interinos para completar los cupos de profesionales necesarios. Entre los motivos que les llevan a optar por esta tarea encontramos que, en su gran mayoría, las solicita profesorado con destino lejano (Madrid, León…). En otros casos se pide por el horario, sobre todo por los horarios de los centros de Secundaria. Algunos profesores reflejan también cierta simpatía hacia el trabajo en compensatoria…

PASI2: Lo de compensatoria me gusta, el alumnado inmigrante me gusta, todo el mundo me dice estás loca, ya ves… Y luego porque tenía mi plaza en Madrid y tuve la posibilidad de coger la plaza en el instituto y por mi situación personal me venía bien.

La normativa y la práctica dejan entrever que *cualquiera vale* para ser profesor en estas aulas: el único requisito se entiende que es ser nativo (Villalba y Hernández,

2004). Creemos que las convocatorias deberían exigir una formación lingüística previa del profesorado que va a ocupar estas plazas y, de manera específica, que estuvieran familiarizados con la enseñanza del español como Segunda Lengua y, en concreto, del Español para Inmigrantes. Estos requisitos ayudarían a que el profesorado tuviese más claro sus funciones y los contenidos a enseñar, además de adaptarse a las competencias comunicativas a las que tiene que hacer frente (Martín Rojo, 2003).

Si algo define la formación previa y específica del profesorado que está al frente de las aulas es la diversidad. Si exploramos la formación universitaria de los distintos profesores que ejercen en las aulas de la provincia de Segovia y que han participado en el presente trabajo, queda definida de la siguiente manera:

Tabla 2. Formación universitaria de los profesionales de las aulas Aliso

Diplomados en Magisterio, especialidad	Profesores	Licenciados en:	Profesores
- Educación Especial	1	- Filología Hispánica	2
- Ciencias Sociales	2	- Química	2
- Educación Infantil	3		
- Educación Física	1		

A la vista de estos resultados constatamos que la mayoría de los docentes que ocupan estos puestos no ha tenido ningún tipo de formación relacionada con la enseñanza de las lenguas y con otros temas relevantes, como la Educación Intercultural o la Educación Compensatoria o, de manera más general, con la Atención a la Diversidad. Por tanto, la formación y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del español como L2 no es la adecuada. Estos datos nos llevan a preguntarnos cómo se está realizando esa enseñanza de la lengua por profesionales de formaciones tan dispares y nada relacionadas con lo que al final tienen que enseñar en el aula.

Intentamos delimitar con nuestros entrevistados *un perfil de profesorado* que imparta clase en estas aulas y definir cuáles deben ser sus características idóneas, qué formación universitaria y complementaria debe tener. Surgen opiniones múltiples, ya que no se apunta sólo en una dirección: aparece la formación lingüística, pero no como característica única, ya que incluso profesorado de especialidades nada afines (Química, Educación Física) insisten en que debe tener una predisposición hacia la atención a la diversidad y, en el plano actitudinal, contar con el respeto hacia las otras culturas. Parece haber más acuerdo en la cuestión de la actitud y la sensibilidad que en los temas de formación.

DP1: Tiene que ser una persona totalmente abierta, capaz de improvisar, de buscar recursos, de dinamizar e ilusionar. La gente que trabaja en estos programas hay que garantizar un plus de profesionalidad, de apertura, de dinamismo, de voluntad de interactuar con otros profesionales.

PAS2: Yo creo que a veces lo que tendría que tener es un perfil humano... Porque si que he tenido por ejemplo una compañera, que no sabe a lo que va, cuando va a dar clase a un aula de inmigrantes. Mucha gente no sabe a lo que se enfrenta. Y más con estos chicos.

EA: Yo creo que tiene que tener ganas, más que formación… Pues tengo estos chicos y tengo que tirar… Los profes de lengua y de idiomas pues sí, pero tienes que tener la actitud y querer.

PC: Debe ser una persona muy sensibilizada con los movimientos migratorios, que conozca las diferentes culturas, una persona que tuviera mucha empatía para llegar a los alumnos, para que se sintieran a gusto, tranquilos y contentos.

En el discurso de los sindicatos se aboga porque se mantenga una especialidad de acceso, en este caso la de Compensatoria, ya que en su opinión garantizaría que las personas que obtengan las plazas por concurso sepan dónde van, evitando el acceso por comisiones de servicio. Otra orientadora nos aporta también una reflexión muy interesante acerca de la ausencia de incentivos que ofrece la administración al profesorado que se ocupa de los programas educativos experimentales y de la innovación. Coincidimos con ella, en que no hay ningún sistema que prime a las personas que se ocupan de enseñar en programas que se apartan un poco de la norma; podemos citar, desde los de Educación Compensatoria, Prisiones, los Centros Rurales, las Escuelas Hogar… El dejarlo en manos de la voluntariedad hace que al final opten a ellas personas con problemas personales, bien porque el destino lo tienen lejos, bien porque necesitan conciliar su vida profesional y familiar con horarios determinados.

S: No me gusta absolutamente nada, me parece demencial… La ley dice que las comisiones de servicio, deben ser para casos muy extraordinarios y fíjate, tendrían que ser mínimas y se está abusando. Yo creo que es positivo que hayan sacado las plazas de Compensatoria.

Percibimos una consideración marginal de la enseñanza de la enseñanza de la L2 a inmigrantes (Villalba y Hernández, 2005; Helot y Young, 2002, Brunn, 1999) y en concreto del profesorado que la imparte.

OE: Las comisiones de Servicio al final están en manos de gente con problemas personales, que están lejos, por horario… Y además no se prima más… El sistema en educación debería incentivar, la gente que está en programas nuevos, debería primarse, o más puntos para el concurso… No podemos pedir que todo se haga por voluntariedad…

Aparecen opiniones que insisten también en la importancia de la formación específica, tanto en didácticas, como en enseñanza del español, si bien es verdad que algunos profesores han ido realizando cursos de los CFIES, de una duración considerablemente reducida.

De hecho, en la formación específica de español como segunda lengua, se trabajan aspectos que pueden ayudar mucho al profesorado, como el conocimiento básico de otros idiomas que les sirvieran para conocer los errores cometidos por los estudiantes y tratar de solucionarlos (Liceras, 1992). Desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural se propone lo siguiente:

CREI: De entrada una formación en educación intercultural, de didácticas y una formación específica de español, dado que estamos trabajando español para extranjeros, con qué requisitos, la formación en didáctica específica, de Lingüística aplicada.

Encontramos una preferencia a que estas plazas sean ocupadas por profesorado del cuerpo de maestros. Destacan su experiencia con colectivos muy diversos, así como una mayor sensibilidad hacia los alumnos con dificultades. Resulta paradójico que, además algunas de estas opiniones vengan de profesores de Secundaria (incluidos los equipos directivos).

JES: Yo creo que sería preferible que fueran de Magisterio, porque tienen más herramientas pedagógicas… La experiencia que tengo es esa, tienen más recursos los maestros y más sensibilidad.

OS: Yo soy muy partidario de que funcionen profesores de Pedagogía Terapéutica, porque tienen mucha experiencia en empezar desde cero, porque han trabajado con alumnos muy diferentes…. Y ha dado muy buenos resultados, están acostumbrados a trabajar con mucha diversidad.

A: A mí me parece ideal la del P.T. Pienso que tiene una formación más especializada. Son alumnos que tienen una circunstancia especial.

3.- FUNCIONES DEL PROFESORADO

Entre las *funciones que deberían tener* estos profesionales, la normativa recoge no sólo la de enseñar la lengua, sino también otras, como la de coordinarse con los tutores, orientarles en su trabajo con estos alumnos, proporcionarles actividades tipo y un conjunto de materiales. Todos estos son aspectos que en la actualidad son totalmente desatendidos… La función de estos profesores se está limitando a la atención lingüística de los chicos. Cuando preguntamos a los profesores, insisten en abrir y desarrollar nuevas funciones de asesoramiento lingüístico y de apoyo a los tutores:

PAIS2: Primero trabajar con el alumnado y el apoyo a los docentes, pero no en el sentido de hacer el trabajo a los profesores, que es lo que ellos quieren, sino orientarles en su nivel de competencia, adaptar las expresiones… Muchas veces consideramos el apoyo en que le dés unos papeles y se entretengan, para que yo pueda hacer otra cosa.

PAP1: Enseñar a los niños la lengua coordinarse con los tutores, viendo de que forma se puede hacer e intentar innovar en las NNTT, hay un montón de cosas para trabajar con estos niños.

También se propone la posibilidad de dar los apoyos dentro del aula, con la condición de que exista un buen nivel de coordinación con el profesorado de aula.

CREI: (Sobre los apoyos dentro del aula). Pues fantástico, si existe un buen nivel de coordinación, sobre todo cuando haya un buen nivel de coordinación dentro del aula.

4.- RELACIONES ENTRE PROFESORADO DE LAS AULAS Y EL PROFESORADO ORDINARIO

Nos interesa conocer cómo son las relaciones de este profesorado con el resto de sus compañeros. Hay opiniones distintas y no correspondidas entre el profesorado de las aulas Aliso y el profesorado ordinario. En general, el profesorado del aula Aliso considera que la implicación de los tutores es muy escasa y ven en el alumnado inmigrante un problema añadido a su tarea docente: *"la de enseñar a los normales*", como se manifiesta en el siguiente texto:

"El profesorado a menudo confiesa no estar preparado para asumir esta realidad, porque su formación no incluía la especificad de enseñar a no nativos y sobre todo, a éstos en un mismo grupo con los nativos, con la evidente distancia lingüística y cultural." (Pastor Cesteros, 2006:10).

Se incide en el desconocimiento total del profesorado ordinario sobre el programa y su ausencia de implicación con estos alumnos. Vemos como la mayor parte del profesorado de las aulas Aliso piensa que sus compañeros les consideran responsables totales del alumnado de su aula. Esta autopercepción refleja la actitud del profesorado ordinario respecto a la enseñanza del español como L2, reforzando la idea de que estos escolares están bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del aula de acogida (García Fernández, 2009).

PAP1: Depende de cada tutor. Se tienen que implicar, porque al fin y al cabo se van a hacer cargo de los aprendizajes que va a tener ese alumno. Pero yo creo, que lo ven como mira, me lo quitan de aquí y así puedo dar la clase a gusto, como un estorbo… Es como cuando van a dar apoyo, dicen, me quitas a éste que va más retrasado y así sigo con éste.

PAS3: No sé yo creo que desconocen y tampoco se preocupan por conocer.

PASI2: Los profesores ni siquiera me conocen, me confunden con la profesora de Servicios a la Comunidad… A mí me mandaban a los absentistas… No saben lo que es el Aliso.

Cuando valoramos aspectos fundamentales como la coordinación entre ambos profesionales, el establecimiento de líneas conjuntas de actuación, aparece también en el discurso del profesorado de Aliso la poca implicación de los tutores en estas tareas:

PAP1: Pues eso, que cuando tienen que quedar no pueden… Y no hemos tenido ninguna reunión, porque tenían muchas cosas que hacer. Sólo se han acercado dos profesores a mí, en plan mira, estamos haciendo esto, pero los demás nada… Un día que había quedado con ellos, me dijeron que estaban superocupados. Había una profesora que estaba empeñada en que les diera Matemáticas, "porque estaban más entretenidos y cuentas, que no molestaban", me dijo, "así no te dan la brasa", pero ese no es el objetivo del programa, pero yo no la dije nada, yo sé lo que tengo que hacer…

PASI2: Solamente conozco un tutor de los alumnos, yo creo que queda todo dicho. No conozco ni a los tutores, no han ido ni al aula… He tenido 20 horas (lectivas) cuando todo el mundo cierra a 17. Lo que es necesario es integrar al profesor en el centro. Cuando una persona está integrada, puedes contactar con los compañeros.

Vemos por tanto, una escasa regulación de las relaciones entre las aulas Aliso y las aulas de referencia, así como con el resto de órganos colegiados del centro. El contacto entre estos docentes y el resto suele caracterizarse por la improvisación.

Sobre el *grado de satisfacción de los tutores*, los profesores de Aliso manifiestan la indiferencia de tutores hacia el programa y el poco reconocimiento del trabajo realizado en las aulas, que se convierten en una forma de "quitarse" a estos alumnos de encima. Se dan situaciones paradójicas, como no saber si el alumno acude o no a clase, o está en el Aliso, o no calificarles su área en un trimestre, por no asistir a todas las áreas:

PAS1: Hay tutores que muy bien, que se acercan… Pero lo que aprecias es que en los tutores hay un sentir general del profesorado, notas el rechazo hacia este tipo de alumnos, sin conocerlos… Muchas veces llevas todo el curso y no saben ni qué días estás, ni lo que haces… es un rechazo sin conocimiento, no están de acuerdo, pero sí están de acuerdo en que les quites a los chicos de las clases.

CREI: En principio sí, desde el programa Aliso no hay una coordinación ni una preocupación del profesorado. De hecho, muchas veces te encuentras con centros que no evalúan a estos alumnos en el primer trimestre porque como están en el programa Aliso... El tutor no suele estar concienciado. Todavía la diversidad tiene que pasar por la tutoría.

A través de todas las opiniones se refleja la vivencia de que los alumnos del programa Aliso son alumnos sólo del profesorado Aliso, no del resto de profesores, como se contempla en los siguientes párrafos:

JES: No consideran que son alumnos suyos… (Sobre el grado de satisfacción) Yo creo que es bajo, esperan que quien vaya a sus aulas domine la lengua, no se dan cuenta de que cuando están dos meses, tres meses, les da para tener un nivel muy básico.

Algunos docentes, a pesar de no valorar el aprendizaje de los alumnos en estas aulas, continúan enviándolos... En el fondo, para algunos docentes suponen una solución cómoda: la de no enfrentarse al trabajo con estos alumnos y un desahogo, como apunta Pérez Milans (2007:127):

"La posibilidad de tener un espacio para los alumnos que no conocían el español los descargaba a ellos, que se encontraban angustiados por no saber cómo incluir en la dinámica de clase a estudiantes que hablan otras lenguas y que tienen otros bagajes".

En esta misma línea, las palabras de un representante sindical, contrario a este recurso, que nos cuenta la buena aceptación que han tenido por ese motivo las aulas en otras provincias:

S: Cuando empezamos a lanzar la idea de que no nos gustaban los Aliso, ya nos avisaron de otros sindicatos, que las Aliso (aulas de Enlace, en otras comunidades) tienen muy buena prensa, sobre todo en Secundaria… Que los tutores luego estaban encantados, que había pasado lo mismo en Madrid, que todo el mundo estaba encantado… Y luego el Director Provincial nos dijo lo mismo, que preguntáramos en los institutos. ¿Y por qué? Yo te voy a ser burro en este caso, yo creo que lo que quieren es quitarse a los chicos de encima, no le tienes y ya está, te olvidas.

Se transmite en las entrevistas una función encubierta del aula de inmersión y es la de ser un instrumento que mantiene por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado ordinario al alumnado extranjero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNN, M. (1999). The absence of language policy and its effects on the education of mexican migrant children. En *Bilingual Research Journal, 23* (pp 319-344).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. En *Segundas Lenguas e Inmigración, 2* (pp 109-127).

HELOT, C. y YOUNG, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary School: Why and How should migrant languages be valued? En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5* (pp 96-112).

LICERAS, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal.* Madrid: Sintaxis.

MARTÍN ROJO, L. et al. (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PASTOR CESTEROS, S. (2006). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. *En Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. (18-21).

PEREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En MARTÍN ROJO, M. Y MIJARES, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural.* Madrid: CREADE.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNANDEZ, M.T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.

FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO EUROPEO

José Antonio Hernández Bravo

Juan Rafael Hernández Bravo

Miguel Ángel Milán Arellano

Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

La presencia en las aulas de alumnado procedente de otros países ha contribuido a la caracterización de los centros educativos como contextos de diversidad cultural, siendo el reflejo de una nueva realidad social y cultural en todos los países europeos. Esta situación ha originado importantes retos educativos y desafíos pedagógicos entre el profesorado que precisa de una formación específica en materia intercultural para poder responder de forma efectiva a la diversidad cultural en las aulas, solventar problemas de convivencia derivados de esa diversidad y lograr una mejor interrelación entre todos los alumnos.
La presente comunicación recoge una experiencia de formación intercultural del profesorado que se está llevando a cabo entre docentes de España y Grecia, dos países europeos que en los últimos años han recibido un considerable número de alumnado originario de diferentes países, así como algunas de las iniciativas emprendidas entre dichos docentes para el intercambio de actividades interculturales.

Palabras clave: formación del profesorado; educación intercultural

TEACHER TRAINING ON CULTURAL DIVERSITY IN THE EUROPEAN FRAMEWORK

ABSTRACT

The presence of students from other countries and cultural backgrounds in our classrooms nowadays has made our schools to have a genuine context of cultural diversity; a fact which reflects the new socio-cultural reality in all European countries. This situation has originated the emergence of educational and

pedagogical challenges among teachers, which requires specific training on interculturalism and inclusive approaches in order to respond effectively to the cultural diversity in our classrooms, to find creative ways of problem solving derived from the coexistence with this new reality and to empower the interaction among all students. The current paper presents a teacher-training experience on intercultural issues, which is being carried out among teachers in Primary Education from two European countries, namely: Spain and Greece. These two countries have been receiving a notable number of students from other countries in recent years. Furthermore, we would also like to present some of the activities created and exchanged between these two groups of teachers.

Key words: teacher training; intercultural education

1.- ESCUELAS CULTURALMENTE DIVERSAS EN EL MARCO EUROPEO

Los movimientos migratorios constituyen un fenómeno de gran trascendencia social, económica y política en las sociedades actuales. Su importancia no sólo radica en su creciente volumen y extensión a todos los países del mundo (OCDE, 2002; Informe de la Organización Internacional de las Migraciones, 2005) sino también en los grandes desafíos de convivencia que se plantean en los países europeos y en la problemática asociada a estos flujos migratorios hacia los países industrializados como son la inmigración irregular y el tráfico de personas (Blanco, 2006). En las últimas décadas, los países de la Unión Europea se han convertido en sociedades receptoras de inmigración, entre otros motivos por la baja natalidad, la necesidad de mano de obra barata y por la atracción que ejerce el nivel de calidad de vida y de desarrollo alcanzado. De este modo, se estima que el número de inmigrantes en Europa alcanza los veinte millones (Eurostat, 2005; Informe del Comité de Política Europea de la U.E., 2006). El lugar de procedencia de los inmigrantes en la Unión Europea ha variado en el tiempo. Así, entre 1950 y 1960, comenzó la llegada de personas procedentes del norte de África y Turquía; a partir de los años 70, los inmigrantes llegaron desde Asia, principalmente de China, y más recientemente su origen es latinoamericano, siendo Colombia y Ecuador los principales países emisores y el sur de Europa la zona elegida para instalarse. De hecho, España se convirtió en 2007 en el estado comunitario con la mayor tasa de inmigración (10%), seguido por Francia (9,6%), Alemania (8,9%) y Reino Unido (8,1%).

Los hijos en edad escolar de las personas inmigrantes que se instalan en Europa se escolarizan en las aulas ordinarias y en un corto espacio de tiempo estos alumnos deben adaptarse a una nueva realidad al mismo tiempo que el alumnado autóctono debe ajustarse a los cambios culturales introducidos en la clase. Según Marqués (2001), la premura en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante a los centros educativos y la novedad del fenómeno ha originado la aparición de problemas y dificultades, de tal manera que ahora España está pasando por la misma situación que ocurrió en los países del norte de Europa en las décadas de los sesenta y setenta. Además, el profesorado debe hacer frente a esta situación a pesar de no tener una formación intercultural específica y, en el mejor de los casos, sus actuaciones se reducen a una declaración de intenciones o a la aplicación de recetas puntuales para sobrellevar la diversidad de culturas existentes en el aula.

Desde el punto de vista educativo, el proceso de escolarización del alumnado de otros países ha desvelado la existencia de carencias educativas y de dificultades de integración en unas aulas culturalmente homogéneas (Aguado, 1999), por lo que cabe plantearse cómo se está produciendo la incorporación a los centros de este alumnado y qué condiciones se deben dar en los centros para hablar de aulas que respeten la diversidad cultural. En relación con la incorporación del alumnado de otras culturas suelen observarse carencias educativas propiciadas por la situación socio-cultural de este alumnado y problemas de integración en la sociedad, derivados de su pertenencia a minorías étnicas y culturales. La superación de estos aspectos negativos pasa por el desarrollo de una educación igual para todos, que va más allá de la igualdad de oportunidades y recursos; supone que las habilidades, experiencias y bagajes culturales sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad (Soto, 2006). A pesar de esta evidencia, todavía hoy en día existe la idea de la desigualdad escolar, puesto que los alumnos de otras culturas que llegan a la escuela no pueden beneficiarse de lo que la escuela les ofrece. Para lograr una igualdad de oportunidades escolares son imprescindibles cambios estructurales y permanentes en recursos, prácticas escolares y formación del profesorado. Respecto a las condiciones que se tienen que dar para que en un aula se respete realmente la diversidad cultural, ésta debe asumir los principios propios de la educación intercultural, responder al reto de educar a diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, adoptar un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busque la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según los principios de justicia social (Gil *et al.,* 2005).

2.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MATERIA INTERCULTURAL

La incorporación cada vez más creciente en las aulas de alumnado originario de otras culturas no es sólo un reto para los sistemas educativos europeos en general y para los centros educativos en particular, sino que se convierte en un auténtico desafío pedagógico para los docentes que deben aunar en una misma clase diferentes motivaciones, ritmos de aprendizaje, necesidades educativas y, ahora, diversos bagajes culturales de sus alumnos. Según García Fernández (2001), muchas veces estos profesores sienten en primera persona la frustración y la incapacidad para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos culturalmente diversos, desvelándose carencias formativas en su preparación profesional. Además de la inexistencia de una formación inicial entre los docentes en materia intercultural, ya que ésta no existe como asignatura en ninguna facultad de educación, después falta una formación continua del profesorado en cuanto a cursos, planes de perfeccionamiento en los centros, seminarios y grupos de trabajo relacionados con la educación intercultural. A pesar que desde los centros de profesores se oferta una importante cantidad de formación al respecto, el profesorado o bien no está interesado por este tema o bien los que asisten a dichos cursos o seminarios no aplican los conocimientos aprendidos puesto que estos suelen ser básicamente teóricos y alejados de la realidad intercultural de las aulas. En términos prácticos, los profesores hacen poco uso de la legislación educativa que contempla la posibilidad de adaptación del

currículo para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, aunque sí que es cierto que un primer momento se han apoyado en el empleo de aulas de educación compensatoria, contempladas en la anterior ley educativa, y después en las aulas de interculturalidad y cohesión social implantadas con la LOE (2006), puesto que supone recursos materiales y profesionales extras para atender la diversidad cultural de los centros. Sin embargo, García y Moreno (2003) consideran que muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender dicha diversidad cultural. Además, la cultura del alumnado extranjero se tiene muy poco en cuenta y, en la mayoría de las ocasiones, se utiliza de forma puntual en fiestas y semanas interculturales, lo que produce en realidad una folclorización de la cultura extranjera.

La educación es una pieza clave para el progreso de las sociedades. En contextos de diversidad cultural se hace más necesaria, si cabe, una formación específica del profesorado en esta materia, ya que sin esta preparación profesional es muy difícil afrontar con éxito los retos planteados en un nuevo contexto social y cultural. En este sentido, los profesores deben estar conscientes de los cambios que afectan a la sociedad y de la necesidad de una formación continua cuya finalidad será el desarrollo de una comprensión intercultural para superar la frustración de muchos docentes a la hora de enfrentarse a la nueva realidad en el aula. En esta línea, Arabi (2001) propone tres estrategias en la formación intercultural del profesorado en el marco europeo: interesarse por la cultura del otro, conocer la realidad de la inmigración en España y aprovecharse de las experiencias de otros países de la Unión Europea. Respecto a la primera estrategia, los profesores deben de salir de la visión tradicional y asimilacionista sobre el "otro", en donde el "otro" no es ni raro ni inferior, es simplemente diferente. En este aspecto los profesores deben interesarse por las culturas mediante lecturas y cursos, porque sólo de esta forma se llega a conocer al otro, a descubrir su esencia y a dejar de folclorizarlo. En relación a la segunda estrategia, conocer la realidad de la inmigración en España, los docentes deben informarse a partir del propio inmigrante, reuniéndose con ellos en reuniones informales para acercarse de primera mano a su realidad. La última estrategia, aprovecharse de las experiencias de otros países de la Unión Europea, llevará a los profesores a conocer los problemas de la formación del profesorado en otros países europeos con una larga experiencia en la recepción de personas inmigrantes como Francia o Inglaterra. Es preciso acercarse a los métodos de formación del profesorado en estos países para adaptarlos a la nueva realidad social y cultural.

3.- INTERCAMBIO DE ACTIVIDADES INTERCULTURALES: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA ENTRE PROFESORES DE ESPAÑA Y GRECIA

Durante este presente curso académico y el próximo se realiza un proyecto europeo entre profesores de Almansa (Albacete) y Xanthi (Grecia) para el desarrollo de la formación intercultural del profesorado, la toma de conciencia de la diversidad cultural en las aulas y la capacitación de los docentes para atender de una manera efectiva dicha diversidad. En el caso de este proyecto europeo los objetivos son: mejorar la formación del profesorado de educación de primaria de los dos países participantes mediante la adquisición de estrategias y habilidades para trabajar con los estudiantes de otras culturas; apoyar la integración de estos

estudiantes a través de distintas actividades interculturales; y compartir buenas prácticas profesionales.

Los contextos sociales donde se realiza este intercambio de experiencias interculturales son similares. España y Grecia son dos países del sur de Europa que en las últimas décadas han experimentado un aumento considerable de alumnado originario de otros países. El profesorado pertenece a un colegio público de educación primaria de Almansa y a otro de Xanthi, dos ciudades de tamaño que presentan una considerable diversidad cultural. A través de diversas movilidades y del contacto vía nuevas tecnologías, los profesores han tenido la oportunidad de compartir actividades y de formarse en destrezas interculturales, con la intención de aplicarse en las aulas. Por parte de España, se ofreció a los profesores griegos un recorrido por el centro para mostrarles buenas prácticas de integración y de acogida al alumnado de otras culturas o de minorías étnicas. Además, se compartieron actividades para el trabajo de la interculturalidad como "la maleta viajera", el club "de culturas están llenas las lecturas" y la "muñeca Nicoletta". A grandes rasgos, la maleta viajera es una propuesta intercultural en donde cada alumno dispone de un pasaporte de lecturas y debe recorrer diferentes países a través de la imaginación y de diferentes lecturas, recopilando de estos lugares las tradiciones, cuentos, personajes, etc. El pasaporte es el comprobante que indica que el alumno "ha viajado" a estos países y en éste, cada alumno tendrá que recoger aquello que más le haya gustado, plasmándolo en forma de dibujo de cada país, del monumento o del personaje representativo. El pasaporte se adapta en función de la edad. El club "de culturas están llenas las lecturas" es una actividad de dinamización lectora empleando para ello cuentos y leyendas populares de diferentes folclores. Se seleccionan aquellas lecturas que representen las diferentes culturas presentes en el aula o que por su temática contribuyan al respeto e integración de las culturas. La muñeca Nicoletta se utiliza para las dramatizaciones. A partir de ella, los niños describen sus rasgos físicos, conocen su procedencia, la ubican en un mapa, recita cuentos y rimas de su país, y enseña a los niños algunas palabras en su idioma.

Por su parte, los profesores griegos organizaron un seminario de formación para los profesores españoles en el que se compartieron las siguientes actividades interculturales: el cine para la formación de actitudes positivas hacia la interculturalidad, con la película "Azur y Asmar"; el proyecto "La Sandía y la Piña. Una aproximación a la diversidad cultural a través del cuento", en el que se redactaba una historia entre todos los estudiantes bajo la consigna de la tolerancia y el respeto a los niños originarios de otras culturas; juegos, danzas y canciones del mundo; actividades plásticas y el proyecto "La paz" de Aristófanes, adaptación teatral de la obra clásica al lenguaje moderno pero conservando el mensaje universal de aceptación y de integración entre las diferentes culturas.

4.- CONCLUSIONES

Las aulas actuales, caracterizadas por la diversidad cultural, precisan de un profesorado preparado en materia intercultural para poder hacer frente a situaciones problemáticas y dificultades de convivencia derivadas de la heterogeneidad cultural de la clase. Sin embargo, con frecuencia, los docentes se sienten incapaces de enfrentarse a esta realidad por falta de formación específica.

En una sociedad tan compleja y cambiante como la actual, la formación continua del profesorado constituye un instrumento determinante, ya que permite la actualización didáctica y pedagógica de los profesores y su aplicación en los centros educativos. La formación intercultural de los docentes no sólo revierte en el desarrollo profesional de los mismos sino también repercute positivamente en el alumnado, que aprende otras culturas, las respeta y las valora. Así, poner en marcha actividades formativas entre profesores de dos países distintos, que se preocupan por ofrecer una educación de calidad y de entendimiento entre culturas, no sólo estrecha los vínculos con otros profesores europeos sino que contribuye a la mejora y perfeccionamiento docente mediante la cooperación, el intercambio de buenas prácticas y el conocimiento de otras experiencias interculturales.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.

Arabi, H. (2001). La educación intercultural, ¿un nuevo frente en la formación del profesorado? En AAVV, *Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI*. Murcia: Universidad de Murcia.

Blanco, C. (2006). Las migraciones internacionales y su impacto social. La integración y sus modelos. En P. Soto *et al.* (ed.), *Hacia el aula intercultural*. *Experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García Fernández, J. A. (2001). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar: un ensayo de desarrollo profesional con profesores de educación infantil y primaria*. Madrid: Universidad Complutense.

García, J.A. y Moreno, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.

Gil, I., Aguado, T. y Mata, P. (2005). Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Catarata.

IOM (2005). *Informe de la Organización Internacional para las Migraciones*. Nueva York: ONU.

LOE (2006 LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: MEC.

Marqués, S. (Ed.) (2001). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta.* Girona: Universitat de Girona.

OCDE (2002). *Definition and selection of Competences. Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*.

Soto, P. *et al.* (2006). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

EL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO: PERFIL, COMPETENCIAS Y CUALIFICACIÓN

Catalina Guerrero Romera

Universidad de Murcia

RESUMEN

Esta comunicación presenta la definición del perfil profesional del mediador intercultural en el ámbito sanitario en cuanto a los conocimientos, competencias y habilidades que ha de poseer para ejecutar adecuadamente los requerimientos profesionales que le son propios. Esta descripción se basa en las competencias que los profesionales de la mediación deberían de poder disponer para actuar en el ámbito sociosanitario y que han sido manifestadas tras un estudio realizado a partir de un curso de postgrado de Especialista Universitario en mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario, en colaboración con la Universidad de Murcia y el Ayuntamiento de Lorca. Nuestro objetivo es identificar las competencias que debe tener para realizar su trabajo de la forma más efectiva posible de cara a establecer futuras propuestas o modelos de formación y cualificación adecuados. El punto de partida es tener en cuenta que las competencias son las capacidades de realizar tareas de una persona o de un grupo en un momento dado, activando una serie de conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto profesional.

Palabras clave: mediador Intercultural; interprete social o comunitario; inmigración; perfil profesional; competencias profesionales; cualificaciones; profesionalización; rol del mediador o intérprete

THE ROLE OF INTERCULTURAL MEDIATOR IN THE SERVICES ON HEALTH CARE: PROFILE, SKILLS AND QUALIFICATIONS

ABSTRACT

This paper gives a short overview of the description of the professional profile of intercultural mediator: knowledge, competencies, skills and abilities that must have to properly execute professional requirements of its own. This description is based on professional competence which the mediation should be available to act

in the sanitary field and have been expressed after a study from a postgraduate course in Specialist in intercultural mediation and interpretation in the field health, in collaboration with the University of Murcia and the city council of Lorca. Our goal is to identify the competencies required to do their work most effectively with a view to establishing future proposals or models of appropriate training and qualifications. The starting point is to note that the skills are the abilities to perform tasks of a person or group at any given time, activating a series of knowledge, skills and attitudes in a professional context.

Key words: intercultural mediator; community interpreting; immigration; competences; professional profile; professionalisation; role of the mediator or interpreter

El MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO: PERFIL, COMPETENCIAS Y CUALIFICACIÓN.

Esta comunicación presenta la definición del perfil profesional del mediador intercultural en el ámbito sanitario en cuanto a los conocimientos, competencias y habilidades que ha de poseer para ejecutar adecuadamente los requerimientos profesionales que le son propios. Esta descripción se basa en las competencias que los profesionales de la mediación deberían de poder disponer para actuar en el ámbito sociosanitario y que han sido manifestadas tras un estudio realizado a partir de un curso de postgrado de Especialista Universitario en mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario, en colaboración con la Universidad de Murcia y el Ayuntamiento de Lorca. Nuestro objetivo es identificar las competencias que debe tener para realizar su trabajo de la forma más efectiva posible de cara a establecer futuras propuestas o modelos de formación y cualificación adecuados. El punto de partida es tener en cuenta que las competencias son las capacidades de realizar tareas de una persona o de un grupo en un momento dado, activando una serie de conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto profesional.

1.- EL CONTEXTO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO

El incremento de la diversidad cultural y de los procesos migratorios hace particularmente importante la existencia de dinámicas relacionales que favorezcan la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo. Una de las metodologías o estrategias de intervención que va adquiriendo protagonismo es la *Mediación Intercultural*. Ésta ha ido desarrollándose como un instrumento para atender a poblaciones culturalmente diversas (García Castaño, 2004:123-142). Una condición ineludible para la construcción de una sociedad plural que integre de forma positiva el hecho migratorio es garantizar la posibilidad de participación social de los extranjeros en igualdad de condiciones con respecto a los autóctonos.

Concretamente, en el ámbito sanitario encontramos dificultades que los dispositivos de los servicios sociales y sanitarios se encuentran para asumir la cada vez mayor y diferencial demanda procedente de los colectivos de inmigrantes. Es necesario, por tanto, contextualizar la comprensión de los procesos de atención a la salud y las posibilidades asistenciales respecto a la población inmigrante. Por

ello, se trata de integrar los perfiles de demanda asistencial de la población inmigrante en los diferentes espacios y procedimientos de los ámbitos formales de la atención sanitaria tanto la Atención Primaria como la Asistencia Hospitalaria. No obstante, la ambigüedad con que los dispositivos sanitarios y la propia legislación han asumido el contexto de demanda sanitaria procedente de la inmigración están o han condicionado la práctica exclusivamente al contexto de demanda local y a las acciones particulares o pragmáticas sin tener en cuenta los aspectos culturales y sociales que de ellos se derivan: lenguas, costumbres, creencias, modos de vida, etc.

Algunas investigaciones apuntan que los principales problemas en la atención sanitaria a la población inmigrante son de carácter comunicativo, especialmente terminológicos, lingüísticos y culturales, agravados por la ausencia de intérpretes y mediadores interculturales y de folletos informativos multilingües. Los profesionales de este ámbito están demandando la implantación de intérpretes que permitan una comunicación fluida y eficaz con las personas inmigrantes de habla no hispana[1]. Sin embargo, existen diversidad de situaciones y conflictos que no pueden confundirse con la interpretación lingüística y que están relacionados con la mediación intercultural y con las forma de entender la enfermedad y la salud. Sin querer entrar en un estudio y debate terminológico, que no es objetivo de este trabajo, sobre la mediación intercultural sí queremos apuntar una propuesta al respecto:

(...) entendemos la Mediación Intercultural como *un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre varias personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas.* Supone la intervención imparcial de una tercera parte, en el desarrollo de una negociación entre otras dos, que puede intervenir en las discusiones, hacer sugerencias o propuestas e incluso formular recomendaciones con vistas a un acuerdo. En este sentido, es importante resaltar que el mediador intercultural no tiene el poder de decisión, sino que son las partes las que toman las decisiones. Es simplemente un asistente al servicio de las partes en litigio, que son las únicas que pueden resolverlo (Bermúdez et al, 2002: 101).[2]

Por otra parte, coincidimos con Castiglioni (1997:17;26, cit. en Sales, 2008:7) al pensar que sin el reconocimiento de los derechos civiles no es posible que se produzca ningún proceso de integración de la población inmigrante. La política de inmigración necesita partir de la consideración de que los inmigrantes son parte integrante de la sociedad de acogida, y por ello son también usuarios de los servicios públicos. En este contexto, la mediación lingüístico-cultural supone un

[1]En este sentido, los resultados de un estudio realizado en el Servicio de Urgencias del Hospital Rafael Méndez de Lorca afirmaba que casi el 90% de los participantes en el mismo (médicos, enfermeros y auxiliares de enfermería) había tenido problemas de comunicación con la población inmigrante (Jiménez, J.; Navarro M.A.; Belda, M.; Mota, J.A.; Hernández, S. y Guerrero, C., 2009:4).

[2]Véase también Giménez Romero (1997: 142), que aporta otra de las definiciones más citadas en España: "Entendemos la Mediación Intercultural –o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales– como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados".

espacio de prevención de conflictos, permitiendo la expresión de la demanda, descodificándola y traduciéndola en términos de derechos (Castiglioni, 1997: 32). Ello implica tener en cuenta la diversidad y el incremento de las necesidades surgidas del escenario de pluralismo y diversidad cultural que se ha descrito asegurando el mismo nivel de acceso y utilización en virtud de sus necesidades.

La figura profesional del mediador o intérprete intercultural se reconoce actualmente como indispensable para garantizar el adecuado acceso a la población extranjera a la atención sanitaria, resolviendo tanto problemas lingüísticos en general y terminológicos en particular, como actuando como puente cultural y comunicativo y facilitando la integración en el sistema sociosanitario. Sin embargo, no existen servicios de mediación intercultural o traducción/interpretación organizados de forma oficial. El hecho de contar con un mediador intercultural podría contribuir a establecer acciones y estrategias más adecuadas en la realidad sociosanitaria. Además, es un elemento que reforzaría la atención a los escenarios de necesidad descritos tanto por los propios profesionales sanitarios y no sanitarios, como por los propios usuarios. Esto permitiría integrar elementos de reflexión y práctica una situación que debe ser abordada desde muy diversas perspectivas.

2.- LA FIGURA DEL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO DESDE UN MODELO DE COMPETENCIAS

Dentro de los objetivos de nuestro proyecto nos marcamos como prioridad la delimitación de las áreas y competencias para la intervención en este ámbito, así como la incorporación de mediadores interculturales en los Servicios Sanitarios de la Región. Sobre dicha base, planteamos algunas cuestiones nucleares en torno a la mediación intercultural y a la figura del mediador intercultural en el ámbito sociosanitario en cuanto a los conocimientos, competencias y habilidades que éste ha de poseer para ejecutar adecuadamente los requerimientos profesionales que le son propios.

Esta descripción se basa en las competencias que los profesionales de la mediación deberían de poder disponer para actuar en el ámbito sociosanitario y que han sido manifestadas tras un estudio realizado a partir de un curso de postgrado de Especialista Universitario en Mediación Intercultural e Interpretación en el ámbito sanitario, en colaboración con la Universidad de Murcia y la Concejalía de Servicios Sociales, Atención a la Familia, Inmigración Formación y Empleo del Ayuntamiento de Lorca.

El curso de Especialista Universitario se realizó a lo largo del año 2009 en Lorca y contó con la participación de 38 personas. El término municipal de Lorca es la tercera población en importancia de la Región de Murcia después de Murcia y Cartagena y es considerado como un área de alta sensibilidad sociosanitaria en relación con la inmigración, ya que un importante número de inmigrantes residen en dicha ciudad. El curso ha supuesto la introducción de buenas prácticas en relación a la figura del mediador en este ámbito y en la propia organización de los servicios sociales y sanitarios. Lo que se pretendió con este proyecto fue facilitar la formación a estos alumnos en la mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario, así como su posible incorporación al mundo laboral dentro de un área de actuación aún por explotar. El curso constaba de 300 horas, de clases

presenciales y de prácticas de mediación intercultural e interpretación en diferentes hospitales y centros de salud. Sus objetivos han sido fundamentalmente:

— Desarrollar competencias en materia de mediación y atención intercultural en los ámbitos sociosanitarios para poder atender demandas y necesidades específicas.

— Proporcionar conocimientos y herramientas metodológicas adecuadas que permitan incorporar la atención y mediación intercultural en este ámbito.

— Facilitar la comunicación intercultural y la aplicación de los conocimientos, habilidades y técnicas de la mediación intercultural en el ámbito sociosanitario.

— Reflexionar sobre el desarrollo profesional del mediador intercultural en el ámbito sanitario

El curso de Postgrado referido ha sido una propuesta formativa innovadora y de carácter interdisciplinar que se ha puesto en marcha por primera vez en nuestra Región. Estaba dirigido a la formación en el perfil del mediador e intérprete intercultural, ya que hay una falta de capacitación y especialización en este ámbito. Se ha tratado de aportar los conocimientos interdisciplinares que actualmente se requieren para el desempeño de esta profesión, y en los que se aúnan ámbitos como la traducción y la interpretación, la comunicación y mediación intercultural, la antropología médica, la sociología y el trabajo social y educativo. Por ello, ha contado con la participación de pedagogos, médicos, enfermeros y antropólogos. La perspectiva pedagógica planteada por el curso ha sido, en todo momento, interdisciplinaria y aplicada, apostando, además, por la interrelación entre el campo de la mediación intercultural y el de la interpretación.

El programa formativo ha incluido sesiones sobre inmigración y servicios públicos sanitarios, traducción e interpretación en el ámbito biosanitario, comunicación y mediación intercultural, salud y enfermedad en las culturas del mundo, técnicas y protocolos de actuación y mediación en la atención sanitaria, el sistema sanitario en la Región de Murcia. El curso contemplaba, asimismo, la realización de prácticas en hospitales y centros de salud, en colaboración con el Hospital Comarcal Rafael Méndez del Área III del Servicio Murciano de Salud y los centros sanitarios de Lorca y su comarca. Estos centros y servicios han apostado por este proyecto y, junto con el Consistorio lorquino, se han mostrado dispuestos a crear un puente entre la formación y el futuro mercado laboral.

El proyecto ha supuesto una apuesta comprometida con el fenómeno de la inmigración, desde el respeto a las diferencias y a la consideración de que se puede llegar a un espacio común de intercambio intercultural, a través de la comunicación, la traducción e interpretación y la mediación. Se ha manifestado, además, una apuesta comprometida con la formación especializada en un campo y servicio emergente y necesario para la ciudadanía y la garantía de una atención médica adecuada.

En este marco nuestro objetivo ha sido identificar el perfil y las competencias que el mediador debe tener para realizar su trabajo de la forma más efectiva posible de cara a establecer futuras propuestas o modelos de formación y cualificación adecuados. Es relevante la mención que se hace a la figura profesional del mediador intercultural, pero hay que recordar que por parte de las instituciones el estatus de esa figura no está reconocido, las competencias de su perfil no están

bien delineadas y la oferta formativa no está reglada a pesar de que se hable oficialmente de la necesidad de una figura que, oficialmente, *no* está reconocida ni regulada (Sales, 2006 y 2008).

En términos generales, se podría señalar que el mediador intercultural en este ámbito es la persona especialista y responsable del asesoramiento, información, interpretación, intermediación y acompañamiento, individual o grupal, a personas pertenecientes a una o varias culturas, con el objetivo de facilitarles su adecuada atención sanitaria y su acceso a los servicios y recursos públicos. Por tanto, trata de prestar un servicio de asesoramiento, interpretación e intermediación, colaborando en la participación e integración social y comunitaria de las personas inmigrantes y el fomento de su autonomía, teniendo en cuenta tanto sus características y necesidades como las de su entorno[1].

Se concibe al mediador como un "facilitador" en el sentido de que su papel fundamental consiste en posibilitar procesos de los que son protagonistas las propias personas e instituciones en los que se trata de favorecer la comunicación y comprensión mutua de las partes (Giménez:1997; Sandomingo, 2005:31; Giménez Romero (1997: 142).

El perfil de competencias del puesto debe recoger, además, las competencias conductuales requeridas (listado de competencias) y las funciones principales que desempeña. En relación al mediador intercultural en el ámbito sociosanitario estas son:

— Mejorar la accesibilidad de la población inmigrante a los servicios sociales y de salud.

— Fomentar la comunicación, el acercamiento, la comprensión mutua y el encuentro de la comunidad sanitaria, con el objeto de prevenir la aparición de posibles conflictos.

— Información, interpretación o traducción de recursos, materiales, etc. que permitan tomar decisiones y aplicar soluciones propias.

— Acompañamiento y asesoramiento a las personas de forma individual o grupal

— Apoyo a los profesionales: prestando apoyo a trabajadores sociales, médicos, psicólogos, etc.

— Otras como la prevención, sensibilización, etc.

3.- EL PERFIL DEL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIOSANITARIO

Se presentan a continuación algunos de los elementos que conforman el perfil profesional del mediador: requerimientos, funciones, tareas, competencias,

[3]En la Propuesta de Cualificación Profesional del Encuentro de Mediadores Interculturales celebrado en Valencia en el año 2007 se propuso como competencia general del mediador intercultural: "Contribuir desde una posición mediadora a la mejora de la comunicación, relación e integración social e intercultural entre personas o grupos culturalmente diferenciados, gestionando conflictos en contextos multiculturales – prevención, regulación y resolución - favoreciendo la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia intercultural y contribuyendo a adecuar las instituciones a su entorno multicultural" .

ámbitos y contextos. En cuanto a los *requerimientos académicos y formativos*, el mediador intercultural es un profesional que debe poseer una titulación universitaria preferentemente en el área de las ciencias sociales y/o cualquier rama de las ciencias sociosanitarias; y contará, además, con una formación complementaria específica en procesos y metodologías de mediación intercultural, traducción e interpretación, procesos de orientación y asesoramiento, etc. Asimismo, deberá tener una experiencia mínima que demuestre los saberes anteriormente especificados y unas aptitudes personales ajustadas al trabajo a desempeñar (sensibilidad, empatía, dotes de comunicación, etc.).

3.1.- Funciones y tareas.

FUNCIONES	TAREAS
Mejorar la accesibilidad de la población inmigrante a los servicios sociales y de salud.	— Impulso de estrategias de sensibilización y formación para el desarrollo de competencias culturales para los profesionales sanitarios y al población usuaria.
	— Información sobre los derechos y deberes de los usuarios del sistema sanitario de la Región de Murcia.
	— Establecer contactos formales con los órganos de responsabilidad de Salud
	— Presentaciones en jornadas de solidaridad, etc.
	— Ayuda a solucionar problemas de entendimiento entre usuario y profesionales de salud.
Fomentar la comunicación, el acercamiento, la comprensión mutua y el encuentro de la comunidad sanitaria, con el objeto de prevenir la aparición de posibles conflictos.	— Desarrollar actividades de comunicación tanto individuales como grupales cuidando la claridad y la comprensibilidad ante problemas de entendimiento entre usuario y profesionales de la salud por causa del diferente manejo de códigos culturales o el manejo diferenciado del concepto de enfermedad
	— Información y derivación a otros profesionales
	— Conciliación y adaptación de diferentes itinerarios terapéuticos
	— Establecimiento de las normas y procedimientos de atención a los usuarios
Acompañamiento y asesoramiento a las personas	— Asesorar en temas del sistema sanitario de la

(Grupal o individual)	Región de Murcia y mediación ante reclamaciones.
	—Acompañamiento para determinadas gestiones: Tramitación de las tarjetas sanitarias y cualquier otra gestión que pueda requerirse en el ámbito sociosanitario
	—Diseño, seguimiento y evaluación de iniciativas comunitarias e interculturales.
	—Realización de informes.
	— Apoyo en determinados casos de seguimiento del paciente
Apoyo a los profesionales: prestando apoyo a trabajadores sociales, médicos, psicólogos, etc.	—Apoyo en la planificación y puesta en marcha de actuaciones de prevención o promoción de salud con un colectivo determinado.
	— Ayuda a solucionar problemas de entendimiento entre usuario y profesionales de salud.
	—Establecer reuniones con los diferentes profesionales del Centro para definir las áreas prioritarias de sensibilidad y dificultad,
	—Obtener e interpretar correctamente información
Información, interpretación o traducción de recursos, materiales, etc. que permitan tomar decisiones y aplicar soluciones propias	—Corregir percepciones e informaciones falsas que se puedan tener respecto a situaciones de conflicto y/o entre los implicados en este.
	—Traducción lingüística para personas que no dominan el idioma
	—Traducción de documentos y guías o protocolos

3.2.- Competencias exigibles al mediador.

Competencias transversales	Habilidades interpersonales
	Resolución de problemas y toma de decisiones
	Organización y planificación
	Capacidad para integrarse y comunicarse con usuarios y con expertos de otras áreas y en distintos contextos
	Capacidad de análisis y síntesis
	Flexibilidad, Apertura e Iniciativa.

	Compromiso ético
	Transmitir serenidad y mostrar el grado de sensibilidad adecuado a lo que sientan los demás
	Empatía, Cercanía e interés por el otro
	Integridad
	Negociación, ser conciliador
	Respeto a la diversidad
	Mantener imparcialidad

Competencias específicas

Saberes

El mediador intercultural en este campo debe reunir un conjunto de conocimientos de carácter multidisciplinar que le permita poseer un conocimiento holístico y sistémico de la realidad sobre la cual actúa. De esta forma, el mediador deberá conocer:

Saber	Conocer los modelos, principios y enfoques teórico-prácticos de la mediación intercultural en contextos diversos.
	Conocer los contextos multiculturales (relaciones multiculturales, principales colectivos minoritarios, de las sociedades receptoras y de sus servicios)
	Conocer el funcionamiento y normativa de los sistemas sociosanitarios
	Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico y social en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas
	Conocimientos Lingüísticos. Conocimiento de la lengua vehicular del colectivo con el que desarrolla su trabajo.
	Conocer los conflictos más usuales en el contexto sociosanitario y los principales modos de su resolución
	Conocer los recursos y estrategias sociales y comunitarias
	Conocer temas relacionados con Legislación y extranjería
	Uso de aplicaciones informáticas y telemáticas
	Técnicas de comunicación

Saber hacer

Competencias profesionales. Tenemos que identificar a profesionales que posean experiencias y competencias en las siguientes actividades:

Saber hacer	Llevar a cabo procesos de comunicación, interpretación, negociación y mediación.
	Diseñar, implementar y evaluar programas de intervención adaptados a características diferenciales de sujetos y situaciones y/o contextos.
	Llevar a cabo procesos de asesoramiento y orientación a personas y/o grupos.
	Participar, asesorar y apoyar a profesionales
	Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de intervención, mediación, información, traducción, etc..
	Manejar técnicas de resolución de conflictos
	Recoger, seleccionar, interpretar y redistribuir información por diferentes medios y en distintos soportes
	Realizar entrevistas y procesos de mediación

3.3.- Ámbitos y contextos de desarrollo de la profesión mediadora.

Espacios físicos o ámbitos de actuación:

Centros de Salud, Servicios de Urgencias, SUAP, Hospitales, u otras organizaciones o instituciones públicas, tanto de dependencia pública como privada, con o sin ánimo de lucro y principalmente de carácter local y/o autonómico.

Espacios funcionales:

Departamentos de asesoramiento a la salud, servicios de promoción y atención a la salud y a la asistencia sociosanitaria, servicios de intermediación en el ámbito sociosanitario.

Medios de producción/recursos:

Teléfono, equipamientos ofimáticos y telemáticos: escáner, impresora, diferentes aplicaciones y programas, internet, correo electrónico.

Productos y resultados:

Servicios y acciones aplicadas y evaluadas de información, mediación y/o interpretación intercultural en el ámbito sociosanitario.

Información utilizada o generada:

Documentación diversa y en diversos soportes (papel, informática, etc.), a saber: Guías y protocolos de actuación, Guías sobre oferta de servicios y atención

sanitaria, Información sobre enfermedades, servicios de salud, etc., Prensa, Material, otros.

Sectores productivos:

El sector servicios y más concretamente en el subsector de servicios destinados al apoyo, información y asesoramiento a personas, en este caso desarrolla su labor dentro del sector "Servicios a la Comunidad y Personales" y, en concreto, dentro del subsector "Asistencia/Servicios Sociales".

Ocupaciones y puestos relevantes (Figuras Profesionales):

Mediador/a intercultural

Asesor/a de inmigración

Agente o asistente social

Técnico/a de mediación

Mediador comunitario o vecinal.

Técnico/a de inmigración.

Intérprete o traductor

4.- CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo recoge una propuesta sobre el perfil profesional del mediador intercultural en el ámbito sociosanitario en cuanto a los conocimientos, competencias y habilidades que ha de poseer para su desempeño profesional y a los requisitos de cualificación. Está basado en el análisis de la información obtenida a través de un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Murcia (Jiménez, J.; Navarro M.A.; Belda, M.; Mota, J.A.; Hernández, S. y Guerrero, C., 2009) y mediante la consulta de fuentes documentales que nos ha proporcionado material para extraer una serie de consideraciones que pueden ser de interés para una mejora de la intervención.

Se plantea el perfil profesional del mediador en este ámbito como un conjunto de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes, integrados en las prácticas y políticas de las organizaciones, de los proveedores de servicios y de los profesionales que les capacite para entender y trabajar eficazmente en situaciones o contextos interculturales. El desempeño de esta profesión requiere una formación interdisciplinar, capaz de aunar ámbitos como la traducción y la interpretación, las técnicas de comunicación y mediación intercultural, la antropología médica, la sociología y el trabajo social y educativo, aunque surgen muchas dudas acerca de sus funciones principales y de la información y percepción que se tiene sobre ellos.

Con respecto a este punto son muchos los autores que plantean si nos encontramos ante un nuevo profesional o ante una función determinada que pueden efectuar profesionales de distintos ámbitos y campos. Al mismo tiempo, otra de las reflexiones que se hace va en la línea de si estamos ante la figura de un Mediador o de un Intérprete Socio Sanitario o acerca de si un Traductor-intérprete

es un mediador[1]. A este respecto consideramos que la mediación intercultural va más allá de las funciones y labores de la interpretación y/o traducción aunque la competencia lingüística resulta ser vital para el éxito de la intervención en este campo. Lo cierto es nos encontramos ante una figura profesional emergente, poco definida, no reconocida ni regulada formalmente y, a veces, desarrollada de forma voluntaria, pero que parece generar un gran interés y expectación por parte de las instituciones públicas y privadas (Dora, 2006 y 2008).

Por esta razón, a partir de la definición del perfil debemos plantearnos la identificación de las necesidades de formación y cualificación que estos profesionales tienen y avanzar en el desarrollo de propuesta de formación inicial y continua. En este sentido, la propuesta señala algunas de esas necesidades, identificándose en cada una de las competencias los contenidos más demandados a partir de la exploración de la práctica en este ámbito. El objetivo es establecer criterios para el diseño e implementación de planes de formación que faciliten la profesionalización y cualificación de los mediadores interculturales en el ámbito sociosanitario y que satisfagan las carencias y demandas formativas de los profesionales, señalando algunos de los aprendizajes necesarios. Resulta preciso adecuar los perfiles de los mediadores que existen actualmente a las nuevas demandas y contextos de empleo e incluir contenidos específicos relacionados con las capacidades y competencias que les requieren los emergentes contextos y funciones de la mediación intercultural en este ámbito, así como informar acerca del perfil y las funciones que estas figuras pueden llevar a cabo.

5.- BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2007) : Propuesta de Cualificación Profesional del Encuentro de Mediadores Interculturales celebrado en Valencia en el año 2007 Documento para el Área de Trabajo, "Reconocimiento de Mediadores/as Interculturales (I Encuentro de Mediadoresas Interculturales, Valencia, marzo de 2007)

Abril Martí, M.I. (2006): *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, Granada.

Angelelli, C. (2004): *Revisiting the interpreter's role*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Bauman, Z. (1999): *La cultura como praxis*, Albert Roca (trad.), Paidós, Barcelona, 2002.

[4]Véase al respecto las reflexiones y artículos de Dora Sales (2006 y 2008). También los resultados del estudio realizado en el Servicio de Urgencias del Hospital Rafael Méndez de Lorca mencionado con anterioridad concluían que el personal sanitario conoce las definiciones diferentes de intérprete y mediador aunque el 70% de los tres colectivos encuestados (médicos, enfermeros y auxiliares de enfermería) manifestaron su coincidencia en la necesidad básica de la función del mediador en la traducción del idioma y el 93% reconocía la necesidad de la figura de un intérprete clínico en los centros con la labor de la traducción del idioma (Jiménez, J.; Navarro M.A.; Belda, M.; Mota, J.A.; Hernández, S. y Guerrero, C., 2009:4).

Bermúdez, Kira *et al.* (2002): *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Editorial Popular, Madrid.

Castiglioni, Marta (1997), *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze,* FrancoAngeli, Milano.

García Castaño y Barragán Ruiz-Matas: "Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización". Universidad de Granada.

Giménez Romero, Carlos (1997), "La naturaleza de la mediación intercultural", en *Revista de Migraciones*, 2, pp. 125-159.

Giménez Romero, Carlos (coord.) (2002), *El corazón de Madrid. El servicio de mediación social intercultural SEMSI 1997-2002*. Ayuntamiento de Madrid/Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Grupo CRIT (2003), *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*, Universidad Jaume I, Colección "Estudios de Traducción", Castellón

Grupo CRIT (2006), *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Edinumen, Madrid.

Jiménez, J.; Navarro M.A.; Belda, M.; Mota, J.A.; Hernández, S. y Guerrero, C., (2009): ¿Mediador o Intérprete Socio Sanitario?: Proyecto o realidad en el servicio de Urgencias del Hospital Rafael Méndez del Area III del Servicio Murciano de Salud. Comunicación presentada a la IX Reunión Internacional sobre Investigación Cualitativa en Salud y al IV Seminario Internacional sobre Cuidado Cultural de la Salud, celebrado en Granada el 19 y 20 de noviembre de 2009.

Mikkelson, Holly (1996), "Community interpreting: an emerging profession", en *Interpreting* 1:1, pp. 125-129.

Raga Gimeno, Francisco (2005): *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*, Iberoamericana/Vervuert, Madrid/Frankfurt.

Sales Salvador, D. (2006): "Mapa de la situación de la traducción/interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural en la Comunidad Valenciana y la región de Murcia", en monográfico *Retos del siglo XXI para la lingüística aplicada: Nuevo mapa lingüístico y cultural de la Península Ibérica. Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA), coordinado por Carmen Valero y Francisco Raga, pp. 85-109.

Sales, D. (2008): Mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario. Investigación y formación desde una perspectiva integradora. Proyecto de investigación "La mediación intercultural en la atención sanitaria a la población inmigrante. Análisis de la problemática comunicativa y propuestas de formación" (HUM2004-03774-C02-01-FILO), proyecto coordinado entre la Universidad Jaume I y la Universidad de Alcalá de Henares, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Wadensjö, Cecilia (1998), *Interpreting as Interaction*, Routledge, London & New York.

VALORACIONES INTERCULTURALES DEL PROFESORADO DE LA ESO EN CASTILLA Y LEÓN (ESPAÑA)

Fernando González Alonso

Rosa María de Castro Hernández

Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

A través de una metodología no experimental, y mediante un cuestionario adaptado de los validados por Jordan (1994) y Banks (1992), se han investigado las valoraciones, actitudes e implicaciones del profesorado de Educación Secundaria de Castilla y León, acerca de situaciones personales, sociales, escolares, y formativas relacionadas con su experiencia escolar en cuanto a la población inmigrante y la interculturalidad en general, y las necesidades y modalidades de educación intercultural, así como el clima intercultural que viven los profesores de IES de Castilla y León. La recogida de información se hace durante el curso 2008-09.

De la población de profesores de secundaria de Castilla y León, respondieron al cuestionario una muestra de 133 encuestas válidas, de los cuales 73 son mujeres (54,9%) y 60 hombres (45,1%).

De las valoraciones del colectivo puede deducirse que los profesores están de acuerdo mayoritariamente en la *necesidad de formación en Educación Intercultural*, para "afrontar las necesidades educativas de los grupos de alumnado inmigrante en centros escolares", también de "los grupos escolares mayoritarios, aunque no pertenezcan a culturas minoritarias".

Con valoraciones altas, el profesorado encuestado está de acuerdo en adquirir estrategias pedagógicas interculturales, está a favor de la participación en actividades que fomenten actitudes abiertas a la diversidad cultural, y creen que *las* conferencias, cursillos, jornadas, congresos, ponencias…, impartidas por expertos y el conocimiento y valoración de otras experiencias interculturales con minorías de culturas diversas en el ámbito educativo, son las mejores opciones para la formación intercultural.

En cuanto al conjunto de variables que determinan el *clima intercultural* en el IES, la muestra valora, como *suficiente* el "entendimiento y consenso básico entre todos, respecto de la implicación y compromiso real en la educación intercultural del

alumnado", y el "interés por la vivencias, dificultades y problemáticas que tienen los alumnos inmigrantes". Determinan que son *escasas* "las actividades formativas interculturales del centro".

El *perfil tipo del profesor* de la muestra de IES de Castilla y León en su experiencia escolar con población inmigrante, es el de una profesora que tiene entre 11 y 30 años de experiencia, entre 41 y 60 años de edad, que vive en ámbito urbano y trabaja en 1er curso de la ESO, principalmente como orientadora, o en las áreas de Matemáticas o Lengua.

Son en definitiva las profesoras quienes valoran con medias más elevadas las necesidades de formación intercultural, están a favor del conocimiento de las otras culturas, fomentan actitudes abiertas y tolerantes, se implican interculturalmente, lo cual esta de acuerdo con la idea de que, la mujer en general presenta una mayor sensibilización y una mayor preocupación e interés por la situación de los inmigrantes, y, en general de los grupos minoritarios y desfavorecidos.

Palabras clave: profesores; educación secundaria; educación intercultural, inmigración

INTERCULTURAL RATINGS OF PROFESSORS OF EDUCATION SECONDARY COMPULSORY IN CASTILLA Y LEÓN (SPAIN)

ABSTRACT

Through a non-experimental methodology, and using an adapted questionnaire of the validated by Jordan (1994) and Banks (1992), ratings, attitudes, and implications of secondary education of Castilla and León, Faculty of personal, social, school, situations have been investigated and training relating to their school experience as regards the population immigrant and interculturality in general and needs forms of intercultural education, as well as intercultural climate living teachers of IES of Castilla and León. The collection of information is done during the 2008-09 academic year.

Population of secondary teachers of Castile and León, a sample of 133 valid surveys, of which 73 are 60 men and women (54.9%) (45.1%) responded to the questionnaire.

Collective ratings can infer that teachers are agree mostly with the need for training in intercultural education, tackling "education of immigrant in schools student groups needs", also "majority, school groups" but do not belong to minority cultures.

With high ratings, respondent teacher agrees to acquire intercultural teaching strategies, is in favour of participation in activities that promote attitudes open to cultural diversity, and believe that conferences, workshops, conferences, congresses, presentations, given by experts and knowledge and assessment of other minority cultures in the field of education, intercultural experiences are the best options for cross-cultural training.

On the set of variables that determine the intercultural climate in the IES, sample rate, as sufficient the understanding and basic consensus among all, involvement and real commitment in intercultural education of students", and interest in the experiences, difficulties and problems faced by immigrant students". Determine that there are few "the intercultural training activities of the Centre."

The type of the sample of IES of Castile and León in his school experience with inmigrants, Professor profile is a teacher who is between 11 and 30 years of experience, between 41 and 60 years old, living in urban areas and working 1st course ESO, mainly as guiding, or in the areas of mathematics or language.

They are in final women teachers who rated highest averages intercultural training needs are in favour of the knowledge of other cultures, promoting open and tolerant attitude, will involve cross-culturally, which agree with the idea that women generally presents a greater awareness and heightened concern and interest in the situation of immigrants, and in general for minority and disadvantaged groups.

Key words: teachers; secondary education; intercultural education; immigration

NATURALEZA DEL ESTUDIO

Este estudio es una parte de otra investigación más global, como Proyecto de Investigación de la Universidad de Salamanca, que recoge las experiencias escolares de diferentes recursos humanos en el ámbito educativo de secundaria en Castilla y León. En este caso, el presente estudio pretende reflejar las valoraciones de una muestra aleatoria de IES en la comunidad autónoma mencionada.

Los *objetivos* de esta parte de investigación son:

a) Conocer las valoraciones, actitudes e implicaciones del profesorado de Educación Secundaria de Castilla y León, acerca de situaciones personales, sociales, escolares, y formativas relacionadas con su experiencia escolar en cuanto a la población inmigrante y la interculturalidad en general.

b) Conocer las necesidades y modalidades de educación intercultural, así como el clima intercultural que viven los profesores de IES de Castilla y León.

Para recoger la información solicitada, se utiliza una escalada validada compuesta con 76 ítems, que se aplica durante el curso 2008-09.

De la población de profesores de secundaria de Castilla y León, respondieron al cuestionario una muestra de 133 encuestas válidas, todos nacidos en España, de los cuales 73 son mujeres (54,9%) y 60 hombres (45,1%). (Tabla 1)

Tabla 1: Población de profesores ESO en C y L que responden al cuestionario de valoraciones interculturales en el curso 2008-09.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	60	45,1	45,1	45,1
	Mujer	73	54,9	54,9	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

Los 133 profesores pertenecen a 34 IES diferentes en 14 localidades distintas de Castilla y León (ver tabla 2).

Tabla 2: Localidades y número de profesores de la ESO que responden al cuestionario

Localidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ARANDA DE DUERO	6	4,5	4,5	4,5
	AVILA	14	10,5	10,5	15,0
	BURGOS	4	3,0	3,0	18,0
	LAGUNA DE DUERO	5	3,8	3,8	21,8
	LEON	11	8,3	8,3	30,1
	MIRANDA DE EBRO	3	2,3	2,3	32,3
	PALENCIA	11	8,3	8,3	40,6
	PONFERRADA	4	3,0	3,0	43,6
	SALAMANCA	15	11,3	11,3	54,9
	SAN ANDRES DEL RABANEDO	4	3,0	3,0	57,9
	SEGOVIA	12	9,0	9,0	66,9
	SORIA	6	4,5	4,5	71,4
	VALLADOLID	33	24,8	24,8	96,2
	ZAMORA	5	3,8	3,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

Valladolid con 33 profesores (24,8%) de seis IES distintos, es la ciudad que aportó más encuestados. Le siguieron Salamanca con 15 profesores (11,3%) de cinco IES; 14 de Ávila (10,5%) de cuatro IES; 12 de Segovia de tres Institutos; León y Palencia, con 4 y 3 IES, aportaron 11 profesores cada una. Cabe destacar Burgos, Aranda de Duero, Soria, Ponferrada, Laguna de Duero, Miranda de Ebro y San Andrés de Rabanedo, que participaron con profesores de un solo instituto.

El 93,2% (124 profesores) están en un ámbito urbano. (Tabla 3)

Tabla 3: Ámbito del IES en el que trabajan los profesores de la ESO en C y L

El Instituto está en ámbito...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Urbano	124	93,2	94,7	94,7
	Rural	7	5,3	5,3	100,0
	Total	131	98,5	100,0	
Perdidos		2	1,5		
Total		133	100,0		

LA ESCALA

Los criterios elegidos para la denominación de las variables han sido: "según la *clasificación*" y "según el *campo de estudio* al que pertenecen", desglosadas en cada apartado de la siguiente forma:

- *Según la clasificación:*

o Variables de *identificación*: sexo, edad, años de experiencia, curso de la ESO en que trabaja, área o departamento (5 datos).

o Variables *geográficas*: centro, localidad, país de nacimiento, provincia de situación del instituto, IES urbano o rural (5 datos).

- *Según el campo de estudio al que pertenecen:*

o Variables *sociales*: actitudes (15 ítems), modo de ser y actuar (9 ítems), implicación social (4 ítems).

o Variables *escolares*: papel o rol (5 ítems), causas (11 ítems).

o Variables de *formación intercultural*: necesidad de E.I. (9 ítems), modalidades de E.I. (6 ítems)

o Variables *Interculturales*: implicación intercultural (17 ítems), clima intercultural (9 ítems).

En las variables de *identificación y geográficas,* hay opciones que tienen dos categorías de elección, como "sexo" y "ámbito del IES"; en "profesor de la ESO" han de elegir entre los cuatro cursos; en "edad" y "años de experiencia", las posibilidades de selección se ajustan a unos intervalos de tiempo establecido. El "área o departamento", el "país de nacimiento" y la "provincia" donde se encuentra el IES, el "centro", la "localidad", el "país de nacimiento" y la "provincia de situación del instituto", son datos abiertos.

El resto de variables según *el campo de estudio*, se han diseñado, con una sencilla forma de elección de respuestas en categorías de 1 a 5 en todos sus ítems y secciones, que van en categorías desde "nunca" a "siempre", desde "bien" a "mal", desde "completamente en desacuerdo" a "completamente de acuerdo", o de "inexistente" a "muy amplia".

ESTUDIO DESCRIPTIVO CON ANÁLISIS UNIVARIABLE

El IES Juan de Juni de Valladolid, con 10 profesores (7,5% de la muestra), es el que mayor participación ha tenido en este estudio. Los IES Giner de los Ríos de León, Jorge Manrique de Palencia, Galileo de Valladolid, Castilla de Soria, Cardenal Sandoval y Rojas de Aranda de Duero y el IES Arca Real de Valladolid, con 6 profesores cada uno, han sumado más del 30% de los encuestados.

En cuanto a la edad de los miembros de la muestra (ver tabla 4), casi el 80% tienen entre 41 y 60 años: 54 profesores (40,6%) tienen entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 han respondido 52 profesores (39,1%).

Tabla 4: Edad de los profesores de la ESO que responden al cuestionario

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	30 ó menos años	6	4,5	4,5	4,5
	31 a 40 años	18	13,5	13,6	18,2
	41 a 50 años	52	39,1	39,4	57,6
	51 a 60 años	54	40,6	40,9	98,5
	61 ó más años	2	1,5	1,5	100,0
	Total	132	99,2	100,0	
Perdidos		1	,8		
Total		133	100,0		

El grupo mayoritario en años de experiencia como profesional en la educación (según tabla 5) es el comprendido entre 21 y 30 años (51 profesores, 38,3%), le sigue el grupo que tiene entre 11 y 20 años de experiencia (34 profesores, 25,6%). Del total, el 51,9% trabajan en 1º de la ESO, 20 en 2º, 23 en 3º y 12 en 4º.

Tabla 5: Años de experiencia de los profesores de la ESO de Castilla y León que aportan sus valoraciones

Años de experiencia como profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5 ó menos años	9	6,8	6,8	6,8
	De 6 a 10 años	11	8,3	8,3	15,0
	De 11 a 20 años	34	25,6	25,6	40,6
	De 21 a 30 años	51	38,3	38,3	78,9
	De 31 a 35 años	24	18,0	18,0	97,0
	De 36 ó más años	4	3,0	3,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

En cuanto a la pertenencia a un área o departamento, 23 profesores (17,3%) de la muestra pertenecen al departamento de orientación, 15 al área de matemáticas

(11,3%), 12 al área de inglés (9%) y 10 al área de lengua (7%). El resto del profesorado se reparte entre las áreas o departamentos restantes.

En la situación multiétnica de la escuela española, y conocidos los procesos y datos del incremento de la población extranjera en los últimos cursos, "el currículo intercultural propone la transformación del currículo oficial, para la formación de todos los individuos de la sociedad, en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo, de este modo, que cada individuo pueda elegir libremente su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar de todas las culturas, lo que posibilita el intercambio cultural que conduce al progreso de toda la sociedad". (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002, p. 412)

DESCRIPCIÓN Y CONCLUSIONES SEGÚN VARIABLES Y EL CAMPO DE ESTUDIO AL QUE PERTENECEN

- El *perfil tipo del profesor* de la muestra de IES de Castilla y León en su experiencia escolar con población inmigrante, sería la de una profesora de 1º de la ESO, que tiene entre 11 y 30 años de experiencia, entre 41 y 60 años de edad, que vive en ámbito urbano y trabaja en 1er curso de la ESO, principalmente como orientadora, o en las áreas de Matemáticas o Lengua.

- En el estudio empírico realizado entre el profesorado de institutos de educación secundaria de Castilla y León, descubro que las valoraciones sobre las propias *actitudes* hacia grupos sociales minoritarios, se expresan en medias elevadas, a través de categorías como "frecuentemente" y "siempre", enunciando mejores actitudes las *profesoras* que los profesores, los que tienen entre 41 años a 60, y los que acumulan entre 11 y 30 años de experiencia más que el resto. Quizás unas y otros estén probablemente influidos por el efecto de "deseabilidad social", y por las características de la muestra, al ser un colectivo implicado en temas educativos y sociales, que muestran de forma consciente o no, actitudes respetuosas y tolerantes con otras personas y grupos.

- Los profesores de secundaria (80,5%) dicen llevarse bien entre compañeros y compañeras y también (77,4%) con el alumnado. Sin embargo, el 51,1% creen que sus compañeros profesores les perciben "ni bien, ni mal", estimando lo mismo del alumnado un 48,1%.

- El *modo de ser y actuar* de los profesores de IES, mayoritariamente dicen tener una "buena relación con las familias de los alumnos" (79,7%), "manifiestan su opinión por sí mismos" (65,4%) cuando se toman decisiones que consideran importantes en el instituto. Cuando hay algo que hacer en el centro, el 54,9% dicen participar regularmente" y si hay conflictos de convivencia en el instituto, el 51,9% "dialogan y llegan a acuerdos entre las partes" del mismo. Son las mujeres, los que tienen de 41 años a 60, y entre 11 y 30 de experiencia, quienes expresan valoraciones más elevadas respecto de su modo de ser y actuar.

- Los dos rasgos que destacan en la *implicación social* de los profesores de la muestra es la "preocupación e interés (63,2%) por la situación en que se encuentran muchos inmigrantes por los problemas con la vivienda", y también el 61,7% que "sigue asiduamente las noticias que los medios de comunicación informan sobre el fenómeno migratorio en España y su influencia en la sociedad y en el ámbito educativo". Sin embargo, hay una *diferencia significativa* entre lo que

expresan hombres y mujeres: Las profesoras consideran en mayor porcentaje, estar *completamente de acuerdo*, en que en "la actualidad es muy importante el fenómeno migratorio". El grupo de *indiferentes* son hombres. Los profesores que tienen entre 11 y 30 años de experiencia formulan valoraciones más realzadas.

– Los perfiles de las valoraciones de los profesores de secundaria en Castilla y León son bastante altos respecto al *papel o rol*, que ellos mismos y la escuela multicultural, puede realizar. Las mujeres, más que los hombres, los que tienen entre 41 y 60 años, y entre 11 y 30 de experiencia, expresan con valoraciones más altas que "la realidad del alumnado ha cambiado en las aulas españolas con la presencia de alumnado de otras culturas", y que en consecuencia, "tratan de adaptar el currículo escolar a las diferencias culturales propias de estos alumnos". Lo cual parece indicar interés, preocupación y conocimiento sobre la materia.

– El *rol o papel*, que más valoran (56,4%), es la "ayuda a compensar posibles déficits con que acceden al sistema educativo los alumnos de origen extranjero", y con un 53,4%, que los "centros españoles deben dedicarse a integrar a los alumnos de origen extranjero en nuestra cultura social y escolar".

– Las *causas* más valoradas por la presencia de alumnos inmigrantes son: "La aplicación de apoyos y métodos educativos inadecuados", "los condicionamientos sociales externos", y "la escasez de medios y recursos apropiados". Se producen *diferencias significativas* entre profesores y profesoras, al estimar estas su *desacuerdo mayoritario*, por el hecho de que los problemas o tensiones del alumnado inmigrante, tenga que ver con "las pautas diferentes de conducta o costumbres", por los "diferentes valores, creencias o motivaciones", "por los escasos esfuerzos del profesorado", o por "los condicionamientos sociales externos". Los docentes que tienen entre 41 y 60 años, y entre 11 y 30 de experiencia profesional, expresan apreciaciones más altas.

– Los profesores están de acuerdo con porcentajes que superan el 45% en la *necesidad de formación en Educación Intercultural*. Son las mujeres, los que tienen entre 41 y 60 años, y los que acumulan entre 11 y 30 años de experiencia, quienes aprecian con medias más elevadas. En concreto, ven la Educación Intercultural necesaria para "afrontar las necesidades educativas de los grupos de alumnado inmigrante en centros escolares", también de "los grupos escolares mayoritarios, aunque no pertenezcan a culturas minoritarias", y necesaria para "el profesorado que enseña directamente a los niños de minorías culturales". El 54,1% está *en desacuerdo* con la idea de que la "intervención de equipos psicopedagógicos, multiprofesionales y de apoyo, sea suficiente para solucionar la enseñanza de niños de minorías culturales en el centro escolar". Encuentro una *diferencia significativa* entre profesores y profesoras, al valorar ellas más a favor de la necesidad de Educación intercultural, "aunque en sus aulas no tengan alumnos de minorías" y "para toda persona de la sociedad".

– Refiriéndonos a las *modalidades de formación en Educación Intercultural*, el 53,4% del profesorado está de acuerdo en adquirir *estrategias pedagógicas* sobre la enseñanza en aulas multiculturales; el 48,9% está a favor de la "participación en actividades que fomenten actitudes abiertas a la diversidad cultural", y el 45,1%, cree que "las conferencias, cursillos, jornadas, congresos, ponencias…, impartidas por expertos" y el "conocimiento y valoración de otras experiencias interculturales con minorías de culturas diversas en el ámbito educativo", son las mejores

opciones para la formación intercultural. Cabe destacar, que el 35,3%, entre ellos los mayores, se muestran indiferentes ante la posibilidad de formarse en posgrados o master relacionados con la inmigración y la interculturalidad. Se dan *diferencias significativas* entre profesores y profesoras, al estar más *de acuerdo* las mujeres, en que "las lecturas seleccionadas", "la participación en actividades", "el conocimiento y valoración de otras experiencias interculturales con minorías" y la participación en "posgrados relacionados con la inmigración y la interculturalidad", favorecen el conocimiento de las otras culturas y fomentan actitudes abiertas.

– La *implicación intercultural* del profesorado tiene apreciaciones más altas en las mujeres. Dicen que es *suficiente* por los "agrupamientos que realizan con el alumnado inmigrante", por "la atención" que les dan, y por las "adaptaciones curriculares hacia el alumnado con necesidades específicas". En los tres casos, la valoración supera el 43%. Por otro lado, con más de un 35%, califican como *escasas* "las actividades encaminadas al conocimiento mutuo de los nuevos alumnos", y la "participación en cursos o actividades formativas de educación intercultural". Por otro lado, al 35% les parece *inexistente*, "la colaboración con asociaciones y ONGs del entorno, en relación con el alumnado inmigrante". Las valoraciones más altas se producen entre los que tienen entre 41 y 60 años y acumulan una profesionalidad entre los 11 y 30 años.

– En cuanto al conjunto de variables que determinan el *clima intercultural* en el IES, la muestra valora, con más de un 37%, como *suficiente* el "entendimiento y consenso básico entre todos, respecto de la implicación y compromiso real en la educación intercultural del alumnado", y el "interés por la vivencias, dificultades y problemáticas que tienen los alumnos inmigrantes". Determinan que son *escasas* "las actividades formativas interculturales del centro, como cursillos, jornadas, mesas redondas…, que favorecen la solidaridad, la participación, la tolerancia…", así como escasa "la colaboración y participación en el centro de personas de culturas minoritarias". En ambos casos con más de un 36%. Las estimaciones de los que tienen entre 41 y 60 años muestran porcentajes mayores.

Transformar el aula en un terreno de saberes compartidos hacia el alumnado diverso, con una especial actitud y formación intercultural del profesorado , donde "el enfoque intercultural ponga el acento en resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar". (Besalú, 2002, p. 83).

BIBLIOGRAFÍA

Banks, J. (1992): "Guide lines for Multicultural Education". En *Educational Leadership*, Vol. 50. Nº 3. Págs. 220-250.

Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación.* Barcelona: Editorial Síntesis.

Equipo FERE-Madrid, (2001): *El modelo Intercultural como fundamento de la Educación Compensatoria*. Madrid: Federación Española de Religiosos de Enseñanza.

Goenechea, C. (2001): "Estudio descriptivo del alumnado de origen extranjero escolarizado en Galicia". En *Migraciones*, 10. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Jordán (1994): La escuela multicultural, un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.

Jordán, J. A. (1999): El profesorado ante la acción intercultural. En *Construir la escuela intercultural.* pp. 65-73. Barcelona: Editorial Graó.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2001): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.

Sabariego, M. (2002): La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Desclée.

Soto Marata, J., (2002): La Formación permanente del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, julio – agosto 2002, págs. 44-48.

Tébar, L. (2002): *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

V.V. A.A., (2001): *La Gestión de la multiculturalidad en la escuela. Una propuesta de formación para el profesorado.* Málaga: Andalucía Acoge y UR.

EDUCACIÓN Y CONFLICTO EN ESCUELAS INCLUSIVAS: PRINCIPIOS, VALORES Y ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Juan J. Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

RESUMEN

En este trabajo se ofrece una reflexión pedagógica acerca de los principios y valores educativos fundamentales para generar acciones, iniciativas e intervenciones didácticas eficaces que tengan como guía clave la búsqueda permanente de la construcción positiva de la convivencia escolar. Se pone de relieve la importancia de los valores democráticos y de la participación comunitaria en los escenarios escolares donde la diversidad –personal, social y cultural– del alumnado está adquiriendo una presencia cada vez más relevante y significativa para la práctica educativa.

Palabras Clave: escuelas inclusivas; conflicto; convivencia escolar.

EDUCATION AND CONFLICTS AT INCLUSIVE SCHOOLS: PRINCIPLES, VALUES AND STRATEGIES TO IMPROVE SCHOOL CONVIVENCE

ABSTRACT

In this paper offers a pedagogical reflection on the fundamental educational principles and values to generate actions, initiatives and interventions that are effective learning as a key guide to the ongoing search for the positive construction of school life. It highlights the importance of democratic values and community participation in school settings where diversity -personal, social and cultural- of the students is becoming a growing presence and significant for educational practice.

Key words: inclusive schools; conflict; school life.

1.- INTRODUCCIÓN

El conflicto es uno de los elementos que configura la propia interacción social y educativa de las personas. En efecto, la familia, la escuela y el entorno comunitario determinan, de forma muy importante, la orientación y el carácter que puede adoptar la percepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación. Tal y como plantean García y López (2007), la convivencia se ha convertido en un tema de máxima prioridad para las sociedades del siglo XXI y, sin duda, los centros educativos pueden y deben cumplir un papel primordial para su aprendizaje. Esta circunstancia exige nuevas estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes, repensar la escuela, cambiar el actual paradigma centrado en la gestión burocrática-administrativa de las enseñanzas y en el tratamiento de conflictos desde un enfoque sancionador y reactivo e introducir cambios en sus modelos de organización y funcionamiento, priorizando –por encima de cualquier otra consideración– la dimensión pedagógica.

Según Binaburo y Muñoz (2007), resulta evidente que los conflictos pueden aparecer en cualquier organización y todavía más en aquellas (como es el caso de de las instituciones educativas) en las que sus integrantes se encuentran con el desafío de convivir todos los días, si bien no tienen por qué significar una amenaza para la convivencia; aunque un conflicto puede provocar disfunciones en un centro escolar, también puede significar un recurso de aprendizaje. Lo importante, por tanto, no es eliminar los conflictos, sino gestionarlos de manera democrática y eficaz para que se conviertan en una oportunidad educativa para la educación en valores democráticos y de paz (Delors,1996).

2.- NATURALEZA DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES: ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Los conflictos que se dan en los contextos educativos tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de disciplina y de clima de aula. En este sentido, si somos capaces de analizar la naturaleza de los conflictos escolares desde una perspectiva integral y holística, estaremos en el acertado camino de proponer medidas educativas que favorezcan mejoras en la acción pedagógica de los profesores que atienden a una diversidad social, cultural y lingüística cada vez más compleja y rica. Y es que los centros educativos de nuestros entornos socioculturales son o pretenden ser inclusivos e interculturales, y esto implica la aceptación y el reconocimiento de que el conflicto va a ser algo natural en estos nuevos escenarios educativos ricos, complejos y diversos.

El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo (Jares, 2001). En este punto, debemos decir que la educación inclusiva promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Colectivo Amani, 1996; Leiva, 2009), y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los

contextos educativos de diversidad. Su potencialidad educativa depende del marco de comprensión y del enfoque que empleemos en su análisis. En este punto, debemos subrayar que la mayoría de autores (Lederach, 2000; Torrego, 2000) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo y de la propia complejidad de la diversidad escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social, ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia cultural (Ortega y Otros, 2003).

Los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación (Teixidó y Castillo, 2010). Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común (Torrego, 2000).

Por ello, podemos definir los conflictos escolares como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad ciertamente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos así como por la propia complejidad de los mismos (Ortega et al., 2003). Estos mismos autores señalan que "*el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas*" (Ibíd., 2003, p. 22).

Por otra parte, según Gómez (2004) es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto escolar, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Boqué (2002) valora la consideración positiva que desde la escuela inclusiva se puede hacer del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de resolución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva.

3.- PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN POSITIVA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Hay que decir que los conflictos de convivencia que se dan en los contextos educativos tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de disciplina y de clima de aula. de diversidad. Según Járes (2001), es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los

conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, e influyen en la convivencia y en el clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo en general.

Ante esta situación, se propone la idea construir la escuela inclusiva como aquella institución escolar que apuesta por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo, es decir, las acciones educativas de una escuela que pretenda ser denominada inclusiva requiere necesariamente de un nítido conocimiento de los principios fundamentales de la educación inclusiva (García y López, 2007; Leiva, 2009). En verdad, son muchos los autores que han estudiado los objetivos de la educación inclusiva de una forma más o menos explícita (Delors, 1996; Pérez, 1998, Gimeno, 2001; López, 2004) indagando en diversos aspectos que convergen en cuatro fundamentos claves que hacen que los objetivos de la educación inclusiva sean verdaderamente comprensibles y coherentes para su puesta en práctica en las escuelas interculturales. Nos estamos refiriendo a los principios pedagógicos de conocimiento intercultural, convivencia democrática, igualitarismo y participación comunitaria (López, 2006; Binaburo y Muñoz, 2007; Leiva, 2009).

En primer lugar, el conocimiento intercultural es la base de un progreso social y personal, donde conocer al *otro* suponga el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también clave fundamental del progreso personal y colectivo, y facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa. En efecto, promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela. El igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia son un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima y la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el igualitarismo nos facilita ver a las personas como sujetos libres, autónomos y responsables, con sus identidades personales y culturales diferenciadas, con igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

Finalmente, y en cuarto lugar, hacemos mención a la participación comunitaria, que en la escuela hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela inclusiva, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. Este principio pedagógico constituye todo un reto de renovación didáctica para las prácticas educativas inclusivas en la escuela, ya que supone un avance desde el reconocimiento de la diversidad (cualquier tipo de diversidad) hacia la crítica interna y la necesaria democratización cultural y social en el contexto educativo.

4.- VALORES EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

La convivencia en un contexto educativo de diversidad, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Jares, 2006), y aunque hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar, algunos tienen que ver con la propia metodología de los docentes, así como por su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario, y la propia organización escolar. La metodología y el clima escolar son dos claves importantes a la hora de analizar la génesis de numerosos conflictos en las aulas de diversidad. Los modelos de "obediencia-sumisión", sustituidos por otros de matiz más burocrático como el de "pulsión-medición" no parecen ser los más propicios para la solución de problemas educativos, ya que, en sí mismos, son modelos carentes de todo carácter educativo (Gimeno, 2001)

La construcción de un clima positivo de corresponsabilidad y de respeto, donde se debata y se piense en libertad y cooperación resulta clave. Además, en un marco de globalización cultural y de sociedad del conocimiento de gran complejidad y contradicciones sociales y económicas, el papel del docente en la "aldea global" ha cambiado. En una escuela donde los procesos de socialización no son tan relevantes por la inmensa influencia de los medios de comunicación de masas y las redes telemáticas, su función es facilitar la construcción en la escuela de un espacio compartido de reflexión y crítica del conocimiento (Pérez, 1998). En efecto, ya no hablamos de una escuela transmisora de información ya que existen otras instancias que la trascienden y superan, sino de reorientar su función como institución social. El papel del docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanente en contacto con el conocimiento y la información. Ahora, los alumnos aprenden más por lo que hace el docente que por lo que enseña o dice, esto es, *"los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad"* (Ortega et al., 2003, p.47).

Por todo ello, se hace necesario indagar en un proceso educativo que haga que el profesor asuma su papel de mediador en un espacio más democrático y participativo, el de la escuela plural y heterogénea. Esto supone entender la importancia de la escuela como *educadora* en actitudes y valores, lo cual, constituye un reto ineludible en estos momentos de incertidumbre y de acelerados cambios sociales y tecnológicos. Estamos hablando, en verdad, de una escuela menos preocupada por los productos académicos, y más centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los valores y en la responsabilidad moral.

Ciertamente, se hace imprescindible plantear algunos criterios que orienten la escuela desde una atmósfera moral para educar en la convivencia intercultural. Ortega et al. (2003) destacan los siguientes:

•Fomentar la promoción de la autonomía de los alumnos, lo cual significa que el profesorado acepte la libertad y la capacidad de los alumnos a tomar sus decisiones de forma autónoma.

•Comprender que los conflictos deben ser resueltos a través del diálogo para llegar o avanzar hacia un consenso, o hacia un pacto de respeto.

•Potenciar aquellas situaciones problemáticas o conflictivas para aprender a manifestarnos desde el respeto a los demás y el reconocimiento de la participación democrática.

A partir de estas consideraciones realizadas hasta ahora, creemos que ha llegado el momento oportuno de explicitar a continuación las principales estrategias de gestión y regulación de conflictos escolares que pueden emplear los docentes: la *comunicación socioemocional*, la *mediación* y la *participación comunitaria* (Torrego, 2000; Vaello, 2003; Jares, 2001 y 2006; Binaburo y Muñoz, 2007):

La *comunicación sociocultural* es una estrategia fundamental en la gestión y regulación de conflictos en contextos educativos de diversidad. Partiendo de las premisas de Torrego y Moreno (2007), podemos a continuación dar a conocer las principales características de la comunicación socioemocional:

•Integra competencias cognitivas y emotivas que permiten el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias sociales y culturales diversas.

•Permite la toma de conciencia de la diversidad de orientaciones en la construcción de significados que dan sentido a los conflictos interpersonales.

•Valora las perspectivas y situaciones de diversidad indagando en una mayor flexibilidad que atribuye un carácter más simétrico a las interacciones sociales y emocionales en la escuela.

Por otro lado, la *mediación* es una estrategia de regulación de conflictos, entendido como proceso que actúa en la construcción de pautas normativas y prácticas para la solución de problemas, así como para el propio crecimiento individual y colectivo de los intervinientes en un determinado escenario conflictivo. Por ello, destacamos los siguientes objetivos básicos que persigue cualquier proceso de mediación pedagógica en la gestión y regulación de los conflictos escolares (surgidos entre familia y escuela, a nivel más general, o entre familia y profesores, a nivel más particular) en las escuelas inclusivas (Jares, 2006; Teixidó y Castillo, 2010):

•Promover la gestión positiva de los conflictos escolares.

•Facilitar el aprendizaje compartido y reflexivo a partir de las propias situaciones conflictivas.

•Fomentar la comprensión de las emociones como claves de riqueza escolar y de enriquecimiento mutuo.

•Construir un clima escolar constructivo donde se respeten las distintas identidades culturales, llevando a cabo acciones educativas concretas y generales que desarrollen la autoestima, la confianza y la empatía.

Por otra parte, tenemos que señalar que la escuela tiene una herramienta muy importante en la gestión y regulación de conflictos interculturales y es la *participación comunitaria*, que implica reconocer la necesidad de establecer vínculos sociales entre todas las personas que viven y conviven en un mismo espacio compartido. Asimismo, la participación comunitaria puede favorecer la construcción de la identidad cultural individual y colectiva desde una perspectiva dialógica, esto es, de permanente y fructífero diálogo intercultural, en el se

combine el reconocimiento y valoración de las respectivas raíces culturales con la apertura hacia nuevas influencias y contribuciones (Leiva, 2009).

5.- CONCLUSIONES FINALES

En síntesis, en este trabajo hemos pretendido ofrecer una visión globalizadora y holística de las diferentes estrategias de gestión y regulación de los conflictos en las escuelas inclusivas, considerando que tienen una dimensión tanto educativas como fundamentalmente sociocultural, dado que implican a una serie de actuaciones y acciones vinculadas tanto a la institución educativa en el plano académico, como en el plano social y de participación de la misma en la sociedad en la que ésta se encuentra. En definitiva, defendemos la generación de un modelo educativo inclusivo que englobe los aspectos positivos de los distintos enfoques didácticos de gestión de los conflictos escolares (preventivos, resolutivos, de mediación etc…), en la necesidad de ir construyendo acciones educativas prácticas y coherentes con los principios pedagógicos y sociales de paz, democracia, cooperación y solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

BINABURO J. A. y MUÑOZ, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar.* Barcelona: Ceac.

BOQUÉ, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años.* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco/Santillana.

COLECTIVO AMANI (1996). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular (2ª edición).

GARCÍA, L. y LÓPEZ, R. (2007). "Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte", en LÓPEZ, R. (coord.). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse.* Valencia: Universitat de València, (71-114).

GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid: Morata.

GÓMEZ, J. (2004): La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

JARES, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Madrid: Editorial Popular.

JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.

LEIVA, J. (2009). "Principios y valores pedagógicos en la construcción de la convivencia intercultural", Actas del I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos, Málaga: Universidad de Málaga (en prensa)

LÓPEZ, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Archidona (Málaga): Aljibe.

ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.

PÉREZ, Á. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

TEIXIDÓ, J. y CASTILLO, M. (2010). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis.* Archidona (Málaga): Aljibe.

TORREGO, J.C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual de formación de mediadores.* Madrid: Narcea.

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela.* Madrid: Alianza Editorial.

VAELLO, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana: Madrid.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LAS CULTURAS JUVENILES /

Jordi Solé Blanch.

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

RESUMEN

Los jóvenes se expresan o luchan continuamente para expresar alguna cosa de su propia significación cultural o de la que quisieran tener. Las instituciones educativas deben esforzarse por comprender estas expresiones y sus significados culturales. Cuando no se toman en serio o simplemente se censuran surge el desencuentro. A veces este desencuentro genera conflictos directos en el aula donde el profesorado no sólo siente cuestionada su autoridad, sino el sentido de su labor pedagógica. En otras ocasiones explica algunos de los motivos de la deserción escolar de muchos alumnos. Hay que hacer un esfuerzo en la formación del profesorado por dar a conocer el continuo de formas expresivas, de prácticas, de recursos y materiales que los jóvenes introducen como lenguajes simbólicos para expresar y formar sus identidades. Una película como *La clase,* del director francés Laurent Cantet (2008), nos servirá para ilustrar hasta qué punto la diversidad de los alumnos y sus culturas juveniles deben formar parte del contenido a tratar en la formación del profesorado y, por lo tanto, en cualquier debate sobre la educación actual.

Palabras clave: juventud; estilo de vida; educación; formación del profesorado

THE FORMATION OF THE TEACHER TO THE YOUTH CULTURE

ABSTRACT

The youngsters express or struggle continuously to express something of his own meaning cultural or that would want to have. The educational institutions have to strain to comprise these expressions and his cultural meanings. The conflict appears when this does not understand. Sometimes this conflict produces to the classroom where the teachers no only feel questioned his authority, but the sense of his pedagogical task. In other occasions explains some of the reasons of the school desertion of many students. It is necessary to do an effort in the formation

of the teacher to announce the continuum of expressive forms, of practical, of resources and material that the youngsters enter as a symbolic languages to express and form his identities. One film like The class, of the French director Laurent Cantet (2008), can serve us to show that the diversity of the young and his cultures have to form part of the formation of the teachers and, therefore, of any debate on the current education.

Key words: youth; lifestyle; education; formation of the teacher

1.- INTRODUCCIÓN

Nuestra trayectoria profesional ha estado vinculada siempre con la juventud, tanto en el ámbito formal de la educación superior, como en el amplio campo de la educación no formal e informal. Desde entonces no hemos dejado de estudiar las condiciones socioculturales, personales y económicas en las que se desarrolla esta etapa de la vida. Se trata de una investigación de largo recorrido que nos ha permitido orientar y corregir nuestras propias prácticas profesionales como educadores sociales y pedagogos de la juventud.

La técnica que hemos utilizado en esta investigación es una forma libre y general de etnografía que surge desde la propia acción socioeducativa. La enmarcamos, pues, bajo un modelo de investigación-acción que tanto ha contribuido en la formación docente y el desarrollo profesional.

Para llegar a valorar la dimensión cultural de las experiencias vitales de los jóvenes y sus estilos de vida hemos estado con ellos en diferentes lugares: institutos, puntos de encuentro informales, centros juveniles, entidades deportivas y culturales, zonas de ocio, etc. Durante cuatro años y medio también llegamos a convivir con varios grupos en diferentes centros de menores. Hemos registrado discusiones de grupo, así como entrevistas personales a jóvenes, pero también a adultos de sus entornos inmediatos o con algún tipo de vinculación con ellos (profesores, educadores sociales, técnicos de juventud, padres, entrenadores deportivos, responsables de establecimientos de ocio, etc.). El trabajo de campo y la observación participante nos han permitido elaborar un exhaustivo cuaderno de campo que hemos utilizado también para analizar cómo ha sido representada la juventud por los medios de comunicación, el cine y las industrias culturales. El punto de partida en nuestras observaciones y discusiones con diferentes grupos de jóvenes ha sido el de conocer cómo pasaban el tiempo, qué tipo de actividades les interesaban y qué significado tenían para ellos. Hemos comprobado hasta qué punto los jóvenes proporcionan muchos ejemplos evidentes de creatividad cultural, una tesis que fue ampliamente desarrollada por Paul Willis (1998) y que nosotros retomamos para proponer nuevos contenidos a la formación del profesorado y a los discursos pedagógicos actuales.

2.- REPRESENTACIONES DE LA JUVENTUD

El cine puede ser un buen reflejo de la realidad. Desde la antropología se han defendido sus prestaciones como herramienta de investigación y estudio más allá de los contenidos o presunciones científicas de un cine puramente etnográfico. Tal y como apunta Delgado (1999, p.67), *<< (…) si por cine etnográfico o sociológico*

tuviéramos que entender aquellas películas que pueden ser usadas para explicar la vida de una sociedad dada, nos encontraríamos que todas las producciones cinematográficas que se exhiben en las salas comerciales (…) serían dignas de tal consideración >>. Así pues, desde el cine hollywoodiense de los años 50 con películas como ***The wild one! (¡El salvaje!)*** de **Laszlo Benedeck (1954)**, ***The Blackboard jungle (Semilla de maldad)*** de **Richard Brook (1955)** o ***Rebel without a cause (Rebelde sin causa)*** de **Nicholas Ray (1955)** hasta las producciones cinematográficas más recientes como ***Kids*** de **Larry Clarck (1995)**, ***Thirteen*** de **Katherine Hardwiche (2003)**, ***L.O.L. (Laughing out loud)*** de **Lisa Azuelos (2008)** y ***Fish Tank*** de **Andrea Arnold (2010)** así como las españolas ***Jóvenes*** de los directores **Ramón Térmens i Carlos Torras (2004),** ***Yo soy la Juani*** de **Bigas Luna (2006)** y ***Déjate caer*** de **Jesús Ponce (2007),** se nos ha mostrado a la juventud como un sector social "extraño", "alienado" o "desconectado" del mundo real, a menudo con una actitud beligerante, rebelde y oposicionista; una juventud que se precipita al vacío, a los comportamientos nihilistas y autodestructivos, sin esperanza en el futuro y nada a lo que poder aspirar.

Estas películas representan buenas metáforas de la juventud actual y no niegan una doble mirada que se debate entre la fascinación y el espanto. Si ponemos el acento tan sólo en lo extraordinario o nos dejamos llevar por las "representaciones de la realidad" que proyectan los medios de comunicación, capaces de convertir los emblemas de la juventud en sus estigmas, será difícil que lleguemos a situar las expresiones juveniles en un espacio y un tiempo concretos, en un contexto cultural desde el que poder interpretar su significado (Feixa *et. al.*, 2004).

Cualquier aproximación etnográfica a la condición juvenil nos muestra un mundo complejo y cargado de contradicciones. Lo cierto es que la juventud proyecta una doble imagen, un desdoblamiento de sentimientos entre la fidelidad a la familia, el respeto a los profesores y la necesidad de evadirse de esta "jaula dorada" que cada vez tiene más barrotes en forma de "oportunidades" para acceder a los "fáciles bienes" que ofrecen el mundo y la publicidad del "mercado abierto". Esta percepción imaginaria del mundo exterior ilimitado, que atrae en forma de sueños e ilusiones de "querer ser así" y "querer tener como", choca con las formas "realistas" de presentar las posibilidades familiares para conseguirlo, y con las barreras académicas para entenderlo y aprenderlo, formas persuasivas de decir "tú no perteneces a esta categoría", "confórmate con lo que tienes y con lo que puedas".

Este choque asegura el conflicto con el mundo adulto, los padres y los educadores de las escuelas e institutos. Desengañado, el joven grita y pide que " – ¡No le rallen!". En el caso de los padres, porque el hundimiento del apoyo familiar o la propia crisis sentimental provoca que la pérdida de confianza quede fijada en el ánimo convivencial de los jóvenes; en el de la escuela, porque el naufragio de las expectativas escolares, el fracaso en algunas asignaturas y el bombardeo diario y reiterativo que forma parte de la represión académica cristaliza en la desmotivación y la renuncia.

Es por ello que los jóvenes acaban dotándose de formas organizativas propias, realizando sus procesos de enculturación al margen de las instituciones primarias de socialización, viviendo en mundos paralelos o aparentemente alienados a los de los adultos. Sin embargo, todo esto pone en evidencia su necesidad por encontrar

espacios que ofrezcan protección y seguridad ante un orden exterior que los excluye, así como alguna forma de pertenencia y adscripción identitaria capaz de generar sentido y vínculos en un entorno confuso y un futuro incierto. Las culturas juveniles y sus estilos de vida representan, entonces, la mejor forma de explicar el sentido de realización, la seguridad y el bienestar personal que proporciona compartir con los iguales un horizonte de vida (Solé, 2007).

3.- EL PAPEL DE LAS CULTURAS JUVENILES

En muchos casos, sobre todo entre los hijos de las clases trabajadoras, pero también entre los de las clases medias, se acumula cierto resentimiento por las limitaciones de acceso a ese "mundo de posibilidades" dirigido en términos de mercado y consumo. Sin embargo, se da la paradoja que los jóvenes no pueden tomar como referencia la familia y la escuela porque han dejado de ser los pilares básicos sobre los que se aseguraba la reproducción de sentidos y los modelos de organización social hasta ahora conocidos (Gil Calvo, 2004). La percepción que pueden llegar a tener de ellos mismos no se encuentra ya en los roles transmitidos en el seno de estas dos instituciones tradicionales de socialización, sino que alude a un complejo sistema de modelos de conducta proyectados por unas industrias culturales que se dedican a la construcción y reconfiguración constantes del sujeto juvenil. Nos dice la antropóloga Rossana Reguillo (2000, pp. 27-28) que *<< el vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos, constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones, sino fundamentalmente, como lo que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto". Un modo de entender el mundo y un mundo para cada estilo, en la tensión identificación-diferenciación. Efecto simbólico y, no por ello, menos real, de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto >>.*

Es evidente que la mayor parte de la experiencia cultural corriente de los jóvenes se produce a través de la oferta de formas comerciales –la oferta de medios de comunicación culturales y de artículos de consumo cultural, motivada por la obtención de beneficios y, cada vez más, organizada intencionalmente-. Las industrias culturales proporcionan productos (canciones, ropa, películas, programas de televisión, entretenimiento, eventos virtuales, etc.) para atraer a los jóvenes y vender estos productos. Difícilmente pretenden mejorarlos o educarlos con ellos. Estos productos se elaboran en sistemas de producción racionalizados comparables a la producción en serie de productos en general. La conclusión que se acostumbra a sacar en estos casos es que los jóvenes son manipulados y dominados por la cultura comercial. Sin embargo, esta afirmación es simplificada e injustificada cuando observamos el comportamiento del mercado y las dificultades que tienen estas industrias a la hora de vender muchos de los artículos de consumo que producen. Paul Willis (1998) nos enseñó a ver las industrias culturales como proveedoras de recursos simbólicos donde la experiencia, la identidad y la expresión juvenil son modeladas creativamente. La posesión o acceso a cierto tipo de productos implica acceder a un modo particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y diferenciaciones en torno a la identidad y la configuración de auténticos "estilos de vida". Representa también la voluntad de una forma de comunicación capaz de cuestionar el orden de las cosas y el deseo de

transformarlas, aunque podamos ver en ello un discurso desarticulado y excesivamente esteticista. En cualquier caso, tal y como nos dice Delgado (2002), el sistema de consumo y las culturas juveniles permiten a los jóvenes salvar su condición intersticial y redimir en el plano simbólico sus incertidumbres y, por supuesto, sus fracasos en el plano de su lucha por la promoción social y el disfrute de un mundo lleno de objetos codiciables.

4.- MALESTARES DE LA JUVENTUD

Cuando el escritor francés Daniel Pennac recoge en *Mal de escuela* algunas anécdotas de sus años como profesor de educación secundaria nos recuerda que muy a menudo algún alumno le echaba en cara que en el instituto sólo *<< (…) les comían la bola, (…) con sus mierdas que no sirven para nada >>* (Pennac, 2008, p. 199). Este tipo de afirmaciones las aprovechaba el autor –según nos cuenta en el libro- para cuestionar a sus alumnos si no eran las marcas las que les comían "la bola" mucho antes que llegara él, o el maestro de Primaria o la misma escuela, lanzando todo tipo de productos y mercancías para arrastrarlos hacia la espiral consumista. Una situación que es interpretada por Lipovetsky como un elemento vital para jóvenes de toda clase y condición, pero, sobre todo, para los menos privilegiados, que quieren tener acceso a los signos más emblemáticos de la sociedad del hiperconsumo. *<< Mediador de la "verdadera vida", el consumo se tiene asimismo por algo que permite librarse del desprecio social y de la imagen negativa de uno mismo >>* (Lipovetsky, 2007, p.183), intensificando los deseos de identidad, de dignidad, respeto y reconocimiento social.

Se da la paradoja – nos dice el mismo autor- que los jóvenes asimilan masivamente las normas y los valores consumistas a pesar que la falta de expectativas y la precariedad del presente les impide participar en las actividades de consumo y las diversiones comerciales. No a todos, claro, pero aquellos que no pueden contar con el apoyo familiar y sienten planear el paro masivo como telón de fondo, viven esta contradicción con fuertes sentimientos de exclusión y fracaso y acaban adoptando comportamientos oposicionistas o directamente delictivos. La coincidencia de estos dos fenómenos, es decir, el auge de la cultura del consumo, por un lado, y la intolerancia a la frustración, por el otro, se encuentra en la base de la aceptación de ciertos comportamientos de riesgo por parte de muchos jóvenes como un estilo de vida inevitable.

Cuesta no relacionar este hecho directamente con el desorden familiar, la falta de autoridad parental, las carencias de la educación, que dan lugar a la ausencia de límites y a una juventud abandonada a sí misma, desnuda de referentes y menos capaz de soportar las frustraciones y los impedimentos (Royo, 2008). Pero los actos violentos que vemos extenderse no son sólo consecuencia de estas desestructuraciones morales, son también un recurso y una forma de expresión a la que recurren muchos jóvenes para afirmarse, imponerse a los otros, compensar sus fracasos escolares y soportar su inferioridad social (Cerbino, 2006).

5.- EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

Éstos son los parámetros en los que se mueven los jóvenes de hoy. Ante tanta saturación, no es extraño que las chicas y chicos busquen refugio en el nihilismo, en la autodestrucción, en el dolor infundado del tatuaje y los clavos punzantes *(piercings)* o a buscar su personalidad social combativa con el fin de conquistar otros territorios aunque sean simbólicos, ya sea en su propia habitación, en el *watter* del instituto, en las paredes del barrio o cualquier otro sitio donde nadie los reconozca.

Sin embargo, como siempre ha sucedido, los jóvenes se redimen a sí mismos, en la mayoría de los casos sin consejos ni terapias, con la inserción laboral y con la llegada del amor, que los llevará a crear su propio hogar y un nuevo ciclo de vida, y de cultura, del cual serán responsables. Si bien la cultura no aparece de la nada, por eso la educación es tan importante en el proceso de transmisión de experiencias culturales.

Una película reciente como *La clase* de Laurent Cantet (2008) [1], nos recuerda que la escuela es el único espacio en el que se da el verdadero mestizaje, el contacto y la mediación entre generaciones y culturas diferentes. Sin duda, ese encuentro no se produce sin conflicto ni evitando alguna forma de violencia, tal y como se nos muestra en la película, cuando estalla entre los jóvenes alumnos o se dirige y es provocada por el mismo profesor. Sin embargo, nadie puede quedar fuera de la escuela. Tampoco nadie puede imponer "la razón" de su *clan*. Aquellos que se sublevan contra la incivilidad deben entender, entonces, que la escuela no debe ser sólo para los alumnos "buenos", para los alumnos "listos". Tal y como nos dice Philippe Meirieu (2004, p. 51), *<< (…) no porque los comportamientos, las costumbres, el lenguaje de los niños privilegiados sean más "convenientes", más tolerables para los docentes salidos del mismo medio, constituyen un modelo más conforme a los principios de la institución escolar. Y a la inversa, por el hecho de que los comportamientos provocadores de los "rebeldes" sean actualmente objeto de una especie de totemización por parte de los publicistas, tampoco hay que autorizarlos, o incluso considerarlos como una forma saludable de emancipación >>.*

Ni unos ni otros deben imponer su ley. La escuela debe construir "espacio público" mediante reglas de funcionamiento específicas. La clase en la que se encarna ese trabajo común se convierte, así, en una caja de resonancia (del mestizaje racial, de la diversidad cultural, de las opciones identitarias juveniles, de los enfrentamientos sociales), y una representación –vital y pedagógica- de una utopía igualitaria que no siempre funciona pero que, en cualquier caso, traza un camino, en el que la clase magistral (la transmisión vertical y autoritaria del conocimiento) ha sido sustituida por el diálogo y la discusión permanente entre profesor y alumnos (el intercambio horizontal de experiencias y saberes).

Se puede llegar a pensar que, tal y como lo demuestra el director del film, esta utopía deja a los institutos en manos de unos adolescentes que lo cuestionan todo,

[1] La película está basada en la novela original de François Bégaudeau (Premio France Culture-Télérama 2006), que relata su propia experiencia como profesor de instituto (la base esencial utilizada por Laurent Cantet para construir un guión que firma también el autor de la novela). El film *Entre les murs* (según el título original francés) fue premiado con la Palma de Oro del Festival de Cannes 2008.

sin otro argumento que el de ser propietarios de una opinión que, por este hecho, merece el respeto de todo el mundo. Podría creerse que el profesorado de hoy, contrariado por el imperativo pedagógico de tener que motivar a sus estudiantes, se sienta conminado a fomentar todo tipo de debates en el aula para que los muchachos y las muchachas manifiesten sus puntos de vista. No es ésta la línea en la que nos hace reflexionar el film. François tiene conflictos con sus alumnos porque, en lugar de fomentar la expresión acrítica de la opinión, se preocupa por ayudarles a construir sus intervenciones, a exponer de forma razonada sus argumentos, etc. Asume, en cualquier caso, que los alumnos que entran en su clase no lo hacen desprendiéndose de sus comportamientos sociales. Así que debe enfrentarse a cada uno de ellos con la carga que llevan del exterior. A veces es la familia, en otras ocasiones el resentimiento de clase, la rabia del fracaso y la exclusión. Casi siempre la saturación comercial –tal y como hemos visto en el apartado anterior-. Cada alumno es como una cebolla –nos dice Pennac (2008)- por eso es absurdo plantear tantas reformas, hacer circular discursos moralizadores, propuestas pedagógicas que tienen la llave de una realidad que no tambalea, la sombra de la doctrina, que si la enseñanza activa, la escuela inclusiva, el *aprender a aprender*, etc. Cada caso es un mundo, aunque la juventud nos recuerda que sus conflictos son universales, una invariante histórica y pedagógica.

En el debate de la educación de los últimos treinta años hemos asistido a intercambios confusos; a menudo, viscerales. Por un lado, los partidarios de los saberes, por el otro, los de la pedagogía. Cada vez las posiciones están más confrontadas, y, sin embargo –tal y como nos recuerda Meirieu (2004)- la realidad pide el entendimiento, un punto de unión.

La realidad de los jóvenes obliga a la escuela a abrir las puertas a todo aquello que conforma sus vidas. Abrir las puertas a la vida real para no hacer de ella un *gueto.* No creemos que ésta sea una postura insensata. Se trata de poder canalizar de manera formativa todos aquellos elementos que configuran sus procesos de enculturación. No estamos diciendo, con ello, que la escuela deba mimetizarse completamente con el tiempo de los jóvenes. La escuela no puede ir detrás de ellos y de todo lo que forma parte de su mundo –como nos alerta Luri (2008)- porque tiene la obligación de vincularlos con una cultura que los precede. Pero el profesorado debe rejuvenecerse, debe ponerse en su piel, debe hacerse la cirugía estética de la pedagogía de la juventud.

La pedagogía tiene que afrontar cada vez más el desafío de abordar como se producen las diferentes identidades entre los jóvenes en esferas que las instituciones educativas tienden a ignorar (Giroux, 2003). La cultura televisiva, las salas de cine, los centros comerciales, los grupos de iguales, la comunicación mediada por ordenador, los iconos musicales y cualesquiera de los elementos y productos de las culturas juveniles tienen que constituir objetos serios de conocimiento dispuestos a interrelacionarse con los textos culturales que provienen de los ámbitos normativos e institucionalizados. Sólo haciéndonos cargo del contexto histórico, social y cultural en el que transcurre la vida cotidiana de los jóvenes puede construirse un proyecto pedagógico de futuro.

La pedagogía ya no puede seguir manteniendo un discurso reduccionista entorno a la juventud. Hacer un esfuerzo por conocer y comprender las nuevas generaciones tiene que servirnos para conectar con ellas e interesarnos por cada uno de los sujetos con los cuales trabajamos. Sólo así podemos construir puentes con el

mundo, la actualidad y las exigencias socioculturales de nuestro tiempo. Asumimos, pues, la fuerza educativa de la cultura viva juvenil, en términos de Paul Willis (1998), para seguir proponiendo líneas de investigación desde las que reflexionar sobre los aspectos que deben formar parte del contenido a desarrollar en la formación del profesorado de todos los niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bégaudeau, F. (2008). *La classe.* Barcelona: Empúries.

Cerbino, M. (2006). Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto. Barcelona: Antrophos.

Delgado, M. (1999). *El animal público.* Barcelona: Anagrama.

Delgado, M. (2002). *Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos.* En Feixa, C.; Costa, C.; Pallarés, J. (Eds.): Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas (pp. 115-143). Barcelona: Ariel.

Feixa, C. (Ed.) (2004). *Culturas juveniles en España (1960-2004).* Madrid: Instituto de la Juvenutd.

Gil Clavo, E. (2004). *La matriz del cambio: metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones*. En Canteras, A. (Ed.), Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana (pp. 17-30). Madrid: Instituto de la Juventud.

Giroux, Henry A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del cine.* Barcelona: Edita Paidós.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la soceidad del hiperconsumo.* Barcelona: Anagrama.

Luri, G. (2008). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible.* Barcelona: Edita La Campana.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy.* Barcelona: Edita Rosa Sensat. Colección Octaedro.

Pennac, D. (2008). *Mal d'escola.* Barcelona: Biblioteca Universal d'Empúries.

Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Royo, J. (2008). *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes.* Barcelona: Edita Alba.

Solé, J. (2007). Pedagogia i cultures juvenils [versión electrónica]. *Revista Catalana de Pedagogia, Volum 5 - 2006,* 243-257*.*

Willis, Paul E. (1998). *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves.* Barcelona: Diputació de Barcelona.

PROMOVER RESILIENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

María Teresa Crespo Sierra

Universidad de Valencia

RESUMEN

Durante los últimos años, desde la educación, el trabajo social, la salud y las ciencias sociales, se habla del papel de la resiliencia en la vida y éxito de las personas. Vemos también, una creciente demanda desde las familias, los agentes sociales y la sociedad en su conjunto, para que se potencie y enseñe al alumnado a relacionarse y convivir de manera cooperativa gestionando conflictos constructivamente, se promuevan valores y conductas prosociales, que sirvan para prevenir situaciones de riesgo psicosocial y violencia y se incida en el desarrollo integral del alumnado, potenciando el establecimiento de vínculos y relaciones positivas para compensar, en determinados casos o situaciones de riesgo, experiencias negativas o carenciales. Potenciar y promover resiliencia desde la escuela, ha pasado a ser una parte esencial del proceso educativo, que prepara para afrontar situaciones adversas inevitables y promueve competencias y habilidades para la vida. Promover resiliencia para prevenir la violencia es uno de los principales retos en la formación del profesorado para este siglo.

Palabras clave: resiliencia; convivencia escolar; formación del profesorado; aprender a convivir.

TO PROMOTE RESILIENCIE TO PREVENT VIOLENCE

ABSTRACT

In recent years, from education, social work, health and social sciences, one speaks of the role of resilience in life and successful people. We also see a growing demand from families, social partners and society as a whole, so as to raise and teach the students to interact and live together cooperatively to manage conflict constructively, they promote prosocial values and behaviors that serve to prevent psychosocial risk situations and violence and impact the overall development of students by strengthening linkages and positive relationships to compensate, in some cases or situations of risk, negative experiences or deficiency. Enhance and promote resilience at school, has become an essential part of the educational

process that prepares them to face adverse situations inevitable and promotes skills and life skills. Promote resilience to prevent violence is one of the main challenges in teacher education for this century.

Key words: resiliencie; school life; teacher training; learn to live together.

INTRODUCCION

El papel de la resiliencia y su promoción, desde diferentes ámbitos y contextos, ha de entenderse como una mirada esperanzadora para las situaciones de violencia y acoso escolar siendo los adultos y el profesorado los principales responsables de su facilitación y promoción, (específicamente en situaciones de acoso y maltrato psicológico, riesgo de exclusión social, etc.). Los adultos y el profesorado hemos de poner a disposición de niños y niñas los resortes, apoyos necesarios y guías de desarrollo y educación que les permitan tejer su resiliencia; porque al facilitar y potenciar su resiliencia estaremos incidiendo en la promoción de una educación de calidad a la vez que contribuimos a su bienestar personal y ajuste psicosocial (Crespo et al, 2010).

Además de la familia, la escuela es uno de los contextos de desarrollo y promoción de resiliencia más importantes a lo largo de la infancia y adolescencia. Lo que acontece en ellos tiene una enorme importancia para el desarrollo psicológico de las personas, hasta el punto de que, la escuela puede ser un contexto favorecedor y desfavorecedor de las diferencias; en el caso de que no consiga compensar las desigualdades integrando al alumnado y promoviendo un clima social y educacional que facilite el desarrollo socioemocional y promoción de competencias en niños y niñas.

Los avances en la delimitación y evaluación de la resiliencia la sitúan dentro de un nuevo marco referencial: la Psicología Positiva (Seligman, y Csikszentnihalyi, 2000; Vera, 2008), desde donde se insiste en la necesidad y utilidad de usar los potenciales humanos, (puntos fuertes de las personas), como un factor esencial de soporte en situaciones de crisis y adversidad, en la medida en que éstas forman parte de la vida y experiencias de las personas que son necesarias para su desarrollo y madurez a lo largo del ciclo vital.

CONCEPTOS RELACIONADOS CON RESILIENCIA Y ÁMBITOS DE APLICACIÓN

A pesar de no disponer de una definición consensuada sobre el término resiliencia, sí que parece existir acuerdo en relación a que el constructo implica competencias y afrontamiento eficaz y positivo, como respuesta a situaciones de riesgo o adversidad (Becoña, 2006; Luthar, 2006; Vanderbilt- Adriante y Shaw, 2008). Además, en su estudio y delimitación, encontramos también otros conceptos que, aunque comparten algunas similitudes, tienen también importantes diferencias. Nos referimos concretamente a los factores de riesgo y de protección, competencias socioemocionales, psicología positiva, invulnerabilidad, personalidad resistente ("hardinnes"), etc.

Aunque se trata de un término de enorme actualidad y su uso está bastante extendido en otras lenguas "resilience"; sin embargo no aparece contemplado aún en el Diccionario de la Real Academia Española, (es un anglicismo). El término

procede del latín "resileo" (rebotar) y en física se viene usando, desde hace tiempo, para referir la elasticidad de algunos materiales, siendo ésta una propiedad que permite absorber energía y deformarse sin romperse, bajo situaciones de presión, para, a continuación, recuperar la extensión o forma original, una vez ha cesado la presión. Se refiere, pues, a la capacidad de algunos materiales para volver a su forma original después de haber sido deformados. Desde las ciencias humanas y sociales, se utiliza el término para describir fenómenos observados en personas que, a pesar de vivir en condiciones adversas y de alto riesgo, se han desarrollado bien y con éxito (Rutter, 1993). En definitiva, hablar de resiliencia en el ámbito de las ciencias sociales, es hablar de flexibilidad, de resistencia, de capacidad de adaptación y de recuperación.

Emmy Werner y Ruth Smith (1982), acuñaron el término resiliencia para describir la capacidad de niños y niñas de superar situaciones adversas después de hacer un estudio longitudinal y prospectivo de más de 30 años sobre 698 de ellos, nacidos en el año 1955, (desde su nacimiento hasta la edad de 32 años); niños que eran patitos feos de familias pobres de la isla hawaiana de Kauai. En su investigación descubren que, más de la tercera parte de ellos, crecieron sin dificultad y se les denominó resilientes. Personas capaces de superar situaciones de adversidad, capaces no solo de resistir sino de reconstruir su propia existencia. Una de las ideas nucleares de este trabajo es que en estos niños y niñas se encontró, como elemento común, que, todos tenían, por lo menos una persona que los aceptaba incondicionalmente y tenían un adulto significativo y que habían sido valorados por alguien, en sus esfuerzos y expectativas. Es decir; la constante hallada era el apoyo externo que aparecía en ese contexto de adversidad (Werner, 2003).

De este modo el término resiliencia supone un cuestionamiento lineal de que determinadas dificultades en la infancia, (factores de riesgo), determinan un pronóstico negativo e inamovible. La infancia no predice; en todo caso puede debilitar o reforzar al sujeto. Además, los puntos fuertes, las capacidades y las competencias adaptativas de la persona, junto con el apoyo de la familia, la escuela y la comunidad son recursos en los que apoyar la intervención.

En su devenir y delimitación conceptual ha habido varias definiciones que nos llevan en la actualidad, a hablar de un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de adversidad. Se distinguen tres componentes en la resiliencia: a) la noción de adversidad, b) una adaptación positiva o superación de dicha adversidad y c) un proceso dinámico entre factores de riesgo y de protección a nivel personal, familiar y sociocultural.Numerosos estudios destacan el papel de la familia y la escuela (Martínez- Torteya et. al, 2009; Morrison y Allen, 2007) como contextos de desarrollo y socialización, del profesorado y las experiencias escolares en la construcción y promoción de la resiliencia (Cecily, 2007; Muñoz y de Pedro, 2005; Uriarte, 2006). La escuela, en concreto, puede ser uno de los contextos y escenarios privilegiados para el desarrollo y promoción integral de resiliencia en todo el alumnado, si transciende los dos primeros pilares de la educación -enseñar a conocer y enseñar a hacer- y potencia los otros dos *-enseñar a ser y enseñar a convivir-,* (Delors, 1996); convirtiéndose en un espacio de convivencia, educación y socialización que facilite a alumnos y alumnas espacios y oportunidades para el establecimiento de vínculos positivos (Morrison y Allen, 2007).

Los factores de Protección o de resiliencia más frecuentes en los estudios sobre resiliencia (Masten y Reed, 2002) se encuentran en el sujeto, en la familia, en los iguales y otros adultos y en la comunidad. Estos factores incrementan la probabilidad de superar con éxito situaciones adversas, a la vez que disminuyen la probabilidad de que ocurran desajustes psicosociales, aunque existan factores de riesgo.

FACTORES DE PROTECCIÓN O DE RESILIENCIA MÁS DESTACADOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA (Masten y Reed, 2002)

EN EL SUJETO:

- Habilidades cognitivas adecuadas
- Temperamento fácil en la infancia y su capacidad de adaptación en años posteriores.
- Confianza, autopercepción positiva y autoeficacia.
- Autorregulación emocional adecuada
- Locus de Control interno,
- Autoconcepto.
- Actitud positiva en la vida.
- Habilidades para establecer relaciones próximas con algún adulto fuera de la familia.

EN LA FAMILIA:

- Relaciones cercanas con cuidadores adultos.
- Padres con alto nivel de calidez, control y expectativas.
- Padres implicados en la educación de sus hijos e hijas.
- Clima familiar positivo con bajo nivel de conflicto entre los padres.

EN LOS IGUALES Y OTROS ADULTOS:

Relaciones próximas con adultos y personas prosociales, competentes y que aporten apoyo.

Contacto con iguales prosociales.

EN LA COMUNIDAD:

- Escuelas y profesorado eficaz.
- Vínculos con organizaciones prosociales.
- Barrios seguros y que ofrezcan apoyo.
- Servicios sociales y de salud pública disponibles y adecuados.

PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE LA RESILIENCIA DESDE LA ESCUELA

La convivencia escolar y la escuela, como contexto de desarrollo, socialización y educación, son escenarios primordiales para que el alumnado adquiera la

capacidad de sobreponerse y superar adversidades. Siguiendo la categorización de Grotberg (2006), el profesorado debe proporcionar un ambiente estable (yo tengo) que permita el desarrollo de sus fortalezas internas (yo soy) y su capacidad de resolver problemas y establecer relaciones con los otros (yo puedo).

Las escuelas resilientes son aquellas que promueven un sentimiento de comunidad y proporcionan al alumnado y profesorado la sensación de pertenecer a un lugar donde normalmente no existe la intimidación, la delincuencia, la violencia o la alienación. Además, las escuelas resilientes aportan a todos sus estamentos las herramientas necesarias para afrontar, superar, fortalecer e incluso adaptarse a partir de acontecimientos adversos; máxime si tenemos en cuenta que la capacidad de tolerancia a la frustración es menor en la infancia que en la vida adulta. No debemos olvidar que una de las motivaciones esenciales en niños y niñas respecto a la escuela, es que quieren acudir a ella para estar con sus amigas y amigos, para compartir, convivir y disfrutar a la vez que aprenden habilidades interpersonales y para la vida. De este modo, su integración y adaptación a los demás se convierte en un elemento esencial en su desarrollo y bienestar psicológico.

Desde su desempeño profesional el profesorado que promueve la resiliencia defiende un modelo que enseña e incentiva a chicos y chicas a mejorar y desarrollar aún más sus capacidades académicas, físicas y sociales. La Rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003), es un diagrama muy ilustrativo que recoge los pasos necesarios para promover resiliencia en el contexto escolar. Costa de seis pasos, que enumeramos y desarrollamos a continuación.

1.-Enriquecer los vínculos prosociales fortaleciendo las relaciones entre las personas presentes en la vida cotidiana de la escuela. Para ello hay que crear oportunidades para que el niño y la niña interactúen con sus iguales, generar situaciones y espacios de interacción con los demás donde existan diferencias de jerarquía, potenciar actividades cooperativas generando un clima de aula o cultura institucional positiva y solidaria.

2.-Fijar límites claros y firmes que permitan ayudar a comprender y respetar las normas de convivencia, ayudar a entender el sentido de dichas normas y de los límites impuestos y entender que las normas tienen un fin de colaboración y solidaridad. Todo ello haciendo partícipe al alumnado en el proceso de construcción y transformación de dichas normas.

3.-Enseñar habilidades para la vida: Destrezas psicosociales que facilitan y ayudan a enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida cotidiana: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones, tales como resolución de conflictos, cooperación, habilidades de comunicación, realizando esfuerzos para mejorar las relaciones en el aula y centro escolar, trabajando la educación emocional (alfabetización emocional) y aprendiendo a poner en práctica la asertividad a la vez que se potencian espacios de aprendizaje para desarrollar habilidades sociales, competencias socioemocionales y habilidades para la vida adecuados al nivel de desarrollo del alumnado. El desarrollo de un locus de control interno, junto con la potenciación de la cooperación y respecto a los demás.

4.-Brindar afecto y apoyo. Primordial para promover resiliencia: Para lo cual se ha de transmitir al alumnado mensajes de apoyo y valoración proporcionándole el reconocimiento en función del esfuerzo realizado en vez de los logros obtenidos, a

la vez que reconociendo y legitimando sus éxitos y logros, por insignificantes que puedan parecer.

5.-Establecer y transmitir expectativas elevadas. Transmitir y aportar una esperanza de futuro factible valorando el esfuerzo individual, usando connotaciones positivas Demostrar confianza en las posibilidades de la persona para conseguir las metas propuestas.

6.-Dar oportunidades de participación significativa. Supone otorgar a todas las personas una alta cuota de responsabilidad en relación a lo que sucede en el centro escolar y dar la posibilidad de participación en las decisiones, la planificación, la resolución de conflictos:

La construcción y promoción de resiliencia desde la escuela requiere que el profesorado sea tutor de resiliencia. En este sentido, su formación resulta un factor clave y, por tanto, ha de conocer las diferentes áreas y aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje; especialmente en cuestiones referidas a desarrollo socioemocional, promoción de conductas prosociales, manejo de grupos, cambio de actitudes y resolución de conflictos, mejora de la autoestima, etc. En definitiva, requiere la adquisición, dominio y uso de diversas competencias, destrezas y habilidades relacionadas con habilidades para la vida (OMS, 2001).

El pensamiento y disposición positiva, por parte del profesorado, son claves esenciales a la hora de promover resiliencia en el alumnado, en la medida en que facilita y ayuda a superar contrariedades, percibir las dificultades como retos y estimula hacia las metas propuestas.

RESILIENCIA Y HABILIDADES PARA LA VIDA: APRENDER A CONVIVIR

Definida la resiliencia, como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas, hoy en día sabemos que, aunque todas las personas tenemos este potencial, no se nace siendo resiliente. Depende de ciertas características en la interacción del sujeto con los demás y con el entorno. Es el resultado de una combinación de factores y procesos sociales e intrapsíquicos. Se trata de una concepto que ha evolucionado durante las últimas décadas, siendo muy estudiado en la actualidad, atrayendo el interés no sólo de psicólogos, sino también de los profesionales de la salud, la educación (Morrison y Allen, 2007) y los servicios sociales que buscan conocer y explicar la adaptación de personas que, habiendo vivido situaciones y experiencias adversas, logran sobreponerse a las mismas saliendo incluso fortalecidos y transformados por dichas adversidades. En el ámbito de la psicología, su interés inicial se centró en estudios con poblaciones en riesgo de presentar problemas a lo largo del desarrollo por diversos motivos: situaciones de maltrato y abuso (Lowenthal, 2001; Martínez- Torteya et al, 2009; Vanistendael y Lecomte, 2002), enfermedad, exclusión social, divorcio de los padres, (Barnes, 1999).

Como ya hemos señalado anteriormente, aunque no existe consenso en cuanto a la definición, sí que implica y hace referencia a competencias y afrontamiento eficaz y positivo como respuesta de la persona ante situaciones de riesgo. Se trata de un concepto, que forma parte de la Psicología Positiva, y que pone de manifiesto que las personas disponemos de una capacidad de adaptación considerable frente a

situaciones adversas. Sus principales rasgos son la exposición a un daño o adversidad significativa y una adaptación positiva de la persona frente a dicha adversidad.

Durante la primera generación de investigadores, a principios de los setenta, se buscó identificar cualidades personales que facilitaran superar la adversidad (la autoestima y la autonomía). Poco a poco, el foco de interés se fue ampliando para incluir también factores externos al individuo (el nivel socioeconómico, la estructura familiar o la presencia de un adulto cercano). Los factores de resiliencia se organizaron en tres grupos: los atributos individuales, los rasgos de la familia *y* las características de los ambientes sociales en que viven las personas.

La segunda generación de investigadores, que comenzó a publicar los resultados de sus investigaciones a mediados de los noventa, se interesa por conocer los procesos asociados a una adaptación positiva de la persona que ha vivido o vive en condiciones de adversidad. El interés no se limitó a identificar los factores asociados con la posibilidad de superar las adversidades, sino que incluyó, además, la comprensión de la interacción de dichos factores, que finalmente posibilitan superar la adversidad.

Por su parte, cuando hablamos de habilidades para la vida, hacemos referencia a una serie de destrezas psicosociales que facilitan y sirven a las personas para enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Las diez habilidades esenciales son: conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación eficaz, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de las tensiones y el estrés. Se trata, en definitiva, de competencias socioemocionales y su relación e importancia en el desarrollo psicosocial de las personas y en la promoción de la resiliencia, desde los diferentes contextos de desarrollo y educación, desempeña un papel primordial en niños y niñas expuestos situaciones de violencia escolar, acoso y abuso, actuando como factores de resiliencia o de protección (promover la resiliencia para prevenir la violencia y el acoso).

RAZONES PARA PROMOVER RESILIENCIA

El enfoque de resiliencia nos propone trabajar no solo sobre los factores de riesgo que puedan poner en peligro al alumnado durante la infancia y la adolescencia, sino también sobre la capacidad de éstos para afrontar las dificultades poniendo en juego sus aptitudes. En este sentido, las investigaciones sobre resiliencia han contribuido a cambiar la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención, basado en las potencialidades y recursos que las personas poseen. Esto nos lleva y ayuda a reconocer que los seres humanos, aunque seamos vulnerables y estemos desprotegidos ante la fuerza de acontecimientos y eventos, que en sí mismos puedan causarnos daño; sin embargo todos poseemos un escudo protector que es la resiliencia (que no es algo extraordinario sino ordinario), que contribuirá a evitar que esas fuerzas actúen inexorablemente sobre nosotros, en la medida en que van a actuar como una especie de filtro que atenúa los posibles efectos adversos de tales sucesos transformándolos en factores de protección. De este modo, la amenaza se convierte en oportunidad. Por todo ello, y a la hora de trabajar en el desarrollo y

promoción de la resiliencia, conviene tener presentes, entre otras, las siguientes dimensiones:

Importancia de cultivar y promover el optimismo y la confianza en la medida en que el optimismo es un mecanismo que nos empuja a seguir adelante frente a las dificultades y facilita nuestra adaptación, a la vez que contribuye a mejorar y crear confianza en las capacidades propias y de los demás (Avía y Vázquez, 1998; Vera, 2008).

Adoptar una visión holística y sistémica del mundo y la sociedad actual porque desde la perspectiva de la resiliencia se nos invita a cambiar la mirada y poner el acento sobre los recursos y fortalezas humanas. De este modo, el entorno se convierte en una fuente de recursos donde la familia, la escuela, los amigos y amigas, educadores, redes de apoyo, etc., se convierten y viven como agentes de apoyo para resistir y rehacerse frente a la adversidad. En este sentido es importante señalar que, en una sociedad tan cambiante e imprevisible como la actual, resulta cada vez más necesario que las personas tengamos y desarrollemos capacidad de adaptación, riesgos controlados, posibilidad de fracasar, etc. Todo ello nos servirá para desarrollar la confianza y también la tolerancia a la frustración.

Contemplar y destacar la importancia de la vinculación afectiva donde el profesorado desempeña un papel de tutor de resiliencia. Los adultos significativos para el alumnado, (figuras de apego, tutores de resiliencia, etc.) hemos de aceptar a éstos de un modo incondicional. Solo así estaremos contribuyendo a desarrollar su confianza en sí mismos y en los demás.

Trabajar con las partes sanas y positivas de las personas: Los puntos fuertes. De este modo, los programas y actividades dirigidos a promover resiliencia no sólo han de centrarse en los conflictos, sino que también deberán ocuparse de promover factores de protección, sin descuidar los factores de riesgo.

Tener presente que la adversidad es una parte natural de la vida. El papel de los medios de comunicación, con demasiada frecuencia, tiende a destacar mucho más los problemas, lo negativo, las dificultades, etc., lo que puede llevarnos a caer en la tentación de la sobreprotección. En este sentido, conviene recordar que en ocasiones, las adversidades, retos y dificultades se nos presentan como una ventana abierta a la oportunidad de crecer y tenemos que saber mirar a través de ellas.

Finalmente, para diseñar, proponer e implementar estrategias y programas de intervención orientados a su promoción, tanto en el ámbito de la educación (Munist et al, 1998), la intervención psicosocial y la salud, el enfoque de resiliencia nos anima e invita a cambiar la mirada y poner el acento en las potencialidades y recursos de las personas y en la búsqueda de soluciones y aspectos positivos, (centrarse en las competencias, las fortalezas, las capacidades). En definitiva, modificando nuestra mirada sobre las personas y sobre la vida. Promover resiliencia para prevenir la violencia y facilitar la convivencia escolar ha de ser uno de los objetivos esenciales de la praxis profesional del profesorado en el siglo XXI porque hemos de entender la resiliencia, desde un enfoque proactivo y apreciativo desde donde buscar y generar oportunidades dirigidas hacia las soluciones, las competencias y las capacidades. Confiamos que este enfoque puede ser uno de los mejores modos de contribuir a que el alumnado alcance y desarrollo su potencial humano, a pesar de sus limitaciones y adversidades.

BIBLIOGRAFÍA

Avía, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente.* Madrid: Alianza.

Barnes, G. G. (1999). Divorce transitions: identifying risk and promoting resilience for children and their parental relationships. *Journal of Marital and Family Therapy, 25 (4),* 425-441.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica 11 (3).*125-146.

Cecily, K. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education, 107 (7),* 543-555.

Crespo, M.T. et al. (2010). Factores de resiliencia ante el acoso y abuso psicológico. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Coords*). La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.51-57). Granada: GEU.

Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Satillana/Unesco.

Doll, B. (2008). Resilience applied in school: Strengthening classroom environments for learning*. Canadian Journal of School Psychology, 23 (1),* 94-113.

Grotberg, E. (2006). *Nuevas tendencias en resiliencia. Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas.* Barcelona: Gedisa.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Lowenthal, B. (2001). Teaching resilience to maltreated children. *Reclaiming Children and Youth, 10 (3)*, 169-173.

Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research acros five decades. In D. Cichetti and D. Cohen. (Eds), *Developmental Psychopatology: risk, disorder and adaptation* (pp.739-795). Hoboken, NJ: John Wyle and Sonc, Inc.

Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse.* Barcelona: Gedisa.

Martínez-Torteya, C.; Bogat, G; Von Eye, A. y Levendosky, A. (2009). Resiliencie among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development, 80 (2),* 562-577.

Masten, A.S. y Reed, M.G. (2002). Resilience in development. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds), *Handbook of Positive psychology* (pp.74-88). Nueva York: Oxford University Press.

Morrison, G.M. y Allen, M.R. (2007). Promoting studens resilience in school contexts. *Theory Into Practice, 46, (2),* 162-169.

Munist, M. et. Al. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud: OMS.

Muñoz, V. y de Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación 16, (1).* 107-124.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations*. Journal of Adolescent Health, 14,(8)*,626-631.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an

introduction. *American Psychologits, (55)*, 5-24.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica 11, (1)*, 7-24.

Vanderbilt-Adriance, E. y Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating

resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child Family Psychology Review, (11)*, 30-58.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002*). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vera, B. (2008). *Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología.* Madrid. Ediciones. Calamar.

Werner, E. E. y Smith, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of*

resilient children and youth. Nueva York: McGrawHill.

Werner, E.E. (2003). Prólogo. En N. Henderson y M. Milstein. *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

EL DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES: ESTUDIO DEL CASO DE QUERÉTARO (MÉXICO) Y ALICANTE (ESPAÑA)

Azucena Ochoa Cervantes[1]

Salvador Peiró i Gregòri[2]

[1]Universidad Autónoma de Querétaro

[2]Universidad de Alicante

RESUMEN

Nuestro contexto social y cultural adolece de profundas deficiencias que tienen que relacionarse con lo ético. Éstas se reflejan en la institución escolar alterando las formas de relación entre sus miembros, generando situaciones que alteran la convivencia escolar y con ello, la confrontación de los valores individuales y grupales. Partiendo de lo anterior, se realizó una investigación para conocer las actividades de educación en valores, el propósito que persiguen con éstas, los temas que trabajan al respecto así como las situaciones generadas para tal fin. Se aplicó un cuestionario a docentes de nivel primaria, secundaria y bachillerato de la ciudad de Querétaro (México) y Alicante (España). Los resultados muestran que los docentes dicen trabajar actividades de educación en valores, sin embargo, los temas trabajados no son congruentes al propósito que persiguen al realizar estas actividades.

Palabras clave: educación en valores; docentes; convivencia escolar.

THE TEACHING AND VALUES EDUCATION: A CASE STUDY OF QUERÉTARO (MÉXICO) & ALICANTE (ESPAÑA)

ABSTRACT

Our social and cultural context suffers serious deficiencies that have to deal with the ethical focus. These variables are reflected in the school system by altering the relationships among its members, creating situations that disrupt school life and thus, the confrontation individual and group values that comes into play. Based on the above mentioned, we undertaken a research to know the activitie are doing for

to do values education, the purpose they serve, issues and situations generated for this purpose. A questionnaire was administered to teachers at primary and secondary school's level in the city of Queretaro (Mexico) and Alicante (Spain). The results show that teachers claim to work on values education activities, however, the themes are not consistent to the purpose pursued in undertaking these activities.
Key words: values education; teachers; peaceful coexistence at school.

INTRODUCCIÓN

Nuestro contexto social y cultural adolece de profundas deficiencias que tienen que relacionarse con lo ético. Se trata de problemas que se refieren a una convivencia humana, que conlleva la práctica de valores como igualdad, libertad, justicia y paz. Para definirlo, pensemos en la crisis social derivada de graves problemas como el hambre, las enormes desigualdades económicas, la violencia, el racismo, el deterioro ambiental, etc. Tales hechos nos hacen volver la mirada a la escuela como un espacio privilegiado para conformar las personalidades de los futuros ciudadanos. Por todo ello, como a mediados del siglo XX de postguerra, después de la primera década del siglo XXI, la educación vuelve a ser considerada como un factor indispensable para superar los problemas que como sociedad enfrentamos.

Partimos de la idea que la educación no es aséptica, es decir, implícita o explícitamente el acto de educar contiene valores. Es importante que, para educar en la convivencia se distinga que la convivencia implica dos dimensiones, una individual y otra social. Es por lo anterior que la convivencia se puede volver compleja pues cada individuo tiene un conjunto de valores jerarquizados de diferente manera, por lo tanto se requiere regular las posibles divergencias con el fin de que haya orden. Según González (2002), la «educación para la convivencia…debe desarrollar el discurso de los llamados «valores para la vida y para la convivencia» (como elenco de valores derivados de una ética mínima), incidiendo en los grandes y básicos valores de la *libertad*, de la *igualdad*, de la *solidaridad*, de la *justicia* y de la *paz*, así como la recuperación y en la defensa de «pequeños valores» que corren el riesgo de pasar a un segundo orden de importancia. González (2002), se refiere a valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el sacrificio, la ternura, la compasión, la generosidad, la voluntad (sic?), la sensibilidad (sic?) o la esperanza, que Peiró (2009) llama humanos; valores que en realidad son los que hacen posible la realización y la vivencia de los «grandes valores» democráticos[1].

También sabemos que las carencias de convivencialidad extraescolar repercuten en las instituciones educativas (Peiró, 2005). En años recientes, la mirada académica y de los medios de comunicación se ha centrado en la incivilidad entre escolares.

[1]Este modelo ya se introdujo por *Peiró i Gregòri, S.en los siguientes eventos: (**1986) I** Simposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. Unesco, U-Gr. (**1996**) del III *Congreso Internacional de Filosofía de la Educación.* (**1999**) *XVIII SITE.* (**2000**) *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*.

1.- UNA BREVE EXPOSICIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En relación a este tipo de agresiones se han realizado un creciente número de estudios en donde se pone de manifiesto que los protagonistas de estos actos son los alumnos (Olweus, 1978; Rugby y Slee, 1991; Dodge, *et al*., 1992, Hirano, 1992; Whitney y Smith, 1993; Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Peiró 2001, 2002, 2003, 2005, 2006 y 2007; Ortega, 1994, 1995; Ortega, et al., 2001; Prieto, 2005; Velásquez, 2005; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Sin embargo, las relaciones que se establecen en los centros escolares no sólo se dan con los pares, también se da la relación con el profesor, la cual es fundamental para que se produzca un clima adecuado para la convivencia educativa.

Según la OCDE (2009) en su informe TALIS, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en "cuidar" a los estudiantes, por lo que ni enseñan, ni se muestran efectuando relaciones humanas "normales". Otros estudios recogen información acerca de la discrepancia entre las opiniones de los profesores y los alumnos acerca de la convivencia escolar. Generalmente, los profesores tienden a minimizar tales acciones, que para los estudiantes tienen importancia, ya que repercuten en el desarrollo de un clima de convivencia adecuado (Marchesi y Rey, 2005; Jares, 2008; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) y, educativamente, generan unas actitudes de civilidad en diversos grados, incluso negativos. Por otro lado, en el estudio titulado "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que afectan la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)", se concluye que los docentes estudiados cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante situaciones que pueden alterar la convivencia escolar lo que podría mostrar una falta de preparación de los profesores para enfrentar conflictos (Ochoa, et al., 2010).

Como se observa en los estudios descritos, la convivencia en la escuela se deteriora y, con esto los valores que intervienen en ésta. Por lo anterior, distintas instancias internacionales (ONU, UNESCO, OCDE, OEA) han delineado algunos criterios para que en la educación se vuelva la mirada a la formación de actitudes y valores en los estudiantes. En la "Declaración Mundial de Educación para Todos", se establece: "Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad, en definitiva que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que adquieran **conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores**". En **1996,** Delors y otros autores, presentan el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. Uno de los aportes del citado documento es la concepción de la educación a lo largo de la vida, una educación que se cimienta en lo que los autores denominaron "los cuatro pilares de la educación", estos son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. En este documento se enuncia uno de los principales tópicos que se aborda en la educación para la ciudadanía, el aprendizaje de la convivencia. En este marco, los diferentes estados iberoamericanos introducen cambios curriculares para dar respuesta "oficial" a los compromisos asumidos. A partir de los cuales se puede inferir que lo que se pretende es promover una educación para la convivencia, pero, ¿qué valores hay que promover?, ¿es posible una educación "sin" valores?

¿Cómo concretarlo en la escuela? Una de las formas más comunes es la introducción de cambios curriculares. Es innegable que introducir un cambio curricular con vías a mejorar la convivencia puede coadyuvar, sin embargo, la

educación en valores es se da de manera explícita o implícita mediante la interrelación de los actores de la comunidad escolar. Aunado a lo anterior, es sumamente importante la práctica docente. A decir de Ezpeleta (2004), la apropiación de nuevas concepciones, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual.

2.- ESTUDIO DEL CASO DE LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN A LOS VALORES EDUCATIVOS

Con el fin de conocer el estado de la cuestión, referido en las premisas anteriores, nos formulamos cuestiones tales como: ¿los docentes realizan actividades de educación en valores?, ¿cuál es el propósito que persiguen?, ¿cuentan con las estrategias pertinentes? Por lo anteriormente expuesto, surge la inquietud de indagar acerca de lo que los profesores conocen y dicen hacer en relación con la educación en valores.

2.1. Así que, para este fin nos planteamos los siguientes objetivos heurísticos:

Conocer si los docentes realizan actividades relacionadas con la educación en valores.

Indagar qué aspectos de la educación en valores dicen trabajar.

Mostrar las situaciones que dicen generar para trabajar la educación en valores.

Conocer los aspectos que toman en cuenta para evaluar este ámbito, así como los instrumentos que emplean.

2.2. Metodología. Se realizó un estudio exploratorio en relación con la educación en valores para indagar lo que conocen y dicen hacer los docentes en relación con la educación en valores.

2.3. Población. Se trabajó con 60 docentes, 30 de la ciudad (México) y 30 de Alicante (España). De éstos 10 pertenecían al nivel de primaria, 10 al nivel de secundaria y 10 al nivel de bachillerato.

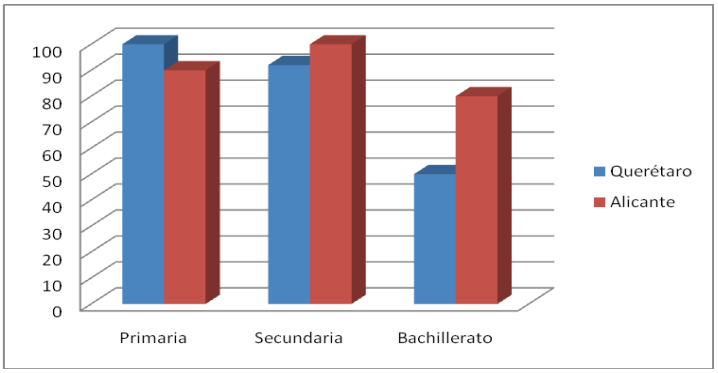
2.4. Instrumento. Se aplicó un cuestionario que contenía 12 reactivos (Peiró, 2009)[2]. Estaba diseñado de tal forma que pretendía conocer si se realizaban o no actividades de educación en valores, qué tipo de actividades se generaban, cuál era el objetivo, si eran programadas o no, las capacidades y habilidades que para el docente eran importantes desarrollar y el tipo de evaluación que realizaban. Todos los reactivos tenían las respuestas predeterminadas, por lo cual los docentes elegían la que consideraban que reflejaba su práctica en relación con la educación en valores.

[2]Cfr. http://violencia.dste.ua.es

2.5. Procedimiento. Los cuestionarios fueron entregados personalmente a los docentes quienes lo respondieron en el momento y fue regresado al investigador. Una vez aplicados los cuestionarios, se procedió a organizar la información en la base de datos *ex profeso* para ello. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de respuesta de cada reactivo y se calcularon porcentajes para conocer la proporción en cada una.

2.6. Resultados. Una vez procesados los resultados, se organizaron en gráficas o tablas de porcentajes que nos permitieran observar las tendencias de las respuestas en ambos grupos. El primer reactivo indagaba acerca de si los docentes realizaban actividades relacionadas con la educación en valores. En el gráfico 1 se pueden observar los porcentajes

Gráfico 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas acerca de la pregunta ¿realiza en su aula alguna actividad relacionada con la educación en valores?



En las respuestas del gráfico 1 podemos observar que en los niveles de primaria y secundaria los porcentajes son muy cercanos al 100%, mientras que en el nivel de bachillerato se observa que los porcentajes descienden. Lo anterior nos puede indicar que a medida que avanza la escolaridad, los profesores no sienten la responsabilidad de realizar actividades formativas, descuidando la dimensión afectiva y social de los estudiantes.

Para profundizar, se les preguntó acerca del tipo de situaciones generaban para trabajar estas actividades. En la tabla 1 se presentan las respuestas en los dos grupos de los tres niveles educativos.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuestas acerca de las situaciones generadas por los docentes para realizar actividades de educación en valores

Nivel/ Situaciones generadas	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Asambleas	0	30	0	0	0	0

Debates	**11**	**10**	**17**	**90**	**30**	**60**
Roles	11	0	8	0	30	10
Clarificación de valores	0	10	25	0	0	0
Lecciones de valores	67	0	42	10	10	0
Enseñanza de actitudes	0	20	0	0	0	0
Formación del carácter	0	0	0	0	0	10
Actividades culturales	11	10	0	0	0	0
Celebraciones	0	20	0	0	20	10

Se puede observar que la situación que es utilizada en mayor proporción por los docentes de los tres niveles en los dos grupos estudiados es el debate. Esta estrategia resulta fundamental para promover las capacidades de diálogo, negociación y tolerancia, sin embargo, habría que profundizar en la forma de utilizarlo pues es importante recordar que de lo que se trata es de ayudar a los alumnos a construir su sistema de valores pero no quedarse ahí, es decir, promover el cambio de actitudes y conductas. Un dato interesante es el que se presenta en cuanto a la respuesta lecciones de valores, pues en los tres grupos de la ciudad de Querétaro y en el nivel secundaria del grupo de Alicante se presenta esta respuesta. La educación en valores no es aleccionar o adoctrinar, por lo que es necesario profundizar en esta respuesta para conocer a qué se refieren los docentes o qué es lo que hacen cuando dan lecciones de valores.

A continuación, se les preguntó a los docentes acerca del propósito que perseguían al realizar actividades de educación en valores. En la tabla 2 se observan las respuestas.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca del objetivo que persiguen los docentes al realizar actividades de educación en valores

Nivel/ Objetivo	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Inculcar las propias creencias y opiniones	0	10	0	0	0	0
Motivar al alumnado a	**67**	**70**	**100**	**50**	**70**	**100**

que piense, exprese razonamientos y pueda decidir						
Incidir en el comportamiento del alumno	11	0	0	30	20	0
Mejorar las relaciones de convivencia en el aula	22	20	0	10	10	0
No contestó	0	0	0	10	0	0

Como se observa en la tabla 2, la mayor proporción de las respuestas se concentra en la respuesta de Motivar al alumnado para que pueda decidir. Esta respuesta resultaría un tanto contradictoria en relación con las actividades que se generan, pues si bien los debates darían elementos para pensar y expresar razonamientos, ¿cómo se lograría que los alumnos pasaran del pensamiento a la acción?, más aún cuando hay una proporción de profesores que dice que el objetivo de las actividades es el de inculcar las propias creencias. Para profundizar acerca de lo que los profesores dicen realizar, se les cuestionó acerca de los temas que trabajan o han trabajado en relación con la educación en valores.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas acerca de los temas trabajados por los profesores de los tres niveles educativos en los dos grupos.

Nivel/ Temas	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Autoconocimiento	0	0	8	0	20	20
Relación entre compañeros	**56**	**40**	**33**	**30**	**70**	**30**
Relaciones de familia	33	0	25	0	0	0
Discriminación por género	0	0	0	20	0	0
Convivencia en la escuela	0	40	0	10	0	20
Habilidades	0	0	0	10	10	0

para el diálogo						
Avances científicos y tecnológicos	0	0	0	0	0	0
Problemática ecológica	0	10	0	0	0	10
Diversidad del alumnado	0	10	0	20	0	10
Derechos humanos	0	0	0	10	0	10
Civismo	11	0	0	0	0	0
No contestó	0	0	33	0	0	0

El tema que se ha trabajado en mayor proporción en los tres niveles y en los dos grupos es la relación entre compañeros. Existen varios aspectos interesantes en los resultados. Uno de ellos es que el tema de las relaciones de familia no ha sido trabajado por los docentes de Alicante, mientras que en Querétaro se ha trabajado en primaria y secundaria, más no en el bachillerato. Otro dato a resaltar es el que los temas de discriminación por género, habilidades para el diálogo, diversidad del alumnado y derechos humanos han sido trabajados en una proporción baja. Esto nos puede indicar una incongruencia acerca de lo que dicen hacer los profesores en relación con la educación en valores, pues si el propósito que dicen perseguir es el que los alumnos piensen, reflexionen y decidan, sería importante que se reflexionaran acerca de algunos de los valores que tanto la constitución como las asignaturas destinadas para ello plantean, es decir: aprecio por la diversidad, igualdad, justicia, tolerancia; valores que tienen que ver con los temas planteados en las opciones de respuestas pero elegidos en baja proporción por los docentes.

Para conocer la forma en que evalúan las actividades relacionadas con los valores, se les cuestionó acerca de los aspectos que toma en cuenta para realizar la evaluación. En la tabla 4 se pueden observar las respuestas.

Tabla 4 Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de los aspectos de evaluación

Nivel/ Aspectos en que se centra la evaluación	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Conductas observables	22	30	33	20	40	40
Rasgos de personalidad	33	40	33	30	20	30

Conocimientos informativos	11	10	8	0	20	0
Normas de convivencia	22	20	8	30	0	30
No contesta	11	0	16	20	20	0

A partir de las respuestas podemos inferir que los docentes se basan en lo que observan para evaluar, es decir, en los rasgos de personalidad, en las conductas observables y en el cumplimiento de las normas de convivencia. Si bien es importante valorar los cambios de conducta o la modificación de actitudes, es importante que exista claridad y congruencia entre lo que el maestro evalúa y lo que el alumno manifiesta pues como ha mostrado en varios estudios, en ocasiones las percepciones de los profesores y los alumnos no coinciden y esto puede generar conflictos.

Para profundizar en lo anterior se les preguntó acerca de los instrumentos que utilizaban para evaluar. En la tabla 5 se observan las respuestas.

Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de respuestas acerca de los instrumentos de evaluación que utilizan en las actividades relacionadas con la educación en valores

Nivel/ Instrumentos y/o técnicas de evaluación	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Cuestionarios	11	20	17	40	10	10
Observaciones	**67**	**50**	**58**	**30**	**30**	**30**
Test estandarizados	0	0	8	0	10	0
Autoevaluación	11	10	0	0	10	0
Examen de conocimientos	0	0	0	0	0	0
Entrevistas	0	0	8	20	0	10
Pautas de observación	**11**	**20**	**0**	**10**	**30**	**50**
No contestó	0	0	8	0	10	0

Se observa una cierta congruencia entre lo que dicen evaluar y los instrumentos que utilizan para hacerlo pues los docentes dicen tomar en cuenta las conductas observables y el cumplimiento de las normas de convivencia (tabla 4) y los instrumentos que dicen utilizar en mayor proporción son las observaciones y las

pautas de observación, sin embargo, es de llamar la atención que una proporción de profesores diga utilizar cuestionarios y, más aún, que digan utilizar test estandarizados. Es importante recordar que una de las dificultades de la evaluación cuando se trabajan actividades de educación en valores es la falta de precisión si las observaciones que se realizan son parciales, asistemáticas y sin criterios definidos.

Por último se les preguntó acerca del propósito de realizar la evaluación de las actividades relacionadas con la educación en valores. En la tabla 6 se observan las respuestas.

Tabla 6. Porcentaje de frecuencia de respuestas en relación a los propósitos al evaluar actividades de educación en valores

Nivel/ Propósitos de la evaluación	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Constatar el nivel alcanzado por el alumnado	**22**	**30**	**33**	**30**	**40**	**20**
Comunicar a las familias las conductas de los alumnos	11	0	25	20	10	10
Corregir la actividad del aula	33	20	25	40	20	10
Comunicar al alumnado sus progresos y limitaciones	33	40	17	0	20	60
No contestó	0	10	0	20	10	0

La mayor proporción de respuestas se concentra en que el propósito de la evaluación es constatar el nivel alcanzado por el alumnado. Si bien este es un propósito de una evaluación formativa, quedaría incompleto si el nivel detectado no se toma en cuenta para corregir las actividades del aula y para que los alumnos conozcan sus progresos en relación con los propósitos que deben alcanzar.

3.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las respuestas se puede afirmar que los profesores estudiados, realizan actividades de educación en valores y el propósito que persiguen al realizarlas es motivar a los alumnos para que reflexionen y tomen decisiones. Es importante,

recalcar que la educación en valores es consustancial al hecho educativo, pues al entrar en interacción se ponen el juego los valores personales y los valores del grupo. Es por esto, que los resultados de esta investigación son reveladores, pues si bien es importante que los docentes digan trabajar actividades propias de educación en valores, podemos observar cierta incongruencia entre el propósito que persiguen y los temas que retoman para lograrlo. A decir de Ezpeleta (2004), la construcción de nuevas prácticas, no siempre está precedida de una comprensión conceptual. No se quiere decir con esto que los docentes no cuenten con los conocimientos para poner en marcha actividades de educación en valores, lo que se observa es que pareciera que lo importante es que los alumnos manifiesten ciertas conductas, aunque estas conductas no estén precedidas de temas (diversidad, discriminación, derechos humanos) que implican el despliegue de valores humanos y valores para la convivencia. Lo anterior nos invita a la reflexión acerca de la formación que requieren los docentes en relación con la educación en valores. Pues no basta con que en los documentos oficiales se prescriban lineamientos para que en la educación se vuelva la mirada a la formación de actitudes y valores en los estudiantes, es importante que estas prescripciones se acompañen de acciones de formación en el profesorado, acciones que contemplen la propia formación personal y valoral del docente.

4.- BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, A.; MUÑOZ, G. y OROZCO, A. (2007). "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias". *Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* Consultado el 12 de enero de 2010 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf

DEBARBIEUX, E. (1997). "La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones". *Revista de Educación, 313*, 79-93.

DELORS, J., et al. (1996), "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación del siglo XXI (compendio)", documento electrónico, consultados el 30 de agosto de 2009 en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DODGE, K.; COIE, J.; PETTIT, G. Y PRICE, J. (1990). "Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses". *Child Development, 61*, 1289-1309.

EZPELETA, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (21),* 403-424.

FUNK, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania". *Revista de Educación, 313*, 53-78.

HIRANO, K. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Paper presented at the 5th. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

JARES, X. (2008). Pedagogía de la convivencia. Barcelona: Graó

GONZÁLEZ, F. (2002), *Cuaderno de a bordo.* Madrid: Luis Vives.

OCHOA, A.; PEIRÓ, S. Y MERMA, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En Gázquez, J y Pérez, C. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.131-137). Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Edt. GEU, Granada.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

ORTEGA, R.; (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280.

ORTEGA, R.; (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad, 27-28*, 191-216.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Y MORA-MERCHAN, J.; (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 95-113.

PEIRÓ, S. (2001). "Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación. En *Peiró, S. (Coord.) Primeras jornadas sobre violencia en educación (pp.85-102)*. España: Club Universitario. PEIRÓ, S. (Coord.) (2002). *Segundas jornadas sobre violencia en educación.* España: Club Universitario. PEIRÓ, S. (2003). "La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar". *Revista Panamericana de Pedagogía, 4*, 232-253. PEIRÓ, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar.* Instituto Alicantino de Cultura: Alicante. PEIRÓ, S. (2007). *"*Factores disconvivenciales y calidad educativa"*.* En *Roig, R. et al., Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior (pp. 309-324)*. Marfil: Alcoy. PEIRÓ, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.

PRIETO, G. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27),* 1005-1026.

REY, R. Y MARCHESI, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.

RIGBY, K. y SLEE, P.; (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.

VELÁSQUEZ, L. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10 (26)*, 739-764.

WHITNEY, I. y SMITH, P.; (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35,* 3-25.

INCIVILIDAD Y TIPOS DOCENCIA CON VALORES

Salvador Peiró i Gregòri

Universidad de Alicante (España).

RESUMEN

Se trata de un trabajo teorético, fruto de una síntesis de metodología analítico-lingüísitca con fenomenología. Luego de abordar la agresividad y la agresión, plantea la definición del problema, interpretando las conductas disociales como actos de incivilidad escolar, atentatorias contra la convivencia. Seguidamente establece las conexiones que hay entre indisciplina, valores y convivencia escolar, formulando un objetivo educativo: educar para ser ciudadanos. Con el fin de subrayar la función más que instructora del docente, formula el modelo de los estilos disciplinares de los docentes. Posteriormente describe los estilos disciplinarios de los profesores, con referencia a los comportamientos convivenciales y los valores educativos. Finalmente efectúa una discusión, formulando conclusiones y propuestas.

Palabras clave: incivilidad; indisciplina; violencia y valores educativos; estilos docentes

INCIVILITY AND TYPES OF TEACHING VALUES

ABSTRACT

This is a theoretical work, the result of a synthetic methodology: analytical languages with phenomenology. After dealing with the aggressiveness and the aggression, he involve in defining the problem, interpreting the antisocial behaviours as acts of school incivility as an unfavorable to improve the peaceful coexistence. Then, he establishes connections between discipline, values and school life, developing a goal for education: educating for to be citizenship. To emphasize the function rather than instructive of the teacher, the author mades the model of disciplinary style. Then, Peiró describes some teachers' disciplinary styles, with reference to the convivial behavior and educational values. Finally he mades an discussion, formulating conclusions and proposals.

Key words: incivility; indiscipline; violence and educational values; teaching styles.

INTRODUCCIÓN

Indudablemente, tanto en el contexto socio-cultural como en las instituciones del sistema escolar, podemos comprobar que se dan demasiados casos de problemas de convivencia. No obstante, no todo es agresión, hay más problemas de incivilidad que de violencia, aunque aquella es factor de que ésta se efectúe[1].

La agresividad ordinariamente se la concibe como manifestación externa de furor, hostilidad u odio. Pero conviene interpretarla en el sentido más positivo: acometividad, decisión para emprender una tarea y hacer frente a sus dificultades[2]; en inglés, *aggressiveness* equivale a espíritu emprendedor, ser activo. Pero *agressivity* significa lo que entendemos en sentido negativo: agresión, con la pretensión de injuriar[3]. Está relacionada con sentir cólera, que es dejarse llevar por emociones generadoras de hostilidad que, si se traducen en obras, son violencias (lo punitivo, lo destructivo).

1.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, INTERPRETANDO LAS CONDUCTAS COMO ACTOS DE INCIVILIDAD ESCOLAR, ATENTATORIAS CONTRA LA CONVIVENCIA

Sin un clima positivo es imposible efectuar una docencia eficaz y eficiente. Esto significa apelar por la convivencia educativa. Convivir se refiere a las acciones interpersonales positivamente puestas en común. Esto ofrece un especial sentido en los establecimientos escolares, por su virtualidad formativa. Consecuentemente, las relaciones intersubjetivas pueden ser negativas o positivas. Estas últimas son las más extendidas, aunque no se muestran así a la opinión pública[4]. Así mismo, los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas y cada una de las áreas y asignaturas que constituyen el currículo de educación (Ishee, 2004). A partir de las premisas aducidas en los apartados anteriores, significamos que la indisciplina, aunque no es determinante para que haya agresión, es condicionante y en bastantes casos hay como una motivación hacia ello, por el clima enrarecido que las interrupciones ocasionan. Como afirma Debarbieux (1999, 64), pequeños delitos o infracciones que producen una impresión global de desorden y violencia en un mundo mal regulado, son un factor

---

[1] Cerezo, F. (2007) http://jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf , desde pp. 1-3.

[2] Montejo, P. (1987): *Tratado sobre la agresividad*. México, Ediciones Iberoamericanas Quórum. Cap. I.

[3] En *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Por ejemplo: M. Doezis, Libsa, Madrid, 1989.

[4] La problemática es muy incisiva y petrurbante, baste tener en cuenta las manifestaciones de las AMPAs, sindicatos, asociaciones cívicas, etc. recogidas en medios de comunicación, tales como: El País, ABC, Información, Las Provincias, El Mundo, The Guardian, Le Monde, The Times, Die Spiegel. Los m.c.s. concluyen que los docentes funcionan más como cudadores que como docentes, ocasionando el efecto de profesor quemado, y ocasionando el abandono de la profesión. Rey, R. del y Marchesi, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la violencia en los centros*. Madrid, IDEA y CIE-FUHEM.La temática está actualizada en (2009) *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención.* Edt. Pirámide.

determinante del clima de indisciplina que suele percibirse en los colegios y lo más importante, son precursores de los actos delictivos más graves. Así comprendemos como se pasa de un conflicto, digamos menor a otro más grave o agudo[5]

Diferentes investigaciones se han llevado a cabo con el fin de estudiar la percepción que tienen los profesores del comportamiento indisciplinado de sus alumnos. El informe ministerial INCE indica que, entre el alumnado de 14 a 16 años es donde se concentran los casos más conflictivos, que se han multiplicado en los últimos años. Autonómicamente, la Comunitat Valenciana: decía que los directores de IES tienen que ocupar el 50% de su tiempo con vandalismo (2004) y 2/3 del tiempo atendiendo problemas convivenciales (2006).

Además, nuestras investigaciones revelan que la problemática disconvivencial escolar actual afecta el desarrollo de las acciones educativas necesarias para afrontar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje[6] El mal comportamiento puede desestabilizar tanto a los alumnos como a los profesores (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006)[7], pudiendo, a su vez, contribuir a la generación de sentimientos de decepción, estrés y abandono (*burnout*) en los docentes (McCormack, 1997). Corolariamente, habrá que formar/perfeccionar a los/las docentes para abordar, atajar y prevenir este tipo de situaciones y transformarlas en pro-sociales. Ya que el profesor es el generador de la disciplina escolar, pues la dirección de la clase abarca numerosos aspectos, siendo uno de los más relevantes el que hace referencia a su organización y la disciplina consecuente de ello (Sáenz-López, 1997).

Aunque la educación procura promover la integridad de cada persona, desde la perspectiva del logro de su felicidad[8], como la escuela prepara para la vida, o debería efectuar este objetivo, es necesario promover actitudes sociales que abran la mente de los escolares hacia una vida democrática.

---

[5]Para una mayor explicación, en donde integramos las aportaciones del Observatorio francés de violencia escolar (Debarbieu) y del análogo Observatorio europeo (Blayà), cfr. Los valores en la prevención de la indisciplina y la violencia educacionales. *Miscelánea Comillas*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales; vol. 65, nº 126, enero-junio de 2007; pp. 353-378. ISSN 0210-9522.

[6]EERA – European Educational Research Association. Paper: *Values in the Educational Prevention of Violence*. ECER Conference. University of Hamburg, 17 al 20 de septiembre de 2003. Abstract publicado en la web siguiente http://brs.leeds.ac.uk/-beiwww/BEIA/ecer2003.htm; y el trabajo completo en http://www.leeds.ac.uk/educol/guide.htm ECER. University of Gent (Belgium) 19-21 September 2007. Ver también mi aportación a la 14th International Roundtable (INET) on School, Family, and Community Partnerships Monday, March 24, 2008. Columbia University Faculty House, 400 West 117th Street. New York, NY 10027: *Variables and Factors of Peaceful Coexistence in the Educational System: The Importance of the Family. Cfr. http://www.csos.jhu.edu/p2000/pdf/final-inet-2008-small-program_revised.pdf.* En donde se integra la anterior información y se relaciona con informes del Observatorio Francés y el Observatorio Europeo sobre Violencia escolar, sobre el efecto multiplicador de la indisciplina para dar violencias y bullying, menciono mi capítulo: Factores disconvivenciales y calidad educativa, Cfr. Roig Vila, R. et alii (2007) *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*; Alcoy, Marfil; pp. 309-324. ISBN 978-84268-1304-6

[7]Esteve, J. M. (2006) "Educación y nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento" para el nº 209 de la revista *Comunicación y Pedagogía*. Y el artículo "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial" publicado en el nº 340 de mayo-agosto en *Revista de Educación*.

Un procedimiento concomitante con esta meta es el uso del diálogo. Sin promoverlo, resultará que no se establecen las bases para una convivencia. Entonces, si pensamos en los sucesos disconvivenciales mencionados, ¿para qué ciudadanía preparamos?, ¿suponemos que dejar que abunde la indisciplina escolar posibilitará el autocontrol?, ¿qué habríamos de hacer maestros, padres y alumnos?, etc.

2.- INDISCIPLINA, VALORES Y CONVIVENCIA ESCOLAR: EDUCAR PARA SER CIUDADANOS

Las conductas pro-sociales en los alumnos constituye uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Muñoz, Carreras y Braza, 2004). Por ello, se considera la disciplina como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de tratar (Kiridis, 1999), porque sin el clima positivo, la enseñanza resultará inefectiva (Dreikurs y otros, 1982). En este sentido, según Parker (1995), el indicador más significativo de éxito en la enseñanza hace referencia al comportamiento disciplinado en el aula. Según la opinión pública, el ciudadano medio no tiene clara conciencia de la relación que hay entre la pérdida de valores y otros factores de convivencialidad[9]. Incluso, habría que discutir si lo que se menciona como "disciplina" se suele interpretar por la gente como represalia. Y, por tanto, desde la perspectiva de la calidad de la educación, las actitudes, los estereotipos, los prejuicios, etc., que hemos explicado que están tan relacionados con las agresiones, indisciplinas y violencias, inciden al modo de currículo oculto en la interpretación de reglamentos, elaboración de posproyectos educativos de centros, etc. Consecuentemente, se está constituyendo una institución educadora preñada de *ethos* violentos. Como esto no conviene para el fin y proceso de educar, nos cuestionamos: ¿qué valores y cómo estructurarlos para neutralizar este clima enrarecido?

Desde un punto de vista etimológico, el término "disciplina" proviene de la misma raíz que "discípulo" y "discente". Su significado implica la relación existente entre el maestro, la enseñanza, el aprendizaje y el propio discípulo. Así, se habla de disciplina escolar cuando se hace referencia a las peculiares relaciones que, en orden a la educación, se establecen entre elementos personales (docentes y discentes) en una institución educativa (Gómez, Mir y Serrats, 1999). Si es positiva se entiende que el clima de aprendizaje posee educatividad, en otros términos: es proactivo, pro-social. Una aproximación a la cuestión consiste en entender la convivencia educativa como un fruto de la interrelación entre los sujetos de la institución docente, en tanto que tal conjunto de relaciones repercuten de manera efectiva proporcionando enriquecimiento en nociones y normas, formando las conciencias de las personas interactuantes y educando el carácter.

---

[8]Altarejos, F. (1986) *Educación y felicidad*. Pamplona, Eunsa.

[9]Ichilov. 0. (1990) *Political socialization, citizenship and democracy.* New York, Teachers College Press. Luhmann. N. (1989) La moral social y su reflexión ética. En Palacios. X., y Jarauta, F. (eds.). *Razón, ética y olítica. El conflicto de las sociedades modernas.*Barcelona: Anthropos, pp. 48 ss.

Tales procesos significan que no sólo se está reflejando una serie de acciones noéticas, sino que incluyen aspectos históricos, éticos y sensibles –lo estético también contaría aquí- y la promoción de comportamientos en comunidades concretas, lo que daría pié a formular la promoción de hábitos o ejercicio de la voluntad de los educandos[10] Una síntesis de la integración de tales presupuestos consistiría en que cada alumno conozca, sintiendo y contruyendo a la vez su personalidad con los otros. Esto significa que la convivencia no es un mero individualismo, sino que o es abierta a participar con los demás o no lo es. Pero, tampoco se trata de una impersonal aplicación de una normativa común. Lo decisivo es que cada cual se enfrente a sí, asumiendo su responsabilidad para desarrollar un proyecto común. En este sentido tenemos que la criticidad promueve en el sujeto actitudes y capacidades de interrogarse, cuestionar hechos, valorar explicaciones y valoraciones… con el fin de aceptar o rechazar esas alternativas con relación a su participación en el proceso democrático. Pero esto depende de los valores con que haya sido formado y el uso que sepa efectuar con ellos para ser un ciudadano correcto. Esto implica que reflexionemos sobre las actitudes sobre valores.

Ejercer la ciudadanía implica participar de forma activa en los asuntos de la ciudad. La ciudad es un espacio social, cultural, económico, político, de convivencia, que no es excluyente de nadie. Un ciudadano es quien toma parte en lo que acontece y podría dar cuenta de ello. Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos… reflexivos respecto de los grandes temas que en éstas se suscitan, constructores de su propia opinión, que sean miembros conscientes y activos de su sociedad, conocedores de sus derechos y deberes.[11] Así, tales son competencias sociales, pero que en el ámbito del sistema educativo podríamos llamarlas pedagógicas, en tanto que promueven niveles crecientes de buena ciudadanía. Tales destrezas pueden mirarse en una doble perspectiva: a) Formales, a saber: informarse, comunicar, anticipar, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar, asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades, llevar a cabo proyectos, etc. b) Axiológicas: urbanidad, afabilidad, cordialidad y la correspondiente gratitud, indulgencia*:* ante defectos de los demás; benignidad: juzgar y tratar a otros y sus actos con delicadeza; respeto: mirar a los otros mirando y valorando lo positivo, que darían una resultado prosocial llamado convivencialidad, que es nuestro tema. no obstante, si se desea lograr un clima escolar óptimamente favorecedor de la buena ciudadanía, habría que introducir otros dos hábitos humanos: amistad y cariño (Pieper, 1974). Entre unas y otras habría que insertar las que relacionan lo formal con lo más profundo de la persona y que se concretan en lo social y cívico. Las que mencionamos ahora permiten compartir la información, el eje es el diálogo, que implicaría efectuar consejos, mantener una actitud constructiva, sostener y argumentar el propio punto de vista, desear entenderse, respetar la verdad, respetarse mutuamente, buscar alternativas aceptables por las partes, etc[13].

---

[10]http://www.rmm.cl/usuarios/ppere/doc/200407110152540.TALLER2.PPT#279,36
http://www.usb.edu.pe/marketing/docentes/descargas/SAB_21-09/PRESENTACIONES_CONVIVENCIA_ESCOLAR.ppt

[11]Berta Marco Stiefel (coord-2002) *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Narcea, p. 11.

[12] J.M. Puig (1995) Aprender a dialogar. *Infância y aprendizaje*. Madrid.

[13]UNESCO (1999) *Información e innovación en educación*, nº 101, noviembre.

El hombre se comporta como lo que cree que es. Y si se comporta a sí mismo un mero comprador y nada más, por el modelo consumista introyectado, puede desconocer su propia dignidad y la de los demás. Por consiguiente, excluirá los valores fundamentales que constituyen la naturaleza humana y que han dado consistencia a las comunidades en donde se insiere. Debido a la dinámica de la civilización, hay desgaste cultural, por lo que se "olvidan" ciertos valores. Para compensarlo, urge lanzar un nuevo programa más responsivo[13], destacando los programas centrados en promover una cultura de la paz[14]. En este sistema de pensamiento, ya explicaba que los valores son claves para acometer las crisis[15]. Pero, enseñar la paz no es idéntico a disfrutar de un clima convivencial positivo. Esto es positivo para la dinámica de la educación, pero no agota todo el sentido de ésta. Resulta que éste es vía para establecer unas relaciones humanas positivas y practicar la tolerancia. Hay varios niveles en su logro, van desde el mero saber al nivel más comprometido, pasando por otros intermedios: civilizatorio y social. La articulación de estas dimensiones axiológicas se daría integrando los valores humanos con los sociales[16]. Es decir, para conseguir un clima escolar más civilizatorio se han de dar unas condiciones humannizantes. Me refiero a que, para vivir la comprensión, antes se ha de saber uno necesitado de los demás (humildad), de lo cual se generan actitudes de generosidad, que son base para ser justos; así mismos, tales predisposiciones darían lugar a vivir la paciencia y la serenidad (que bloquean las reacciones impetuosas, tal ligadas a la agresión), etc. Entiendo que el gráfico ofrece un esquema intuitivo de la interdependencia que hay en la vida real entre virtudes humanas y hábitos democráticos. Entonces, si la escuela, como decíamos, prepara para la ciudadanía, en los curricula habrá que integrar ambas dimensiones axiológicas.

---

[14]UNESCO (1999) *Información e innovación en educación*, nº 100, septiembre.

[15] "Values are the key to dealing with the crisis": Hago referencia a mi comunicación a EERA (Hamburgo, 2003), titulada V*alues in the educational prevention of violence*.

[16]Este modelo fue aceptado y explicado por el firmante en los siguientes eventos: A) *I Symposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. Ponente: Concepto, características y finalidades de la educación multicultural en el marco de la tolerancia. Universidad de Granada-UNESCO, 13 a 15 de marzo de 1996; se publicó: *Educación multicultural para la tolerancia y la paz*. 1996. Granada. GEU (Grupo Editorial Universitario), pp. 45-71. B) *Antropología y educación*. Comunicación: Tolerancia y educación en contextos multiculturales. Madrid, 10 a 14 de diciembre de 1996. ISBN: 84-362-4312-9 Actas del III *Congreso Internacional de Filosofía de la Educación.* Pp. 409-420. C) *XVIII SITE.* Comunicación: Centros con multiculturalidad y sentido de algunas competencias morales básicas que concretan la tolerancia en la formación de los ciudadanos. Universidad de Extremadura, del 21 al 24 de noviembre de 1999. D) *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Madrid, SEP, del 26 al 30 de septiembre del 2000. Comunicación (Valores y educación en situaciones multiculturales. Sentido globalizante de "educar en la tolerancia") a la sección segunda: Educación social y cambio de valores. Educación en la tolerancia para la paz. Enfoque transdisciplinar. E) IV *Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Educación, ética y ciudadanía*. Organiza la UNED. Madrid, del 21 al 25 de noviembre de 2000.

Desde la perspectiva de los problemas civilizatorios escolares, debe uno preguntarse sobre cómo se concreta la dimensión axiológica en las instituciones escolares. Cabe aquí mencionar la investigación de 2003[17], que compara las actitudes de los estudiantes normales con quienes se muestran conflictivos, indisciplinados, etc. Operamos con un cuestionario que integra valores humanos y sociales, según posibilidades de elección tipo Lickert. Aquí lo que debería contar es, no qué actitudes en concreto, sino que hay cierta diferencia entre unos y otros. También, que la ausencia de cierto nivel en los valores, ocasiona un clima negativo. Efectuando estudios análogos en otras latitudes, tenemos los gráficos que se añaden abajo. Se trata de estudios de casos en el estado de Zacatecas (México) y de Buenos Aires (Argentina). De todo lo anterior podríamos afirmar que las actitudes relativas a la integración de valores humanos y sociales definen el clima convivencial de los centros educativos[18].

Pero, habría que subrayar que, ante tales datos, sabemos que las mencionadas actitudes no se generan primeramente en la escuela. No obstante, esta afirmación no excusa que el staff de los centros docentes se tenga que quedar sin hacer nada[19]. La cuestión pedagógica consiste en saber qué y cómo debe hacer un profesor para favorecer esa integración de valores. Más concretamente, ¿qué relación hay entre los logros convivenciales y la proyección del maestro como motivante de relaciones humanas? Así nos situamos con el constructo "estilo disciplinar docente".

3.- ESTILOS DISCIPLINARES DE LOS DOCENTES

Muchas "soluciones" a la disconvivencialidad, por cierto bastante generalizadas, trae consecuencias que agravan los procesos, promoviendo una mayor espiral violenta. Así tenemos: 1. Si los docentes están más centrados por mantener la disciplina que por la enseñanza..., entonces dejan de ser profesores y pasan a ser cuidadores o vigilantes, ocasionando empobrecimiento del aprendizaje. 2. Cuando hay una tendencia hacia el castigo colectivo, como los alumnos ven esto como injusto, la consecuencia es que se produce un etiquetado del profesor: todo lo que emane de él es injusticia. 3. Sólo sancionar a quién se atrapa con las manos en la masa, sin ir a las raíces del mal, promueve un descentramiento con relación a los objetivos educativos principales. 4. Culpabilizar a quienes pasan por ser los

[17]Los cuestionarios para inducir datos pueden analizarse entrando en el sitio web siguiente: http://violencia.dste.ua.es ; luego, se pincha sobre una de las solapas situadas en la parte superior de la página principal: estudio de la violencia escolar, o en la de Convivencia escolar. Para ver cada cuestionario, escribir como clave p_estudio, que sólo sirve para ver y no operar con los instrumentos.

[18]Esta es una síntesis de mis aportaciones a : 1) EERA 2003: Values in the Educational Prevention of Violence, Hamburg, R.F. Alemana. 2) Cap. Problemas de disciplina y violencia escolares y valores educativos. Conf. Touriñán, J.M. Coord. (2008) *Educación en valores, intercultural y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela, Editorial Netbiblo.

[19]Sobre la vicarianza docente, cfr.: Jackson, Boostrom & Hansen: *La vida moral en las escuelas*; ref. por Osguthorpe, R. (2009) On the possible forms A relationship migth take between the moral character of a teacher and moral development of a student. *TeachersCollege Record*, 111:1, 1-26. Ver REP, LXVIII, n 246, mayo -agosto, 2010, 377ss.

cabecillas significa todo lo contrario de lo deseado: premiar y enaltecer a los rebeldes, y eso es lo que pretendían.[20]

En cuestiones axiológicas deberíamos huir del uniformismo. Los alumnos, sobre todo a partir de la juventud, deben interaccionar con cierto grado de compromiso ético. Por esto, entendemos que las medidas docentes no deben ser unilaterales, hay que actuar poliédricamente. Una de las causas de plantear soluciones simples por parte de los maestros, profesoras y demás educadores, se halla en el modo autoritario de ejercer la responsabilidad magisterial. Ante lo cual nos preguntamos por las causas de tales prácticas. Hay unas razones que nos da la mera observación participativa: tendencia a hacer lo que se ha sufrido como alumno (mimetismo), copiando a su antiguo maestro. También se usan tales modos porque exigen menos tiempo. Muchas veces sucede que se actúa sin reflexionar suficientemente, con disposiciones reactivas ante lo que hace el estudiante. Otra razón es la falta de autocrítica profesional, a modo de revisar los diseños y sistemas de manera periódica (*Heckhausen, 1972*).

Trabajando con adolescentes, tanto de secundaria como de universidad, disponemos del estilo de interacción. Esto es conveniente para sintetizar el objeto investigado. Este concepto se refiere a… combinación de métodos (Hoyt & Lee, 2004), unas conductas características en la promoción del aprendizaje (Conti, 1989), comportamientos persistentes no relativos a los contenidos (Kaplan & Kies, 1995), conductas relativas a la filosofía de un docente. O sea, es más que conducta o método (Zinn, 1990), y no sólo son sistemas de creencias, también conductas y necesidades que el docente exhibe en el aula (Grasha, 1994).

En cuanto a los modelos de profesor, desde esta perspectiva, encontramos con Grasha (1994) los siguientes tipos: experto, autoridad formalizada, influjo personalizante, facilitador y delegante de funciones y tareas. Tales son correlativos a la propuesta de Tomal (1998) quien menciona los modos de apoyador, negociador, comprometedor, negligente y exigente. Lo que debemos saber al respecto es la definición de tales tipologías con relación a las variables de disconvivencialidad y actitudes axiológicas de los escolares.

Sobre los estilos docentes disciplinarios, Matsagouras (1999) encontró que las conductas de los alumnos en clase se encontraban relacionadas con los métodos de enseñanza empleados por el profesor, siendo los modelos autoritarios los principales predictores de conductas indisciplinadas. Kennedy (1982) añadió otra dimensión: reacciones manifestadas inmediatamente después del comportamiento incorrecto de los estudiantes, uno o algunos. Villar (1993) defiende que una actitud docente adecuada disminuye los problemas de disciplina, permite el control del grupo y otorga al profesor más tiempo para la corrección y retroalimentación a los alumnos, aumentando la participación y la eficacia de los mismos en el aula, y consecuentemente, el aprendizaje, viéndose favorecidos todos estos factores por un clima implicante a la tarea.

Con el fin de atajar este fenómeno educacional indisciplinario y sus crecientes derivaciones antisociales se han planteado programas diversos. Uno es el que pretende prevenir la violencia de modo proactivo, basado en la seguridad del docente y, luego, de los alumnos.

---

[20]Zanten, Agnés van, (2001) *Déviance et Société*. París, IES.

En este modelo, entre otros, llama la atención que los profesores estén siempre catalogados como víctimas[21]. Estas estrategias y planes parten del apriorismo de que los estudiantes están siempre probando los límites de control por parte del docente, son agresivos y disconformes[22].

4.- ESTILOS DISCIPLINARIOS, COMPORTAMIENTOS CONVIVENCIALES Y LOS VALORES EDUCATIVOS

Instruir no es igualmente estructurante de la personalidad que formar, ya que esto último implica efectuar juicios de valor y elicitar proposiciones en conciencia, éticamente hablando. A su vez, la educación estrictamente hablando subsume las dos facetas anteriores al efectuar actos con autocontrol[23]. El docente no sólo instruye, también se las ha de ver con el desarrollo del PEC y el Plan de Convivencia instituciones. Por consiguiente, no todos los modelos resultan igualmente congruentes con tales cometidos. Ante las situaciones interactivas aulares, podemos constatar cinco tipos. Esto no significa que sólo haya estos o que sean puros, pero es una vía para caminar por la sistematización.

Siguiendo a Tomal (1998) tenemos que cada estilo genera un clima. Así tenemos los siguientes tipos.

Apoyador: Exige poco y ayuda. Busca armonía. Dificultades en concretar estrategias estrictas. Pero, a la vez proyecta actitudes: indecisión, evasivo, aunque se muestra implicado en los sentimientos de los alumnos., ofreciendo alta empatía pero practicando poca asertividad. Como consecuencia, el aula es algo disruptiva. Tal vez se deba a que importan más los alumnos que las normas, el rendimiento y las formas.

Quienes siguen el modelo de **comprometedor**, presentan un grado moderado en directividad. Se proyecta como inconsistente: parece manipulado y confuso, desvaído y poco firme en la gestión disciplinaria del aula. Su creatividad es limitada. La interacción con los estudiantes se caracteriza por pactar según el toma y daca. En general trata de que haya paz entre alumnos. Los resultados de su gestión son los siguientes: Los alumnos parecen confundidos, y catalogan al docente como veleta. Los alumnos frustrados van a la búsqueda de un equilibrio entre sus conductas y las expectativas del profesor. Hay resentimientos y rivalidad entre alumnos. Su actitud suele generar conflictos entre estudiantes.

Los docentes **negligentes** no hacen nada ante las indisciplinas. Maneja pobremente el aula, siendo su actitud la de evitar problemas. Se proyecta como recluido, ignorando a los estudiantes y desdeñando la confrontación; también se le ve apático, disgustado profesionalmente. No tiene interés por los alumnos y sólo

---

[21] Canter's. L. (1994) *Scared or prepared. Violence prevention for educators. Preventing conflict and violenece in the classroom*. Santa Mónica, Lee Canter & Associates, p. 26. Knowing how to respond to disruptive, noncompliant behavior. The goal of this program is to present to you proactive violence-prevention strategies you can use to reduce the potential of your becoming a victim-so you can be prepared each and every day at school-not scared (p. 8).

[22] Canter's. L. (1994) *Scared or prepared.* Ob. cit. p- 9.

[23] Esto es una breve síntesis de la idea de Esteve, J. M. (1983) "Educación y su red nomológica", Cfr. Escámez, J. et alii: *Teoría de la educación I*, Marcia, Límites.

piensa en la hora de salida. En ellos se nota el efecto de docente quemado: piensa en jubilarse o en cambiar a otro trabajo. Deriva hacia el director. Las consecuencias son claras: los estudiantes muestran poco respeto hacia el docente. En cuanto al aprendizaje, hay desmotivación estudiantil, con pobres logros académicos. La disciplina muestra interrupciones en las aulas.

El docente **exigente** practica la *tolerancia "0"*; pero presta poca atención a circunstancias personales del alumno. Se proyecta como intimidante, controlador, amenazante. Ante los fallos cometidos, se excusa. En general su carácter profesional se aprecia como dictatorial, exigiendo obediencia a sus normas. Ante esto, los alumnos muestran un distanciamiento, así que de este modo hay gran dificultad en llegar a personalización educativa. Hay generación de un clima de confinamiento e hipercontrol en el aula.

Quienes **negocian** con los alumnos enfatizan el apoyo con la exigencia; para esto buscan soluciones ante cualquier tipo y nivel de conflicto. Exigen normas y practican la vigilancia. Su estilo disciplinar consiste en ganar-ganar para todos y cada uno. Equilibra empatía y asertividad, prestando atención a los alumnos. No descuida a las familias, organizando conferencias para padres y relacionando a éstos con el profesor, o entablando discusiones con padres por teléfono, o desarrollando tutorías con los familiares o con los estudiantes. El clima de aprendizaje que ocasionan es el de pretender la excelencia. Su juicio ante los hechos es objetivo. Practica valores caracterizados por hábitos tales como responsable, comprometido, colaborador. De todos los modelos, es el que presenta menos problemas disciplinares, actuando sin despreciar o intimidar a los estudiantes es el negociador, con alto grado de apoyo a los alumnos pero sin bajar el nivel de exigencia.

5.- DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Ofrecer sólo los estilos de manera estricta es descontextualizar las enseñanzas del sistema escolar. A nuestro entender, esta es una solución que no profundiza lo suficiente en el sentido integral de la educación, ya que estamos ante el sistema formal, regulado por ley. Es, pues, necesario conocer que relación presentan los valores y los estilos que están más presentes en las prácticas escolares y su eficacia, con relación a los proyectos educativos de las instituciones escolares –PEC-. El clima escolar está íntimamente relacionado con el ethos del centro, ya que genera una syntalidad, que motiva hacia un modus faciendi. Se han aducido estudios que señalan marcadas diferencias entre actitudes de alumnos "normales" con respecto a estudiantes "problemáticos". Tales actitudes manifiestan cierta inmadurez de los segundos, con carencia de conductas prosociales y la falta de criticidad que deben ejercitar antes de efectuar su comportamiento. Una de las razones de este fallo es confundir saber nociones de valor con ser y hacer actos conforme a tales valores (no es lo mismo recordar sobre tolerancia que ser tolerante).

La integración de valores, competencias pedagógicas y valores vivos puede efectuarse en el estilo docente de disciplinar. Esto es porque cada estilo conlleva consecuencias en los logros académicos, sociales y valorales. Pero, las distinciones académicas sobre estos modelos no deben confundirnos. Es muy difícil, si no imposible, localizar estilos puros de relación. Incluso, cada docente puede mostrar

diversos modos, según situaciones. Además, las conclusiones de unas investigaciones no son claramente válidas para cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que cada centro educativo posee un proyecto con valores –PEC-; por consiguiente, para cada institución, el contexto socio-cultural tiene una matriz que dirige apriorísticamente el estilo mayoritario de relación educativa.

También es cierto que para mejorar los resultados educativos del alumnado, hay que fortalecer la relación convivencial de los centros educativos, tanto los aspectos relacionales entre alumnos y alumnado-profesorado como de éste ultimo para con las familias. Esto se traduce en lograr un espacio escolar más justo, menos arbitrario y consecuentemente, menos violento… Tal objetivo exige conculcar algunas actitudes en la cultura escolar a saber: la humillación, la indiferencia, las generalizaciones, la estigmatización…

También para con las organizaciones educativas (Universidades) que posibilitan una mejora de las respuestas a sus problemáticas, facilitando la creación de nuevas y suficientes oportunidades profesionales de formación para el profesorado y los equipos docentes con el objetivo de mejorar las capacidades competenciales tanto del alumnado, como del profesorado, para afrontar sin duda, uno de los mayores retos actuales: la falta de disciplina, la necesidad de un modelo integrador que posibilite el principio democrático de autoridad y un estilo docente facilitador de la mejorar permanente del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como cada modelo pedagógico no es innato, el logro y el mantenimiento de competencias pedagógicas implica interés, reflexión y esfuerzo… Por consiguiente, es recomendable que cada docente reflexione sobre cada uno de los estilos pedagógicos, analice pros y contras, se ocupe algunas horas semanales por adquirir el más conveniente con el PEC y se esfuerce por actualizarse (reeducarse).

Sobre esto, debemos formularnos cuestiones como: ¿En qué y cómo ayudar a los docentes? Algunos lineamientos para responder se mueven en los siguientes sentidos: Ofrecer cuestionarios sobre *items* para categorizar la propia práctica. Valorar si el uso de registradores como CCTV, magnetófono… son válidos de verdad. Brindarles cursillos para grupos reducidos. Promover la transformación la escuela en una comunidad educativa, entre otros medios, al incorporar a padres en responsabilidades de tipo normativo y expresivo. Formar a los profesores, inicial y permanente, en teoría substantiva de la educación. Reciclaje de éstos al incorporarles como miembros de los grupos de investigación.

EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR COMO FACTOR DE PROTECCIÓN DE LAS CONDUCTAS BULLYING. INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-AULA

Consuelo Sánchez Lacasa

Fuensanta Cerezo Ramírez

Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el contexto escolar y más concretamente en la interacción social del grupo de iguales, dado que entendemos el fenómeno bullying como una forma de agresión facilitada por la propia estructura afectiva del grupo de iguales y propiciada por el clima social del aula.

Desde esta perspectiva, el programa CIP recoge actuaciones diferenciadas para cada uno de los implicados en la dinámica bullying (bully, víctima y grupo-aula), distinguiendo en el presente trabajo la intervención con el grupo, ya que desde éste se pueden estar dando conductas pasivas y de rechazo hacia la víctima y/o conductas de apoyo al agresor, al que se le atribuye cualidades de fortaleza física y liderazgo.

Las actuaciones con el grupo-aula van dirigidas a favorecer el desarrollo socio-afectivo de los alumnos, así como a favorecer las relaciones e interacciones de los diferentes miembros generando redes de apoyo y una mayor cohesión del grupo. Además, es necesario desarrollar habilidades sociales que generen en los espectadores actitudes de afrontamiento y rechazo de las conductas agresivas como vía de protección de las víctimas. Desde esta perspectiva se integran actividades para analizar, debatir y abordar las conductas agresivas y otros conflictos propios del aula.

Palabras claves: bullying; clima social escolar; desarrollo socio-afectivo.

SCHOOL SOCIAL CLIMATE AS A PROTECTION FACTOR OF BULLYING BEHAVIOUR. INTERVENTION WITH THE GROUP-CLASS

ABSTRACT

This work is included in the school context and more specifically in the social interaction of peers, as we understand the phenomenon of bullying as a form of

aggression provided by the affective structure of the peer group and allowed by the social climate.

From this perspective, the CIP program includes different activities for the roles involved in bullying (bully, victim and group-hall). In the present work is distinguished involvement with the group, because since it may be giving passive and rejection behaviors toward the victim and / or behavior to support the aggressor, which is attributed qualities of physical strength and leadership.

The action group should encourage the emotional development of students, and to promote the relations and interactions of different members, trying to create support networks and greater group cohesion. It is necessary to develop social skills that generate in viewers coping attitudes and rejection of aggressive behaviors to protect the victim. This perspective integrating activities to analyze, discuss and approach aggressive behaviors and own classroom conflicts.

Key words: bullying; school social climate; socio-emotional development.

INTRODUCCIÓN

El término bullying hace referencia a la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo del grupo, quién no es capaz de defenderse. Además, se entiende este fenómeno como una situación de maltrato emergente del entramado de relaciones personales entre los miembros de un grupo, que va más allá de los sujetos directamente implicados, involucrando al grupo en su totalidad e incluso al centro escolar, ya que altera sustancialmente el clima social y afectivo del mismo (Olweus, 1998).

El primer Informe del Defensor del pueblo sobre la violencia escolar (AA.VV., 2000), daba a conocer que el bullying estaba presente en más del 50% de los centros escolares y en más de la mitad de los alumnos. Por su parte, el último Informe (A.A.V.V, 2007) muestra que los índices parecen mantenerse prácticamente estables a través del tiempo, si bien apunta hacia una disminución estadísticamente significativa del porcentaje de escolares que se consideran y se declaran víctimas de estas conductas.

Los estudios empíricos sobre la incidencia del bullying en la Región de Murcia ponen el interés en edades cada vez más tempranas e indican una mayor incidencia en los últimos cursos de Educación Primaria y una generalización a todas las edades (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004; Sánchez, 2009).

CLIMA SOCIAL DEL AULA Y ESTATUS SOCIAL DE LOS IMPLICADOS EN BULLYING

Para entender la dinámica bullying como un fenómeno social debemos enmarcarla en el contexto donde se genera y se mantiene, es decir, el aula. Es en este contexto donde adquiere importancia la influencia que puede tener los modelos sociales, la red de relaciones que se generan, el estatus y el rol que se le asigne a cada uno de ellos (Cerezo, 2006b; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Olweus, 2005).

Desde este punto de vista, se entiende el fenómeno bullying como una conducta grupal, que emerge en el seno del grupo y se mantiene en el mismo, convirtiéndose

en un sistema cerrado que excluye al víctima y apoya directa o indirectamente al bully, al que atribuye cualidades de fortaleza y liderazgo (Cerezo 2006a). Del mismo modo, es un problema de relación que tiene lugar dentro del entramado social del aula. Es aquí, donde el sujeto bully aprende a agredir para hacer daño y para dominar, siendo éste apoyado por una parte importante del grupo (Craig y Pepler, 2007).

Los estudios muestran que los sujetos **bullies** tienen cierta popularidad y son más elegidos que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores. Estos datos sugieren que hay cierto respaldo social hacia ellos, sobre todo por parte de un grupo de sujetos que puede estar actuando como ayudantes o seguidores de éstos, e incluso que los sujetos bullies pueden agruparse con otros y formar pandillas que le aportan cierto apoyo a sus conductas (Guilford-Smith y Brownell, 2003; Perren y Alsaker, 2006; Sánchez, 2009).

Sin embargo, en relación a los sujetos **víctimas y víctimas-provocadores** los datos muestran una situación social caracterizada por una baja aceptación y un alto rechazo por parte del grupo (Perren y Alsaker, 2006; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Sánchez, 2009). Estos resultados son relevantes para la intervención, dado que reflejan una posición social bastante negativa que los sitúa en una situación de desventaja con respecto a los bullies, quienes al menos tienen el apoyo de sus seguidores.

Junto a ello, encontramos que el grupo de iguales percibe y valora de forma diferente a cada uno de los sujetos implicados, otorgándoles rasgos y características específicas según el perfil, que sin duda refuerzan los roles. Los bullies presentan un perfil específico frente a los víctimas y víctimas-provocadores, resultando relevante la fortaleza física y la provocación que sitúa a los primeros en una situación más favorable y positiva, mientras que la cobardía y la manía que despiertan los víctimas y víctimas-provocadores sitúa a éstos en una situación de desventaja que acrecienta su indefensión (Cerezo, 2006b; Sánchez, 2009).

Asimismo, es de mencionar la estrecha relación entre bullying, estilos educativos de los profesores y clima social del aula y poniéndose de relieve la importancia de factores tales como la competencia del profesor, la empatía de éste con los alumnos, la observación dentro de la clase y la intervención en situaciones conflictivas dentro del aula (Roland y Galloway, 2002). De este modo, se ha observado que los adolescentes agresivos muestran normalmente interacciones más negativas con sus profesores, quienes además informan de expectativas poco favorables hacia ellos (Blaya, 2002; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005) y los sujetos víctimas perciben menor interacción y menor estabilidad dentro del aula e informan de ser menos ayudados por el profesor y por sus compañeros (Sánchez, 2009).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-CLASE

El programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010) recoge actuaciones con el grupo-aula dirigidas a favorecer el desarrollo socio-personal de los alumnos y a crear un clima de convivencia desde el que analizar, debatir y resolver los conflictos del aula, así como crear una actitud de afrontamiento y rechazo de las situaciones de agresividad.

1.- Objetivos del programa:

La intervención con el grupo-clase irá dirigida a:

1) Concienciar de la importancia de las situaciones de agresión
2) Informar del alcance del problema
3) Recoger información y analizar la situación real del aula
4) Elaborar propuestas de intervención con el grupo dirigidas a:

- Mejorar el conocimiento de los alumnos de un grupo
- Desarrollar un clima de confianza y comunicación
- Favorecer la cohesión y la resolución de conflictos

5) Evaluar el alcance de las actuaciones puestas en práctica

2.- Estrategias de actuación:

Las estrategias de actuación deben ir dirigidas a abordar la situación del aula desde un punto de vista cercano para nuestros alumnos, así como hacia un análisis de situaciones cotidianas, planteándoles en todo momento interrogantes que generen un clima de reflexión y discusión dentro del grupo.

Por ello, se pretende la mayor implicación y participación de los alumnos en una serie de actividades dirigidas a la formación de habilidades para la mejora del clima social y para la resolución de los conflictos (expresión de sentimientos, la valoración del otro, la toma de decisiones, la responsabilidad…).

De este modo, las actividades planteadas implican situaciones de cooperación, estudio de casos, debates, lluvia de ideas, dramatización, negociación, dinámica de grupos, análisis y resolución de conflicto…

Los interrogantes planteados en torno a nuestra propia convivencia generarán un clima de comunicación necesario para la elaboración de principios o normas para la mejora de la dinámica del aula y por lo tanto para generar actitudes de afrontamiento y rechazo de las situaciones de maltrato entre compañeros.

3.- Desarrollo del programa:

- *Concienciar e informar:*

Es necesaria una aproximación a nivel general para poder después desembocar en la situación del aula. A través de dramatizaciones o estudio de casos reales o hipotéticos los alumnos pueden visualizar y reflexionar sobre situaciones cercanas y reales para ellos.

Una vez comentadas las situaciones y las repercusiones del fenómeno sobre los implicados directamente se les aporta información sobre el comportamiento bullying y se les comunica que:

- Las agresiones se pueden manifestar de diferentes formas y en diferentes momentos de la vida escolar.

- Los alumnos implicados directamente como bullies o víctimas pueden ser tanto chicos como chicas.

- La edad puede abarcar un gran intervalo que podría ir desde las primeras edades en la educación primaria hasta la adolescencia en la educación secundaria.

- La agresividad entre escolares es un fenómeno complejo que implica a todo el grupo, quien con su actuación permite y facilita este tipo de conductas.

- Es una forma de conducta agresiva intencionada y perjudicial que se da de forma persistente (puede durar semanas, meses o años).

➢ *Analizar la situación de nuestra aula:*

En un primer momento se pasa el cuestionario Test Bull-S (Cerezo, 2000) para identificar las características socio-afectivas del grupo, detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento e identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales.

De este modo se analiza cómo afecta el problema a nuestra aula como grupo. Los datos se aportan a nivel general y se les explica a través de gráficas: la forma que adoptan, dónde suelen tener lugar, con qué frecuencia ocurren y el grado de gravedad que les atribuyen. Estos resultados son el origen de un debate dentro del aula intentando dar respuesta a preguntas tales como:

- ¿Estas situaciones se dan en nuestra aula?
- ¿Son situaciones preocupantes?
- ¿Se puede hacer algo para eliminar o reducir ciertos comportamientos?
- ¿Quién debería hacer algo?

➢ *Puesta en práctica del programa:*

Para la puesta en práctica del programa debemos concretar un calendario de sesiones, de forma que se de cierta continuidad en el desarrollo del mismo y un conocimiento por parte de los alumnos.

La puesta en práctica del programa se estructura en tres bloques de actividades que pueden ir adaptándose según las necesidades del grupo:

1. Mejorar el clima socio-afectivo del grupo promoviendo un mejor conocimiento entre sus miembros. En este bloque se desarrolla a través de actividades dirigidas a:

- Presentar y acoger a los alumnos de reciente incorporación.
- Permitir el contacto y acercamiento entre los miembros del grupo
- Valorar positivamente nuestras características personales.
- Encontrar afinidades dentro del grupo
- Participar y colaborar en la organización del aula

2. Mejorar la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones dentro del grupo desarrollando un clima de mayor confianza. En este bloque se llevarán a cabo actividades para:

- Detectar posibles problemas en la comunicación del grupo.
- Conocer los elementos que facilitan y dificultan una comunicación
- Desarrollar la empatía fomentando la comprensión de situaciones

- Dar a conocer nuestras opiniones sobre un tema de forma asertiva
- Analizar y reflexionar sobre el uso de ciertas expresiones de nuestro lenguaje

3. Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos favoreciendo una red de apoyo y mayor cohesión dentro del grupo. En este bloque se llevarán a cabo actividades para:

- Dar a conocer el término "conflicto" como algo positivo
- Profundizar en la relajación para el autocontrol de los impulsos y afrontamiento de conflictos
- Tomar conciencia de los prejuicios que intervienen en un conflicto
- Identificar y analizar problemas interpersonales
- Buscar diversas soluciones a conflictos y elegir una.
- Desarrollar un pensamiento crítico ante conflictos de mayor dimensión.

➢ *Seguimiento y evaluación:*

Una vez, finalizada la puesta en práctica de las actividades diseñadas debe realizarse un seguimiento del programa y una evaluación de la situación actual del grupo. Para ello, se pasará de nuevo el Test Bull-S y a través de un estudio post-test se realizará una valoración y análisis de los nuevos datos expuestos en forma de gráficas.

Los alumnos reflexionarán sobre los cambios producidos tanto en el clima socio-afectivo del aula como en la situación concreta de los alumnos implicados en la dinámica bullying. Por su parte, el profesor valorará la participación e interés puesto por el grupo en el desarrollo del programa reforzando positivamente la participación e implicación de éste.

Tabla 1: Actuaciones dirigidas al grupo-aula recogidas en el programa CIP

Bloque I Recogida de información	**1ª sesión**: Realización del Test Bull-S
Bloque II Concienciar e informar	**1ª sesión**: Análisis de situaciones "estudio de un caso" **2ª sesión**: ¿Qué sabemos sobre el "fenómeno bullying"? **3ª sesión**: ¿Qué sucede en nuestra aula? **4ª sesión**: Presentación del programa

Bloque III Desarrollo del programa	**1ª sesión**: Nos conocemos mejor **2ª sesión**: Cómo me siento **3ª sesión**: Cómo ser asertivo **4ª sesión**: Comprendo otras situaciones **5ª sesión**: Analizamos prejuicios **6ª sesión**: Buscamos soluciones **7ª sesión**: Elaboramos normas de clase
Bloque IV Seguimiento (post-test)	**1ª sesión**: Realización Test Bull-S
Bloque V Evaluación de resultados	**1ª sesión**: Presentación y Evaluación de resultados **2ª sesión**: Conclusiones y feed-back positivo

CONCLUSIONES

Las situaciones bullying son un hecho en los centros de nuestra Región, produciéndose de forma indistinta en todos los grupos de los últimos niveles de Educación Primaria (Sánchez, 2009) . Además todo parece indicar que las conductas bullying pueden estar produciéndose a edades más tempranas, ya que los sujetos de estos cursos indican que ocurren casi a diario.

Estas situaciones no suelen manifestarse en presencia de adultos y sólo trasciende cuando la situación alcanza proporciones muy elevadas para ambos implicados. Asimismo, los adultos suelen estar poco informados y concienciados de la gravedad de las mismas por lo que vemos necesaria una intervención dirigida a sensibilizar, informar y capacitar a los docentes para su detección y rechazo (Cerezo, Calvo y Sánchez, en prensa).

Estamos, por tanto, ante un fenómeno de amplias repercusiones, ya que afecta, no sólo a los alumnos implicados directamente (bully y víctima) sino también a los compañeros, para quienes estas situaciones tienen poca importancia y pasan de forma desapercibida, por lo que la víctima lo es, no sólo de los ataques de su agresor sino del clima social que vive el grupo (Cerezo, 2006b; Olweus, 2005).

Por todo ello, para prevenir la violencia, debemos intervenir, no sólo con los alumnos implicados directamente, sino con los compañeros que refuerzan y mantienen estas conductas agresivas. La puesta en práctica de estas actuaciones deben ser fruto de un análisis de la situación de cada centro y dirigidas a las necesidades concretas de cada aula. Actuaciones que implican la participación del alumnado y la formación de los profesores del centro en el uso de metodologías colaborativas que favorezcan la integración de todos los alumnos y la mejora del clima de convivencia, no sólo de un aula, sino de todo el centro (Díaz-Aguado, 2005; Eisenbraun, 2007).

Podemos afirmar que se puede reducir la violencia entre escolares si los docentes enseñan las habilidades necesarias para afrontar y resolver conflictos y ofrecen modelos positivos de comunicación y relación social (García, Sureda y Monjas, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: Los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa, 4*, 12-20.

Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de la psicología clínica y de la salud,* (2), 27-34.

Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test bull-s. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa, 4*(9), 333-352.

Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2004). *Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. Actas del Congreso.

Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (en prensa). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid. Pirámide.

Craig, W. y Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology, 48*(2), 86-93.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*(4), 549-558.

García, F.J., Sureda, I. y Monjas, Mª I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.

Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*(4), 459-469.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D. (2005). *Una revisión general*. En J. Sanmartín, Factores de riesgo de la violencia escolar (I). Violencia y escuela: IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia, pags.13-30, Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.

Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology y Psychiatry, 47*(1), 45-57.

Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299-312.

Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares d Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. y Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.

Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(6), 419-428.

POSICIÓN SOCIOMÉTRICA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

Eugenia Piñero Ruiz

José Juan López Espín

Universidad de Murcia

RESUMEN

Se ha demostrado en numerosas investigaciones la influencia que el grupo de iguales ejerce en el buen ambiente en el aula y en el adecuado desarrollo de las actividades que en ella se realizan. Es también importante su papel en la aparición y mantenimiento de situaciones de violencia y victimización entre compañeros, ya que en ocasiones, los compañeros de clase apoyan a los agresores y aíslan a las víctimas, dificultando de esta forma la intervención en esta problemática. Se realizó un estudio con una muestra de 2552 estudiantes de los cursos de 1º a 4º de ESO en centros educativos de la Región de Murcia (España), y se estudió la frecuencia de situaciones de victimización y su relación con la posición sociométrica de las víctimas. Se constató que los alumnos que son víctimas de violencia por parte de sus compañeros suelen estar aislados y ser más rechazados por los compañeros.

Palabras clave: victimización; violencia; secundaria; prevención

SOCIOMETRIC POSITION AND SCHOOL VICTIMIZATION

ABSTRACT

A lot of researchers have demonstrated the influence peer group have in classroom climate and in good development of activities. It is important too in the apparition and maintenance of violence and victimization situations, because sometimes, peers give support to aggressive children and isolate victims, making difficult any intervention in these problems. We conduced a study with 2552 students from 1st to 4th grade in ESO, in Región de Murcia (España), and we studied the frequency of victimization situations and its relation with social status in the classroom in victims. We confirmed that victims of school violence are usually isolated and rejected by peers in classroom.

Key words: victimitation; violence; secondary education; prevention

INTRODUCCIÓN

En el estudio de las relaciones entre iguales y de la conflictividad escolar y en concreto en relación a las situaciones de violencia y victimización entre compañeros en los centros escolares, han sido identificados en numerosos estudios diferentes factores de riesgo y protección a varios niveles (Ortega, 2000; Trianes, 2000). En primer lugar, son muy importantes los factores personales, es decir, características que hacen a los alumnos más o menos vulnerables para verse envueltos en situaciones de uso de la violencia o de victimización (Cerezo, 2002). También son de gran importancia los factores familiares, que van a condicionar en gran medida el equilibro emocional y conductual de los niños y jóvenes, favoreciendo o dificultando el envolvimiento en situaciones de conflictividad escolar o violencia. Por último, no podemos olvidar el primordial papel que juega el ambiente social y en particular el centro educativo, y en concreto el ambiente que se respire en un aula, como freno o potenciador de situaciones de violencia (Salmivalli, 2010). Cuando entre compañeros se producen situaciones de agresión, generalmente no ocurren cuando los implicados están a solas, sino que suele haber testigos. De hecho, el lugar donde más comúnmente ocurren las agresiones en secundaria es el aula, y en primaria el patio (Cerezo, 2006; Sánchez, 2009). Las reacciones que tengan los compañeros no implicados directamente, pero que observan las agresiones va a ser crucial, pudiendo apoyar al agresor o a la víctima de formas directas o pasivas o manteniéndose al margen y sin intervenir de ninguna forma, conducta que también influye en el mantenimiento de los conflictos.

Numerosos estudios han constatado que en general las víctimas de agresiones por parte de sus compañeros son alumnos que en el grupo de iguales sufren más rechazos por parte de sus compañeros (Salmivalli, 2010) y que están más aislados que los agresores, que incluso en ocasiones tienen un grupo de apoyo que les acepta y les admira (Juvonen, Graham, Schuster, 2003).

El trabajo de prevención e intervención en las situaciones de conflictividad y violencia escolar ha de pasar por la mejora del clima del aula y de las relaciones que se establecen entre los alumnos (Cerezo, 2002; Ortega, 2000), favoreciendo una buena comunicación y el fomento de relaciones de amistad, que van a proteger al grupo de la aparición de violencia, y van a aportar protección a las posibles víctimas.

Nos proponemos con este estudio conocer la posición sociométrica en el aula de los alumnos que sufren situaciones de violencia por parte de sus compañeros, tanto en forma de agresiones físicas y amenazas directas, como en manifestaciones verbales o psicológicas. Para ello nos planteamos como objetivos específicos:

- Conocer los niveles de aceptación y rechazo por parte de sus compañeros de los alumnos víctimas de agresiones en el aula.

- Valorar las influencias que esta aceptación o rechazo puede tener en el mantenimiento de las agresiones.

- Sugerir actuaciones que podrían mejorar el clima del aula y con ello disminuir la posibilidad de aparición de situaciones de victimización.

METODOLOGÍA

Muestra: La muestra seleccionada fueron 2552 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, aunque la mayoría de ellos se situaban en el rango de entre los 12 y los 16. En cuanto al sexo de los alumnos, un 48,5% eran chicos y un 51,5% chicas. La representatividad por cursos estuvo equilibrada, con cerca de un 25% de alumnos en cada uno de los cursos, de 1º a 4º de ESO.

Instrumentos: Para este estudio se emplearon dos instrumentos de medida. Por un lado, se empleó un cuestionario anónimo autoadministrado elaborado ad hoc para el estudio. Este cuestionario permitió la obtención de las puntuaciones de violencia y victimización física y verbal, aunque en este caso solamente emplearemos las medidas de victimización. Para la obtención de estas puntuaciones el cuestionario se basa en el cuestionario de Hostilidad validado y publicado (Orpinas, 2001). También se empleó el Test Bull-S (Cerezo, 2000) para la medida de la agresividad entre escolares, que permite conocer las características socioafectivas del grupo, detectar a los alumnos implicados en situaciones de agresividad o aislamiento e identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad. En este caso, nos centramos en las características socioafectivas y el nivel de aislamiento que fueron medidos con la utilización del sociograma incluido en este instrumento.

Procedimiento: El contacto con los centros educativos en los que se pasaban las encuestas se realizó a través de la colaboración de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, que solicitó la colaboración de los centros. Del total de 28 centros pertenecientes tanto a zonas rurales como urbanas de la región, se seleccionó al azar un grupo por nivel, es decir, un curso de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, teniendo en cuenta el causar el menor perjuicio al funcionamiento del centro. En total fueron visitadas 112 aulas

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados mostramos en primer lugar los perfiles sociométricos del alumnado de nuestra muestra, teniendo en cuenta tanto las aceptaciones como los rechazos recibidos por parte de los compañeros de clase.

Cada alumno tiene una posición sociométrica, obtenida a través de las elecciones o rechazos que recibe por parte de sus compañeros. La tabla 1 ofrece una agrupación del alumnado según su posición sociométrica en cuanto a las elecciones recibidas por parte de sus compañeros. Comprobamos que la mayoría de los alumnos son sociables, es decir, tienen buenas relaciones con sus compañeros. Un grupo numeroso se consideran aislados de los compañeros, mientras que una minoría es popular, es decir, alumnos que son elegidos con mucha frecuencia por sus compañeros.

Tabla 1: Posición sociométrica del alumnado según las elecciones recibidas por sus compañeros.

Posición Sociométrica (Elecciones)	Frecuencia	Porcentaje
Aislado	827	32,4
Sociable	1336	52,4
Popular	27	1,1
Total	2190	85,8

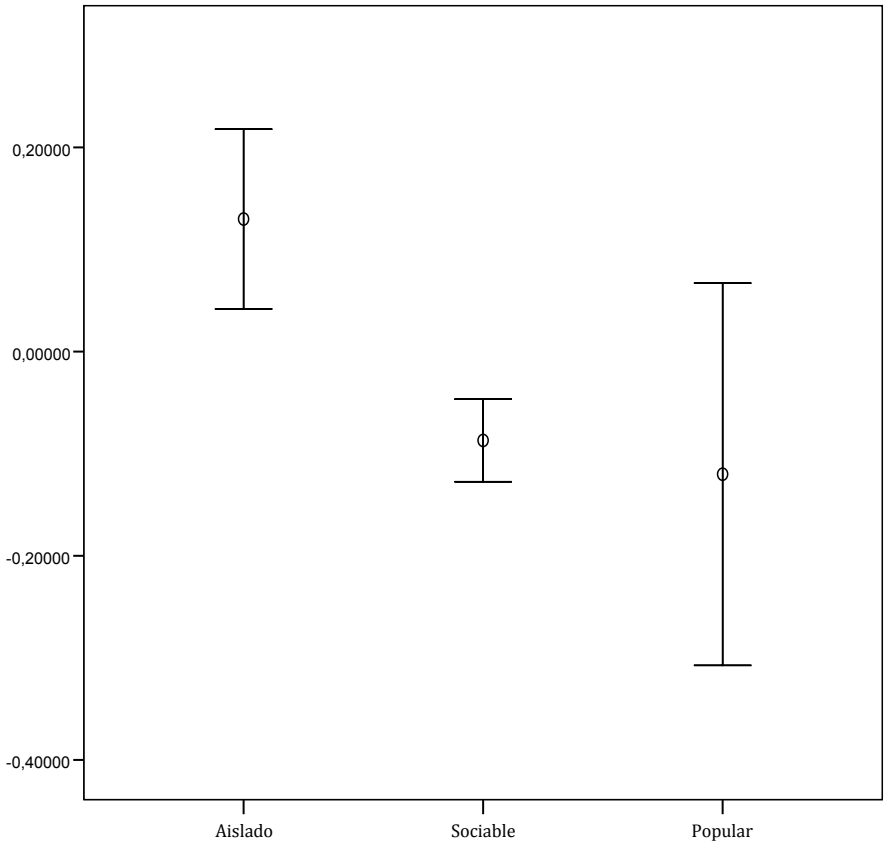
En cuanto a la posición sociométrica según los rechazos de los compañeros, comprobamos en la Tabla 2, que aparece a continuación, que la mayoría de los alumnos han sido no rechazados, seguidos de los bien situados, es decir, han recibido algunos rechazos por parte de sus compañeros, pero no puede considerarse un hecho problemático. Por último un grupo minoritario ha sido rechazado con frecuencia por sus compañeros.

Tabla 2: Posición sociométrica del alumnado según los rechazos recibidos por sus compañeros.

Posición Sociométrica (Rechazos)	Frecuencia	Porcentaje
No rechazado	1457	57,1
Bien situado	606	23,7
Rechazado	127	5,0
Total	2190	85,8

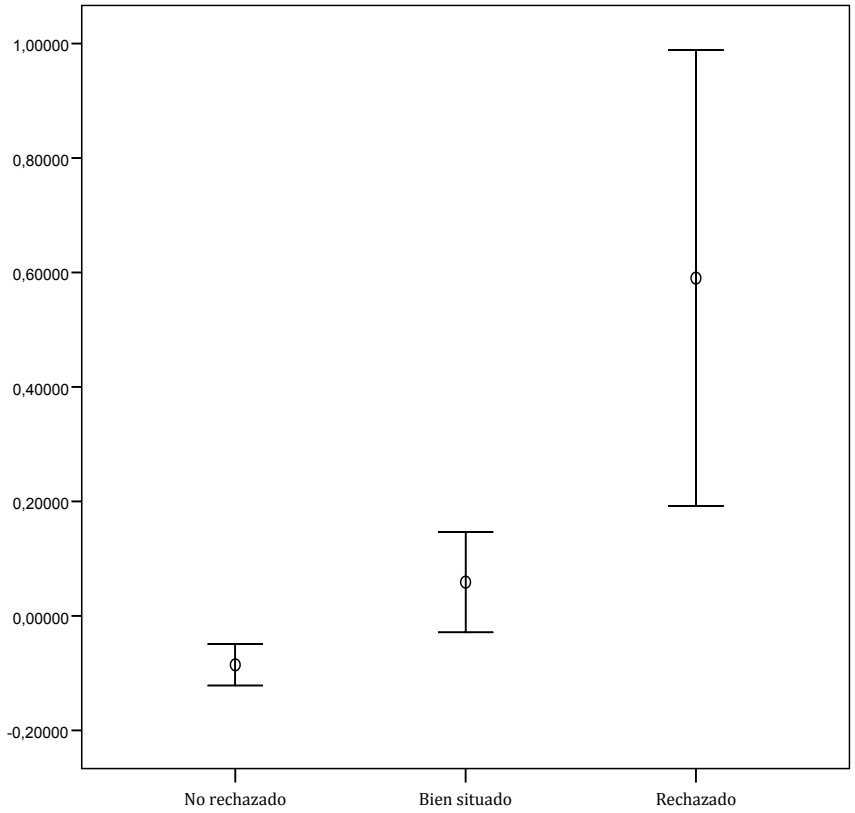
A continuación pasaremos a relacionar las posiciones sociométricas de los alumnos, tanto en las elecciones como en los rechazos, y los niveles de victimización que estos han sufrido según su posición en el grupo. Esta parte de los resultados se presentará por un lado para la victimización física y las amenazas y por otro lado para la verbal o psicológica.

Gráfico 1: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).



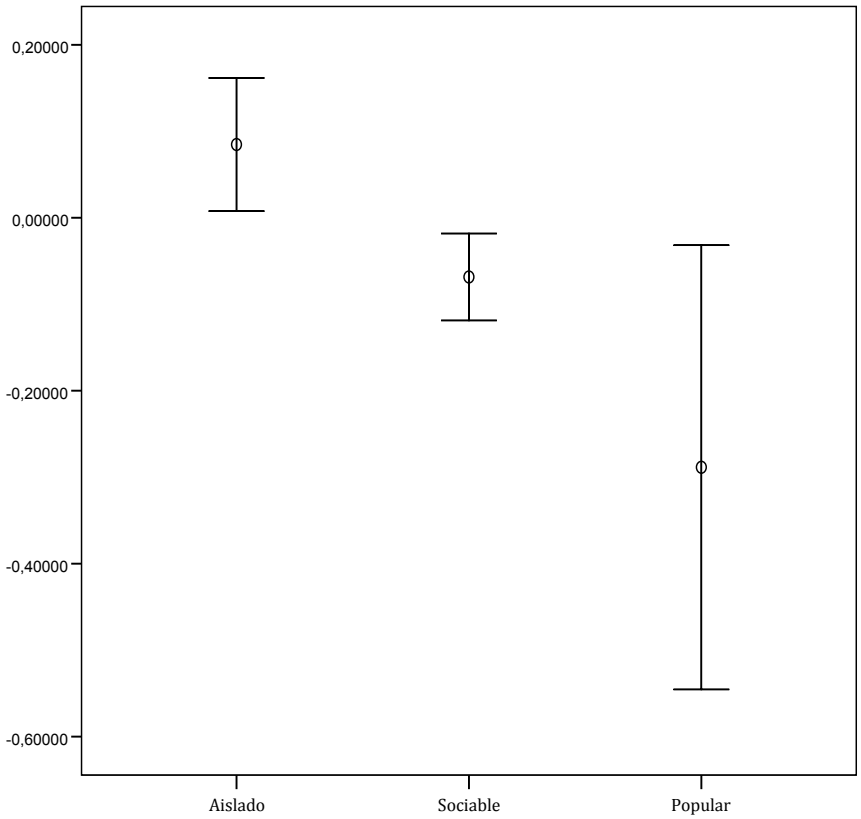
El Gráfico 1 muestra que los alumnos sociables sufren niveles significativamente menores de violencia física y amenazas que los aislados, aunque no se pueden establecer diferencias con el grupo de alumnos populares, ya que presenta un intervalo de confianza muy amplio. No podemos olvidar que este último grupo, el de los populares, es un grupo poco numeroso. En resumen, podemos decir que los alumnos aislados por parte de sus compañeros son los que sufren los mayores niveles de victimización física y amenazas.

Gráfico 2: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).



El gráfico 2 muestra que existen diferencias significativas en la victimización física y amenazas entre los alumnos no rechazados, los bien situados y los rechazados. Concretamente, los alumnos que no son rechazados por sus compañeros sufren los menores niveles de victimización física y amenazas, seguidos de los bien situados. Por último, comprobamos que los alumnos rechazados por sus compañeros son los que sufren los niveles de victimización más elevad

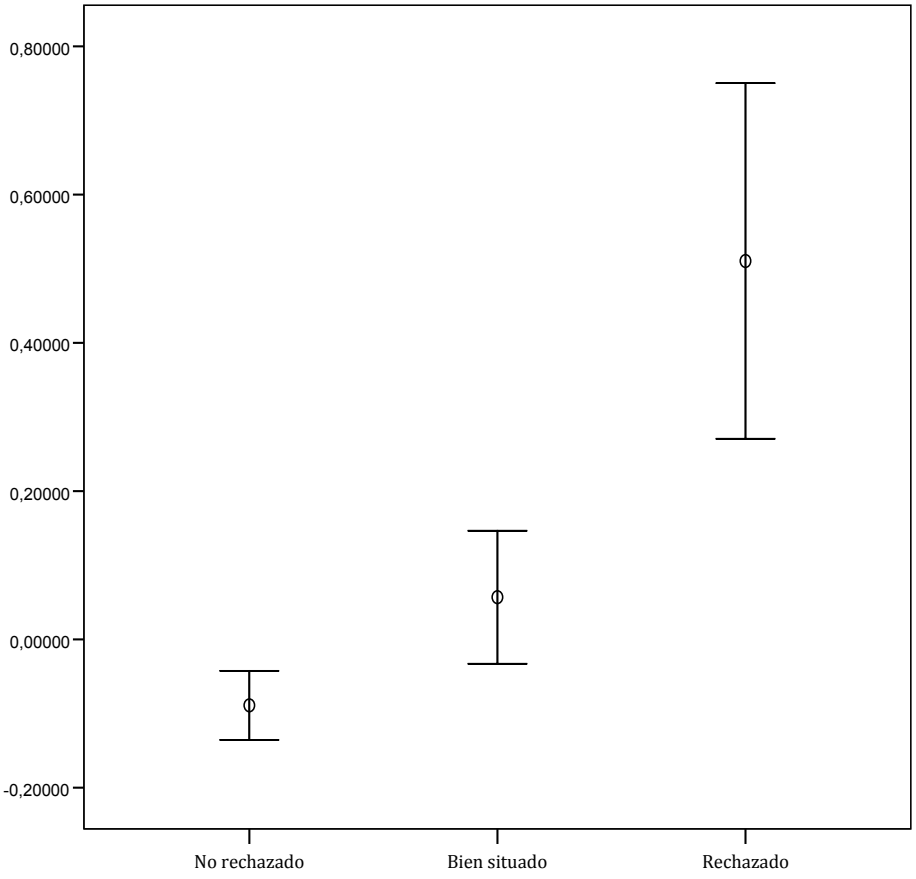
Gráfico 3: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).



En cuanto a la victimización verbal y psicológica, comprobamos en el gráfico 3, que existen diferencias significativas entre los alumnos aislados y los sociables y populares. De forma similar a la observada en cuanto a la victimización física y las amenazas, los alumnos aislados del grupo presentan los mayores niveles de victimización, seguidos de los sociables, y quedando en último lugar los populares, que serían los menos victimizados.

Para finalizar, comprobamos en el gráfico 4 que los alumnos que no son rechazados por sus compañeros son los que sufren los menores niveles de victimización verbal y psicológica, seguidos de los alumnos bien situados y por último los rechazados. El grupo de los alumnos que son rechazados por sus compañeros son los que sufren los mayores niveles de victimización.

Gráfico 4: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Valorando la posición sociométrica de los alumnos en relación a sus niveles de victimización, se ha podido comprobar que, en cuanto a las elecciones, los alumnos sociables son los que presentan menores niveles de victimización física y amenazas, al igual que los populares. Cuando valoramos no solo las elecciones, sino también los rechazos recibidos por los compañeros, comprobamos que los alumnos no rechazados y los bien situados son los que presentan los menores niveles de victimización física y amenazas, mientras que los rechazados son los más victimizados. Estos datos coinciden con importantes estudios anteriores, que han relacionado el hecho de estar aislado con la victimización, y sobre todo el hecho de ser rechazado por los compañeros como factor de riesgo y como consecuencia de las agresiones, lo que legitima el papel del agresor y hace que la dinámicas violentas se establezcan y se perpetúen (Cerezo, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Los agresores generalmente buscan agredir a aquellos alumnos que consideran más débiles, no solo por sus características personales, sino por las grupales, es decir, aquellos alumnos que están aislados del resto y que más difícilmente van a obtener apoyos (Juvonen et al., 2003; Moral, 2005; Salmivalli, 2005). Los chicos que son pasivos o retraídos pueden reforzar inadvertidamente a los agresores por

su sumisión, haciendo de ellos mismos objetivos fáciles. Los chicos rechazados y víctimas son devaluados y aislados por sus compañeros, pero en ocasiones, su propio comportamiento les convierte en víctimas de las agresiones, reafirmando este aislamiento y rechazo (Schuster, 1999).

En cuanto a la victimización verbal y psicológica, valorando las elecciones recibidas por los alumnos por parte de sus compañeros se comprueba que tanto los alumnos populares, como los sociables son los que han sufrido los niveles más bajos de victimización, mientras que el grupo de los más victimizados serían los aislados. En cuanto a los rechazos, se comprueba que los alumnos no rechazados son los que tienen los menores niveles de victimización verbal y psicológica, seguidos de los bien situados, mientras que los rechazados tiene los mayores niveles de victimización. Estos datos son coincidentes con los obtenidos para la victimización física y las amenazas, y confirmarían los obtenidos en los estudios comentados anteriomente (Cerezo, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Juvonen et al., 2003; Moral, 2005; Salmivalli, 2005; Schuster, 2001).

Como conclusión, podemos decir que estos resultados tienen unas importantes implicaciones para la prevención e intervención en los problemas de convivencia, y en concreto en el caso de la victimización escolar. Hemos podido comprobar que el perfil sociométrico del alumnado tiene un importante papel como factor de riesgo o protección y que el hecho de que un alumno tenga o no tenga amigos o al menos sea acogido por sus compañeros, puede marcar la diferencia entre ser víctima de violencia, o ser un alumno adaptado e integrado. Los programas de intervención y prevención han de priorizar el clima del aula y las relaciones que se establecen entre los compañeros en un grupo, además de favorecer una actitud en el alumnado de rechazo a cualquier tipo de violencia. Estas actitudes de tolerancia 0 a las agresiones favorecerán la intervención en los casos en que se produzca violencia y disminuirán el riesgo de aislamiento y rechazo que tanto favorece la victimización.

BIBLIOGRAFÍA

Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5*(1), 1-6.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and Bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología 26* (1), 137-144.

Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.

Juvonen, J., Graham, S., y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.

Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología.* 36, 61-81.

Ortega, R. (2000). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Orpinas, P., y Frankowski , R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence,* 21, 50-67.

Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior,* 15, 112-120.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J., y Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, 41*(2), 363-375.

Sánchez, C. (2009). Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

MÚSICA Y DANZA, VEHÍCULOS PARA LA CONSECUCIÓN DE ARMONÍA EN UN CENTRO ESCOLAR CONFLICTIVO. HERRAMIENTAS BÁSICAS DEL PROFESORADO.

Ana Mª Díaz Olaya

Universidad de Málaga

RESUMEN

El arte en la educación de las jóvenes generaciones resulta imprescindible, más aún si se trata de un centro en el que la violencia y los conflictos abundan en demasía. Las herramientas y recursos con que cuente el profesorado van a resultar fundamentales para contribuir al desarrollo armónico de los miembros que conforman el centro, especialmente el profesor de música, ya que a través de esta materia los alumnos suelen mostrarse más abiertos y receptivos a las relaciones con sus iguales y con su entorno. El objetivo de esta comunicación es insistir en la adecuada formación del profesorado para la adquisición de recursos propios y específicos para poder desarrollar óptimamente la docencia en estas condiciones especiales.

Palabras clave: música; danza; educación; armonía; centro conflictivo.

MUSIC AND DANCE AS VEHICLES FOR ACHIEVING HARMONY IN A PROBLEMATIC SCHOOL. BASIC TOOLS FOR TEACHERS.

ABSTRACT

Art plays a very important role in educating younger generations, and even more so in a centre in which violence and conflicts are ever-present. The tools and resources available to teachers will be essential in contributing to the harmonious development of the school's students, in particular music teachers, since students taught this subject usually show themselves to be more open and receptive in their relations with their peers and with their environment. The aim of this communication is to insist on the correct training of teachers to help them acquire their own specific resources for providing the best education in these special circumstances.

Key words: music; dance; education; harmony; problematic school.

INTRODUCCIÓN

Mi labor como maestra de música en un colegio de enseñanza Primaria situado en un barrio marginal y calificado como "Centro de Educación Compensatoria" me ha llevado a plantearme una serie de ideas y retos que en puestos anteriores (centros "normales", cuyo alumnado pertenece a la clase media) nunca habían tenido lugar. Los conflictos que día tras día tienen lugar en este contexto determinan que los docentes tengamos la necesidad y la urgencia de buscar alternativas a los recursos que solemos emplear en situaciones no tan complejas, y estas herramientas tan sólo las podemos adquirir a través de una adecuada formación del profesorado, tanto a nivel inicial como permanente, lo que implica la colaboración tanto de los Centros de Profesorado como la propia Universidad, así como otros organismos que lleven implícita esta tarea. En la mayoría de las ocasiones, y sobre todo al comienzo, el profesorado que trabaja en estas circunstancias se encuentra desorientado y por tanto condenado al fracaso, lo que provoca en determinadas ocasiones la frustración y angustia del docente con la consecuente disminución de autoestima y concepto de valía profesional.

Además de la tarea docente que llevo a cabo, mi labor se complementa con el puesto de Profesora Asociada de la Universidad de Málaga, dentro del área de Didáctica de la Expresión Musical perteneciente al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. La experiencia adquirida en mi actividad principal, es decir, como maestra, me conduce a exponer de manera realista a mis alumnos en la Universidad, futuros docentes de música, la problemática a la que un día pueden enfrentarse en su carrera profesional, dándoles por ello una serie de consejos y por supuesto, recursos para utilizar en ese caso. Desgraciadamente, en la mayoría de las ocasiones, este aspecto relacionado con la conflictividad en las aulas suele quedar relegado a un segundo plano si no olvidado en los estudios de Educación, lo que no es congruente con la situación cada vez más complicada a la que cada día se enfrentan los docentes, y no necesariamente en los colegios de difícil desempeño, sino en los considerados "normales".

"Tenemos la generación mejor formada de toda la historia de España, han dicho todos los Gobiernos últimos de cualquiera que haya sido su signo político. Y sin embargo, nos encontramos con grandes masas de jóvenes que saben leer pero no leen y saben escribir pero que de nada les sirve. Grandes masas de jóvenes urbanos que carecen de urbanidad. […] Los informes PISA y otros sobre nuestro nivel académico nos están haciendo caer poco a poco del burro complaciente sobre el que cabalgamos". (C-Soriguer Escofet, 2007: 26).

CLASES DE CONFLICTOS A LOS QUE SE ENFRENTA EL PROFESORADO

Suele ser considerable el número de conflictos[1] a los que se enfrenta el profesorado que desempeña su labor en este tipo de centros, pero aquí se destacarán los más comunes:

Niveles de conflictos:

[1] La siguiente clasificación parte de mi propia experiencia como profesora en un centro caracterizado de difícil desempeño. Para la misma me baso en mi propia experiencia con respecto a los conflictos y dificultades más comunes del colegio que se dan prácticamente a diario.

1º) Alumno-Alumno

2º) Alumno-Profesor

3º) Profesor-Padres

4º) Profesor-Profesor

A continuación se especificarán las dificultades más comunes que prevalecen en cada apartado:

1º) Alumno-Alumno:

- Enfrentamientos verbales
- Enfrentamientos físicos

2º) Alumno-Profesor:

- Agresiones físicas por parte del alumno
- Agresiones verbales por parte del alumno

3º) Profesor-Padres:

- Agresiones físicas por parte de los padres
- Agresiones verbales por parte de los padres
- Falta de respeto hacia el profesor (tutear, hacer caso omiso de las peticiones de los mismos, no asistir a las reuniones o citas convocadas por el profesor, ignorar el horario de tutorías, no asistir a la recogida de notas)

4º) Profesor-Profesor:

- Discusiones y enfrentamientos por desacuerdos en las medidas disciplinares adoptadas por uno de los profesores
- Enfrentamiento con el equipo directivo por desacuerdo en las medidas adoptadas hacia el comportamiento de un alumno

Otras dificultades a las que suele enfrentarse el profesorado:

- Absentismo
- Falta de Higiene
- Malos hábitos a la hora de trabajar en el aula
- Enfermedades infecto-contagiosas (piojos, hepatitis, meningitis, sida)

LA MÚSICA COMO VEHÍCULO DE INFLUENCIA AL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN Y DE COMPORTAMIENTO

Como ya se ha señalado, entre las dificultades que actualmente suele encontrarse el profesorado a la hora de ejercer la docencia suelen destacar, fundamentalmente, las relacionadas con la disciplina y la convivencia dentro del propio centro donde desempeñan su tarea educativa. Esta situación se acrecienta aún más si se trata de un colegio perteneciente a un barrio marginal donde los conflictos entre el alumnado, profesorado y padres están a la orden del día. Por ello resulta indispensable que el claustro, en general, disponga de una serie de recursos y herramientas que faciliten en lo posible un desarrollo curricular adecuado, por

supuesto, a las circunstancias y un clima óptimo donde reine la armonía entre todos los miembros que componen el centro. En este punto es donde toma relevancia la formación del docente, ya que de ésta, tanto a nivel inicial como permanente va a depender su dominio de las circunstancias adversas que se le van a presentar con relativa frecuencia a lo largo del curso escolar.

El profesor de música toma aquí un papel protagonista, ya que, en este caso, su materia va a funcionar como vehículo para aproximarse a la mentalidad de los alumnos, ya que en el presente este arte está presente en la mayor parte de las actividades que desarrollan los niños a lo largo del día, resultando de esta forma continua su presencia y, por supuesto, su influencia. Esta aproximación resulta del todo improbable si se realiza a través de las llamadas materias instrumentales, como matemáticas o lengua. Sin embargo, el aspecto lúdico que predomina en los contenidos procedimentales de música va a determinar la apertura de los alumnos hacia los conocimientos que en ella se impartan además de una serie de objetivos implícitos que nos propongamos que interioricen, por supuesto no específicos de esta materia, sino relacionados con la convivencia escolar, higiene, salud y autonomía, esto es, a través de las materias transversales. Por supuesto, no debe entenderse que en las demás asignaturas se excluyan esta serie de objetivos "ocultos" que aquí se exponen, pero sin embargo, debido a la actitud abierta de los alumnos en la franja horaria de música, facilita que los mismos lleguen de forma más directa y ejerzan una influencia más clara.

OTRAS MATERIAS AFINES A LA MENTALIDAD DE LOS EDUCANDOS

Circunstancia parecida a la expuesta anteriormente aparece en las materias de educación física y plástica, ya que, como ocurre en música, predomina en ellas el aspecto lúdico, además del propio ejercicio físico y artístico, encargados ambos de desinhibir a unos alumnos que en la mayoría de las ocasiones poseen problemas a la hora de comunicarse y expresarse. Tanto el profesorado de Educación Física como el de Plástica, deberán apostar por transmitir una serie de valores y actitudes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje general a través de sus clases.

LA DANZA, EL ARTE EN MOVIMIENTO PARA LA DESINHIBICIÓN

Actualmente, en la Educación Primaria, la Educación Artística integra en la legislación vigente la música y plástica, considerándose estas materias un medio de expresión y comunicación. La danza se incluye tanto en la materia de música como en el área de Educación Física gracias a su consideración de lenguaje, suponiendo este hecho un avance claro en el concepto que hasta ahora se había tenido de ella: definitivamente se considera un pilar esencial para el desarrollo del individuo, y se reconoce la marginación a la que ha estado sometida con respecto a otros lenguajes codificados. A pesar de este paso adelante, para su supervivencia en el currículo continúa dependiendo de la materia de música, utilizándose como herramienta para la consecución de objetivos musicales (o corporales en el caso de Educación Física). En ninguno de los casos se contempla con la independencia propia de un arte que no necesitaría justificación alguna para su aparición en el

aula, ya que de por sí es autosuficiente y cumple determinados objetivos propios y beneficiosos para el alumnado[2].

En la última reforma legislativa sobre educación, cuyo resultado es la ley vigente actual, la LOE, se sigue otorgando un papel relevante a este arte dancístico dentro del currículo oficial a lo largo de los diferentes niveles educativos que conforman la enseñanza básica obligatoria. Su aparición se limita al campo de la expresión de lo percibido y lo sentido, concretamente al bloque número cuatro "Interpretación y creación musical", en el que se desarrollan las "habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y danza". (R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre).

La danza, a través del movimiento, intenta expresar el mundo interior del alumno, lo que resulta de vital importancia en un caso como este formado por alumnos cuyos problemas suceden, en la mayoría de las ocasiones, por una falta de comunicación con sus familias, lo que conlleva una enorme frustración que exteriorizarán, mayoritariamente, a través de la violencia en el centro contra sus propios compañeros o contra el profesorado. Por este motivo, el profesor de música, cuya responsabilidad en este aspecto está más que comprobado acentuará la frecuencia con que se realicen este tipo de ejercicios dancísticos, responsables de la desinhibición de los educandos.

PROCEDIMIENTOS A TENER EN CUENTA CON RESPECTO A UNA ADECUADA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA QUE DESEMPEÑA UN PUESTO EN UN CENTRO DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Al estar ante un alumnado caracterizado tanto por su excesiva violencia así como por graves dificultades de comportamiento y de adaptación al centro, serán determinantes los procedimientos que el profesor de música lleve a cabo con el mismo, ya que dependiendo de estos los resultados serán más o menos satisfactorios, repercutiendo a su vez en la convivencia en el centro. Es por ello por lo que las instituciones encargadas de la formación del profesorado deben tenerlos en cuenta para una óptima formación, otorgándole así eficaces herramientas para combatir las posibles adversidades a las que tendrá que hacer frente a lo largo de su carrera profesional.

Resulta imprescindible subrayar la importancia del hecho de partir de los gustos y aficiones de los alumnos como base a un posterior desarrollo de los conceptos básicos de la materia, ya que de esta forma se facilitará la comunicación entre profesor-alumno y habrá más conexión y apertura hacia esos objetos "ocultos" descritos con anterioridad. Es fundamental que el maestro realice una puesta al día en música moderna actual, ya que así los educandos se identificarán rápidamente con él, lo que significará una estimulante apertura que todo buen docente debe saber apreciar y, como no, aprovechar.

---

[2]Esta dependencia con respecto a otros campos se justificaba de la siguiente manera según la LOGSE:

Hay, por otra parte, estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística: así, por ejemplo, entre la dramatización y la danza, a su vez vinculada con la música (R.D. 1006/1991, de 14 de junio).

Ejemplos de procedimientos seguidos en el aula:

- Realizar audiciones de las obras musicales preferidas de nuestros alumnos.
- Intercambiar opiniones acerca del por qué de estos gustos y preferencias.
- Realizar una coreografía guiada por el profesor. Cada grupo decidirá la música sobre la que hacer la coreografía. Posteriormente se mostrarán al resto de la clase.
- Realizar una coreografía libre por grupos eligiendo los mismos la música, representándola posteriormente en clase.
- Realizar acompañamientos instrumentales sobre la música que los alumnos deseen, estimulando así el conocimiento y la introducción a la grafía musical, y resaltando los aspectos que consideremos imprescindibles para desarrollar los contenidos de la materia.
- Realizar diferentes escenificaciones sobre situaciones de la vida cotidiana por grupos utilizando el gesto y la mímica.
- Por grupos, preparar una obra de teatro en la que cada alumno adquiera un papel. Posteriormente, representar junto al resto de la clase.
- Realizar ejercicios rítmicos grupales por medio de la percusión corporal, formando ostinatos, variaciones, etc. Luego analizar y comprender lo que se ha hecho en la práctica.
- Cantar canciones de su elección, pero adaptadas al aula para ser acompañadas con instrumentos propios escolares.
- Fabricación de instrumentos originales.

OBJETIVOS A CONSEGUIR PARA UNA CONVIVENCIA PERFECTA MEDIANTE LA MÚSICA Y LA DANZA

Por medio de los anteriores procedimientos, pueden conseguirse, claro está, numerosos objetivos propios de la materia de música, pero lo que interesa en esta ocasión no son estos, sino los objetivos implícitos que conllevan esta serie de actividades, cuya consecución potencia una óptima convivencia en el centro educativo a todos los niveles. A continuación se enumerarán los más importantes a nivel de disciplina y convivencia:

- Interactuar con los compañeros de forma armoniosa y adecuada.
- Reconocer, valorar y apreciar los resultados propios así como de los demás.
- Respetar las manifestaciones de los demás compañeros.
- Intercambiar opiniones respetuosamente.
- Realizar ejercicios grupales evitando la discriminación tanto sexual como por otros motivos.
- Actuar de forma pacífica en las diferentes actividades que se desarrollen en el aula.
- Conseguir una buena higiene tras el ejercicio.

- Conseguir buenos hábitos de salud por medio de la respiración, relajación, canto, danza.
- Conseguir unos adecuados hábitos alimenticios.
- Evitar el absentismo mediante actividades estimulantes para ellos.
- Hacerles partícipes de su propio aprendizaje.
- Dirigirse tanto a los compañeros como al profesorado con el debido respeto.
- Inhibir ciertas conductas conflictivas que alteren el correcto funcionamiento del centro.
- Evitar conductas machistas.
- Potenciar la coeducación.

CONCLUSIÓN

Con cierta frecuencia, los docentes de enseñanza obligatoria solemos encontrarnos a lo largo de nuestra carrera educativa con ciertas dificultades a la hora de transmitir los conocimientos propios de la materia que impartimos. Este problema se amplifica en el caso de un centro situado en un entorno marginal donde los conflictos, agresiones y violencia están a la orden del día. En estas circunstancias, es imprescindible que el profesorado cuente con unas herramientas adecuadas para llevar a cabo de forma óptima su trabajo, lo que lleva implícito el interés y el esfuerzo de las instituciones encargadas de la formación de docentes, que serán las responsables de la dotación de las mencionadas herramientas y garantizar una correcta actuación en estas circunstancias. En el caso de los especialistas en música, esta necesidad se torna urgente, ya que sobre ellos recae gran parte de la responsabilidad de la buena marcha y funcionamiento del centro, al resultar su materia de agrado hacia el alumnado y ofrecer una oportunidad única para corregir ciertas conductas inapropiadas para el funcionamiento acorde del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dewhrust-Maddocck, O. (1993): *El libro de la terapia del sonido. Cómo curarase con la música y la voz.* Madrid: Edaf.

Fernández, M. (1999): *Taller de danzas y coreagrafías*, Madrid: Editorial CCS.

García Ruso, H. (1997): *La danza en la escuela*, Barcelona: Inde.

Gardner, H.:

- (1966): Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad, Barcelona: Paidós.

- (1987): Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias, México: Fondo de Cultura Económica.

Hemsy de Gainza, V. (1996): *Juegos de manos,* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Lifar, S. (1966): *La danza*, Barcelona: Labor.

Markessinis, A. (1995): *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.

Ossona, P. (1984): *La educación por la danza*, Barcelona: Paidós.

Sanuy, M. (1996): *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria,* Madrid: Morata.

Soriguer Escofet, F. (2007, octubre 7). Rebelión en las aulas. *La tribuna malagueña*, p. 26.

INCIDENCIA DEL CIBERBULLING EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN DE MURCIA

Ana María Giménez Gualdo

Javier J. Maquilón Sánchez

Universidad de Murcia

RESUMEN

El fenómeno del ciberacoso escolar (Ciberbullying) está evolucionando como la nueva forma de acosar a los compañeros/as de clase en los centros educativos mediante el uso indebido de las tecnologías de la información y comunicación. En este trabajo anticipamos los resultados de una amplia investigación realizada con más de 700 estudiantes de diferentes centros y niveles educativos de la Región de Murcia, tras haber cumplimentado el cuestionario CIBERBULL de elaboración propia.

Palabras clave: bullying; ciberbullying; cuestionario *CIBERBULL*

INCIDENCE OF CIBERBULLYING IN THE EDUCATIONAL CENTERS OF MURCIA

ABSTRACT

The phenomenon of the school (Ciberbullying) is turning into a new way and evolution to hurt classmates using the technologies of the information and communication. This study presents the results of a research with more than 700 students of different centers and educational levels of Murcia, after fill the CIBERBULL questionnaire.

Key words: bullying; ciberbullying; *CIBERBULL* questionnaire

INTRODUCCIÓN

Los cambios tan constantes que nuestra sociedad está experimentando en diversos aspectos, entre ellos las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), están demandando necesidades de actuación urgentes frente a fenómenos de violencia escolar a través del uso de la telefonía móvil e Internet, los cuales se

encuentran *in crescendo* de forma potencial en los últimos años entre nuestra joven población estudiantil. A partir de 2007 estudios que afirman que uno de cada tres adolescentes ha experimentado algún tipo de agresión en la red, siendo más frecuente que las chicas se conviertan en víctimas (Lenhart, 2007), también los comportamientos violentos que se suceden entre iguales dentro y fuera del ámbito escolar han sido estudiados de forma profunda desde los años 70 cuando Dan Olweus comenzara a ser mundialmente conocido y relacionado directamente como uno de los grandes precursores del estudio en torno al Bullying o acoso entre escolares. A partir de aquí se han desarrollado numerosos estudios de diversos autores de gran relevancia en el ámbito científico nacional e internacional, acercándose poco a poco a la revisión de lo que algunos consideran como la evolución moderna del bullying: el **Ciberbullying**, ciberacoso o acoso escolar a través de las TIC. Su urgente prevención y tratamiento desde los diversos ámbitos es más que necesario para evitar las consecuencias tan devastadoras que tienen para la integridad y salud psicológica, personal y social de cada uno de las personas objeto de acoso.

En el presente trabajo, debido al escaso número de estudios en torno a la problemática del ciberbullying en la Región de Murcia, presentamos una breve aportación de una investigación actual más amplia desarrollada desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (ESPAÑA), cuyo objetivo principal es identificar y analizar las características del ciberbullying en diferentes niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato).

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL FENÓMENO DEL CIBERBULLYING

Como punto de partida de los fenómenos de violencia y acoso entre escolares, cabe situar uno de sus orígenes en la agresividad, elemento innato del ser humano para unos, consecuencia del ambiente para otros. La agresividad entendida según Gerard (2002) como un estado emocional consistente en sentimientos de odio, furia, ira que propicia deseos de dañar a otra persona, puede ser fruto de la interrelación de varios factores orgánicos y ambientales (Alonso, 2002).

Comúnmente es confundida con la *violencia* la cual va un poco más allá de la agresividad, ya que no sólo supone el daño a otra persona, sino que además se sucede siempre bajo un esquema de dominio-sumisión, esto es, de fuerte a débil. En cualquier caso, la integridad de la víctima ante un hecho agresivo o violento se ve intensamente mermado, aún más cuando en los casos concretos de ciberacoso escolar, se desconoce la identidad del agresor y las vejaciones además pueden ser vistas por un gran número de personas.

Como precedente del ciberbullying, nos encontramos la violencia o acoso escolar tradicional tal y como lo conocemos, hecho que se ha venido dando desde siempre, pero que en estos últimos años ha levantando gran expectación y alarma social, no sólo por las víctimas que ya ha supuesto, sino por el paso de la violencia contra compañeros a la violencia contra los docentes. Hemos comentado que son muchos los investigadores que han estudiado desde los años 70 el fenómeno bullying, sin embargo, la terrible evolución que estas dinámicas están propiciando (el ciberacoso escolar), supone que los escolares no sólo sufran el acoso dentro de la institución, sino también en sus propios hogares, ocultos del conocimiento de los

docentes, amistades y la propia familia. Aún así, ya han salido a la luz numerosos casos de estudiantes que han sido ciberacosados y han acabado con sus vidas, dejando impunes a aquellos otros que por broma o de forma intencionada vejan, discriminan y amenazan a través del móvil e Internet.

Tanto el bullying como su coetáneo, el ciberbullying, presentan una serie de características similares y diferenciadoras que cabe señalar y que han sido estudiadas en esta investigación a través del instrumento CIBERBULL confeccionado específicamente para esta investigación (Giménez y Maquilón, 2010). En primer lugar, ambas dinámicas se perfilan por ser persistentes en el tiempo, diferenciándolas así de conflictos puntuales dentro o fuera del colegio; se suceden bajo dos leyes: la ley del silencio (dificulta la percepción del problema) y la ley o esquema de dominio-sumisión (Ortega, 2005); el género juega un papel significativo en los tres roles más presentes en ambas dinámicas (agresor-ciberagresor, víctima-cibervíctima y testigo-cibertestigo) y existe intencionalidad por parte del agresor.

Las diferencias se reflejan sobre todo en que el ciberbullying se desarrolla de forma mucho más desapercibida, ya que se entiende que el ciberespacio es algo impersonal, con ausencia de normas, y por tanto cada uno puede hacer y decir libremente. En este caso, muchos bullies (agresores o matones) son anónimos. He aquí, quizás, uno de los orígenes del mal de esta nueva tipología de violencia escolar, ya que es muy difícil saber quién es el autor de la extorsión a la víctima, como controlar las páginas y contenidos a los que accede un niño o joven durante las horas en que se encuentra frente al ordenador, la mayoría de las veces sin la supervisión y control parental, del docente o cualquier otro adulto.

Otra importante diferencia entre ambos fenómenos se refiere a las consecuencias que pueden ser mayores en el ciberacoso que en el acoso tradicional, ya que la víctima será objeto de burla y humillación por un mayor número de personas y durante más tiempo. Por último, los instrumentos utilizados en el ciberbullying son las tecnologías (teléfono móvil, Internet chats, redes sociales, etc.) y no tanto la agresión física y verbal como sucede en el bullying. Así, pues podemos adelantar ya esa aproximación conceptual del actual fenómeno de violencia entre iguales, el ciberbullying, que según lo entiende Li (2006: 2): *es un nuevo fenómeno resultante del avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación incluyendo Internet, teléfonos móviles y PDA*. Supone comportarse de forma cruel con otros a través del envío de mensajes, vídeos, e-mails con contenido dañino y perjudicial o la puesta en práctica de diversas formas de crueldad social haciendo uso de Internet o de las tecnologías digitales (Willard, 2006).

Nos encontramos por desgracia ante un fenómeno de ingente importancia que aumenta día a día con el acceso y uso malintencionado de Internet y la telefonía móvil. El ciberbullying, entendámoslo como la evolución o extensión del bullying, está llegando a ser un problema crítico en aumento constante para las escuelas y la sociedad en general, por lo que la educación en torno a este fenómeno debe convertirse en un esfuerzo colectivo del contexto familiar, social y educativo (Li, 2006).

Las tipologías de ciberacoso son variadas, diferenciando según el medio utilizado (Li, 2006) y la acción que realizan (Willard 2005 & 2006):

- *E-mails y mensajes instantáneos vejatorios:* se convierten en una herramienta de rápida difusión y extensa recepción para la víctima, a través de la cual desvalorizarla
- *Denigración*: supone el envío de crueles rumores o chismorreos sobre una persona para herir su reputación o amistades.
- *Robo de la personalidad:* sucede cuando el agresor entra en la cuenta de alguien, se hace pasar por la víctima y manda mensajes de mal gusto a otras personas
- *Mensajes de texto (SMS) y Mensajes Multimedia (MMS)*
- *Grabaciones de sonido e imagen*
- *Páginas Web y Blogs:* Permiten al usuario tener su propia "página" personal, en la que aprovechar para incluir texto, imágenes o grabaciones que dañen a otras personas
- *Redes sociales –Facebook, Tuenti-:* He aquí una de los espacios más grandiosamente preferidos por los ciberagresores para dar a conocer sus inmundicias frente a la víctima. Ambas redes sociales han logrado ser no sólo un espacio de intercambio de comentarios de fotos, sino un lugar para llevar a cabo el acoso libre hacia una persona/s determinada.
- *Sacar a la luz información confidencial y personal*
- *Ciberamenazas*
- *Agresión o violencia sexual*: Encontramos diferentes niveles: desde la agresión sexual declarada (ataques directos a la persona) a comentarios de alto contenido sexual.

La distinción realizada por Hernández (2006:2), apunta a dos modalidades de *acoso escolar tecnologizado*. En primer lugar estaría aquel que sirve como refuerzo de situaciones de bullying en la escuela y, en segundo lugar, estaría aquel que sufre la víctima, ejercida por un ciberacosador anónimo, sin identidad, al que no reconoce y que a través de mensajería instantánea, grabaciones, imágenes retocadas, etc. ejerce sobre ella una fuerte vejación personal y social.

Las consecuencias derivadas del bullying, como en este caso, del ciberbullying son devastadoras para los tres protagonistas de estas dinámicas, por lo que habría que empezar a plantearse actuaciones socioeducativas a nivel preventivo y de intervención directa con jóvenes de edades comprendidas entre los 11 y 18 años, es por esta razón que justificamos la realización de la presente investigación ya que estudiar y analizar, tanto la existencia y características del ciberacoso entre nuestros estudiantes, como la percepción que tienen de tales dinámicas, se está convirtiendo en una necesidad social y educativa prioritaria.

MÉTODO

Objetivos general

El propósito general del estudio es identificar y analizar las características del ciberbullying en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en la Región de

Murcia. Para alcanzar este objetivo global hemos propuesto una serie de objetivos específicos, de los que resaltamos:

Objetivo primero.- Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del instrumento *Cuestionario sobre Ciberacoso Escolar CIBERBULL.*

Objetivo segundo.- Analizar las características del ciberbullying a nivel global.

Objetivo tercero.- Analizar las características del ciberbuying en función del sexo y del nivel educativo.

DISEÑO

El diseño utilizado en esta investigación es un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo. Los análisis estadísticos se realizan en torno a frecuencias y porcentajes, análisis cruzado a partir de tablas de contingencia y análisis multivariante (correlación regresión múltiple y análisis discriminante).

INSTRUMENTO

El instrumento para la recogida de la información ha sido elaborado de forma exclusiva para esta investigación. Se trata de un cuestionario constituido por 6 ítems redactados a modo de afirmación y con respuestas de opción múltiple en algunas de ellas, con los cuales obtenemos información sobre los medios empleados y las razones o motivos para ciberacosar o ser ciberacosado/a.

RESULTADOS

Las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del instrumento Cuestionario sobre Ciberacoso Escolar CIBERBULL son adecuadas para que los resultados presentados sean tenidos en cuenta, ya que como puede observarse (Tabla 1) el índice de Alfa de Cronbach es de .59; valor considerado como medio-alto.

Tabla 1. Fiabilidad del Cuestionario CIBERBULL (Alfa de Cronbach)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	643	82,1
	Excluidos[a]	140	17,9
	Total	783	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.591	6

Al analizar el ciberbullying con la totalidad de la muestra (Tabla 2), comprobamos que el 10.7% de los encuestados manifiesta haber acosado, es decir, uno de cada diez entrevistados ha acosado a otra persona mediante TIC al menos una vez. Si desglosamos este porcentaje en función de la causas por las que han acosado, obtenemos que el 5.7% indica que "le provocan", un 2% porque "los otros son más débiles", un 1.9% "por diversión" y un 0.4% porque "él/ella es diferente". En términos de frecuencia, tal vez resulte más llamativo, 79 estudiantes han admitido ser acosadores frente a 662 que afirman que no han ciberacosado, desde su propia concepción de ciberacoso, que tal y como hemos comprobado por sus comentarios, es muy laxa.

Tabla 2. Causas de ciberbullying a nivel global

CAUSAS DEL CIBERBULLYING					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No ciberacoso	662	84,5	89,3	89,3
	Diversión	15	1,9	2,0	91,4
	Me provocan	45	5,7	6,1	97,4
	Él/Ella es diferente	3	,4	,4	97,8
	Son más débiles	16	2,0	2,2	100,0
	Total	741	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	42	5,4		
Total		783	100,0		

Cuando analizamos las causas de ciberacoso en función del sexo (Tabla 3) interpretamos que 42 chicos (55%) frente a 34 chicas (45%), son acosadores, es decir, hay un 10% más de chicos acosadores que chicas, teniendo en cuenta que 3 de los entrevistados no indicaron el sexo.

Las razones prioritarias de acoso para los chicos son: me provocan, seguido de "por diversión" y porque "los acosados/as son más débiles". En cambio las chicas

acosan prioritariamente por que afirman que “las provocan”, seguida de “ son más débiles”. Ellas son las únicas que acosan por “son diferentes”, lo cual es un aspecto a tener en cuenta de cara a futuras intervenciones.

Tabla 3. Causas de ciberbullying en función el sexo

CAUSAS DEL CIBERBULLYING POR SEXO					
			Sexo		Total
			Chico	Chica	
Causas del ciberagresor	No ciberacoso	Recuento	335	324	659
		% dentro de Sexo	88,9%	90,5%	89,7%
	Diversión	Recuento	9	4	13
		% dentro de Sexo	2,4%	1,1%	1,8%
	Me provocan	Recuento	24	20	44
		% dentro de Sexo	6,4%	5,6%	6,0%
	Él/Ella es diferente	Recuento	0	3	3
		% dentro de Sexo	,0%	,8%	,4%
	Son más débiles	Recuento	9	7	16
		% dentro de Sexo	2,4%	2,0%	2,2%
Total		Recuento	377	358	735
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Finalmente presentamos las causas de ciberacoso según el curso escolar (Tabla 4), para ello presentamos frecuencias y porcentajes en función del curso y en relación al grupo completo. Dada la extensión limitada de este trabajo nos centramos en resaltar la causa más relevante para cada uno de los cursos estudiados.

Para los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria, 1º, 3º y 4º de ESO y 1º de Bachiller, la causa prioritaria de ciberacoso es “Me provocan”. Los estudiantes de 2º de ESO las causas prioritarias de ciberacoso son “Me provocan” y por “Diversión”.

El número de ciberacosadores también varía en función del curso. Para 5º Educación Primaria – 17, 6º Educación Primaria – 12, 1º ESO – 13, 2º ESO – 17, 3º ESO – 8, 4º ESO – 6 y 1º Bachiller – 6. Como se desprende de estos datos, la edad y la maduración de los estudiantes influyen positivamente en la reducción del ciberacoso. Lo que resulta llamativo es que los estudiantes de 5º de Primaria, sean de los más ciberacosadores, cuando a esas edades no deberían tener acceso libre a los medios y recursos tecnológicos empleados.

Tabla 4. Causas de ciberbullying en función el curso

CURSOS		CAUSAS DEL CIBERAGRESOR					
		No ciberacoso	Diversión	Me provocan	Él/Ella es diferente	Son más débiles	Total
5º Primaria	Recuento	95	3	10	1	3	112
	% dentro de Curso	84,8%	2,7%	8,9%	,9%	2,7%	100,0%
	% del total	12,8%	,4%	1,3%	,1%	,4%	15,1%
6º Primaria	Recuento	102	0	6	1	5	114
	% dentro de Curso	89,5%	,0%	5,3%	,9%	4,4%	100,0%
	% del total	13,8%	,0%	,8%	,1%	,7%	15,4%
1º ESO	Recuento	95	1	9	0	3	108
	% dentro de Curso	88,0%	,9%	8,3%	,0%	2,8%	100,0%
	% del total	12,8%	,1%	1,2%	,0%	,4%	14,6%
2º ESO	Recuento	84	7	7	1	2	101
	% dentro de Curso	83,2%	6,9%	6,9%	1,0%	2,0%	100,0%
	% del total	11,3%	,9%	,9%	,1%	,3%	13,6%
3º ESO	Recuento	101	2	5	0	1	109
	% dentro de Curso	92,7%	1,8%	4,6%	,0%	,9%	100,0%
	% del total	13,6%	,3%	,7%	,0%	,1%	14,7%

4º ESO	Recuento	89	1	3	0	2	95
	% dentro de Curso	93,7%	1,1%	3,2%	,0%	2,1%	100,0%
	% del total	12,0%	,1%	,4%	,0%	,3%	12,8%
1º Bachillerato	Recuento	96	1	5	0	0	102
	% dentro de Curso	94,1%	1,0%	4,9%	,0%	,0%	100,0%
	% del total	13,0%	,1%	,7%	,0%	,0%	13,8%
Recuento		662	15	45	3	16	741
% dentro de Curso		89,3%	2,0%	6,1%	,4%	2,2%	100,0%
% del total		89,3%	2,0%	6,1%	,4%	2,2%	100,0%

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados presentados deben entenderse dentro de una globalidad de la población y pese a ser un estudio cuantitativo no pretende generalizar a toda la población, sino dar la voz de alerta a los padres y madres, así como a los profesores/as cuyos estudiantes presentan este tipo de comportamientos disruptivos. Entender que uno de cada diez estudiantes son ciberacosadores, unido a los que lo son en potencia y a los que lo han ocultado nos hace reflexionar sobre esta problemática, ya que en un aula con treinta estudiantes nos podemos encontrar entre tres y cuatro personas que ciberacosan a otros estudiantes y este es un problema muy grave para el centro educativo, para la familia y para la sociedad en general.

La edad/curso de los ciberacosadores es otro aspecto muy relevante a tener en cuenta, ya que toda intervención que pueda diseñarse e implementarse debe hacerse desde los niveles más básicos, nos atreveríamos a afirmar que desde el momento en que tienen acceso a las TIC de un modo autónomo no supervisado por padres/madres.

Tradicionalmente los agresores han sido de chicos y como hemos constatado las chicas no son ajenas a esta problemática, pasando de ser víctimas de acoso a acosadoras.

Las implicaciones educativas que, en nuestra opinión, se deberían poner en marcha con carácter preventivo ante el ciberbullying, pasan por:

- Informar y formar didácticamente (cursos, seminarios de formación, etc.) a los estudiantes sobre las posibilidades del buen uso de las tecnologías y las desventajas de su uso incorrecto.

- Concienciar a los padres/madres sobre la necesidad de supervisar los contenidos y el tiempo de acceso a Internet de sus hijos/as.

- Intervenir con programas de modificación de conducta, a partir de la cooperación interprofesional, con los estudiantes que hayan sido identificados como participantes en situaciones de cibebullying.

Finalmente tenemos que señalar que aunque el ciberbullying es un fenómeno relativamente nuevo que surge como evolución natural de la sociedad en su proceso de adaptación a los cambios tecnológicos, es necesario concienciar a los jóvenes de la necesidad de proteger su intimidad, su imagen y su persona, ya que una fotografía que se cuelga en Internet será pública eternamente, con los problemas que le pueden suponer en un futuro.

REFERENCIAS

Alonso, J & Navazo, M. A. (2002). La agresividad escolar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5* (1), 1-5.

Hernández, M. A. (2006, Noviembre). *Ciberbullying. Una auténtica realidad*. Ponencia presentada al III Congreso ONLINE- Observatorio para la cibersociedad: Conocimiento abierto. Sociedad Libre. 20-Noviembre al 3-Diciembre.

Gerard, R. (2002). *La agresividad*. Consultado el 9-05-2010. URL: http://www.aloja.cl/pdf/agresividad.pdf

Lenhart, A. (2007). Ciberbullying and online teens. *Pew Internet & American life project,* 1-8

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International, 27,* 1-14. London: School Psychology International Copyright

Ortega, R. (2005). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía, 391*

Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Consultado el 7-05-2010. URL: http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf

Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Effectively managing internet use risks in scholls.* Consultado el 7-05-2010. URL: http://www.cyberbully.org/onlinedocs/cbct.pdf

APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE CONVIVENCIA, A LOS ALUMNOS DE ESO DE UN CENTRO CONCERTADO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Ángeles Blázquez Llamas

Germán Martín González

Yolanda Ruiz Ordóñez

Universidad Católica de Valencia

RESUMEN

La convivencia escolar es una cuestión compleja que debe ser estudiada teniendo en cuenta a todos los agentes educativos. Este trabajo explica los resultados de aplicar la encuesta PACE (Percepción de los Alumnos de la Convivencia Escolar) a alumnos de la ESO pertenecientes a un centro concertado de la Comunidad Valenciana. El análisis de la convivencia en el centro se hace mediante el análisis de los ejes convivenciales, que han sido identificados mediante la aplicación de técnicas estadísticas de análisis multivariante (análisis factorial). En el análisis se comparan las valoraciones que hacen los alumnos de cada una de las secciones de los cursos 1º a 4º de la ESO del centro, con las valoraciones medias que hacen los alumnos de centros concertados de características semejantes al centro en estudio. Se detectan además, cuántos alumnos tienen una percepción especialmente negativa en cada uno de los ejes convivenciales respecto a su sección.

Palabras clave: convivencia escolar; escala; bullying; clima escolar.

APPLICATION OF A DIAGNOSTIC TOOL ON COEXISTENCE, FOR ESO (COMPULSORY SECONDARY EDUCATION) CONCERTED SCHOOL STUDENTS AT VALENCIAN REGION

ABSTRACT

School life is a complex issue that must be studied taking into account all educators. This paper explains the results of applying the PACE survey (students' perceptions of school life) to students from first to fourth year of ESO (compulsory secondary education) members of a concerted school at Valencian Region. The

analysis of coexistence in school is done by analyzing convivial axes, which have been identified through the application of multivariate statistical techniques (factor analysis). The analysis compares the assessments made by students from each of the sections from first to fourth course of the ESO at the school, with average ratings made by students in subsidized private schools with similar characteristics like the school under study. The result of this research shows how many students have a particularly negative perception in each of the convivencial axes compares to its section.

Key words: coexistence school; scale; bullying; school life.

INTRODUCCIÓN

Una de las responsabilidades fundamentales de los tutores, profesores y equipo directivo de un centro es promover valores convivenciales entre los alumnos (Del Rey y Ortega, 2007; Montañés y Bartolomé, 2007; Sanabria, Villanueva y García, 2007; Nation et al, 2008; Aramendi y Ayerbe, 2009; Barboza et al, 2009; Barriguete, 2009; Bradshaw, Sawyer y O'Brennam, 2009; Gregory y Cornell, 2009; Murillo y Becerra, 2009; Serrano, 2009). A veces, la percepción que tienen, alumnos y profesores, de la convivencia, está mediatizada por las conductas inadaptadas o disruptivas de algunos alumnos, que suelen implicar un diagnóstico negativo sobre la convivencia, por parte de unos y otros (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008; De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009). La valoración de la convivencia, no puede centrarse sólo en el análisis de estas conductas (Gotzens, 2006). Aunque interesa conocer su frecuencia, también interesa conocer la percepción que tienen alumnos y profesores de la convivencia, y qué factores afectan a dicha percepción. El análisis de la convivencia en un centro debe atender a dos objetivos: valorar las dimensiones fundamentales de la misma (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y determinar si hay alumnos que tienen una valoración negativa, de cada una de las dimensiones (Rodríguez, 2007; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009; Cunha y Moraes, 2009).

LA ENCUESTA PACE [1]

Son diversos los instrumentos que tienen como objetivo el estudio de la convivencia (Cerezo, 2006; Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary y González, 2007; Ruiz, Llor, Puebla y Llor, 2009; Pontzer, 2010). Nuestro trabajo se centra en la percepción de los alumnos de la ESO sobre la convivencia, medida a través de esta encuesta (Colom, Ballester, Solórzano y Ortega, 2009). La escala ha sido validada (a de Cronbach, 0.846) y mediante técnicas de análisis multivariante (análisis factorial), hemos determinado cinco ejes que configuran la convivencia en un centro (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios, De Dios, 2008; Scandroglio, López y San José, 2008; Afusso, 2009; Avilés, 2009; Bacchini, Esposito, Frey, Ruchkin, Martín y Schwab-Stone, 2009; Freiberg y Lamb, 2009; Leiva, 2009; Mestre, Samper, Frías, Tur, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Ray, 2009; Hay y Meldrum,

[1] **P**ercepción por los **A**lumnos de la **C**onvivencia **E**scolar (Blázquez, Mª A, Martín, G. y Ruiz, Y., 2010)

2010). Las puntuaciones en cada eje están entre 0 y 100, de manera que cuanto menor es la puntuación, mejor es la percepción. Los ejes convivenciales, son los siguientes:

Eje1: Relación con figuras que ejercen la autoridad de alguna manera

Este eje valora las relaciones de los alumnos con profesores y padres. Se mide, si los alumnos reconocen y aprecian el papel que los profesores tienen en la vida escolar (Rosario, Mourao, Núñez, González-Pineda y Solano, 2006).

Eje2: Relación entre iguales (ambiente convivencial)

Mide si el alumno se siente a gusto con sus compañeros o, por el contrario, se siente ocasionalmente agredido a través de bromas o comportamientos inaceptables (Avilés, Torres y Vian, 2008).

Eje3: Maltrato entre compañeros

A través de este eje se mide si existe maltrato entre compañeros que, en el peor de los casos, puede llevar a comportamientos violentos (Núñez, Herrero y Aires, 2006).

Eje4: Violencia grupal (pandillismo)

Este eje mide la percepción de los alumnos sobre la existencia de pandillas, a través de las cuales algunos compañeros intentan imponerse a los demás (Scandroglio, López y San José, 2008).

Eje5: Conductas pro/anti-sociales

Este eje se relaciona con las conductas activas que intentan mejorar las relaciones con sus compañeros. Una puntuación buena en este eje, indica que los alumnos se preocupan por sus compañeros, mostrando conductas de ayuda y apoyo hacia los demás (Hardy, Carlo, Roesch, 2009).

Resultados de la encuesta PACE, en colegios concertados

Mediante técnicas de muestreo (N=1107), se ha determinado la valoración que hacen los aproximadamente 12000 alumnos que pertenecen a unos 61 colegios concertados[2]de características semejantes entre sí, en cada uno de los ejes que explican la convivencia escolar. Esta valoración nos da una referencia para saber cómo puntúan, en promedio, estos alumnos en cada uno de los cinco ejes que configuran la convivencia escolar y para decidir si una clase de un centro, obtiene una buena puntuación en cada uno de los ejes. El análisis de los datos ha permitido obtener los intervalos de confianza (95%) para la puntuación media en cada uno de los ejes, que en los gráficos que aparecen en este trabajo, quedan señalados mediante dos líneas paralelas al eje de abcisas. Además, se ha concluido que los ejes peor valorados son el Eje5 y el Eje3, los ejes mejor valorados son el Eje1, Eje2 y Eje4. Los alumnos de estos centros tienen una buena percepción general de la convivencia, ya que obtienen un puntuación 26.52 (convivencia general). En relación a las variables sexo, curso e inmigrante, los resultados son:

[2]Todos son centros situados en barrios y pueblos pequeños de la Comunidad Valenciana

	Sexo: chico-chica (Prueba t)	Curso:1º, 2º, 3º, 4º (ANOVA)	Inmigrante: si, no (Prueba t)
Eje1	Igual percepción de chicos y chicas (p-valor = 0.243)	Diferente percepción por cursos (p-valor = 0.007)[a]	Igual percepción (p-valor = 0.767)
Eje2	Mejor percepción de las chicas (p-valor = 0.015)	Igual percepción por cursos (p-valor = 0.172)	Igual percepción (p-valor = 0.065)
Eje3	Mejor percepción de las chicas (p-valor = 0.000)	Igual percepción por cursos (p-valor = 0.441)	Igual percepción (p-valor = 0.246)
Eje4	Mejor percepción de las chicas (p-valor = 0.000)	Igual percepción por cursos (p-valor = 0.241)	Igual percepción (p-valor = 0.635)
Eje5	Igual percepción de chicos y chicas (p-valor = 0.353)	Diferente percepción por cursos (p-valor = 0.032)[b]	Igual percepción (p-valor = 0.655)

(a) Los alumnos de 1º y 2º son lo que peor puntuación obtienen (contrastes post-hoc, HSD de Tukey)

(b) Los grupos semejantes no son claros: el p-valor es demasiado ajustado, pero se puede afirmar que los alumnos de 2º obtienen una puntuación peor que el resto de cursos

En resumen, para estos centros, se puede concluir:

a) En la ESO, las chicas tienen mejor percepción de la convivencia que los chicos.

b) Por cursos, no hay diferencias significativas en la percepción de la convivencia, aunque 1º y 2º de la ESO son los que peor valoran el Eje1 y el Eje5.

c) Los inmigrantes tienen igual percepción de la convivencia que los no inmigrantes; por tanto la presencia de inmigrantes no condiciona la percepción convivencial, en ninguno de los ejes.

Análisis de la convivencia para un centro concertado

Mediante la encuesta PACE, se analiza la convivencia de los alumnos de la ESO para este centro. La unidad de estudio va a ser la clase o sección[3], ya que es en las clases donde principalmente se manifiesta la convivencia.

Características del centro

Este centro está situado en un barrio periférico de la ciudad de Valencia, y tiene en total unos 1200 alumnos. Oferta tres niveles: Primaria, ESO y FP, con tres líneas o secciones (A, B y C), en cada nivel. En 4º de la ESO, además de las tres secciones

[3]Conjunto de alumnos que reciben clase de las mismas asignaturas, salvo quizás alguna asignatura, generalmente optativa

habituales, hay un grupo en el que se desarrolla un programa de diversificación curricular (PDC).

Resultados y análisis

- Variable sexo y valoración de los ejes según esta variable

Contrariamente a lo que pasa en los centros concertados, el número de chicas es mayor que el número de chicos en la ESO. Esto obedece a razones históricas (antes era un colegio sólo femenino). En concreto, en este centro, en la ESO son 153 chicas (54.6%) y 127 chicos (45.5%). En los cinco ejes, los chicos tienen peor percepción de la convivencia que las chicas.

- **Variable curso y sección y valoración de los ejes según estas variables**

Por cursos la distribución de los alumnos en cada sección es la siguiente:

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	PDC
Fre-cuen-cia	26	28	26	20	22	22	18	21	22	22	9	30	14
% curso	32.5	35.0	32.5	31.5	34.4	34.4	29.5	34.5	36.1	29.3	12.0	40.0	18.7

En el Eje1 y Eje4, no hay diferencias según el curso, pero sí las hay para el resto de ejes, siendo los alumnos de 1º los que peor percepción tienen de la convivencia.

- Variable inmigrante y valoración de los ejes

En este centro, el 8.6% de los alumnos de la ESO provienen de otros países. Las nacionalidades con mayor presencia son Colombia (3.2%) y Ecuador (1.1%). En los cinco ejes, los alumnos (inmigrantes o no) tienen igual percepción de la convivencia.

Los ejes convivenciales respecto a la variable curso/sección

Como nuestro sistema educativo entiende la convivencia en torno a las clases (o secciones), es importante analizarla dentro de las mismas, determinando aquellos ejes en los que sería necesario mejorar, para conseguir regenerar la convivencia en el centro, a través de la mejora de la convivencia en cada sección.

Los cinco primeros gráficos, para cada curso, representan los promedios obtenidos por cada clase, en cada uno de los ejes. A continuación se observa un sexto gráfico (Figuras 1 a 4) que representa a los alumnos que en cada uno de los ejes, obtienen una puntuación más negativa.

Análisis de la convivencia para las clases de 1º de la ESO

El análisis de las figuras que aparecen a continuación del texto, nos permite concluir:

• En 1ºB de la ESO, la percepción de los alumnos sobre la convivencia es peor que en las demás clases, para todos los ejes convivenciales.

• La clase que mejor puntuación obtiene es la A.

• El número de alumnos con valoraciones negativas en estos ejes, no es alto (Figura - 1).

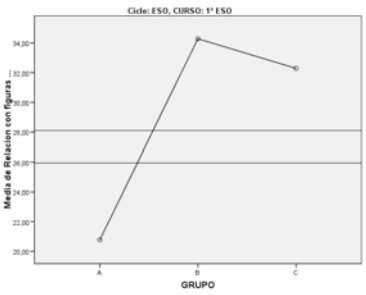
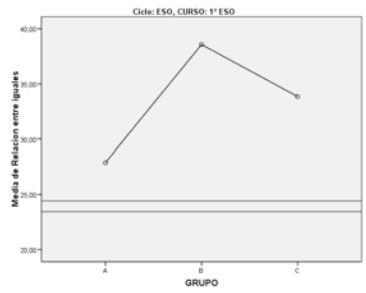
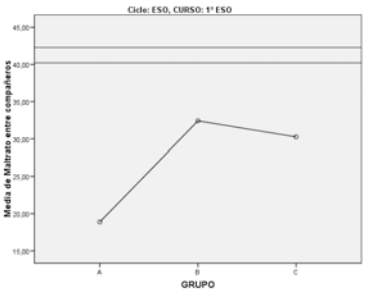
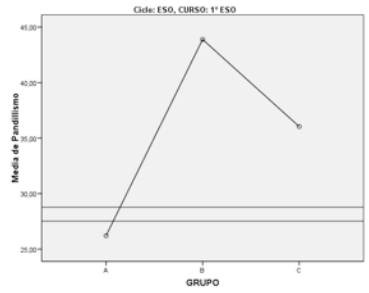
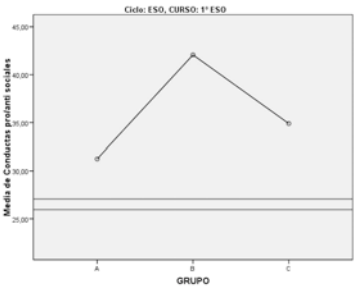
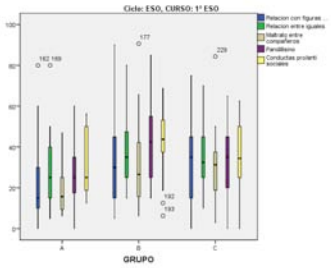
<table>
<tr><td>Eje1</td><td> 
</td><td>Eje2</td><td> 
</td></tr>
<tr><td>Eje3</td><td> 
</td><td>Eje4</td><td> 
</td></tr>
<tr><td>Eje5</td><td> 
</td><td></td><td> 

Figura - 1</td></tr>
</table>

Análisis de la convivencia para las clases de 2º de la ESO

El análisis de las figuras que aparecen a continuación del texto, nos permite concluir:

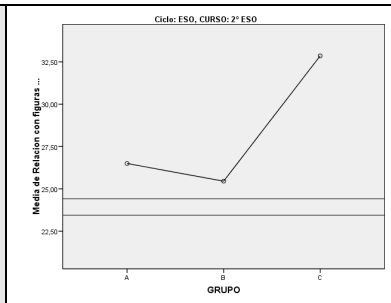
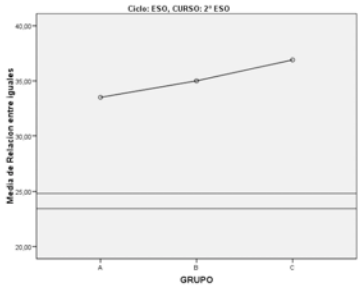
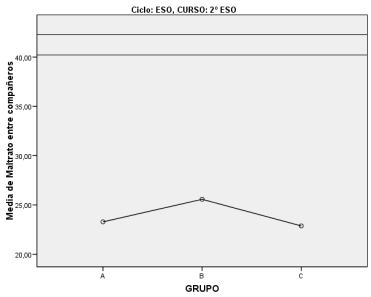
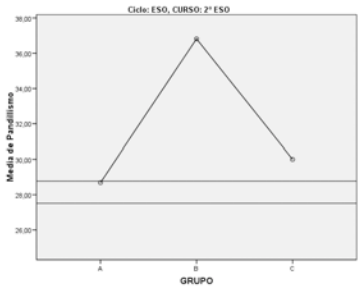
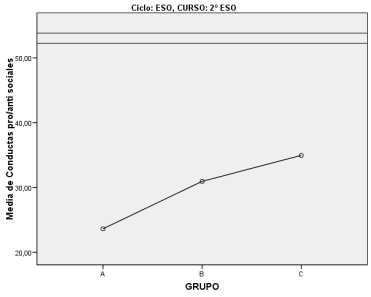
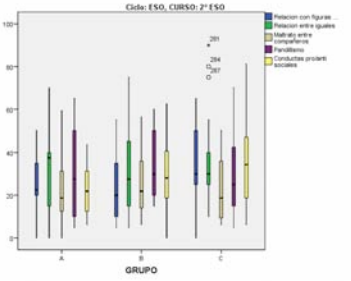
• Los alumnos de 2º de la ESO obtienen buenas puntuaciones en el Eje3 y en el Eje5.

• El Eje2, es el peor valorado por los alumnos de 2º, en especial 2ºC.

• La clase C es la que globalmente tiene peor percepción de la convivencia, ya que en el Eje1 y en el Eje2 obtiene peor puntuación que las demás.

• Sorprende la puntuación tan mala que obtiene la clase B en el Eje4.

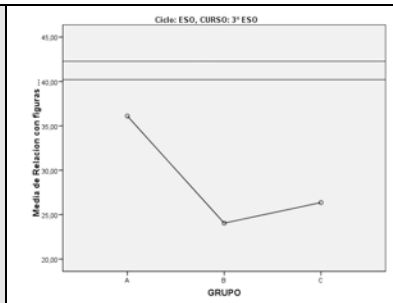
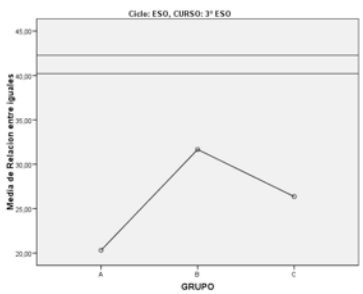
• En el grupo C, tres alumnos valoran de manera muy negativa el Eje2 (Figura - 2).

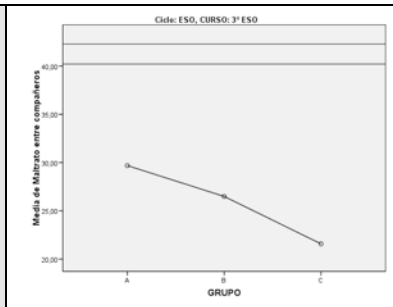
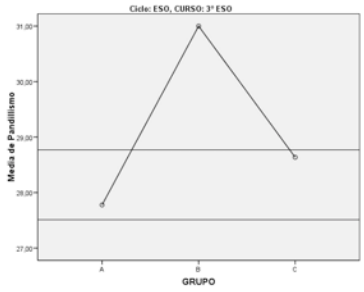
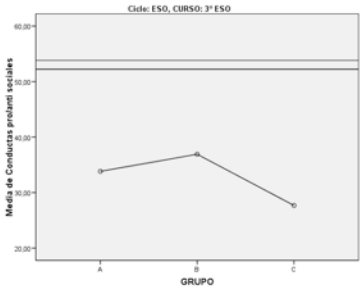
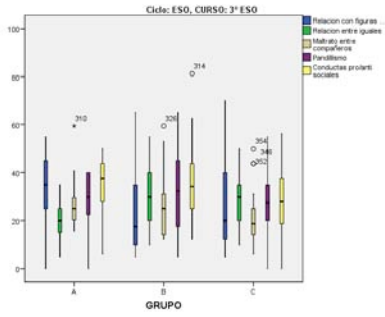
Eje1		Eje2	
Eje3		Eje4	
Eje5			 **Figura - 2**

Análisis de la convivencia para las clases de 3º de la ESO

El análisis de las figuras que aparecen a continuación del texto, nos permite concluir:

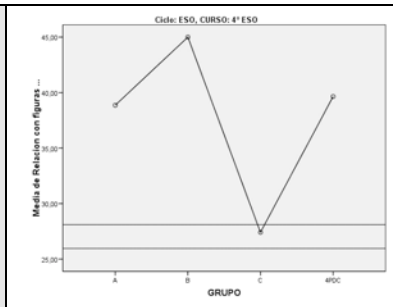
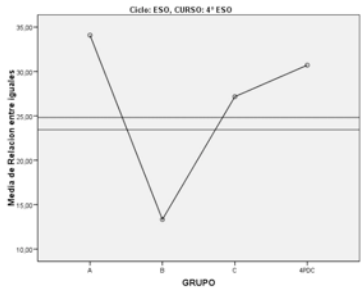
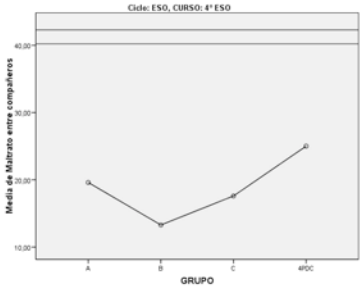
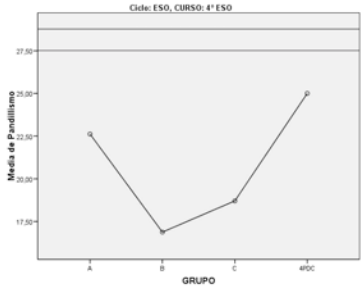
- Los alumnos de 3º obtienen muy buenas puntuaciones en todos los ejes, salvo en el Eje4.
- En el Eje4, 4ºB obtiene una puntuación peor que las demás clases las cuales están en la media.
- En el Eje5, un alumno del grupo B, tiene una percepción especialmente negativa (Figura - 3).

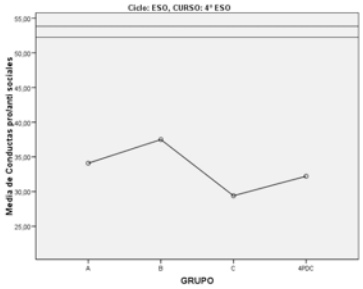
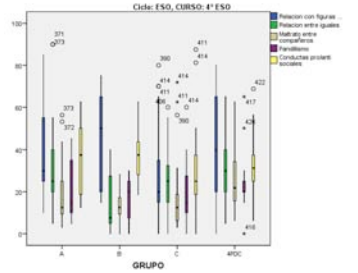
Eje1		Eje2	

Eje3		Eje4	
Eje5			 **Figura - 3**

Análisis de la convivencia para las clases de 4º de la ESO

- En el Eje3, Eje4 y Eje5 los alumnos de 4º obtienen buenas puntuaciones.
- En el Eje1, la clase B no obtiene buena puntuación.
- En el Eje2, es la clase A la que peor puntuación obtiene.
- Se observa que el grupo C, que en promedio obtiene buena puntuación, tiene un grupo de alumnos que valora la convivencia, en todos los ejes, de forma muy negativa (alumnos 411 y 414).

Eje1		Eje2	
Eje3		Eje4	

Eje5			 **Figura - 4**

Resumen final y recomendaciones

A la vista de los resultados, nuestras recomendaciones para el centro, son las siguientes:

- La clase de 1ºB obtiene malas puntuaciones en el Eje1, Eje2 y Eje5. Esta clase presenta dificultades de convivencia que deben ser resueltas.
- En 2º de la ESO, la clase C obtiene peores puntuaciones que las demás en los Ejes1 y Eje2. La clase B, obtiene mala puntuación en el Eje4. Estas dos clases, deben ser atendidas en esos ejes.
- Los alumnos de 3º obtienen buenas puntuaciones en todos los ejes, excepto la clase 3ºB en el Eje4. Esta clase debe ser atendida en ese eje.
- Los alumnos de 4º obtienen buenas puntuaciones en los ejes, salvo en el Eje1. Los alumnos del grupo PDC tienden a obtener peor puntuación que los demás grupos, lo que indica que el fracaso escolar influye en la convivencia.
- En el grupo C de 4º, un pequeño grupo tiene una percepción especialmente negativa de los ejes convivenciales. Se debería detectar quiénes son, para ayudarles a mejorar sus relaciones con compañeros y profesores.

Destacamos que la atención de los ejes más conflictivos en cada caso, deben ser atendidos especialmente a través de la acción tutorial en el grupo, dando por supuesto la implicación de toda la comunidad educativa. Cualquier trabajo para la mejora de la convivencia, debe tener como punto de partida la atención específica a dichos ejes.

REFERENCIAS

Aramendi, P. y Ayerbe, P (2009). Aprender a convivir: un reto en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad*, 3: 61-105.

Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de Ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 16, vol. 6 (3): 863-886.

Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre victimas. *Boletín de Psicología*, nº 95: 7-28.

Avilés, J.M., Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario

CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre la Intimidación y el Maltrato entre iguales-. *Anales de Psicología*, vol. 21, nº 1: 27-41.

Bacchini, D., Esposito, G. y Affuso, G. (2009). Social Experience and School Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psycology*, 19:17-32.

Barboza et al., (2009). Individual characteristics and the multiple context of adolescent bullying: an ecological perspective. *J. Youth Adolescence*, 38: 101-121.

Barriguete, L.M. (2009). El profesorado ante la violencia y los conflictos escolares. *Educatio Siglo XXI*, 27.2: 207-232.

Bradshaw, C.P., Sawyer, A. L y O'Brennam, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. Am J. *Community Psychol*, 43: 204-220.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº9, vol. 4 (2): 333-352.

Colom, Ballester, Solórzano y Ortega (2009). *Conocimiento científico y realidad*. México: Universidad Guadalajara

Cunha, D. y Moraes, R. (2009). Conflicto escolar: vulnerabilidade e desenvolvimiento de habilidades sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2: 79-95.

De la Fuente, J. Peralta, J. y Sánchez, Mª D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, vol 21 nº 4: 548-554.

Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, nº 3: 657-677.

Del Rey, R. y Ortega, R (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10: 77-89.

Estévez, E., Murgi, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, vol. 19, nº1:108-113.

Freiberg, H.J. y Lamb, S.M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48:99-105.

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. y Schwab-Stone, Mary. (2008). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40: 1-13.

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, Mª. C. y Lucas, F. (2008). Comparative Analysis of perception of school violencia in teachers, pupils, and families. *The Spanish Journal of Psycholog*, y vol. 11, nº 2: 443-452.

Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del psicólogo*, vol. 27: 180-184.

Gregory, A. y Dewey, C (2009). "Tolerating". Adolescent needs: moving beyond zero tolerance policies in High School. *Theory into practice*, 48: 106-113.

Hardy, A.A., Carlo, G. y Roesch, S.C. (2010). Links between adolescents' expected parental reactions and prosocial behavioral tendencies: the mediating role of prosocial values. *Journal of Youth and Adolescence*, 39: 47-95.

Hay, C. y Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescence self-harm: testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 39: 446-459.

Leiva, J.J. (2009). Educación y conflicto en las escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3:107-149.

Martín, E. y Muñoz de Bustillo, Mª C (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, vol. 21 nº 3: 439-445.

Mestre, M.V., Samper, P., Frías, P.S. y Tur, A.M. (2009). The Spanish Journal of *Psychology*, vol. 12, nº 1: 76-83.

Montañés, M. Y Bartolomé, R. (2007). *Ensayos* 22: 279-293.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, vol. 21 nº 4: 537-542.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, D.K. y González, M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, vol. 19, nº4:693-698.

Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350: 375-399.

Nation, M et al. (2008). Bullying in School and adolescent sense of empowerment: an analysis of relationships with parent, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied social Psychology*, 18: 211-232.

Núñez, M.C., Herrero, S. y Aires, M.M. (2006). Diez diferencias destacadas acerca del acoso escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2: 35-50.

Pontzer, D. (2009). A theoretical test of bullying behavior: parenting, personality and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence*, 25: 259-273.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, vol. 21, nº 3: 453-458.

Rodríguez, V.M. (2007). Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343: 453-475.

Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del psicólogo*, vol. 27: 171-179.

Sanabria, M.A., Villanueva, C. y García, Mª P. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1º y 2º de E.S.O. *REOP* 18: nº 2, 2 sem: 189-200.

Scandroglio, B., López, J. y San José, M.C. (2008). "Pandillas": grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 14, vol. 6: 65-94.

Serrano, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centro educativos a juicio del profesorado de educación secundaria obligatoria. *Pulso*, 32: 95-121.

Vollhardt, J.R. (2009). Altruism born of suffering and prosocial behavior following adverse life events: a review and conceptualization. *Soc Just Res*, 22: 53-97.

CÓMO ABORDAR LAS RELACIONES CONFLICTIVAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Juana María Rodríguez Gómez

Universidad de La Laguna

RESUMEN

La violencia en los centros escolares y, más concretamente, el acoso escolar, no es un fenómeno nuevo. No obstante, han sido los graves hechos que estamos conocimiento en el día a día los que han ido sensibilizando a la sociedad, de tal forma, que aquella primera opinión "son cosas de críos" se ha sustituido por otra que reconoce las consecuencias que puede conllevar para un adolescente una situación de acoso. En esta comunicación, pretendemos definir el acoso escolar, establecer diferentes niveles de prevención relacionados con el entorno, la familia y procesos educativos para concluir con un protocolo de actuación que marque las líneas de intervención realizadas por el centro escolar.

Palabras clave: convivência; acoso escolar; violencia; víctima.

HOW TO APPROACH THE PRESENT CONFLICTING RELATIONS IN THE EDUCATIVE CENTERS

ABSTRACT

The violence in the scholastic centers and, more concretely, the harassment scholastic, es not a new phenomenon. However, they have been the serious facts that we are knowledge in the day to day those that have been sensitizing the society, of such form, that first opinion "is things of children" has been replaced by another one. This recognizes the consequences that can entail for an adolescent a situation of harassment. It is necessary to sensitize the teaching staff, pupils and families of the consequences of I mistreat between you equal. In this definitive text, the harassment scholastic. We establish the levels of prevention and performance in the educative centers.

Key words: scholastic coexistence; harassment; violence; victim.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las situaciones de agresividad entre iguales surge en el norte de Europa, en Noruega, a través de los trabajos de Olweus (1998). Le siguen las investigaciones realizadas en Suecia referidas al consumo de sustancias y situaciones de agresión en estudiantes de Secundaria. Igualmente, surgen estudios y proyectos de intervención en países como EEUU, Inglaterra, Holanda, Escocia, Irlanda, Italia, Australia, Japón, etc. En España no se realizaron estudios estatales hasta el del Defensor del Pueblo (1999), siendo tratado exclusivamente por investigadores como (Viera, Fernández y Quevedo, 1989), (Cerezo, 1997) y (Ortega, 1997).

En el contexto educativo español, es difícil determinar el número de estudiantes y de profesorado que son víctimas de la violencia en nuestros centros. La violencia es un ámbito que aumenta cada día en nuestra sociedad y en el medio escolar. No obstante, los datos obtenidos en las investigaciones apuntan que nos situamos por debajo de la media europea. En torno al 30-40% del alumnado manifiesta que se ve envuelto "alguna vez", "a veces" u "ocasionalmente" en situaciones de maltrato. A pesar de esto, el 33,8% de los alumnos de Enseñanza Secundaria (entre doce y dieciséis años) declaran haber sido "insultados" y el 4,1% haber sufrido una agresión física. Estos datos fueron publicados en el Informe sobre Violencia Escolar realizado por el Defensor del Pueblo (1999) tomando como muestra a tres mil escolares de enseñanza Secundaria Obligatoria de centros públicos y privados de toda España.

MALTRATO ENTRE IGUALES. CARACTERÍSTICAS.

Según Olweus (1998), el maltrato entre iguales se ha definido como un comportamiento prolongado de un insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños/as hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. Además, el alumno/a está expuesto de forma repetida a acciones negativas llevadas a cabo por un alumno/a agresor/a o varios de ellos. Para este mismo autor, esta acción negativa e intencionada sitúa a las víctimas en posiciones en las que difícilmente pueden salir por sus propios medios.

.Se vertebran en torno a un triángulo formado por agresor/a, víctima y espectador/a, con distinto grado de responsabilidad. Estas acciones de intimidación ocurren en cualquier lugar del centro escolar, aunque son menos frecuentes en aquellos momentos y lugares en los que hay adultos presentes. También pueden producirse fuera del centro educativo. Tienen consecuencias negativas para todos los implicados. Las víctimas sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de su autoestima y el autoconcepto; los agresores/as aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectan a su desarrollo socio-personal y moral y, los observadores/as, desarrollan sentimientos de culpabilidad o desensibilización ante el sufrimiento ajeno. Se mantienen en el tiempo debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente. Por tanto, qué deben hacer los centros educativos, cómo abordar este problema.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS.

Las relaciones entre el alumnado y entre éstos y el profesorado son determinantes en la prevención del maltrato entre iguales, mucho más que los aspectos estructurales. Olweus (1998) encontró que no existían más problemas de intimidación y víctimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. También demostró que no se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de Escuelas Unitarias, con gran diversidad de edades, y el alumnado, relativamente homogéneo en edad, de los centros de Enseñanza Obligatoria, concretamente en Primaria.

Sin embargo, serán los aspectos organizativos del aula y del centro los que juegan un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Por ejemplo: La falta de unas normas de conducta establecidas. Es importante que el alumnado conozca y desarrolle unas pautas de actuación concreta, así como las consecuencias generadas de su incumplimiento. En este sentido, se deben propiciar los cauces necesarios de participación del alumnado en el establecimiento e interiorización de estas normas; la falta de un modelo participativo en la toma de decisiones y, por consiguiente, la implantación de un sistema disciplinario inconsistente, ambiguo y extremadamente rígido y, la escasa implicación del profesorado en las actividades fuera del aula. Olweus establece una relación entre la presencia de profesorado y la cantidad de problemas de agresión en los centros. A mayor número de docentes presentes en los períodos de descanso menor número de incidentes relacionados con agresiones.

Es necesario eliminar de los centros el abuso y la doble moral si queremos construir una sociedad más justa (Ortega, 2006). La integración social no depende sólo de la educación formal. Es necesario que los estudiantes aprendan a convivir de forma democrática y a resolver sus conflictos mediante el diálogo y la negociación. Es necesario que los que se sientan en desventaja aprendan a enfrentarse a sus agresores con confianza y seguridad, valorando sus propios recursos personales; es necesario educar en el respeto y la convivencia pacífica.

Esta detección presenta una dificultades metodológicas a tener en cuenta: en primer lugar, es necesario distinguir entre víctimización repetida y conflicto agresivo; en segundo lugar, es importante entender que los estudiantes de menor edad no han adquirido aún las habilidades sociales necesarias y, por tanto, tienen una concepción del maltrato centrada en el contacto físico y, en tercer lugar, reconocer las dificultades asociadas a la lectura y a la escritura que presentan los niños/as de etapas iniciales de la enseñanza (Collell y Escudé, 2003).

Teniendo en cuenta las apreciaciones anteriores, los métodos más utilizados pueden ser: Métodos observacionales. La observación de la conducta prosocial de los alumnos/as, la participación en los juegos, las conductas agresivas, de alejamiento y de exclusión del grupo proporciona datos interesantes para prevenir el maltrato escolar; Informes de los estudiantes. Deben formularse adecuados a la edad. Son cuestionarios que indican el nombre de compañeros/as que manifiestan determinadas conductas (pegan, molestan, empujan,…etc.). Existen en la literatura dos autoinformes: el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) de Avilés (2001) y el heteroinforme SOCIOBULL (Avilés y Elices, 2002a) que explora la opinión de los iguales sobre situaciones de maltrato. Ambos informes son dos cuestionarios dirigidos al alumnado de Secundaria. Tanto el

autoinforme como el heteroinforme exigen la identificación de los alumnos/as, limitando el manejo de la información al ámbito del tutor/a y el orientador/a. Y, las entrevistas individuales estructuradas acerca del tipo de maltrato que se produce, el lugar dónde ocurre, las reacciones de la víctima y los demás niños/as, las intervenciones del profesor/a y su propia implicación.

Actualmente, los cuestionarios y entrevistas realizadas pretenden relacionar la información obtenida por los agresores, víctimas y espectadores con aquella recogida del profesorado, personal no docente del centro y familia. Estos sistemas de evaluación constituyen una forma eficaz de obtener información por parte de un número elevado de estudiantes sobre el maltrato entre iguales. Su carácter siempre confidencial garantiza la sinceridad de todos/as al contestar, ayuda a la normalización de un hecho, ayuda a las víctimas que suelen estar aterrorizadas, permite compartir opiniones con el equipo de profesores/as y orienta la intervención educativa.

Por tanto, toda propuesta de intervención debe articularse desde dos ámbitos. Por un lado, la sensibilidad y conocimiento del problema por parte del profesorado y por otro, su capacidad y esfuerzo para tratar los problemas de maltrato y victimización. Presento un conjunto de mejoras a tener en cuenta: (1) Mejora de las relaciones con el entorno. Abrir cauces de participación e intervención en el ámbito social. Por ejemplo, programas de apertura del centro a la comunidad, coordinación con los servicios sociales y sanitarios, posibilitando ayudas a los alumnos/as de entornos menos favorecidos; (2) Mejora de la convivencia en los centros. Convivir desarrollando valores de participación en la vida escolar. Por ejemplo, intervención democrática en el desarrollo del Reglamento de Régimen Interno, creación de Comisiones de Convivencia, propuesta de un Plan de Acción Tutorial centrado el desarrollo de valores y actitudes. Estas Comisiones de Convivencia persiguen objetivos como la creación de espacios y de actividades que faciliten las relaciones del alumnado y entre éstos y el profesorado, así como, la canalización de actividades orientadas a la formación del profesorado y la familia en la educación para la convivencia, además de la construcción y divulgación de actividades que detecten casos de maltrato escolar, tales como, elaboración de cuestionarios, sociogramas, tests, creación de folletos informativos, etc.; (3) Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para posibilitar un conocimiento adecuado del alumno/a (desarrollo psicoevolutivo, atención a la diversidad, educación emocional, autoconcepto, autoestima), de los contenidos curriculares (contenidos conceptuales útiles, explicitación del currículum oculto, evaluación de procesos, desarrollo de capacidades) y de las habilidades de comunicación y resolución de conflictos (educar en y para el conflicto, análisis de alterativas, procesos de negociación); (5) Mejora de los elementos de gestión del centro educativo, primando los criterios pedagógicos. Por ejemplo, distribución adecuada de los horarios, creación de grupos flexibles que atiendan a la diversidad, a la organización del aula y a los espacios de convivencia (patios, comedor, zonas comunes, pasillos, etc). Y, (6) mejora de las relaciones entre la familia y el centro. Esto supone implicar a los padres en la vida escolar y en la toma de decisiones, participando de forma activa en la elaboración de las normas de convivencia y en los procesos de resolución de conflictos.

La familia constituye un entorno prioritario para los niños. Serán los progenitores los que primero detecten situaciones de acoso en sus hijos; son los primeros en

reconocer una serie de indicios que enmarcan al maltrato escolar. Por ejemplo: Cambios en el comportamiento del niño/a; cambios de humor, tristeza, llanto, irritabilidad; pesadillas, cambios en el sueño y en el apetito; dolores somatizados, de cabeza, de estómago, vómitos; pérdida de sus pertenencias escolares o personales de forma frecuente; presencia de hematomas, expresión de dolor, excusas; ausencia de amigos, no quiere salir o siempre quiere ir acompañado al colegio.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE EL MALTRATO ESCOLAR.

Responde a la siguiente pregunta ¿qué hacer cuando un alumno/a se siente víctima de acoso escolar? Ante la confirmación de un caso de maltrato escolar es necesario detener de inmediato las agresiones, crear un contexto colaborativo entre las personas implicadas, garantizar la confidencialidad de los datos e iniciar un protocolo de actuación. Enumeramos un conjunto de ideas que formarían parte de un protocolo que de actuación sobre maltrato escolar:

Cuando la denuncia proviene del servicio de Inspección Educativa. En este caso, deberá ser comunicada al centro y seguir el protocolo de actuación establecido.

Cuando la denuncia procede de la Fiscalía de Menores. Si los niños/as agresores/as son mayores de catorce años y entran dentro del ámbito de aplicación de la Ley Penal Juvenil (Ley Orgánica 5/2000), el Fiscal deberá comunicar a la dirección del centro la denuncia interpuesta, el nombre de la víctima y los agresores/as. Cuando los niños/as agresores/as son menores de 14 años, la Fiscalía remitirá al centro el informe que recoge el incidente de maltrato escolar. A partir de ahí, la Dirección adoptará las medidas pertinentes para proteger a la víctima y poner fin a los hechos.

Cuando la denuncia se ha realizado en el propio centro, se siguen los siguientes pasos: (1) Recogida de información. Desde la Dirección del centro se citará a la familia y alumno/a agresor/a y a la familia y alumno/a víctima para recabar información. Se convocará al Equipo Docente, al Departamento de Orientación y a la Comisión de Convivencia para exponer el caso y establecer las orientaciones consensuadas. Se informará de este hecho al servicio de Inspección y a ambas familias acerca de los pasos a seguir en la gestión del conflicto. En el caso de supuestos hechos delictivos, se indicará acerca de las actuaciones legales que competen al centro. Antes de iniciar cualquier medida, es necesario contrastar la información desde varias fuentes (observación directa y vigilancia, profesorado, alumnado y familia); (2) Análisis de la información y medidas a adoptar. El profesorado, el Departamento de Orientación y la Comisión de Convivencia decidirán las medidas a adoptar de acuerdo con el Reglamento de Régimen Interno. Por ejemplo, medidas de protección a la víctima: vigilancia específica del acosador, tutoría individualizada con los implicados o cambio de grupo. En los casos de acoso, el sufrimiento de la víctima es muy alto, con efectos negativos para su autoestima, sus relaciones personales y su competencia social. Por tanto, debe arroparse en todo momento, haciéndole saber que su situación no puede ocultarse; (3) Medidas correctoras con el agresor/a. Por ejemplo, petición de disculpas de forma oral y escrita, realización de tareas relacionadas con la mejora de la convivencia en el centro, implicación en tareas socio-educativas, participación en programas de habilidades sociales, colaboración familiar, cambio de grupo,

suspensión del derecho a intervenir en actividades complementarias o extraescolares, expulsión del centro por un plazo máximo de tres días, apertura de expediente disciplinario. Los alumnos/as que muestran estas conductas agresivas manifiestan problemas de aprendizaje social. Generalmente, han aprendido a resolver los problemas de forma violenta, sin capacidad empática o sensibilidad moral; (4) Registro escrito de las medidas adoptadas en el plan de actuación, es decir, iniciar actuaciones con el alumnado implicado, con la familia, el grupo de profesores, indicar los recursos utilizados, su temporalización, seguimiento y evaluación; (5) Intervención específica del Departamento de Orientación. Este puede plantear un método negociador que evite la recurrencia del caso, favorezca la erradicación de la conducta agresiva, mediante la realización de entrevistas individuales, de seguimiento y de evaluación final.

Entre las actuaciones dirigidas a la víctima, destacamos la utilización de métodos directos como el "círculo de amigos" para promover la inclusión del alumno/a en un grupo de amigos; la utilización de estrategias de entrenamiento en técnicas asertivas. De esta manera, se le enseña a defender sus derechos sin violar los de los otros. Se generan sentimientos de seguridad, confianza en sí mismo e integración social. Con todo ello, se pretende que la víctima responda al agresor/a manifestando sus intenciones, deseos y sentimientos de forma clara y directa.

Entre las actuaciones dirigidas al agresor/ destacamos el Método de No Inculpar de Mainés y Robinson planteado para el agresor/a, el grupo de apoyo y los observadores pasivos (Smith y Sharp, 1994). Este método manifiesta que cuando no se culpabiliza ni castiga, los alumnos/as toman una actitud más relajada, necesaria para entender cómo se siente la víctima, planteando posibles soluciones. Para ello, se establecen siete pasos: (1) Entrevista con el alumno/a víctima: el docente habla con la víctima acerca de sus sentimientos y de quiénes son los implicados. Estos sentimientos se explicitan a los agresores/as, evitando represalias; (2) Convocar una reunión con los alumnos/as implicados/as. Se provoca una situación informal de relación entre compañeros donde participan el agresor/a, los cómplices y los observadores pasivos, pero no la víctima. Los alumnos/as son tranquilizados y se le indica que han sido elegidos porque pueden ayudar de alguna manera; (3) Comunicar al grupo los sentimientos de la víctima de forma indirecta. El docente comunica los sentimientos de la víctima sin culpabilizar a nadie. Para ello, puede apoyarse en un poema, relato, dibujo, tratando de crear un sentimiento de empatía mediante preguntas como "¿Alguna persona ha sido acosada en el centro?", ¿y en otros centros?", ¿alguna persona tiene algún familiar que ha sido víctima? El profesor/a escucha las respuestas y no hace preguntas de por qué, ya que distrae al grupo de la obtención de soluciones; (4) Traspasar la responsabilidad al grupo. El docente indica que todos tenemos derecho a sentirnos seguros en el centro y que todos podemos ayudar a las posibles víctimas; (5) Pedir soluciones. El docente pide al grupo que manifieste algunas actuaciones que permitan a la víctima sentirse feliz en el centro. Por ejemplo, ideas del tipo "que juegue con nosotros" "participar en las fiestas", etc; (6) Dejar que los alumnos/as pongan en práctica su plan. El docente deja a los alumnos/as la responsabilidad de resolver el problema que ellos mismos han creado y (7) Entrevistas de seguimiento del plan. El docente se reúne con cada uno de los alumnos/as una semana después para revisar las soluciones.

Igualmente, indicamos la validez del Método de Compartir la Preocupación de Pikas. Planteado para el agresor/a y la víctima, pretende que tanto uno como el otro puedan convivir en paz sin que necesariamente sean amigos. Evita la confrontación y se centra en la búsqueda de soluciones. Consta de los siguientes pasos: (1) Entrevista con los agresores/as. El docente le plantea las dificultades que tiene la víctima para estar en el centro. Con independencia de las respuestas ofrecidas, el profesor no culpabiliza, ni se dedica a interrogar, ni pierde el tiempo preguntando "por qué", ya que a veces, ni los alumnos/as saben por qué se comportan así. Es importante que el docente espere a que el agresor/a aporte las soluciones o sugerencias. Puede ocurrir que el acosador/a no sea capaz de ofrecer soluciones. En este caso, el docente presenta algunas, al tiempo que ofrece su apoyo o espera en silencio a que hable, o bien, si observa que pueden ser soluciones ineficaces, las canaliza sugiriendo algunos cambios; (2) Entrevista con la víctima. En general, suele contar cómo se siente y lo que le está ocurriendo. De esta forma, se pueden establecer soluciones y estrategias de actuación. Es importante, prestar mucho apoyo a la víctima asegurándoles que su problema se va a solucionar; (3) Seguimiento. El docente se reúne por separado con cada alumno/a para averiguar qué tal va el plan de acción propuesto. Si persiste el maltrato, se continúa el trabajo de forma individual para promover una mayor comprensión de la situación de la víctima y de sus sentimientos y (4) Reunión final. El docente tiene como objetivo mantener los cambios de la conducta que se hayan producido, consiguiendo que el alumno/a agresor/a se comporte de manera amistosa con la víctima. En este encuentro están presentes ambos alumnos/as.

Es lógico también señalar que, en aquellos casos de acoso escolar grave, pueden sugerirse líneas de actuación más punitivas. Por ejemplo, la separación temporal, eliminar privilegios en el centro, hojas de seguimiento y control, expulsión temporal o definitiva.

REFLEXIONES FINALES.

Constituye un objetivo básico de la comunidad educativa abordar el maltrato escolar en su justo término sin minimizarlo. Corresponde a las Administraciones Públicas dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros educativos para que no se sientan desprotegidos ni desorientados.

Estas situaciones de acoso y maltrato escolar destruyen lentamente la autoestima y el autoconcepto de la víctima, dificultado su desarrollo personal, su integración social y su rendimiento académico. En este sentido, son válidas y necesarias todas las medidas de prevención orientadas a la mejora de la convivencia, así como los distintos protocolos de actuación previstos para la solución de este episodio de violencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

Aviles, J. (2001). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. JMAM, Valladolid.

Avilés, J y Elices, T. (2002a). La intimidación entre iguales (bullying) en la ESO. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Pirámide, Madrid.

Defensor del Pueblo (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar http://www.defensordelpueblo.es/ (08 Diciembre de 1999).

Collell, J. y Escude, C. (2003). El maltractament entre igauls en el parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. Ambits de Psicopedagogía, 7: 16-20.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Http: noticiasjurídicas.com

Olweus, D. (1993/1998). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford, Blackwell. Traducción castellana. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata, Madrid.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventivo contra los malos tratos entre iguales. Revista de Educación, 313:143-157.

Ortega, R (2006). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en las situaciones de violencia. http:/www.pensamientocrítico.org.

Smith, P. y Sharpe, S. (1994). School bulling. Insights and perspectives. Routeledge, London.

Viera, M; Fernández, I y Quevedo, G (1989) Violencia, bullying and counselling in the Iberian Península. En R. Roland y E. Munthe (Eds) Bulling: An International Perspective, pp.35-52. David Fulton, London.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VIOLENCIA ESCOLAR: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS E INFORME DEL TEST BULL-S

Inmaculada Méndez Mateo

Fuensanta Cerezo Ramírez

Universidad de Murcia

RESUMEN

La convivencia entre escolares se está convirtiendo en un grave problema en el sistema educativo. Según los datos aportados por el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey), de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo -OCDE- (2009), España se sitúa con unos resultados que superan la media internacional. El profesorado debe hacer frente a conductas perturbadoras (agresiones verbales y físicas, vandalismo, etc), ante las cuales ellos mismos no se consideran suficientemente preparados para enfrentarse a las problemáticas que se les plantean. La Asociación Nacional de Profesores Estatales -ANPE- en su último Informe Estatal (2010), resalta la necesidad de implantar una preparación en los profesores para la resolución de tales conflictos. Nuestro objetivo es facilitar una herramienta –Test Bull-S- para detectar precozmente la violencia escolar desde el profesorado, contribuyendo a planificar la intervención en los grupos escolares para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Palabras clave: agresividad; formación de profesores; sociometría; clima de la clase.

TEACHER TRAINING IN BULLYING: PERFORMING RESULTS AND INFORM BY USING THE BULL-S TEST

ABSTRACT

Coexistence among pupils is becoming a deep problem for the system of education. According to those data being collected from the TALIS (Teaching and Learning International Survey), belonging to the Organization for the Economic Cooperation and Development – OCDE- (2009), Spain is situated with results which go over the

international average. Teachers have to face disrupting attitudes -such as verbal and physical aggressions, vandalism, etc.- and other problematic areas they don't feel ready enough to confront themselves. The National Association of State Teachers –ANPE- emphasizes the need to introduce some training for teachers in order to solve such conflicts in its latest State File (2010). Our objective is facilitating the tool –Test Bull-S- that allows teachers to detect school violence early, contributing in this way to plan their intervention in groups of students from Child and Primary Education to Secondary Education.

Key words bullying, teacher education, sociometry, classroom climate

INTRODUCCIÓN

La conflictividad en las aulas es reflejo de un problema social presente en todos los centros educativos que ha sido estudiado durante más de tres décadas. El término internacional "bullying" (Olweus, 1998) hace referencia a la conducta agresiva que se manifiesta entre escolares de modo intencional y perjudicial, siendo sus protagonistas jóvenes escolares (Olweus, 1973; Cerezo, 1997, 2009). La mayor parte de los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar a otro compañero, generalmente más débil, que no es capaz de defenderse y al que consideran su víctima habitual. No se presenta como un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2009).

El profesorado, con frecuencia, ante un mismo incidente agresivo actúan de diferentes maneras, configurando un amplio abanico de respuestas; abarcando desde los que apenas les atribuyen gravedad hasta los que les atribuyen una gravedad considerable, sin saber muy bien cómo actuar adecuadamente ante dichas situaciones.

Por lo expuesto hasta ahora, encontramos que es absolutamente necesario tomar conciencia de estas situaciones y tratar de, en la medida de lo posible, enseñar estrategias de evaluación al profesorado para la detección precoz de dichas situaciones que incluso permitan plantear posibles propuestas de actuación dirigidas a los implicados.

Los instrumentos existentes de evaluación de la problemática bullying, en general, han sido elaborados con una finalidad especialmente investigadora (Cerezo, 2009), por lo cual, el Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares -Test Bull-S- (Cerezo, 2000, revisado en 2002) fue creado para subsanar las limitaciones que poseen otros cuestionarios existentes tales como: ser muy extensos o por el contrario ser demasiados concretos, siendo necesario establecer diferentes sesiones para completar la información obtenida; corrección manual y por tanto muy laboriosa; carecer de la dimensión sociométrica resultando limitado si se quiere emplear con fines aplicados.

Esta herramienta, a diferencia de otras, permite analizar la estructura socio-afectiva del grupo, la cual es muy necesaria, puesto que el fenómeno bullying se presenta como un fenómeno grupal, desde el momento en que precisa del soporte del grupo y por tanto, situándose en la trama de relaciones que en el mismo se genera.

Su análisis aporta al profesorado información sobre los aspectos que deben ser tenidos en cuenta (características socio-afectivas del grupo de iguales, situaciones de abuso entre escolares, sujetos implicados, sujetos en situación de riesgo y elementos situacionales), especialmente a la hora de abordar un plan de actuación tendente a controlar este tipo de conductas y favorecer la tolerancia y la convivencia en el contexto escolar y más concretamente en un grupo-aula particular.

A continuación, describiremos el instrumento de evaluación, el análisis de un grupo-aula y la interpretación de los resultados obtenidos. A partir de estos resultados, proponemos el informe de resultados avanzando en propuestas de actuación.

DESCRIPCIÓN DEL TEST BULL-S

El Test Bull-S, es una herramienta que facilita la detección, la medida y valoración de las situaciones de agresividad entre escolares. El instrumento, siguiendo la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de *peer nomination,* analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios siguientes: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los directamente implicados (Cerezo, 2009).

El instrumento permite recabar información desde una doble perspectiva: Forma P (Profesorado) y Forma A (alumnado); siendo ésta última la que describiremos aquí.

La Forma A recoge información referida a variables sociodemográficas (sexo, edad, procedencia y repetición de curso) e incluye ítems relativos a tres dimensiones que citaremos en el apartado de interpretación de resultados en la Tabla 1.

Se trata de una prueba de aplicación colectiva para alumnos de Educación Primaria y Secundaria. La facilidad de aplicación, posibilita el poder ser aplicado por los propios profesores, e incluso con una economía en el tiempo de aplicación, siendo posible administrarlo en tan solo 20- 25 minutos. Otra de sus ventajas es que está tipificado para la población española lo que permite hacer comparaciones a nivel nacional. Por último, la prueba cuenta con un soporte informático que facilita la obtención de los resultados, proporcionando una abundante información, lo cual permite el poder implantar medidas preventivas o de intervención, en su caso.

Los análisis estadísticos sobre validez y de fiabilidad del instrumento muestran unos límites más que aceptables (Cerezo, 2006, 2009).

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

Los datos proporcionados por los alumnos son introducidos en el programa informático que acompaña al Test Bull-S. En el apartado fichas se van introduciendo los datos sociodemográficos y a continuación se introducen las respuestas en las distintas preguntas. Los resultados proporcionados se integran en las tres dimensiones diferentes (Cerezo, 2006, 2009) que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

<table>
<tr><td rowspan="3">DIMENSIÓN I
Posición Sociométrica

Sociomatrices de los ítems 1-4.
Sociogramas de popularidad y de rechazo.
Resumen por alumnos y por grupos.</td><td><u>Situación sociométrica</u> o estatus social, evalúa el grado de aceptación de cada miembro del grupo bajo una triple perspectiva:
a) Relaciones de cada alumno con el resto de los alumnos del grupo.
b) Las expectativas sociales: comparando el total de elecciones emitidas por el sujeto con las elecciones percibidas (esperadas).
c)Relación status, sexo y edad</td></tr>
<tr><td><u>Estructura del grupo</u>: según las uniones de sus miembros que, en base a la atracción y el rechazo, forman una red sociométrica donde se aprecia la existencia de grupos y subgrupos.</td></tr>
<tr><td><u>Nivel de cohesión</u> o grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo.</td></tr>
<tr><td>DIMENSIÓN II
Dinámica Bullying

Matriz de los ítems del 5 al 10.</td><td>Proporciona información de los alumnos que destacan en al menos un 25% en cada uno de los perfiles asociados a la dinámica bullying. Las características asociadas al perfil del agresor vienen marcadas por los ítems: 5, 7 y 9; y las asociadas a la victima por los ítems: 6, 8 y 10. Los sujetos que puntúan de manera significativa en los ítems 9 y 10, serán víctimas-provocadores.</td></tr>
<tr><td>DIMENSIÓN III
Aspectos Situacionales.
Gráficas de los ítems del 11 al 15</td><td>Recoge información de elementos concretos de las situaciones de abuso, explicitando: la forma que adoptan, dónde suelen tener lugar, con qué frecuencia ocurren y el nivel de gravedad que le atribuyen los alumnos.</td></tr>
</table>

INFORME DEL GRUPO AULA

A continuación mostramos el informe realizado a partir de la información obtenida del análisis de los resultados del Test Bull-S de un grupo-aula de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo privado situado en el núcleo urbano de Murcia capital

1.- Estructura y nivel de cohesión del grupo.

Este grupo está formado por 25 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 17 años de edad. En cuanto al sexo, hay 10 chicos y 15 chicas. Aparecen seis estudiantes repetidores y dos de nacionalidad extranjera.

No se observan alumnos que destaquen como populares en este grupo, en cambio, destacamos que aparece un varón y dos mujeres que está siendo rechazados por el resto de sus compañeros.

En general, encontramos que de los 25 estudiantes, seis están aislados (2, 12, 17, 18, 20, 25) y cuatro muestran una clara tendencia a estarlo (5, 10, 21,24). Es de destacar que aparecen mayoritariamente mujeres en ambos conjuntos; además, tres de ellos son extranjeros y algunos de ellos son repetidores; lo que nos puede estar informando de características ilustrativas para estar aislado o ser rechazado. Podemos afirmar que más de la mitad de los estudiantes del grupo-aula (trece sujetos) destacan en estar aislados o en ser rechazados.

En el grupo-aula, aparecen claramente definidos ocho grupos, variando tanto en cuanto al número de componentes e integrantes de los mismos. En general, predominan los grupos pequeños compuestos entre dos y cinco miembros. Aparecen grupos homogéneos y heterogéneos en cuanto al sexo, factor repetición (haber repetido curso) y nacionalidad extranjera.

El nivel de cohesión de este grupo-aula es de 44,4%. Este nivel es bajo, puesto que se encuentra por debajo de los límites establecidos (55-75); esto indica una baja predisposición a sentirse miembros del grupo. Este dato se corrobora por lo mencionado en cuanto al alto número de estudiantes que se encuentran aislados y rechazados; todo esto conlleva a la aparición de problemas de adaptación lo que favorece la problemática bullying, ya que se encubren las situaciones de abuso y se muestra escasa preocupación por las víctimas.

2.- Incidencia del Bullying:

- *Presencia y características:*

En la Tabla 2, se aprecian dos sujetos activos de bullying o agresores (números 22 y 13), ambos son varones y tienen 15 años, son sociables, fuertes y agresivos. En el otro polo, encontramos dos sujetos receptivos de bullying (números 9 y 11), ambos tienen 15 años y son varones. En situación de riesgo como víctima-provocador se encuentra el alumno número 16 (varón, repetidor).

Tabla 2. Matriz de la dinámica bullying

BULL-S : MATRIZ ITEMS 5, 6, 7, 8, 9 Y 10		
Centro: ESO PRIVADO	Curso: 4º ESO	Fecha: 28/06/2010

	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VICTIMA	PROVOCA	MANIA
1	19%	19%	14%		14%	10%
2				5%		5%
3		14%				10%
4	5%	28%		14%	5%	14%
5						
6		5%		5%		
7	5%			5%		
8	5%	5%				5%
9		23%		50%	5%	28%
10	50%	14%	23%	14%	14%	5%
11	19%	10%		37%		23%
12		10%				10%
13	10%	60%	41%	14%	50%	23%
14						
15		5%	5%			
16	14%	50%	23%	23%	19%	10%
17	41%	14%	10%		5%	10%
18	5%					5%
19	5%				5%	5%
20		5%		19%		32%
21						
22	87%	14%	50%	5%	55%	14%
23	23%	5%				5%
24						
25		5%		10%		
TOTALES	3	3	2	2	2	2

Copyright by GRUPO ALBOR-COHS. DIVISION EDITORIAL. ISBN 84-95180-66-7

- *Formas de agresión mas frecuentes*

Lo más frecuente es el rechazo (42,9%), seguido de insultos y amenazas (38,1%) y en tercer lugar aparece el maltrato físico (19%).

- *Lugares donde suelen ocurrir las agresiones*

Según la mayoría de los alumnos (52,4%) las agresiones suelen darse en primer lugar en el aula, seguido del patio (33,3%), destacan otros sitios (9,5%) y por último en los pasillos (4,8%)

- *Frecuencia con la que ocurren.*

Un 57,1% consideran que las agresiones ocurren entre una o dos veces por semana, un 19,1% considera que ocurren rara vez, un 14,3% que ocurren todos los días y un 9,5% consideran que no ocurren nunca.

- *Nivel de Seguridad.*

El 85,7% se encuentran bastante y muy seguros en el centro educativo, el 9,5% regular de seguros y un 4,8 se encuentran poco o nada seguros.

- *Nivel de gravedad que los estudiantes atribuyen a las agresiones*

Un 33,3% de los estudiantes les atribuyen poco o nada de importancia a las agresiones, un 19,1% le atribuyen regular de importancia, otro 19% le atribuye bastante y finalmente, un 28,6% le conceden mucha importancia.

3.- Estudiantes en situación de riesgo

A continuación, se mencionarán los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo en la dinámica bullying. Véase en la Tabla 2 la matriz en la cual se aprecian los alumnos que destacan en al menos un 25% en cada uno de los perfiles asociados a la dinámica bullying.

a) Sujetos receptores de bullying o con tendencia a serlo

- El sujeto número 9 es un varón de 15 años y destaca como víctima (50%), está rechazado por sus compañeros, se le tiene manía (28%) y presenta una tendencia a ser considerado como cobarde (23%).

- El alumno número 11 es un varón de 15 años, destaca como víctima (37%), no está rechazado por sus compañeros. Sin embargo, presenta cierta tendencia a ser objeto de manía (23%) por parte de sus compañeros.

b) Sujetos activos en bullying o con tendencia a serlo

- El sujeto número 22 es un varón de 15 años que destaca como agresivo (50%), como provocador (55%) y fuerte (87%). En cuanto a su posición sociométrica, destaca por ser sociable, siendo de destacar que su grupo de afinidad destaca por presentar sujetos con tendencia a ser agresivos. Este hecho implica que se han unido entre sí por su característica común de agresividad.

- El sujeto número 13 es un varón de 15 años que destaca como agresivo (41%), presentando como características predominantes: provocador (50%), cobarde (60%) y con tendencia a que sus compañeros le tengan manía (23%).

- El alumno número 10 es un varón de 15 años que es percibido por sus compañeros como fuerte (50%) y con tendencia a ser agresivo (23%). Del mismo modo destaca por estar aislado.

c) Sujetos que se encuentran en situación de riesgo como víctimas-provocadores o con tendencia a serlo

En la Tabla 2, podemos apreciar un sujeto varón y repetidor que destaca como "cobarde" (número 16) y se encuentra en situación de riesgo tanto como víctima (23%) como agresivo (23%), por lo que, es muy posible que finalmente se acabe perfilando un víctima-provocador, es decir, un victima que responde defendiéndose con violencia de las situaciones conflictivas con sus compañeros.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

A la vista del informe del Test Bull-S, proponemos al profesorado seguir como guión de intervención el Programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010). Este programa ofrece elementos para la prevención y la intervención ante la problemática bullying que pueden articularse como estrategias útiles desde los distintos niveles de implicación. Se plantea, por tanto desde una perspectiva global,

de manera que aúne los esfuerzos no sólo del profesorado, sino del conjunto de la comunidad educativa.

Siguiendo este programa de intervención, nuestra propuesta se extiende a los siguientes niveles:

1. *Desde el centro educativo:* el principal objetivo es la concienciación del problema y la mejora del clima educativo. La Dirección del centro ha de incidir en la importancia de que el resto del profesorado vigile a los implicados en la problemática bullying del grupo-aula, sería conveniente llevar a cabo actividades tales como información sobre el tema o debates que ayuden a detectarlo. Incluso ofreciendo esquemas de trabajo a los servicios de orientación escolar.

2. Desde el profesorado: llevar a cabo actividades para conocer la situación real de los alumnos implicados, sus relaciones interpersonales y la calidad de las mismas, aumentar el sentimiento de pertenencia de los alumnos a su grupo (nivel de cohesión) y dar instrucciones precisas del modo de actuar con el grupo-aula en su conjunto, con los alumnos en situación de riesgo y con sus familias.

3. En el grupo-aula: elaborar una normativa de clase contra el bullying, introducir técnicas de trabajo en grupo que favorezcan el desarrollo de actitudes socializadoras; proponer la realización de actividades lúdicas que faciliten la integración de todos los alumnos;

4. A nivel individual hacia el agresor. Se pueden trabajar estrategias dirigidas a que dejen de agredir y se sientan miembros del grupo, tales como: entrenamiento del control del comportamiento agresivo, desarrollo de la empatía, la autoobservación, técnicas de resolución de conflictos, entrenamiento en control de la ira, técnicas de relajación y autoinstrucción cognitiva.

5. A nivel individual hacia la víctima. Desarrollar estrategias o habilidades que favorezcan el trabajo en grupo y el ascenso social; incrementar la autoconfianza y la autoestima potenciando el desarrollo de sus destrezas; entrenar en el manejo de habilidades para la resolución de conflictos; usar la técnica del role-playing y estrategias de ayuda entre iguales.

6. A nivel conjunto agresor/ víctima. El programa conjunto se centrará en conseguir cambios en las conductas, cambios en las actitudes y en la integración activa de ambos en el grupo. Se puede utilizar el modelo de la mediación, es decir, llegar a tomar conciencia de los propios sentimientos y de los del adversario, para que, de esta manera surjan lazos de respeto y comunicación.

7. Asesoramiento a las familias. Se ha de llevar a cabo en tres niveles: padres y madres de los alumnos del grupo-aula, hacia las familias de los implicados y de los alumnos en situación de riesgo. Se ha de destacar la colaboración conjunta con los tutores y los orientadores escolares.

CONCLUSIONES

El Test Bull-S ha permitido elaborar el informe y propuestas de actuación con las precisiones sobre la situación de agresión y victimización del grupo-aula analizado. Hemos pretendido mostrar al profesorado una herramienta para detectar precozmente el acoso escolar desde el profesorado, haciendo especial hincapié en la interpretación de los datos, pues consideramos que es el punto de partida para cualquier pauta de actuación.

Consideramos que se hace necesario que el profesorado se sienta implicado en la formación adecuada para el eficaz manejo de tales conductas, sabiendo comenzar con una concienciación del problema; pues el profesorado tiene la oportunidad de observar determinados hechos y reacciones del alumnado que puede facilitar una primera aproximación al problema (Cerezo, 2009). En segundo lugar, es necesario adquirir un compromiso por parte de todos los implicados en la resolución de tales conflictos, pudiendo prevenirlo desde un primer momento. Por esto motivo, se plantea la necesidad de abordar dicha problemática desde las siguientes perspectivas: institución escolar, profesorado, alumnado y familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPE (2010). *Informe Estatal del Defensor del Profesor. Curso 2008-2009*. Secretaría Estatal de Comunicación de ANPE. Extraído el 26 de junio de 2010 desde:http://www.defensordelprofesor.com/pdf/MEMORIA%20ESTATAL%20DEFENSOR%20DEL%20PROFESOR%202008-09.pdf

Cerezo, F. (1991). *Conductas agresivas en la edad escolar.* Madrid: Pirámide

Cerezo, F. (2000/ 2002). Bull- S. *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid/ Bizkaia: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.* Madrid: Pirámide

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. *First Results from TALIS*. Extraído el 23 de junio de 2010 desde: http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf

Cerezo, F., Calvo, A.R. y Sánchez (2010). *Programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) para la intervención psicoeducativa y tratamiento del bullying*. Madrid: Pirámide

Olweus, D. (1973, 1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata

EDUCAR EN VALORES MEDIANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. LAS WEBQUEST

Mª Teresa Piñeiro Otero

Universidade da Coruña

RESUMEN

En la actualidad la educación en valores constituye uno de los pilares sobre los que se fundamentan los currículos educativos de los diferentes ciclos de enseñanza, dada su importancia dentro del proceso de formación de la persona. Unos valores que se van a desarrollar de manera transversal, y que han adquirido una mayor proyección con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Esta propuesta analiza la utilización de las TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje y, más concretamente, en el ámbito concreto de la educación en valores.

Palabras clave: educación en valores; competencias; educación; tecnologías.

TEACHING VALUES THROUGH NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. THE WEBQUEST

ABSTRACT

Currently values education constitutes one of the pillars for educational curricula, whith special implication in person formation process. Some of them had acquired a great reach with the arrival of the new technologies. This proposal analyses the use of this education tecnologies and, more specifically, in values education..

Key words: values education; competentes; education; technogolies

1.- INTRODUCCIÓN

Hace casi cuatro décadas la Unesco denunciaba la existencia de una crisis educativa de ámbito mundial (Coombs, 1971), cuyos efectos todavía se hacen patentes. Los problemas surgidos en torno a la desvalorización de las instituciones educativas y su participación en el proceso de socialización de la persona, junto con las exigencias de un entorno cada vez más dinámico, han acuciado la sensación

global de incertidumbre y depreciación de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como respuesta a esta crisis educativa de las sociedades occidentales, se ha incorporado la educación en valores como contenido prioritario para la formación y el desarrollo del individuo. Unos valores que se han estructurado de modo transversal en os diferentes contenidos del currículum escolar, enriqueciendo de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso [el de enseñanza-aprendizaje] ha adquirido una importante proyección con la incorporación, en los últimos años, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TICs). En efecto, la utilización en las aulas de las diferentes TICs, desde los ordenadores personales hasta las pizarras digitales, pasando por las nuevas metodologías didácticas basadas en la Red, han supuesto una verdadera revolución en el ámbito de la educación.

En este sentido, el objeto del presente trabajo es el de analizar las posibilidades que presenta la utilización de las TICs en la enseñanza, para los contenidos curriculares de carácter transversal, entre los que se encuentra la educación en valores.

2.- LA EDUCACIÓN EN VALORES. NORMATIVA Y LEGISLACIÓN

Hoy por hoy, existe un intenso debate sobre el tipo de valores que se deberían fomentar desde las instituciones educativas, y el modo de vehicularlos. Una indefinición que ha generado importantes dudas sobre el papel de la escuela en el proceso de formación de la persona frente a la injerencia de otros agentes socializadores como los medios de comunicación (Martín García y Puig, 2007: 12).

Esta creciente preocupación por la incorporación de los valores como contenido transversal en los currícula escolares tuvo su reflejo en las "Orientaciones para el desarrollo de la educación en valores" (Resolución de 7 de septiembre de 1994). En esta resolución se destaca la finalidad del sistema educativo de proporcionar a niños y jóvenes una formación adecuada a todos los aspectos de su desarrollo. Este documento también considera el nuevo papel de la educación con la incorporación de algunos principios tradicionalmente ajenos a los contenidos escolares, papel desplegado a partir de la detención de problemas básicos de convivencia.

Además de subrayar la importancia del desarrollo de una serie de actitudes y hábitos, esta resolución concretó una serie de temas de carácter transversal como la educación moral y cívica, la educación para la paz o la educación para la igualdad de oportunidades (entre otros).

- ***Ley Orgánica de Calidad de la Educación***

La importancia de los valores como contenidos de carácter transversal en los currícula escolares y, por ende, en el proceso de enseñanza aprendizaje son considerados de relevancia el los primeros ciclos educativos. En efecto en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) subraya como parte de los objetivos de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato la capacidad de conocer y asumir determinados valores básicos para una autonomía personal y una mejor convivencia; en función de cada etapa educativa.

De este modo, la Educación Primaria contribuirá a que el alumnado pueda "Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática".

La Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) fomentará "Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicas la tolerancia y la solidaridad entre personas y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática".

Mientras que a los alumnos del Bachillerato se les pedirá "Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos".

Como acabamos de comprobar la LOCE incluye dentro de los valores básicos para el desarrollo de la persona, en los tres ciclos educativos, el respetar el pluralismo como requisito indispensable para una convivencia social armoniosa. Una convivencia que comenzaría en el aula y que, por tanto, afectaría a nuestro objeto de estudio: el maltrato entre iguales.

- ***Ley Orgánica de Educación***

Por su parte la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo,de Educación (en adelante LOE) considera que la educación es el medio de

(…) fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Uno de los principios que rigen la educación en la LOE resulta "La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación". Específicamente, entre sus fines se encuentra la educación en el ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

En lo referente al currículo escolar, una de las novedades que presenta la LOE es la introducción, o puesta en relieve, de la educación para la ciudadanía. Esta incorporación conlleva la presencia de una serie de actividades educativas y contenidos relativos a esta educación, con una presencia diferenciada en función de la etapa educativa a la que se dirijan.

- ***La educación en valores en la universidad***

Frente a la importancia de la educación en valores en los contenidos curriculares de las enseñanzas obligatorias y el bachillerato, ésta ha quedado relegada en el ámbito de la educación universitaria. Una situación insólita si se tiene en cuenta que, desde una ética de la responsabilidad, el papel central de la Universidad se articula en la construcción de un tejido de valores compartidos y comunes.

En este sentido, desde los años 90 la educación española se ha debatido en torno a una preocupación por la calidad universitaria en términos de "responsabilidad social"; en la representación con autonomía de un servicio público a los ciudadanos (Ortega, 2007: 53).

Un compromiso que la Ley Orgánica 4/2007subraya, haciendo especial énfasis en la función de la universidad como transmisora esencial de valores. "El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad".

La transmisión de valores en la educación universitaria también es contemplada en algunos documentos relativos al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). En efecto, el Comunicado de Londres (2007), destaca el papel de la educación superior en la "reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel de conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad". Además, dicho documento subraya la necesidad de que la educación superior maximice el potencial de las personas en lo que se refiere al desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

3.- LA UTILIZACIÓN DE LAS TICS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La implantación de las nuevas tecnologías en la práctica educativa ha constituido, en las últimas dos décadas, una de las prioridades de la políticas educativas autonómicas, centrales (del Gobierno Central) y europeas.

Estas políticas han adquirido su mayor impulso a raíz de la reunión del Consejo Europeo en Lisboa, celebrada en el año 2000. En dicha reunión, los responsables políticos de la Unión Europea (en adelante UE) acordaron tomar medidas encaminadas a convertir a Europa en "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social."

Para alcanzar dicho objetivo se adoptó la llamada Estregia de Lisboa, que preveía acciones relativas, entre otras, a la investigación científica, la educación, la formación profesional o el acceso a Internet. Dichas actuaciones pretendían su modernización, en la búsqueda de su sostenibilidad antes del año 2010.

Una vez terminado el período de vigencia de la Estrategia de Lisboa, y tras comprobar que no se han cumplido todos los objetivos marcados, la Comisión Europea estableció el 2020 como año meta para lograr un "desarrollo inteligente, sostenible e integrador".

Dicha comunicación considera como ámbitos de actuación de Europa la innovación; la educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida; y la sociedad digital. Además de señalar que los esfuerzos presupuestarios deberían dar prioridad a elementos que refuercen el crecimiento, como educación y formación, I+D+i e inversión en redes (como el impulso a Internet de alta

velocidad); ámbitos temáticos clave de la Estrategia Europa 2020 (cuya entrada en vigor data del pasado mes de junio).

En lo que se refiere al ámbito concreto de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el Informe sobre la competitividad de Europa 2005-2009, ha señalado que la utilización de las TICs en las escuelas se ha incrementado notablemente. En efecto, los objetivos del programa de Lisboa de equipar y conectar a todas las escuelas de Europa ya se han cumplido, a pesar de que no se han aprovechado al máximo las posibilidades que la Web 2.0 ofrece.

En este sentido, diversos estudios como el de Balanskat, Blamire y Kefala, (2006) han subrayado que pese el incremento de recursos en los centros educativos, la práctica docente apenas ha variado para adaptarse a las posibilidades pedagógicas que ofrecen las nuevas tecnologías. A partir del estudio llevado a cabo estos autores señalaron que las TICs "son más utilizadas cuando se adecúan a las prácticas tradicionales" (Balanskat, Blamire y Kefala 2006: 4).

En este sentido el *Informe sobre la Implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006)* ha señalado que el uso de las TICs por parte del profesorado suele limitarse a la búsqueda de recursos para la docencia y su planificación. Lo que supone una infrautilización de las posibilidades que las TICs presentan para apoyo de las clases, trabajos en grupo, y otro tipo de actividades *online* y *offline*.

Siguiendo a Area (2008) la utilización de las tecnologías digitales con el alumnado en clase se limita a la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad; similares a las que aparecen en los libros de texto pero acompañado de recursos multimedia y con un feedback inmediato. Esta concepción de las nuevas tecnologías y sus recursos convierten su utilización en una tarea "puntual, *ad hoc* o aneja, pero no integrada en el proceso habitual de enseñanza-aprendizaje" (Area, 2008: 7).

Silva (2005) plantea que la adaptación a las TIC, representa una dialéctica entre dos universos diferentes: por un lado el aula tradicional como referente del modelo unidireccional (docente vs. alumnado); por otro el aula *online* como paradigma de la interactividad y de la construcción de espacios cooperativos (grupo vs. Grupo).

El desarrollo de metodologías adaptadas a la web no sólo permite el cambio de un modelo de educación al otro, sino que favorece el aprendizaje autónomo del alumnado y su cooperación en la construcción del conocimiento. El hipertexto permite adecuar la información al tipo de usuario que la requiera, tomando parte activa en el proceso de adquisición del conocimiento, y donde el profesor se convierte en un guía que contribuye a la adquisición y desarrollo de nuevas competencias y habilidades.

- ***Docentes y TIC. Resultados del Informe Educared.***

En busca de conocer el tipo de metodología didáctica más adecuada basada en las TICs a la hora de incorporar la educación en valores en el proceso de enseñanza aprendizaje, hemos considerado preciso profundizar en el uso que los docentes realizan de las nuevas tecnologías en el aula. Para ello hemos juzgado interesante los resultados aportados por el *Informe Educared 2007*.

Dicho informe muestra que el uso más habitual que los profesores realizan de Internet es la búsqueda de información (96,2%); un resultado similar al aportado por el *Informe del Plan Avanza,* anteriormente citado.

En cuanto al uso de recursos didácticos de producción propia fundamentados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el más utilizado sigue siendo el de fichas de proceso de textos (70%) y las presentaciones (67%); aunque también existe un incipiente despunte del uso de *WebQuest* (23%) y *Weblog* (13%).

Otros datos que aporta el citado informe y que pueden ser útiles desde el punto de vista de este trabajo, son algunas de las competencias que presenta el profesorado en relación a las nuevas tecnologías.

Por ejemplo, resulta destacable que:

- Tres de cada cuatro profesores acceden a las fuentes de información y recursos en soporte TIC.
- Más de la mitad del profesorado aprovecha los contenidos de su asignatura para plantear al alumnado interacciones a través de Internet, como apoyo a la orientación de su aprendizaje, individualizarlo y tratar la diversidad.
- Dos de cada cuatro profesores dotó al alumnado de nociones básicas para el autoaprendizaje a través de las TIC.

El análisis de los datos precedentes aporta información relevante respecto al uso que los docentes realizan de las nuevas tecnologías. Un uso del que se puede señalar la incipiente incorporación de las TICs para la adecuación a la diversidad del alumnado, o el fomento del aprendizaje, además de la utilización de metodologías didácticas con base en Internet, entre las que desatacan las WebQuest (utilizadas por un 23% del profesorado encuestado en el informe *Educared 2007*).

Por esta razón, se ha estimado oportuno señalar las características de las WebQuest como metodologías didácticas adecuadas para los contenidos transversales y, más concretamente, para la educación en valores.

4.- WEBQUEST Y EDUCACIÓN EN VALORES

Una WebQuest es una actividad didáctica de búsqueda orientada, que contiene información extraída mayoritariamente de la web, sobre la que van a trabajar los estudiantes.

Para abordar una WebQuest, el alumnado debe utilizar recursos de Internet (publicaciones, museos virtuales, galerías de imágenes) con los que elaborará una respuesta a las actividades propuestas. En este sentido, March (1999) propone sacarle partido a las soluciones aportadas por los estudiantes dándolas a conocer ya sea vía web o mediante su envío a personalidades con competencias en el ámbito temático que han trabajado o, inclusive, a la prensa.

El modelo WebQuest fue desarrollado en 1995 por Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, quien lo definió como "una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de la Internet" (Adell,2004). En busca de una traducción precisa del

término, nos ha parecido interesante la "cerca guiada" de Vivancos, dada su aproximación al sentido original.

Para Adell (2004), una WebQuest "es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc".

En este sentido, una WebQuest resulta un recurso didáctico para los alumnos, dividido en apartados y accesible a través de Internet. Partiendo de esta base, esta actividad resulta una de las maneras más habituales de integrar los recursos que ofrece la red en el currículum escolar.

En el ámbito concreto de la educación en valores, las WebQuest permiten la aproximación más o menos autónoma del alumnado a un tema de interés, indagar a través de la red en los diferentes prismas del eje de la actividad propuesta. Asimismo favorecen el trabajo cooperativo; un trabajo para el que es necesario poner en juego una serie de competencias sociales vinculadas a estos valores. En palabras de Cabero "lo significativo en el trabajo colaborativo no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, sino su naturaleza… en el aprendizaje cooperativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquiere los suyos. No se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados".

Otras características de las WebQuest que la hacen idónea para utilizar en la educación en valores son:

- Su gran implantación, que se refleja en el importante número de aplicaciones online que permiten su fácil creación y en la existencia de bibliotecas web nacionales e internacionales que recogen cientos de WebQuest preparadas para utilizar.

- El hecho de tratarse de una metodología atractiva para los estudiantes, interesante de cara al aprendizaje autónomo.[1]

- Resulta una de las metodologías más eficaces para incorporar el uso de Internet en todos los niveles educativos y en todas las materias (Barba, 2002).

Igualmente March (Adell, 2004) aporta otro tipo de argumentos que nos han parecido interesantes a la hora de seleccionar la WebQuest como centro de nuestro trabajo, como el hecho de que este tipo de recursos educativos potencian el desarrollo cognitivo y el aprendizaje cooperativo. Precisamente, la incidencia de las WebQuest en ambos dos elementos, relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje la han postulado como la metodología idónea para cuestiones de carácter transversal como la educación en valores.

[1] *Cfr.* http://www.webquest.org/index.php

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación en valores se ha consolidado en las últimas décadas como una de las cuestiones prioritarias de la educación española, en cualquiera de sus ámbitos. Esta preocupación se ha traducido en la incorporación de la educación como un tema de carácter transversal en las leyes educativas, y otro tipo de documentos normativos vinculados.

La incorporación de las TICs a la educación, se ha abierto la puerta a una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revolución que aún no se ha consolidado dada la lenta adaptación del profesorado a la incorporación de las TICs al día a día de sus aulas.

No obstante, existen una serie de metodologías didácticas con base en las TICs que están empezando a repuntar, tanto como producción propia o directamente adquiridas de bibliotecas virtuales. Entre éstas metodologías se han destacado las WebQuest, debido a su incipiente uso y a que sus características la hacen idónea para la educación en valores, fomentando –sobre todo- el desarrollo cognitivo y el aprendizaje cooperativo.

6.- BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest. En *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *17*, marzo 04. Extraído el 14 de abril, 2010 de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm#_ftn2

Area Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. En *Investigación en la escuela*, *64*, 5-18.

Balanskat, A., Blamire, R. y S. Kefala (2006). *The ICT impact report. A review studies of TCT impact on schools in Europe. European School Net.* Extraído el 14 de abril, 2010 de http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

Barba, C. (2002). La investigación en internet con las WebQuest. En *Comunicación y Pedagogía*, *185*, 62-65. Extraído el 10 de febrero, 2010. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7365>.

Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.

Camps, V. (1994). *Los valores de la educación.* Madrid: Alauda.

Castillo, S. y Polanco, L. (2007). *Enseña a Estudiar... Aprende a aprender.* Madrid: Pearson.

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM (2009) 390 fnal. *Informe sobre la competitividad digital de Europa. Principales logros de la estrategia i2010 entre 2005 y 2009*. Extraído el 14 de marzo, 2010 de http://www.csi.map.es/csi/pdf/com2009_0390es01.pdf

Comisión Europea (2010). *Europa 2020: a estrategy for smarta, sustanaible an inclusive growth.* Comunicación de la Comisión Europea Following the Commission's communication. Extraído el 1 de abril, 2010, de

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20ES%20BARROSO%20%20Europe%202020%20

Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. 18 de mayo de 2007. Extraído el 12 de diciembre, 2010 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

Consejo de Europa (2010). *Conclusiones del Consejo de Europa celebrado el 25-26 de Marzo 2010. EUCO 7/10*. Extraído el 1 de abril, 2010 http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/11359.pdf

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia al Consejo Europeo de Lisboa,* 23 y 24 de marzo de 2000. Extraído el 8 de abril, 2010, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Unesco. Madrid; Alianza. Edición original 1967.

Dodge, B. (s/f). Cinco Reglas para Escribir una Fabulosa WebQuest. Extraído el 10 de abril, 2010 de http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0010

Gallego, D. y otros (2007). Cuestionario Educared las TIC en el Aula 2007. Profesión y docencia: El nuevo perfl de la profesión docente. Extraído el 10 de abril, 2010 de http://www.educared.net/congresoiv/docs/GRUPOS%20DE%20TRABAJO_INFORMES%202007/Informe%202007_Grupo%20EducaRed_El%20nuevo%20perfl%20de%20la%20profesión%20docente.pdf

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *BOE 307*, 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *BOE 106*, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE* 89, de 13 de abril de 2007.

March, T. (2001). *Filamentality.* Extraído el 10 de abril, 2008 http://www.kn.pacbell.com/wired.

Martín García, X. y Puig, J.M. (2007). Las siete competencias básicas de educar en valores. Barcelona; Grao.

Plan Avanza (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006).* Extraído el 1 de abril, 2010 de http://www.oei.es/tic/TICCD.pdf

Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. *BOE* 228, 23 de octubre de 1994.

Silva, M (2005*). Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line.* Barcelona: Gedisa.

The Lisbon Strategy. Extraído el 30 de marzo, 2010, de http://www.eu2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1205_Strategie_Lisbonne/The_Lisbon_Strategy_EN.pdf

Vivancos, J. (s/f). Cerca Guiada. Extraído el 12 de abril, 2010 de http://www.xtec.es/~jvivanco/ actiweb/cercaguiada.htm

LA DEMANDA FORMATIVA DEL MERCADO LABORAL EN EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

María José Vieira Aller

M. Belén Suárez Lantarón

Universidad de León.

RESUMEN

En respuesta tanto al Proceso de adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior en el que participan 47 países europeos, como a la Estrategia de Lisboa promovida por la Unión Europeo, la mayoría de los países europeos han emprendido amplias reformas en la educación superior con el objetivo de mejorar, entre otros, la comparabilidad, la competitividad y la movilidad de sus titulados, pero también, su empleabilidad. Este objetivo es fomentado con el diseño de los nuevos planes de estudio, en los que se tenga en cuenta la relevancia para el mercado laboral. Por ello, el actual trabajo se ha centrado en el análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los planes de estudio en las universidades españolas que iniciaron su adaptación a los nuevos títulos de grado en el curso académico 2008-2009[1]

Palabras clave: Proceso de Bolonia; reforma curricular; empleabilidad; mercado laboral; resultados de aprendizaje

CONSIDERING THE NEEDS OF THE LABOUR MARKET IN CURRICULUM DESIGN

ABSTRACT

Most European countries are involved in two different processes of change affecting higher education in which employability is a key element. On the one hand, the Bologna Process, in which 47 European countries are involved and, in the

[1]Este trabajo se ha realizado con la ayuda EA2008-0261 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria de 2008) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia

other, the Lisbon Strategy in which European Union countries are engaged in reinvigorating Europe's economy and employment prospects. Considering the Bologna Process, together with comparability, competitiveness, and mobility, employability has been particularly highlighted both in the London Communiqué (2007) and in the Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). In this study we analyse to what extent employability, in terms of "professional relevance", has been considered in the design and implementation of first cycle programmes (títulos de Grado) in Spanish universities in the academic year 2008-2009.

Key words: Bologna Process; curricular reform; employability; labour market; learning outcomes

1.- INTRODUCCIÓN

Muchos países europeos están siendo influidos por un doble proceso en el que la empleabilidad es un eje fundamental, por una parte, el Proceso de Bolonia para los 47 países participantes y, por otra, la Estrategia de Lisboa para aquellos países que son miembros de la Unión Europea. Así, con una motivación más competitiva y centrada en el desarrollo económico, la Unión Europea mediante la Estrategia de Lisboa influye en los Estados Miembros impulsando políticas que, a su vez, coinciden en algunos aspectos con el Proceso de Bolonia.

En concreto, en relación con la empleabilidad, en ambos procesos de cambio se fomenta tanto el diseño de planes de estudio en los que se tenga en cuenta su relevancia para el mercado laboral como la ayuda a las personas, a lo largo de toda su vida, mediante una adecuada orientación profesional que les permita tomar decisiones y seguir formándose.

Estos objetivos, en el Proceso de Bolonia, se destacan de forma patente en las últimas reuniones de ministros europeos celebradas, en las cuales se fomenta la empleabilidad en los siguientes términos:

- Por una parte, en el proceso de **diseño e innovación de los nuevos planes de estudio** basados en resultados de aprendizaje se pide que éstos sean relevantes para un mercado laboral cambiante y que se fomente la participación de empleadores y otros agentes externos (Comunicado de Londres, 2007).

- Por otra parte, se pide a las universidades que mejoren la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados (Comunicado de Lovaina, 2009).

Con la elaboración de este estudio se ha pretendido conocer la forma en la que las universidades españolas iniciaron el proceso de adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior teniendo en cuenta, fundamentalmente, el diseño y las propuestas innovadoras en los nuevos planes de estudio en relación con la empleabilidad.

2.- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo que se plantea en la elaboración de este trabajo se concreta del siguiente modo:

- Realizar un análisis en España de los primeros planes de estudio que se comenzaron a impartir en el curso 2008-2009 adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de conocer la forma en que se ha tenido en cuenta la demanda formativa del mercado laboral

Para alcanzar dicho objetivo se utilizó la metodología que a continuación se describe:

En primer lugar, se procedió a localizar los primeros títulos adaptados al EEES que se impartieron en el curso 2008-09 (considerando que inicialmente se habían presentado 208 para su verificación) con el fin de recopilar la información necesaria.

Partiendo de este listado inicial de 208 títulos propuestos por las distintas universidades españolas, sólo se han tenido en cuenta aquellos que aparecían como favorables en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Es decir, 160 de dichas titulaciones de Grado que se presentaron para ser verificadas y que fueron consideradas

Favorables, lo que constituye aproximadamente el 77% del total de títulos presentados. Se consideraron desfavorables 36 de ellos (17%) y no aparecían en el registro 12 (aprox. 6%).

Finalmente, de las 160 titulaciones consideradas favorables, finalmente han formado parte de este estudio 156, puesto que cuatro de ellas no eran impartidas en el curso 2008/09 (dos de la Universidad de Murcia, una de la Universidad de Ramón Llull y otra de la Universidad SEK de Segovia).

Tabla 5: Distribución de Grados impartidos en el curso 2008-09 por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	**n**	**%**
Arte y Humanidades	24	15,4%
CCSS y Jurídicas	70	44,9%
Ingeniería y Arquitectura	29	18,6%
Ciencias	9	5,8%
Ciencias de la Salud	24	15,4%
TOTAL	156	100%

De las 77 universidades españolas, 32 universidades (aprox. 42%) imparten titulaciones de Grado en el curso académico 2008-09. Es importante destacar que de las 32 universidades, la mitad son públicas y la mitad privadas. Por tanto, respecto al total de universidades españolas, se observa que el 65% de las universidades privadas comenzaron a impartir títulos de Grado en el curso 2008-2009 frente a un 36% en el caso de las universidades públicas.

Partiendo del listado de titulaciones recogido en el RUCT se ha elaborado una **base de datos** en la que aparecen las siguientes variables:

• Nombre de la universidad

• Comunidad autónoma

• Tipo de universidad: pública, privada, no presencial, especial

• Título de Grado

• Título que aparece en el registro

• Rama de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura, Ciencias, Ciencias de la Salud,

Ciencias Sociales y Jurídicas, y Arte y Humanidades.

• Verificación: Favorable/ Desfavorable

• Enlace (Web) sobre el título

• Disponibilidad de la memoria de verificación:

Además, durante la recogida de datos, también se obtuvo información sobre otras variables, que fueron incluidas en la base de datos: descripción del título, justificación, objetivos, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, personal académico, recursos materiales y servicios, resultados previstos y sistema de garantía de calidad, y para cada una de estas variables, se recopiló información sobre las siguientes preguntas, ¿cuáles son los grupos de interés?, ¿cómo han participado?, ¿de dónde se obtiene información? y ¿cómo se ha utilizado?

En esta búsqueda de información se localizaron 19 memorias (13%) del total de los 156 títulos de Grado implantados en las universidades españolas. Debido a que la información pública sobre estas preguntas fue muy escasa (ya que en la mayoría de los casos no estaba disponible la memoria de verificación y la información disponible para el estudiante se limita generalmente al plan de estudios), se procedió a solicitar esta información tanto por correo electrónico como por teléfono.

Se obtuvo información por esta vía de 34 títulos de Grado. En total se ha obtenido información de 53 titulaciones de Grado (34%) de las 156 que comenzaron a impartirse en el curso 2008-09 en las universidades españolas.

Posteriormente se procedió a realizar un análisis exploratorio por rama de conocimiento en los 53 títulos de los que se dispone de información con el fin de identificar qué aspectos destacan las universidades en la información de los nuevos títulos sobre su relación con la demanda formativa del mercado laboral (información sobre demanda en el mercado laboral, salidas profesionales, competencias genéricas y específicas, planificación de la enseñanza mediante la realización de prácticas externas, etc.).

Finalmente se realizó un análisis en profundidad mediante visitas y entrevistas a los responsables de varios títulos de Grado correspondientes a diferentes ramas de conocimiento de cuatro universidades españolas, dos públicas (Universidad Carlos III de Madrid y Universidad Pompeu Fabra) y dos privadas (Universidad de Mondragón y Universidad Europea de Madrid), durante los meses de mayo y junio de 2009.

Entre las principales dificultades metodológicas encontradas destacan:

• Dificultad en la localización de las Webs en cada universidad con información sobre los nuevos títulos de Grado, así como en la localización de la dirección de contacto de responsables de los mismos.

• Modificación del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), por la incorporación de Grados no recogidos a principio de curso y la existencia de títulos verificados que finalmente no se implantaron en el curso 2008-09.

3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación se presentan los principales resultados y conclusiones considerando los motivos de las universidades que decidieron ser las primeras en implantar los nuevos títulos de Grado, cómo se ha recogido en las memorias de verificación la empleabilidad del título y, por último, se presentan algunas propuestas innovadoras presentadas por las universidades.

Motivos para comenzar a implantar los nuevos títulos

En el estudio realizado sobre la relevancia de la formación para el mercado laboral en los Grados que se comenzaron a impartir en el curso 2008-2009 se observa que, mayoritariamente, han sido las universidades privadas las que han iniciado este proceso de reforma, concretamente, el 65% de las universidades privadas impartieron títulos de Grado en el curso 2008-2009 frente a un 36% en el caso de las universidades públicas. Es posible que esto se haya debido a una mayor flexibilidad administrativa en la gestión interna en las universidades privadas y, por tanto, a una menor complejidad en la institución para realizar todos los trámites que exige el proceso de verificación. No obstante, en las entrevistas realizadas tanto en universidades públicas como en universidades privadas, el principal motivo para ser las primeras en iniciar los títulos de Grado ha sido que ya estaban preparadas por haber participado en proyectos piloto y, por tanto, consideraban esta posibilidad tanto como el desarrollo natural de lo que ya venían haciendo años atrás, como una oportunidad de marcar la diferencia respecto al resto de universidades.

La empleabilidad en las memorias de verificación

Respecto a la documentación que las universidades han presentado para la verificación de los títulos se observa que los aspectos relacionados con la empleabilidad se incluyen fundamentalmente en los criterios sobre *justificación del título* y el *Sistema de Garantía de Calidad.* En el caso de la justificación del título se observan diferencias importantes por rama de conocimiento mientras que en el caso del Sistema de Garantía de Calidad las diferencias están más justificadas tanto por las características de la propia universidad como por la Comunidad Autónoma en la que se encuentra.

Así, respecto a la *justificación del título*, en el 95% de las titulaciones analizadas se hace referencia al perfil profesional que definirá esa titulación. En este caso, en las titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud se describe claramente su perfil profesional haciendo referencia a la normativa que regula las distintas profesionales sanitarias. Algo parecido ocurre en el caso de las titulaciones de la rama de Ingeniería y Arquitectura en las que se hace referencia a un perfil

profesional muy definido con determinadas atribuciones profesionales. Por el contrario, en la mayoría de las titulaciones del resto de ramas de conocimiento (Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Arte e Humanidades) el perfil profesional se justifica principalmente en base a los resultados de las encuestas de inserción laboral y a la necesidad de buscar perfiles profesionales más innovadores y adecuados a los cambios de la sociedad. En algunos casos, la justificación del título se realiza en base al sector profesional de una determinada región.

Como comentábamos, si bien en el caso de la justificación del título se observan similitudes en función de la rama de conocimiento, en el caso del Sistema de Garantía de Calidad, se observan estrategias institucionales e incluso regionales. Así, se observan muchas similitudes en función de la región, por ejemplo, en el SGC de las universidades gallegas, o en función de la universidad, por ejemplo, los distintos Grados de Ingeniería de la Universidad de Mondragón. En relación con la empleabilidad, en todos los casos se incluyen, tal como exige la normativa, procedimientos para la recogida y análisis de información sobre la inserción laboral, las prácticas y el trabajo fin de Grado que repercutan en la mejora continua del título.

Tanto en el caso de la justificación del título como en el Sistema de Garantía de Calidad destaca la concreción de las propuestas en relación a la empleabilidad: definición de perfiles profesionales, definición de procedimientos de encuestación a egresados, procedimientos de revisión de las prácticas y del trabajo fin de grado, vías de participación de empleadores y otros agentes externos, etc. Por el contrario, en otros apartados de las memorias de verificación no queda tan claro cómo se va a poner en marcha en la realidad las propuestas incluidas en las memorias. Nos referimos a los apartados sobre objetivos del título y planificación de las enseñanzas. Especialmente en el caso de la planificación de las enseñanzas, aunque en todas las memorias se habla de la realización de prácticas externas (tanto de carácter optativo como obligatorio) y del trabajo fin de Grado no se explica detalladamente cómo van a ser esas prácticas sino que, en muchos caso, sólo se hace referencia a la temporalización, nº de créditos y el carácter de las mismas. Resulta, por tanto, bastante complicado encontrar en las memorias datos concretos sobre la organización de las prácticas y trabajos fin de grado, la implicación de las empresas y lugares de prácticas, su participación, los criterios concretos de evaluación, etc.

En resumen, las memorias y la documentación analizada cumple su objetivo de adecuarse a los criterios establecidos en el proceso de verificación aunque, en relación a los aspectos vinculados a la empleabilidad, resulta más complejo anticipar en base al contenido de las memorias el desarrollo real de aspectos como el diseño y evaluación en base a resultados de aprendizaje, el desarrollo real de prácticas y trabajos fin de grado, o la implicación de los agentes externos en la mejora de los planes de estudio.

En este sentido, resulta muy interesante conocer cómo han venido trabajando aquellas universidades que acometieron las reformas iniciadas por el Proceso de Bolonia hace varios años mediante proyectos piloto. Se observa claramente que las universidades que ya cuentan con experiencia en estos cambios han conseguido, con mucho esfuerzo y dedicación, ir introduciendo nuevas metodologías y formas de trabajo con los estudiantes más participativas y vinculadas a las necesidades de la sociedad.

Algunas propuestas innovadoras

En todos los casos, en las universidades estudiadas en profundidad, se enfatiza el modelo metodológico para conseguir desarrollar competencias muy demandadas por los empleadores: capacidad de trabajo en equipo, capacidad de comunicarse de forma adecuada tanto oralmente como por escrito, habilidades de gestión y organización de equipos, etc. Se puede observar esta apuesta metodológica tanto en universidades privadas, como la Universidad de Mondragón, como en universidades públicas, como la Universidad Pompeu Fabra. También se observa que en las universidades privadas la relación con el sector empresarial y su participación en las actividades universitarias se percibe de forma más natural que en las universidades públicas de nuestro estudio. De hecho, la participación de agentes externos en las propias comisiones de elaboración de los planes de estudio es mayor en las universidades privadas que en las públicas. No obstante, en todos los casos, se observa para la organización de las prácticas y de los trabajos de fin de grado una conexión directa con el mundo laboral y con sus necesidades.

4.- BIBLIOGRAFIA

ALBERICI, A., SERRERI, P (2005). *Competencias y Formación en la Edad Adulta. El Balance de Competencia*. Barcelona: Laertes.

ANECA. (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster.* Madrid: Accesible en: http://www.aneca.es/

ANECA. (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos oficiales (Grado y Máster).* Madrid: Disponible en: http://www.aneca.es/

COMISIÓN EUROPEA (2009). A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue. COM(2009) 158 final. Brussels, 2.4.2009.

COMUNICADO DE LONDRES (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Accesible en: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/londoncommuniquefinalwithlondonlogo.pdf

COMUNICADO DE LOVAINA. (2009). The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education. Accesible a través del siguiente enlace: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communiqué_april_2009.pdf

ESIB, NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (2009). *Bologna with Student Eyes 2009.* Disponible a través del siguiente enlace: http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf).

HARVEY, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.

MORA, J. G. (2009). Las políticas europeas de educación superior: su impacto en España. *Papeles de economía española*, 119, pp. 263-276.

TEICHLER, U. *(2007). Employability and the curriculum.* Ponencia presentada en el Taller sobre La empleabilidad en la formación universitaria organizado por la Dirección General de Universidades del MEC y la Universidad de León, León 24 de enero de 2008.

LA REFORMA EUROPEA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de convergencia europea, que supone crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de armonizar los diferentes sistemas universitarios. El nuevo Espacio Europeo tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación superior en Europa. Casi 3.000 docentes e investigadores e investigadoras de toda España suscribieron un manifiesto en el que hacían patente su preocupación ante esta orientación. Temen que, con el argumento de que debe atender a las demandas sociales, se ponga a la Universidad "al exclusivo servicio de las empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas". Porque la intención de esta reforma no parece tanto tratar de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más equitativa, más comprensiva; sino, más bien, adaptar la universidad al mercado, una parte muy concreta de la sociedad, a través de un proceso privatizador que rompe la concepción de la educación como un derecho social, que ha de ser protegido por el Estado, y adecuando la misma gestión de la educación superior a los principios y prácticas del mercado.

Palabras clave: convergencia europea; espacio europeo de educación superior; proceso de Bolonia; capitalismo académico; neoliberalismo; competencias.

REFORM OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE

ABSTRACT

This article analyses the European Convergence process, which apparently aims at creating and consolidating a European Space for Higher Education in order to bring the different university systems into line with one another. This new

European Space has positive aspects, and most people would share its underlying ethos: that of creating equivalences among qualifications, more learner-centred teaching and less teacher-centred teaching, and encouraging tutorial and seminar based learning. The fundamental problem with this initiative is the global framework it adopts, and the underlying philosophy on which it is based, which would seem to employ a commercial approach to higher education in Europe. Almost 3,000 lecturers and researchers from all over Spain have signed a manifesto expressing their concerns about this approach. They fear that the argument that education should respond to social demand will mean in practice that the university system will be given over entirely to "the service of private business, and will concern itself solely with the training of professionals needed by private business". Because the intention behind this reform does not seem to be about putting the university at the service of society, in order to make the latter more just, wiser, more egalitarian and more tolerant; rather, it seems to be about adapting the university system to the market (which represents only one, highly defined, part of society) through a privatisation-type process which goes against the idea of education as a social right - a concept which it is the State's duty to protect - and implementing market principles and practice to the management of higher education.

Key words: european convergence; european space for higher education, treaty of Bologna, academic capitalism, neoliberalism, degrees.

La Convergencia Europea es un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones periódicas. En ellas se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Proceso de Bolonia, llamado a culminar en 2010, es decir, de armonizar los diferentes sistemas universitarios, para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la "economía del conocimiento".

La reunión celebrada en Londres en mayo de 2007, con la presencia de 45 países del continente europeo para evaluar los avances y definir las directrices a seguir hasta 2009, ratificó los principales objetivos que se enuncian en las sucesivas declaraciones:

• La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras…

• Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado ("libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados").

• Promoción de la "dimensión europea" en la educación superior.

• Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.

• Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.

• Promover la idea de "educación a lo largo de toda la vida" (*lifelong learning*); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.

• Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales)

• Potenciar la investigación, para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento, en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.

• Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es "eficaz en relación con su coste".

Por supuesto, este proceso tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir. Muy diferentes sectores del mundo universitario hablan de ello como "una gran oportunidad" para aspectos con los que podemos estar tan de acuerdo como el proceso de convergencia de titulaciones en sí mismo, buscando una equiparación de titulaciones; un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario.

Por supuesto, son loables estas propuestas, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagarlas. Porque para implementar este sistema de formación es necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos más pequeños, y por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación.

El Ministerio de Educación Español (MEC), por ejemplo, en su desglose presupuestario para 2007, dedica 265 millones de euros a la educación universitaria, lo que supone un 83,4% de incremento según las fuentes oficiales. De este aumento, 50 millones de euros están destinados a la oferta de préstamos-renta de 15.000 euros para cursar masteres (o maestrías) de dos años, que el alumnado devolverá (con sus respectivos intereses) “cuando la remuneración laboral del estudiante alcance un mínimo fijado”. Estos préstamos-renta no son otra cosa que una "ayuda" para pagar los estudios universitarios, pero condicionada esta ayuda a devolverla. Una iniciativa que ya fue propuesta en el llamado Informe Bricall y de la que ya renegaron los estudiantes. Es decir, pasamos de las becas a los préstamos bancarios (es fácil imaginar quiénes son los más interesados), con lo que a partir de ahora los estudiantes estarán endeudados incluso antes de intentar abandonar el hogar familiar y buscar una vivienda. Como podemos ver, se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho accesible a toda la ciudadanía a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión.

Por supuesto que también es loable la convergencia y equiparación de titulaciones. Pero el problema es que la unificación de todos los títulos “se hará rebajando el nivel de las licenciaturas, y luego nos obligarán a pagar la especialización a precio de master”, como afirmaba un miembro del mayoritario Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS) de Reino Unido, quien estaba en la cumbre de Londres como observador.

Hoy ya es difícil acceder a la Universidad para bastante gente. Pero se tiene una oportunidad razonablemente universal. Pero la sombra planea sobre los títulos de postgrado[1]. Ya se ha reconocido desde la Administración Educativa que seguramente estos títulos se dispensarían a precio de doctorados. Es decir, los créditos serían unas tres veces más caros. Ahora bien, estamos hablando de los reconocidos por el Ministerio. Pero las universidades podrían ofrecer sus propios masteres que, naturalmente, serían más caros, y cada una invertirá en ellos sus mejores medios y profesorado.

También podemos considerar una buena idea, en principio, el sistema de créditos ECTS. Ahora bien, si lo analizamos más a fondo vemos que el nuevo sistema a implantar adjudicará los créditos en función del esfuerzo total del alumnado, es decir, realización de prácticas, asistencia a seminarios, períodos de prácticas, etc. Esto, que por supuesto tiene sus virtudes, se traduciría en 25 horas de trabajo por crédito, que por 60 en un curso, hacen 40 horas semanales de dedicación exclusiva a los estudios. De esta forma convertimos al alumnado en "estudiantes a tiempo completo", sin apenas tiempo para el ocio y no digamos ya de compaginar los estudios con un trabajo. Por lo que vemos que se ha diseñado un modelo pensando en determinado tipo de estudiantes, que no se adapta a las situaciones ni necesidades de los estudiantes con situaciones económicas más desfavorecidas.

El problema de fondo, por tanto, es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa. Los principales objetivos de esta reforma son el “aumento de la movilidad estudiantil y laboral en el espacio europeo y la mejora de la incorporación de los estudiantes en el mundo del trabajo”. Ello de por sí no es negativo; de hecho, es necesario defender una Universidad que se comprometa con la sociedad, que sea motor de transformación social. Pero no se trata, en este caso, de cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía; y a la vista está que los resultados de estos cambios no están siendo precisamente justos, ni comprensivos, ni equitativos.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de ‘seres humanos razonables’, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

Nos arriesgamos a perder la Universidad Pública como la conocemos, es decir, la Universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la

[1]Actualmente, los masteres, como ciclo, no están reconocidos por el MEC, y eso implica que aunque los actuales pueden ser claves a la hora de buscar un empleo en el sector privado, no cuentan a la hora de opositar, ni llevan asociados ningún plus en ningún convenio laboral; en el plano legal cuentan lo mismo que un curso, por lo que no los hace imprescindibles para la formación.

transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas[2].

Ya en 1989, el informe *Educación y Competencia en Europa* de la ERT[3] recordaba "la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea", lamentando la "inadecuación y el arcaísmo" de los sistemas educativos europeos, afirmando alto y claro que la "oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda". Criticaba, además, a una Europa que "autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios 'interesantes', sin relación con el mercado laboral" y lamentaba que "la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados", que los enseñantes "tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio" y que esos mismos enseñantes "no comprendan las necesidades de la industria" (Hirtt, 2003).

Por eso Fernández Liria (2008) afirma que esta revolución educativa es equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. Su objetivo es poner la Universidad pública al servicio de las empresas subordinando la financiación pública a la previa obtención de "fuentes de financiación externa", es decir, privadas. Lo cual significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico se verá forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial.

La demanda de las grandes corporaciones multinacionales, proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna, se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza universitaria al cabo de los años. Con el argumento de que la educación superior debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas.

La persona trabajadora "flexible" y "polivalente" constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza universitaria: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

Se emprende así una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación superior para enfrentar los desafíos de la nueva época y una nueva retórica sobre los nuevos 'desafíos' y los escenarios futuros, siempre con la finalidad de ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

---

[2]En octubre de 2005, 16 universidades españolas firmaban, con el apoyo de importantes empresas privadas y públicas, la constitución de *Unninvest*, la sociedad gestora de capital riesgo que "financia el conocimiento".

[3]*Mesa Redonda europea de los empresarios* (en inglés ERT: European Round Table): Importante grupo de presión de la patronal europea que funciona desde 1982 y ha influido en las decisiones de la Comisión Europea: dio forma a la Red de Carreteras Transeuropea, al Tratado de Maastricht, a la moneda única y a diversos "Libros Blancos" elaborados cuando la Comisión era presidida por Jacques Delors.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a "la empresa" al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989 por las patronales del sector y los abundantes informes de los responsables de educación superior de los organismos internacionales[4]. "No forma para la vida real"; "la educación que imparte es inútil"; "no sirve cuando de verdad tienes que trabajar"… Estos estribillos se oyen continuamente en boca de las familias o del alumnado de los estudios superiores. Reduciendo la "utilidad" y la "vida real" al mercado laboral. Como si los seres humanos se pensaran y definieran únicamente como trabajadores y trabajadoras de la maquinaria laboral. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación superior que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de "recursos humanos" para el sistema productivo.

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de reducir la enseñanza superior a las "competencias" útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo (Laval, 2004). Por eso no es sorprendente que se diga que "la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula" (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias "seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio" (Declaración de Graz, 2003). Que en inglés se haya pasado de hablar del "learning" a hablar del "training" y se anuncie la imposición del "Training" sobre el "Learning".

Lo cierto es que, en los niveles de educación superior, aspectos importantes de los programas neoconservadores, y en especial neoliberales, están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias de todo el mundo, y Europa no es una excepción. La cosmovisión neoliberal insiste en que el "Estado mínimo" ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada "externa"), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presupuestario continuado[5], conducen a

[4]Ya en 1996 la Comisión Europea mantenía que los sistemas de educación y de formación "contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000".

[5]Todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto. Si en la Universidad de Oxford el presupuesto

lo que se ha denominado el "capitalismo académico": universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias.

Ante el proceso de desinversión progresiva en lo público, el patrocinio empresarial privado de las universidades se ve como una posibilidad cada vez más atractiva y "realista". Además, en el momento que reciben "donaciones" de esos patrocinadores, se tiende a olvidar o minimizar la insuficiente financiación pública.

Funciones esenciales para la vida de una universidad ya son subcontratadas al sector privado (las comidas, las ayudas, los transportes, el mantenimiento, etc.) y la tendencia va hacia una privatización mucho más completa de las actividades docentes e investigadoras mismas.

En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís *Nike*, para evaluar la estabilidad de los mercados asiáticos para *Disney*, para explorar la demanda de los consumidores y las consumidoras para ampliaciones de banda de *Bell* o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico.

Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan sonoros como la de "Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de *Taco Bell*" de la Universidad estatal de Washington, la "Cátedra *Yahoo!* de Tecnología Informática" de la Universidad de Stanford y la "Cátedra *Lego* de Investigación sobre la Enseñanza" del Instituto de Tecnología de Massachusetts. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados "tangibles" y que produzcan "beneficios", sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades de las mismas[6]. La prioridad para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria siempre será así mucho mayor que la financiación disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para la gente empobrecida, las minorías y las mujeres de clase trabajadora, por ejemplo.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad, que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios. De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La '*disciplina por el dinero*' que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las

[6]Esta práctica de dotación de las cátedras está muy difundida entre las marcas que intentan modificar o mejorar su imagen social. Por ejemplo, la marca *McMoRan*, una compañía minera acusada por su nociva conducta ecológica en Indonesia, creó una cátedra sobre medio ambiente en la facultad de Tulane.

recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del maccarthismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los 'cerebros' de las personas investigadoras y universitarias: los *rectores* y las *rectoras* de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los *investigadores* e *investigadoras* desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc.

Esto lleva a que las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar.

La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria[7]. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos "improductivos" de orientación humanística y/o crítica. Estos recortes presupuestarios han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite.

Si ponemos a diferentes universidades a competir por la financiación de las empresas privadas, se crearán estructuras semipúblicas en las que se investigará o se enseñará sólo sobre lo que sea rentable. ¿Y quién cubrirá las titulaciones y los proyectos que no lo sean? Se habla simultáneamente de una universidad europea capaz de competir con el resto del mundo, pero que a la vez ofrezca vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para sus estudiantes. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos de cada alumno o alumna, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el ranking de la excelencia académica.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

Surge así todo un nueva reconceptualización asociada a esta filosofía. Este neolenguaje, que incluye términos como "competencia", "resultados de aprendizaje", "acumulación de créditos" y se refiere a los estudiantes como "productos", evidencia la reconfiguración de la educación superior. El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales se ha reorientado hacia la "excelencia y distinción", conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo

[7]En el modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el *Informe Attali*, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior debe ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados

empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005).

En el proyecto Tuning, proyecto diseñado por dos universidades privadas, y que es el proyecto que se ha adoptado para la consecución del EEES (fue cofinanciado por la Comisión Europea), lo útil no es la adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos en breve plazo, sino la adquisición de "destrezas, competencias y habilidades". Es esto lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto: las capacidades que demanda el mundo empresarial; que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores y empleadoras desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúen en las universidades. En consecuencia, las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando "obsoletas" y se las obvía progresivamente (Barnett, 2001).

Es evidente que, hoy en día, toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas para moverse en el difícil mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las Universidades al respecto sea dar por buena, sin más crítica, esa filosofía del Proyecto Tuning, que habla –con estas palabras- de "adiestramiento del alumnado" que han de resultar "dúctiles"; que pone el acento en el aprendizajes de competencias desde un planteamiento orientado a su aplicación: porque la finalidad, como explican los propios documentos oficiales, "es que puedan utilizar sus aprendizajes de manera efectiva". No olvidemos que, en definitiva, se está aplicando la filosofía de la gestión de competencias y de conocimientos de las escuelas de negocios a carreras como Medicina, Pedagogía, Enfermería, Antropología o Filosofía, en las que no tienen cabida. La definición de competencia en la mayoría de los ámbitos académicos aparece ligada a una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente (Edwards y López, 2008).

Gimeno Sacristán (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que priman una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a exposiciones, etc.), y la intencionalidad de burocratizar y cuadricular la potencial actividad docente.

Casi 3.000 docentes e investigadores e investigadoras de toda España han suscrito un manifiesto en el que hacen patente su "preocupación ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está adoptando en lo que a la reforma de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de Universidad". Temen que, "con el argumento de que debe atender a las demandas sociales", se ponga a la Universidad "al exclusivo servicio

de la empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas", puesto que cada vez se confunde más lo social con lo que dictan las corporaciones. Pero también manifiestan su preocupación porque este proceso de privatización, que conlleva la convergencia europea, se está introduciendo en la gestión misma de la Universidad: "nos preocupa que termine gestionándose la Universidad como una empresa (...) y que la adaptación de los estudiantes al mercado de trabajo sea la única finalidad de la formación universitaria", reza así el documento. Finalmente, les preocupa que, "como resultado de un nuevo sistema de financiación, las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar".

La educación superior se está transformando en un campo de batalla si entender la Universidad en términos de competencia o concebirla como garantía de un derecho fundamental, el derecho a la educación. Seguir caminando hacia un modelo de convergencia que entienda la educación superior en términos de competencia significa profundizar en un modelo de Espacio Europeo de Educación superior donde ésta es concebida como un bien de mercado no como un servicio público.

Vemos así que el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente al núcleo central del ideario educativo y a las políticas pedagógicas.

Por ello necesitamos repensar los auténticos problemas de la Universidad para que otro proceso de convergencia sea posible: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias… Ésta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de toda la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación.* Barcelona: El Roure.

(2006). Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal. *Opciones Pedagógicas*, 32-33, 94-118.

(2002). Dos visiones de la educación y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre 2002, 84-86.

EDWARDS SCHACHTER, M. Y LÓPEZ SANTIAGO, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación*, (19), 2, 369-384.

FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2008). Golpe de estado en la Academia. *Público*, 31 de marzo 2008. En http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/ [consultado el 25 de junio de 2008].

FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

FUEYO, A. (2005). ¿Convergencia europea o reconversión universitaria? *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 30-31.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). Pedagogía Universitaria. Problemas y noticias. Madrid: La Lectura.

HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

MCLAREN, P. Y JARAMILLO, N. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid: Popular.

T.E. (2005). Financiación, calidad y condiciones labores en Europa. *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 33-35.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y DESEMPLEO ADULTO

Tomás Izquierdo Rus

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

RESUMEN

La presente comunicación ofrece una contextualización del desempleo en los adultos desde la psicología del ciclo vital. Se estudia el desempleo desde una perspectiva psicosocial, con un interés preferente en aspectos como el trabajo en la vida adulta, la transición trabajo-desempleo y los mayores de 45 años como uno de los colectivos con mayor dificultad. Los estudios que analizan los efectos del desempleo en los adultos, muestran que las consecuencias se hacen más notables en este grupo de edad. Finalmente, los resultados de la investigación aconsejan la utilización de metodologías específicas desde la orientación profesional, para ofrecer soluciones y alternativas al desempleo, especialmente en los colectivos más desfavorecidos ante el empleo.

Palabras clave: desempleo; psicología social; mayores de 45 años; orientación profesional.

CAREER GUIDANCE AND ADULT UNEMPLOYMENT

ABSTRACT

This paper offers a contextualization of adult unemployment as seen through the psychology of the life cyle. It studies unemployment from a psycho-social perspective with a special interest in aspects like the role of a job as an adult, the transition between work and unemployment, and the vulnerability of adults over 45 years old. The studies that analyze the effects of adult unemployment show that the consequences made are more noticeable in this age group. Finally, the results of the investigation suggest the use of specific career guidance methods in order to offer solutions and alternatives to the unemployed, especially those with disadvantages obtaining a job.

Key words: unemployment; social psychology; adults over 45 years old; career guidance.

1.- INTRODUCCIÓN

La concepción de ciclo vital sugiere la existencia la existencia de un orden subyacente en el curso de la vida humana, desde el nacimiento hasta la vejez. Baltes y Graf (1996) postulan que el desarrollo es un proceso a lo largo de la vida en el que cada etapa no es únicamente el resultado de la edad específica sino también de las condiciones precursoras del ciclo vital.

La mayoría de los investigadores del desarrollo que estudian la edad adulta identifican una serie de cambios en la madurez. Sin embargo, hoy en día, sólo algunos creen que esos cambios suelen producir una crisis en la madurez. Otros estudios, en cambio, revelan que se da un alto grado de variabilidad al comparar los procesos de desarrollo de diferentes personas de la misma edad y una gran continuidad en el desarrollo de cada individuo.

La vida adulta, al contrario de lo que ocurre en otras etapas del desarrollo, está fuertemente marcada por acontecimientos sociales, entre los que se encuentra el desempleo. A lo largo del ciclo vital, la ausencia de un trabajo, en este momento tan específico del desarrollo supone, en muchas ocasiones, no sólo poder desempeñar ciertos roles en la vida adulta sino unos efectos psicosociales que pueden ser explicados desde la teoría del ciclo vital.

El desarrollo evolutivo, desde la teoría del ciclo vital, se entiende como un proceso que acontece durante todos los periodos vitales donde la constancia y el cambio se van sucediendo en la vida de las personas. La sucesión de un periodo a otro en el desarrollo no es más que el paso de un determinado grupo de edad a otro, de un estatus a otro, de una ocupación a otra…

Los procesos de cambio, sin embargo, ofrecen características distintas en unas u otra edades, a pesar de que puedan existir causas comunes. El desarrollo en la edad adulta se ve marcado por acontecimientos como nuevos roles, jubilación, enfermedades crónicas, desempleo, jubilación… Estos acontecimientos hacen que la edad adulta sea, por tanto, cualitativamente distinta a otra épocas del desarrollo evolutivo. Nunes (2010), afirma que la madurez adquirida durante el desarrollo es esencial para la construcción de un curso de vida satisfactorio.

Estas características del desarrollo de la edad adulta siguen una evolución menos dependiente del transcurso del tiempo que otras etapas anteriores y están condicionadas sobremanera por las experiencias de cada persona. Su conocimiento nos ayudará a entender mejor determinadas situaciones como la reacción ante la situación de desempleo (Kail y Cavanaugh, 2006).

Las investigaciones sobre las diferencias asociadas a la edad y los cambios psicológicos experimentados en los sujetos en situaciones de desempleo han sido escasas y realizadas, en su mayoría, con otras etapas del desarrollo evolutivo. El propósito de esta comunicación es ofrecer una contextualización del desempleo en los adultos desde la psicología del ciclo vital.

2.- EL TRABAJO EN EL DESARROLLO ADULTO

La vida adulta, al contrario de lo que ocurre en otras etapas del desarrollo, está fuertemente marcada por acontecimientos sociales, cambios en la estructura de los roles y nuevas demandas derivadas de las asunción de importantes tareas sociales.

Diversos autores han considerado que los tres roles más importantes que identifican a la vida de adulto son los que atañen a su vida familiar, profesional y comunitaria.

Consideramos de especial interés, sin desdeñar los demás roles, situar el significado que el trabajo tiene para el desarrollo adulto como *"un rol social complejo, como un conjunto de conductas, habilidades y actitudes que la sociedad espera de la persona que posee ese rol"* (Havighurst , 1982: 772).

En el ámbito laboral, el adulto se enfrenta a la tarea de establecer una identidad laboral adulta. Agulló (1997) destaca la importancia que tiene el trabajo en la formación de la identidad de las personas, al convertirse en un nexo o vinculo entre lo individual y lo social, entre los objetivos personales y las metas sociales. Además Blanch (1990) considera el trabajo como un mecanismo de supervivencia. El trabajo es el esfuerzo humano invertido en el ejercicio de una serie de actividades instrumentales orientadas a la obtención de los recursos necesarios para la supervivencia individual y colectiva.

Álvaro y Garrido (2006) identifican determinadas respuestas psicológicas a experiencias vitales como el trabajo. Para estos autores el trabajo no sólo es la única forma que tiene la mayoría de la población para acceder a unos recursos económicos que garanticen su subsistencia, sino que también permite la satisfacción de otras necesidades.

Jahoda (1987) señala que el trabajo proporciona unas categorías o fuentes de experiencia que tienen un carácter de obligación para la inmensa mayoría de las personas que están empleadas: la imposición de una estructura temporal, la expansión del ámbito de las experiencias sociales hacia áreas donde las relaciones no conllevan tanta emotividad como en la vida familiar, la participación en los objetivos y esfuerzos colectivos, la asignación de un status y de una identidad en virtud del empleo y la necesidad de realizar una actividad regular.

El trabajo, además de un dispositivo de carácter económico, se convierte en un mecanismo para el establecimiento de las relaciones sociales interpersonales, un medio de participación cívica, una fuente del bienestar subjetivo, un contexto para la socialización secundaria y un punto de articulación entre la vida pública y la privada, así como entre los proyectos individuales y los colectivos (Blanch, 2001).

Desde un punto de vista psicosocial, Bueno, Vega y Buz (2001), consideran que los individuos, a lo largo de su ciclo vital, toman una serie de decisiones respecto a su trabajo. Ciertamente las personas pasan la infancia, adolescencia y parte de su juventud preparándose para desempeñar una actividad productiva durante su edad adulta.

Según estos autores hacia la mitad de la vida se asiste a la cumbre del ciclo ocupacional, o bien se puede considerar el comienzo de una nueva vocación. En la cumbre del ciclo ocupacional es donde se ejerce más influencia, se gana más dinero y se obtiene más respeto social que en cualquier otro periodo de la carrera laboral. Hacia la mitad de la vida puede coincidir también con el momento en el que algunas personas experimentan una re-evaluación de sí mismos con motivo de la crisis de la mitad de la vida, lo que puede estar en el origen de una nueva vocación.

Cristino (2003) añade que, en la mitad de la vida, es también el momento donde pueden sucederse acontecimientos ligados a la no productividad, como es el caso

del desempleo y la jubilación. En esta fase del ciclo ocupacional, las personas sitúan, al menos por antagonismo, el problema del desempleo cuando aún se consideran plenamente dispuestos para ejercer su ocupación-profesión.

3.- TRANSICIÓN EMPLEO-DESEMPLEO

Es de gran importancia considerar que los efectos psicosociales derivados del desempleo han de estar estrechamente ligados al mundo del trabajo ya que, como apunta Rodríguez (1998), la influencia del trabajo es tal que se manifiesta en el descubrimiento de la identidad de una persona, en el estatus que ocupa en la sociedad, en los niveles remunerativos, en las satisfacciones psicológicas…

El trabajo ha sido considerado tradicionalmente como el lazo más fuerte de unión entre el individuo y la realidad. La pérdida de ese vínculo de unión, la imposibilidad de jugar un rol para el que se está preparado o la finalización brusca o involuntaria de él, deja al individuo en una situación más que preocupante. El trabajo, pues, produce ciertos beneficios de los que se ven privados los desempleados (Blanco, 1997).

El trabajo además ayuda a formar el autoconcepto, al dar sentido, como señala Rus (2000) tanto a la imagen que otros tienen de nosotros como a la imagen de persona que nos gustaría ser. Asimismo ocupa gran parte del periodo vital de los individuos y en él se incluyen toda una secuencia concatenada de experiencias relacionadas (formación, prácticas, periodo de aprendizaje, voluntariado, trabajos a tiempo parcial, "amas de casa", desempleo...).

En un estudio realizado con adultos, Ruiz (1987) deduce que, en este periodo del ciclo vital, se otorga un valor relativo superior a las facetas no instrumentales del trabajo frente a las instrumentales y concluyen que no es posible sostener la tesis de una 'naturaleza verdadera' de la motivación del empleado, bien intrínseca o extrínseca e inherente a la naturaleza humana, y en su lugar se centran en el aspecto dinámico; por ello las personas aprenden de sus experiencias en su situación biográfica y cambian sus preferencias en concordancia.

Este estudio pone de relieve el papel fundamental que juega la edad en el significado del trabajo. Además de la edad, hay otras variables como el género, el nivel educativo, el estatus ocupacional... que no sólo son capaces de dar significado al trabajo sino que pueden establecer una estrecha relación entre el significado y la ausencia del mismo.

La caracterización específica del desempleado es la carencia de trabajo, matizada por un doble vínculo: uno subjetivo, por el que la persona es consciente de su privación y pone más o menos los medios necesarios para salir de ella y otro, subjetivo, por el que la sociedad marca al sujeto por cuanto no cumple con sus obligaciones de productividad de cara al sistema (Escobar, 1988).

Blanco (1997) destaca que esta carencia de trabajo viene acompañada de la ausencia de un rol capital en la vida adulta, de una falta de adecuación y respuesta a ciertas demandas y exigencias sociales, del incumplimiento de una norma básica de edad, todo ello con las consiguientes repercusiones sobre la identidad, autoestima y personalidad de los sujetos.

Son varias las consecuencias negativas que puede generar la situación de desempleo como son el empeoramiento de las condiciones de trabajo, la precarización del mismo, la aceptación, cada vez mayor, de salarios bajos, una menor reivindicación por parte de los trabajadores, una mayor desmovilización política ante el temor de perder el trabajo... (Álvaro, 1992). En ocasiones, puede también ocurrir que se asuma la situación de desempleo como una oportunidad para la persona de reorganizar la propia vida y no sólo para cambiar de trabajo, sino también para reorientar su propia carrera vital (Vega y Bueno, 1996).

Carmona (1997) considera que el interés sobre las repercusiones que tienen para las personas la manera como ellas mismas se ven ha permitido la realización de gran cantidad de investigaciones. El tema es de gran relevancia si tenemos en cuenta los efectos psicosociales que tiene sobre la persona la pérdida de un empleo.

Diversas investigaciones, en comparaciones empleados-desempleados de mediana edad, han evidenciado diferencias en variables como autoestima, compromiso con el empleo, hostilidad, atribuciones causales, locus de control, salud mental, salud física... En estas comparaciones se muestra que los desempleados adultos presentan una mayor sintomatología física, menor autoestima, menor salud mental, mayor nivel de hostilidad, mayor orientación hacia un locus de control externo, y explican la situación de desempleo aludiendo a causas sociales en mayor medida que los empleados (García, 1993).

Entre el desempleo y el empleo con ciertas condiciones (horarias, retributivas, de seguridad…) existe un abanico amplio de situaciones. Una de las más comunes es la inclusión en la denominada "economía sumergida". Martínez (1989) diferencia entre sector formar y sector informal de la economía, así los trabajadores con una remuneración fija y con una cierta regularidad y permanencia en el trabajo estarían insertos en el sector formal mientras que el resto estarían situados en el sector informal, en el sector tradicional urbano o pertenecerían en la "reserva de subempleados o desempleados".

4.- EL DESEMPLEO EN LOS MAYORES DE 45 AÑOS

Los mayores de 45 años son los principales perjudicados de las transformaciones que viene experimentando el mercado de trabajo como consecuencia de los avances tecnológicos y organizacionales. Estas transformaciones sitúan al colectivo de personas mayores de 45 años en uno de los colectivos con especiales dificultades de inserción.

Este colectivo presenta, por lo general, tasas de actividad y de ocupación menores a la media de las poblaciones de referencia. Si para los jóvenes el desempleo puede suponer un problema de inserción y para las mujeres un problema de segregación, para los mayores de 45 años se presenta como un riesgo de exclusión.

Las transformaciones experimentadas por el mercado laboral vienen acompañadas por una serie de indicadores que se interrelacionan y que acaban estableciendo el perfil propio de los mayores de 45 años. Estos indicadores se han construido como itinerarios vitales y se concretan tanto en el ámbito personal como profesional de los desempleados, de ahí su importancia en la formación y el desarrollo profesional de estas personas.

Izquierdo (2010) afirma que la edad se convierte en una de las variables que modula los efectos de la situación de desempleo. Señala que determinadas características condicionan la inserción laboral de los mayores de 45 años: el ámbito laboral, la formación y cualificación, los procesos de aprendizaje, el absentismo por razón de enfermedad y el desempleo de larga duración.

5.- CONCLUSIONES

A lo largo del ciclo vital, la ausencia de un trabajo, en este momento tan específico del desarrollo supone, en muchas ocasiones, no sólo poder desempeñar este rol capital en la vida adulta sino unos efectos desencadenantes de trastornos psicosociales, a veces, de gran importancia. Los avances tecnológicos y organizacionales sitúan al colectivo de personas mayores de 45 años en uno de los colectivos con especiales dificultades de inserción, con una serie de características entre las que se encuentra la amenaza por el desempleo de larga duración.

La edad se convierte, por tanto, en una de las variables que modula los efectos de la situación de desempleo. Los resultados de diversas investigaciones han mostrado que los efectos negativos derivados del desempleo son especialmente importante para el grupo de edades medias, siendo en este grupo donde se manifiesta más notablemente las consecuencias derivadas de la pérdida de empleo.

Los estudios que analizan los efectos del desempleo en los adultos, muestran que las consecuencias se hacen más notables en este grupo de edad. En el estudio de Izquierdo (2008) se analizó si la edad incidía en las probabilidades de encontrar trabajo. Para ello, estudió las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años en aquellos programas de inserción laboral dirigidos a colectivos con especiales dificultades.

Constata que un amplio número de estos desempleados ven alteradas sus actitudes hacia el trabajo como consecuencia de la situación de desempleo. Presentan una situación de desgaste personal que es necesario atender, de acuerdo con Piqueras y Rodríguez (1997), con metodologías específicas dentro de la orientación profesional.

Estas metodologías pueden convertirse en herramientas eficaces para ofrecer soluciones y alternativas al problema del desempleo, planteando nuevos objetivos y contenidos para la orientación profesional que, a pesar de la complejidad del mundo laboral, es todavía un campo relativamente reciente.

6.- BIBLIOGRAFÍA

Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Álvaro, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Siglo XXI: Madrid.

Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2006). Trabajo, ocupación y bienestar. En A. Garrido, *Sociopsicología del Trabajo*. Barcelona: UOC.

Baltes, P. B. and Graf, P. (1996). Psychological aspects of aging: facts and frontiers. In D. Magnusson (Ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioural, neurobiological and psychosocial perspectives.* Cambridge: University Press.

Blanch, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.

Blanch, J. M. (2001). Empleo y desempleo: ¿viejos conceptos en nuevos contextos? En E. Agulló y A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad*. Madrid: Pirámide.

Blanco, A. (1997). Factores psicosociales de la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza-

Bueno, B., Vega, J. L. y Buz, J. (2001). Desarrollo social a partir de la mitad de la vida. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación (I). Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Carmona, M. (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo en el niño. En M. Moreno (Coord.), *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo.* Barcelona: Ariel.

Cristino, J. (2003). *Compendio de psicología del desarrollo*. Granada: Adhara.

Escobar, R. M. (1988): *La identidad social del parado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

García, Y. (1993). *Desempleo: alteraciones psicológicas*. Valencia: Promolibro.

Havighurst, J. (1982). The word of work. En B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Izquierdo, T. (2008). *El desempleo en los mayores de 45 años*. Jaén: CES.

Izquierdo, T. (2010). *Los nuevos retos del mercado laboral: una perspectiva desde la orientación profesional*. Úbeda: Amarantos.

Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.

Kail, R. V. y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital*. México: Thomson.

Martínez, U. (1989). *El otro desempleo. La economía sumergida*. Barcelona: Anthropos

Nunes, I. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior,* 76 (2), 170-177.

Piqueras, R. y Rodríguez, A. (1997). Orientación profesional centrada en las soluciones. *Intervención Psicosocial, 6, 3*, 317-337.

Rodríguez, M. L. (1998). *La orientación profesional (I). Teoría*. Barcelona: Ariel.

Nunes, I. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior,* 76 (2), 170-177.

Ruiz, A. (1987). El valor del trabajo y las nuevas tecnologías. En J. M. Peiró y D. Moret (Eds.), *Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo.* Valencia: Nau Llibres.

Rus, A. (2000). *La magia de educar en casa: Razones de amor.* Barcelona: Cedecs.

Vega, J. L. y Bueno, B. (1996). *Pensando en el futuro. Curso de preparación para la jubilación*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

FOMENTO DEL ESPIRITU EMPRENDEDOR EN EL EEES

Antonio Gómez Martín

María Jesús Álvarez Cubero

Antonio Hernández Jerez

Universidad de Granada

RESUMEN

La implantación del EEES ha cambiado el papel docente de la universidad, pasando del modelo de enseñanza, basado en el profesor, al de aprendizaje, centrado en el alumno. Sin embargo "El espíritu emprendedor" es una cualidad que no se tiene en cuenta y sería imprescindible potenciar en la universidad. Para implementar esta opción se debe decidir en primer lugar, a qué nivel se situarán los módulos formativos complementarios y asegurar una actitud y disponibilidad adecuadas en el profesorado. Para el desarrollo de un universitario emprendedor no tenemos que olvidarnos del fenómeno *networking*, que permite compartir conocimientos, conocer a profesionales y afianzar el víclulo lincenciado-Universidad. El objetivo es despertar la necesidad de generar nuevas ideas y una mayor implicación en el aprendizaje y la capacidad de resolver problemas que demanda el mercado laboral y la sociedad en general.

Palabras clave: emprendedor; networking; creatividad; universidad.

PROMOTING ENTREPRENEURSHIP IN THE EES

ABSTRACT

The stablisment of the EEES has changed the teaching role at University, from the classic educational model which it was based on the figure of the teacher, to a new model focus on the pupil. However, "Entrepreneurship" is a quality that is not being present and it would be essential to promote it at University. To set this option up, it would be important to stablish the addictional formatives modules and assure the attitude and availability of teachers. It is also really important the phenomenon networking, which allows sharing knowledge, meeting different kinds of professionals and to consolidate the link between graduate-University.

The main aim is to awaken the need of creating new ideas and a bigger implication in the learning and the capacity of solving problems from the job market and the society.

Key words: entrepreneur; networking; creativity; university.

La instauración del espacio europeo de educación superior (EEES) ha cambiado el modelo docente de la universidad, pasando del modelo clásico de enseñanza, que se focalizaba principalmente en el papel del profesor, al de aprendizaje, donde el alumno va a ocupar un papel principal. Con este último modelo, se va a aportar el valor añadido de tener que adquirir, además de competencias específicas, diversas habilidades transversales de un gran valor para la sociedad, como son hablar en público, conocimiento de idiomas, trabajar en equipo, etc. Las clases magistrales son reducidas en favor de tutorías, trabajos dirigidos académicamente, autoaprendizaje utilizando recursos de internet, biblioteca y prácticas en empresas. Todo esto con el objetivo de hacer más partícipe y autodictacta al alumno y que su calificación no dependa sólo de los exámenes que miden conocimientos teóricos, sino que la evaluación sea continuada, considerando todo el trabajo desarrollado durante el curso.

Cuando los universitarios finalizan sus estudios, se enfrentan al mercado laboral con incertidumbres y pesimismo, principalmente por la sensación de incapacidad para diferenciarse del resto. Esta forma de pensar promueve el fracaso laboral. Por este motivo, las empresas o grupos de investigación buscan perfiles para superar esa barrera, derivada de métodos caducos y no adecuados a las nuevas demandas sociales, y destacan por su gran capacidad para distinguirse del resto, sacando a la luz sus mejores cualidades.

Gracias al nuevo modelo de universidad, se potencian unas habilidades sociales que permitirán al universitario desenvolverse mejor y facilitarán su incorporación al mundo laboral. Sin embargo “el espíritu emprendedor” es una cualidad que no se tiene en cuenta y sería imprescindible transmitir y potenciar en el ámbito universitario. El emprendimiento no es una faceta exclusiva de los estudiantes de carreras afines al ámbito empresarial y que tienen la capacidad de desarrollarla por ser un aspecto destacado de su trabajo. Esta idea es totalmente errónea, ya que el ser emprendedor es una característica que todas las personas tienen en menor o mayor medida, pero que se puede potenciar y fortalecer mediante la enseñanza.

Un emprendedor es aquella persona que afronta con resolución acciones dificultosas. El emprendimiento se sustenta en tres pilares fundamentales, la innovación, el talento y el modelo de negocio. Estos valores habría que transmitirlos a los universitarios dentro de los planes docentes, que les aportarán las herramientas necesarias para aplicar los conocimientos adquiridos en la enseñanza de grado y que, junto con la imaginación, mejorarán su preparación para el mercado laboral que les espera.

En palabras de Einstein: "Soy lo suficientemente artista como para dibujar libremente sobre mi imaginación. La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación circunda el mundo”. El mayor enemigo de nuestra mente creativa somos nosotros mismos, debido a un motivo físico. En el cerebro, el hemisferio derecho se encarga de lo emocional, lo

creativo; y el hemisferio izquierdo de la parte racional. Esta última contribuye a frenar nuestras ideas creativas, por lo que debemos permitirnos soñar y crear sin ponernos límites.

Para el desarrollo de un universitario emprendedor no tenemos que olvidarnos del fenómeno *networking*. Es un concepto que incluye cualquier práctica, aplicación o evento que pretenda facilitar el establecimiento de relaciones, contactos y colaboraciones entre personas con diferentes objetivos, desde los más profesionales de búsqueda de empleo o emprendimiento, hasta los más personales relacionados con el ocio, la amistad y las relaciones de pareja. Las herramientas más conocidas para hacer networking son Twitter, YouAre, Facebook, Tuenti, Plaxo, Wasabi, LinkedIn y Xing; las primeras con más matices sociales y personales, y las dos últimas con vocación profesional y de negocios, aunque en la práctica estos aspectos tienden a combinarse cada día más.

La mayoría de universidades españolas desperdician el vínculo que se crea entre sus titulados y la institución en la que se formaron. Se trata de personas que conocen, aunque parcialmente, el funcionamiento de la universidad, y entienden los temas que allí se investigan. Esto debería hacer que buscasen, como emprendedores o como empleados, conocimiento y asesoramiento en la universidad. Sería tan fácil como que la universidad pusiese a disposición de nuevas y establecidas empresas, de particulares todo el potencial científico e intelectual que posee. De esta forma se crearía una simbiosis altamente positiva de conocimiento.

La manera de gestionar estas relaciones profesionales son claves en el éxito laboral. Estas comunidades virtuales permiten compartir conocimientos y conocer a colegas profesionales. Las relaciones están basadas en la confianza y el secreto de su éxito parece estar en que sus miembros deben esforzarse en dar para luego recibir. Las redes profesionales tienen varias denominaciones: comunidades virtuales de profesionales, redes sociales para profesionales e incluso networking empresarial. Y el principal propósito de las mismas no es otro que personas con intereses profesionales comunes se pongan en contacto para intercambiar conocimientos, buscar aliados, explorar sinergias y ayudarse en los quehaceres de sus trabajos.

Algunas universidades españolas ya cuentan con asociaciones de antiguos alumnos que ofrecen una razonable diversidad de servicios; la mayoría están aún en unas fases muy tempranas de desarrollo y no se ven capaces de ofrecer nada que pueda vincular a sus antiguos alumnos con la institución, y aún menos crear un vínculo mutuamente provechoso con las empresas.

Esta reflexión ha surgido a partir de la experiencia de uno de los autores (AGM) en la empresa privada y en el ámbito universitario. El mercado laboral demanda personal universitario con cualidades que vayan más allá de su titulación académica, que les ayuden a solucionar problemas y a desarrollar ideas dentro de la empresa. Para ello es necesario incorporar una filosofía emprendedora en el mundo universitario, para intentar darle una proyección empresarial a las asignaturas de los diferentes grados, fomentado la creatividad, la imaginación y generación de nuevas ideas.

Hoy en día no basta con formar ingenieros/as, biólogos/as, psicólogos/as… Hace falta situar personas con aptitudes y actitudes adecuadas para complementar y

mejorar la sociedad en la que ingresan. El principal inconveniente en la implantación de un modelo pedagógico es la saturación del mercado de formación de los estudiantes. En los programas universitarios no hay lugar para la mejora a través del aumento de las materias, tiene que tratarse de una mejora cualitativa, no cuantitativa. La implantación de un modelo pedagógico pasa por nuevas herramientas, nuevas formas y nuevos entornos. El estudiante deberá poder integrarse y mejorar la sociedad si ha aprendido a través de situaciones, problemas y retos como los que se encuentran fuera.

Por supuesto hay que tener en cuenta que para crear un entorno capaz de generar situaciones formativas como las que se han descrito hay que asegurar una actitud y disponibilidad adecuadas en el profesorado. Los docentes tendrían que ser formados para que a su vez pudiesen transmitir a los alumnos ese espíritu emprendedor.

En los últimos años se está fomentado, desde la institución pública y privada, el perfil emprendedor como método para salir de la burbuja de pesimismo ocasionada por la crisis económica, y verla como un momento de grandes oportunidades. Ejemplos de estos eventos son: el día del Emprendedor, en la que se organizan charlas, conferencias y talleres; premios de emprendedores, entran a concurso personas con nuevas ideas; beca Practiquemos para jóvenes emprendedores; ayudas para la creación de empresas mediante diferentes instituciones como CEPES (confederación empresarial española de la economía social), AJE (Asociación de Jóvenes Empresarios), Cámara de Comercio y OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación).

Todos estos eventos que despiertan el espíritu emprendedor serían más enriquecedores y cumplirían mejor su función si se incorporaran como asignatura en el plan docente de las diferentes enseñanzas de grado con el objetivo de potenciar las cualidades emprendedoras de los universitarios como parte de su formación.

Para implementar esta opción se debe decidir en primer lugar a qué nivel se situarán los módulos formativos complementarios. Pueden plantearse como parte de los programas de las enseñanzas de grado, como titulaciones complementarias para los graduados, o incluso como programas de formación contínua a profesionales.

Hay universidades españolas que ya están poniendo en funcionamiento programas para formentar el espíritu emprendedor en la universidad. Un ejemplo es el programa Innova desarrollado por la Universidad Politécnica de Cataluña en el cual mezcla tres modelos: anglosajón, pedagógico y red. Todo ello con el objetivo de impulsar un cambio cultural que lleve a la universidad a ser una más emprendedora de acuerdo con sus planes estratégicos.

Con esto, conseguiremos despertar en los alumnos una necesidad de generar nuevas aplicaciones e ideas de forma continuada, una mayor implicación en el aprendizaje y la capacidad de resolver los problemas que demanda el mercado laboral y la sociedad en general.

REFERENCIAS

LORENTE, J. (2009). *Piensa, es gratis*. Editorial Planeta.

BONO, E. (1987). *Ideas para Profesionales que Piensan: Nuevas Consideraciones Sobre el Pensamiento Lateral Aplicadas a la Empresa*. Colección Paidós Plural.

BONO, E. (1994). *El Pensamiento Creativo*. Colección Paidós Plural.

¿Y TÚ CÓMO SUPISTE DE ESTE TRABAJO? LAS RUTAS HACIA EL MERCADO DE TRABAJO EN UNA MUESTRA DE ALUMNADO EGRESADO DE LAS TITULACIONES DE MAESTRO

Prudencia Gutiérrez Esteban

Universidad de Extremadura

RESUMEN

La problemática del desajuste entre la formación y el mercado de trabajo ha llegado a constituir un campo definido de investigación que se concreta en una abundante realización de estudios sobre transiciones de la universidad al mundo laboral. La mayoría de estos estudios de carácter descriptivo muestran el estatus laboral de los titulados/as de diferentes niveles educativos y formativos de acuerdo con los procedimientos de formación inicial. Estos estudios sirven para la evaluación y orientación de las instituciones y sistemas de formación.

En esta comunicación mostramos los resultados de un estudio más amplio sobre la inserción laboral del alumnado egresado de las titulaciones de Maestro/a, donde se ponen de manifiesto las características de dicho proceso, tiempo de egreso, medios que utiliza en la búsqueda de empleo y número de empleos hasta estabilizar su situación laboral.

Creemos que es necesario no obviar la formación que ofrecemos en las universidades y su relación con el empleo, así como la responsabilidad de las instituciones educativas de educación superior en cuanto a la capacitación que ofrecen y las demandas del mercado de trabajo, haciendo especial énfasis en la formación de maestros y maestras y su relación con el empleo.

Palabras clave: egresados, maestros, universidad, mercado laboral.

HOW DID YOU KNOW ABOUT THIS JOB? ROUTES TOWARDS LABOUR MARKET IN A SAMPLE OF GRADUATES STUDENTS FROM TEACHER TRAINING DEGREE

ABSTRACT

The problem of imbalance between training received at the university and labour market demands represents a defined field of research that consists of a wealth of studies on transitions from higher education to the world of work. An important number of these descriptive studies show the labour situation of graduate students from different educational levels in accordance with the procedures of initial training. These surveys are used for the evaluation and guidance of training systems and institutions.

In this paper we explain the results of a larger research on transitions towards employment of graduate students of Teacher Training degrees, which reveals the characteristics of this process, exit time, resources and means used in seeking employment, number of different jobs and time to stabilize its employment situation.

We believe it is necessary not to overlook the training offered at the universities and their relation to employment, as well as the responsibility of higher education institutions in terms of qualification they guarantee and labour market demands, emphasizing teachers training and their relation to employment.

Key words: graduates, teachers, university, labour market.

1.- INTRODUCCIÓN

Una vez revisada la literatura, encontramos que en general, las investigaciones realizadas sobre la inserción laboral de los titulados universitarios, abordan el proceso de transición de la educación superior al mercado de trabajo de quienes han finalizado sus estudios, sin profundizar en el análisis de la formación inicial recibida por parte de los egresados durante su paso por las aulas universitarias.

Existen varias publicaciones en relación al empleo del alumnado graduado, entre ellas las de González Ferreras y Wagenaar (2003), Jiménez Aguilera (2003), Cuadrado Roura (2003), Martínez Martín (2002), García Montalvo (2001), Sáenz de Miera (2001) y García Espejo (1998). Asimismo, también contamos con tesis doctorales al respecto como las de García Gracia (1994), Garrido y Requena (1995), Gradín Lago y Otero Giráldez (1999), Aramburu-Zabala (1998) y Ortiz de Montellano (2000).

Otras muestras de esta preocupación por el empleo en relación con la educación superior, son los trabajos de investigación dentro de las propias universidades, que junto con la relevancia y necesidad de renovación y cambio que está suscitando el Espacio Europeo compartido de Educación Superior dentro de las universidades, el nacimiento en toda Europa de las Agencias de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en España ANECA) y el conocido Proyecto Tuning, hacen que se lleven a cabo estudios que hagan referencia a la formación teórica y práctica recibida durante su paso por esta institución, al uso e implicación de las nuevas tecnologías (Castells, 2001; Castaño, 1999, 2005) y otras competencias relacionadas con la búsqueda de empleo entre el alumnado universitario y la relación entre formación y empleo. En nuestra universidad destacamos en este sentido los de Iglesias Verdegay et. al. (2005), Cubo Delgado et. al. (2004), Luengo González et. al. (2004) y Murillo Huertas (2006).

El Libro Blanco de Maestros, ANECA (2004), elaborado por la Red de Magisterio, es una de las publicaciones que mayor cantidad de estudios de inserción laboral recoge en cuanto a estas titulaciones se refiere. En este trabajo, los estudios van desde los más específicos hasta los más generales, es decir, aquellos estudios llevados a cabo en distintas universidades españolas en varias o todas las titulaciones, entre los que se incluyen los títulos de Maestro/a. Los aspectos relevantes que se pueden destacar del doble análisis realizado por la Red de Magisterio en 2004 y 2005, son los siguientes:

- Algo más de la mitad del alumnado egresado en los últimos cinco años se encuentra ocupado (68,7%) y un 49,5% trabaja como maestros/as o desempeña algún trabajo relacionado con la docencia. El 19% no desarrolla una actividad relacionada con la educación.

- La duración propuesta de los estudios así como el agrupamiento o mantenimiento de las especialidades, con el intento de hacerlas más "generales, versátiles o polivalentes, como uno de los posibles medios para encontrar más fácilmente trabajo o empleo" (Red de Magisterio, 2005:46).

- En la formación destacan la importancia de la expresión oral y escrita en la búsqueda de empleo, así como la estimulación de la creatividad, la gestión, las competencias instrumentales, la toma de decisiones y el liderazgo. Además de otras habilidades tales como las competencias instrumentales, interpersonales y cognitivas.

La pretensión de estos estudios es facilitar la inserción laboral a través de una mejora en la formación, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad en la que estamos inmersos, la sociedad del conocimiento, donde la formación en competencias se ha convertido en pieza clave del ámbito laboral, y ahora también del educativo. Estamos de acuerdo con Tirado (2008:28) cuando afirma que "la preparación para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional ha de formar parte de las finalidades básicas de la formación", si bien ésta debiera incluir además formación en habilidades de participación, de diálogo, de contraste de opiniones, gestión de conflictos, etc., que le permitiese igualmente, comprender las situaciones sociales, políticas y económicas que determinan el mercado laboral.

Lo ideal es que desde la educación, a través del desarrollo de competencias basadas en valores sociales, se den las claves necesarias para favorecer el equilibrio entre el sistema productivo y el educativo. "De esta manera, la formación inicial se ve reforzada porque la actividad formativa de las empresas y la formación continuada se integran en los procesos formativos y de cualificación profesional a lo largo de la vida" (Tirado, 2008:30).

2.- METODOLOGÍA

En este estudio, se utilizaron técnicas cuantitativas (cuestionario de preguntas cerradas) y técnicas cualitativas (grupos de discusión con informantes clave). El análisis de datos en el caso del método cuantitativo se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows versión 15.0. Por otra parte, el análisis realizado con la metodología cualitativa se ha basado en el estudio pormenorizado del contenido de los grupos de discusión,

cuyos datos han sido analizados con el software cualitativo AQUA, agrupando la información en categorías.

Las personas que respondieron al cuestionario fueron 568 personas (20,6% de la población), alumnado egresado de las distintas especialidades de Maestro/a. Las especialidades de Maestro/a egresadas fueron Educación Infantil, Educación Física, Educación Especial, Educación Primaria y Audición y Lenguaje.

Los resultados fueron obtenidos tras la diseminación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas sometido a proceso de validación interna y externa y el desarrollo de grupos de discusión con alumnado egresado e informantes clave.

3.- RESULTADOS

En términos generales podemos decir que un escaso número de titulados y tituladas manifiestan encontrarse en búsqueda de empleo desde hace menos de seis meses siendo pocos los que buscan trabajo hace más de dos años.

Los maestros y maestras que buscan empleo (24,4%) lo hacen desde hace "Más de dos años" el 44,79%, "Menos de seis meses" el 24,65%, de "Seis meses a un año" el 20,14% y el 10,42% de uno año a dos años. Dentro de este grupo, el 61,33% dice haber participado en una prueba de selección y no lo ha hecho nunca el 38,67%. Un dato sugerente es que entre quienes han participado en una prueba de selección, el 80,82% lo ha hecho en la empresa privada.

Los medios utilizados para buscar empleo son principalmente los anuncios o prensa, empresas de Selección de personal, otros medios, servicios públicos de empleo (INEM/SEXPE) y las oposiciones por igual, las bolsas de trabajo de organismos oficiales, los servicios universitarios, ofrecimiento directo, asociaciones profesionales, creación empresa e Internet, cursos con bolsa de trabajo y contactos familiares y personales por este orden, como muestra la siguiente gráfica (Fig. 1):

Fig. 1: Medios que utiliza para buscar empleo. Titulación Maestro/a

De estas personas, el 53,8% han participado en una prueba de selección, y de éstas el 72,7% lo hicieron en Instituciones privadas y el 27,3% en Instituciones públicas.

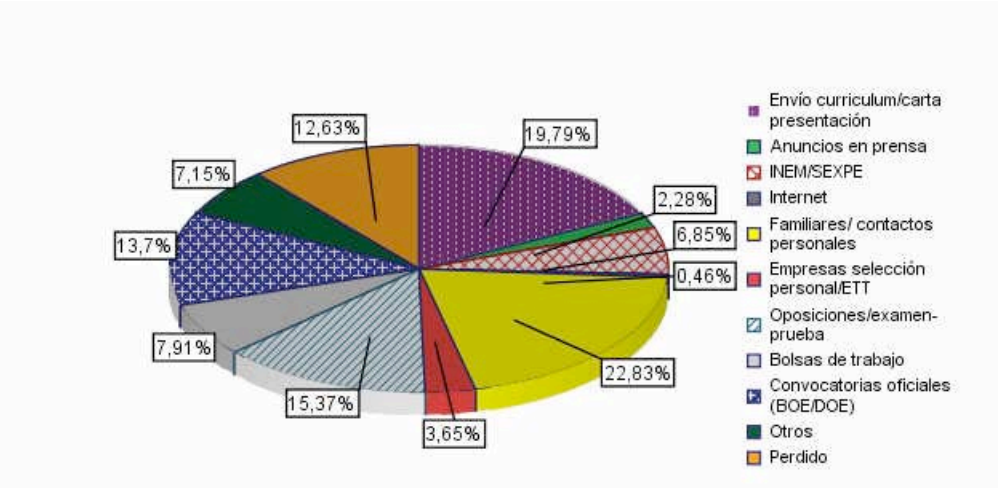
Observamos entre quienes están buscando empleo que han rechazado alguna vez alguna oferta el 16,8%, mientras que no lo ha hecho el 83,2%. Los motivos argumentados para el rechazo de algún empleo han sido por "Encontrar un trabajo u oferta mejor" para el 13,6%, "Lejos de mi lugar de residencia" 11,1%, "No ofrecía buen salario" 11,2%, "No permitía atender tareas hogar" 11%, "No era adecuado a mis estudios" 10,6%, "No había buen ambiente de trabajo" 10,5%, "Trabajo incompatible con responsabilidades familiares" 10,3%, "No ofrecía posibilidad de promocionar" 9,1% y " No ofrecía seguridad/estabilidad" 2% y "No era adecuado a mis expectativas" 1,1%.

En consonancia con los motivos argumentados para rechazar un empleo y preguntados si se desplazarían a otro lugar si le ofrecieran un puesto de trabajo, el 60,9% dice que "No", mientras que "Sí" lo haría un 39,1%. De este último subgrupo, se desplazarían "Donde fuese necesario" el 40,9%, "Fuera del País" el 18,3%, y siempre que fuese "Fuera del municipio" el 17,1%, "Fuera de la comunidad autónoma" el 13,2% o "Fuera de la provincia" el 10,5%. Las razones por las que ese 60,9% no lo haría es porque no desean cambiar su residencia habitual 28,1%, no desean separarse de su pareja 26,9%, no les gusta viajar 14,8% y por responsabilidades familiares 1,5%. Aunque los motivos con mayor argumentados con mayor frecuencia son otros motivos 28,8%.

El tiempo transcurrido desde que finalizaron sus estudios hasta que encontraron su primer empleo, para la mayoría de estas personas varía mucho. El 30,91% tardó entre "6 meses y 1 año", pero para el 23,33% fue "Menos de seis meses" y seguido muy de cerca por quienes tardaron "Dos años" en encontrar empleo, el 21,10%. El 14,56% tardó "Más de dos años" y el 10,1% "Ya tenía trabajo anteriormente".

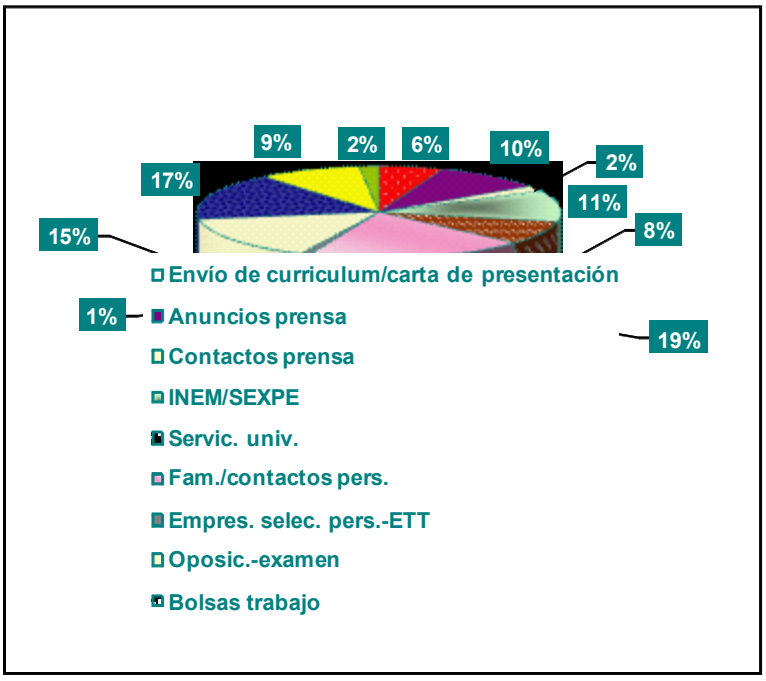
Para obtener estos empleos, utilizaron distintos medios, entre los que cabe destacar quienes utilizaron los "Contactos personales o familiares" 22,83% y el "Envío de curriculum-carta de presentación" 19,79%, el 15,37% fue a través de las "Oposiciones/examen-prueba" y el 13,7% gracias a "Convocatorias oficiales", mientras que el 7,91% fue por "Bolsas de trabajo", el 7,15% lo hizo con otros medios y el 6,85% a través de los servicios públicos de empleo "INEM/SEXPE". (Fig. 2)

Fig. 2: Medios obtención del primer empleo



Cuando se trata del los medios utilizados para el empleo actual o último empleo, han sido principalmente los contactos personales o familiares, a través de bolsas de trabajo, las oposiciones-exámenes, a través del INEM/SEXPE, los anuncios en prensa, las convocatorias oficiales, los servicios universitarios y a través del envío del curriculum vitae o una carta de presentación, tal y como muestra la gráfica que aparece a continuación. (Fig. 3)

Fig. 3: Medios obtención empleo actual



Los méritos más valorados para obtener este empleo han fueron la experiencia laboral 16%, el expediente académico 15%, cualidades personales 13%, el título de Maestro con un 12%, formación complementaria y exámenes-pruebas ambos con

un 10%, conocimientos en informática 9% y haber realizado estudios de doctorado para el 6%.

Según los datos obtenidos en nuestro estudio, el 22,3% tuvieron más de dos empleos desde que finalizaron sus estudios hasta el día de hoy. El 32,6% tuvo más de tres empleos y el 33,1% de dos a tres. El porcentaje más bajo es para quienes tuvieron solamente un empleo 12%.

De igual manera, hemos de decir, que el 61% de estas personas tardó más de tres años en conseguir su empleo actual o último empleo. El resto de porcentajes observados se reparte de manera desigual, al 18,3% le llevó de "Uno a dos años", y "Entre 6 meses y un año" al 7,9%. El 8,5% "Ya tenía trabajo anteriormente" y fue de "Menos de seis meses" para el 4,2%.

En la actualidad por tanto, de estas personas que poseen un empleo o lo poseían en los seis meses anteriores al momento en el que responden al cuestionario, el 41,7% ejerce como Maestro/a, aunque no ocurre lo mismo para algo más de la mitad, el 58,3%.

4.- DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

Como se aprecia en los datos procedentes del cuestionario, un escaso número de titulados y tituladas manifiestan encontrarse en búsqueda de empleo, y quienes se reconocen en esta situación dicen hacerlo desde hace menos de seis meses siendo pocos los que buscan trabajo hace más de dos años. Igualmente, un número importante de personas tardan entre seis meses y un año en encontrar su primer empleo. Hay que resaltar que algunos ya tenían un empleo anterior.

En general obtienen su primer empleo en mayor proporción gracias a las Oposiciones-examen-prueba y gracias al envío de curriculum-carta de presentación o contactos personales o familiares.

Los datos obtenidos no permiten establecer diferencias significativas por sexo en relación a los medios utilizados para la obtención de un empleo, si bien, en los datos procedentes de la estadística descriptiva en ellos destacan un diferente uso por parte de mujeres y varones en la búsqueda de empleo, el primer empleo y el empleo actual (Gutiérrez Esteban, 2007).

Aunque la satisfacción con los estudios cursados, en general, y su relación con el mercado de trabajo es aceptable para un grupo importante del alumnado egresado (no para la mayoría), no ocurre lo mismo en lo referente a las situaciones laborales a las que se enfrentan, ni tampoco la formación específica recibida en técnicas y recursos para la búsqueda de empleo, dado que dicen no haberla recibido.

Atendiendo a las necesidades formativas desveladas desde los datos ofrecidos por parte del alumnado egresado, podemos decir que sería necesario incluir en sus planes de estudios formación específica en técnicas de búsqueda de empleo y orientación profesional, incrementando al mismo tiempo contenidos dirigidos a facilitar los procesos de inserción laboral así como sus trayectorias laborales y formativas en el mercado de trabajo, con el fin de evitar en la medida de lo posible ese desajuste entre formación y mercado de trabajo. Para ello es fundamental que demos prioridad al desarrollo de competencias profesionales basadas en valores sociales, que faciliten dichos procesos.

Dado que nos encontramos en un momento crucial, inmersos en el diseño y puesta en marcha de los nuevos planes de estudios de los títulos de Grado de Maestro/a proponemos una revisión en profundidad por parte de las instituciones educativas superiores responsables de la formación inicial del profesorado, para que incorporen dichos contenidos, reformulando las materias que forman parte de los planes de estudios. Esto nos permitirá facilitar la inserción laboral del alumnado egresado y otorgarles una formación que el día de mañana serán ellos y ellas quienes enseñen.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2004). *La situación en el mercado de trabajo de los titulados en el ámbito de la comunicación*. Huelva: Universidad de Huelva.

Aramburu-Zabala, L. (1998). Transición a la vida activa. Procesos de búsqueda de empleo en una muestra de universitarios madrileños. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral inédita.

Castaño, C. (1999). *Diferencia o discriminación: la situación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo y el impacto de las tecnologías de la información*. Madrid: Consejo Económico y Social.

Castaño, C. (2005). Las *mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. Barcelona: Alianza Editorial.

Cuadrado Roura, J. R. (dir.) (2003). *Cambio sectorial y desempleo en España*. Madrid, Fundación BBVA.

García Espejo, Mª I. (1997). *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

García Gracia, M. (1994). "Itinerarios de inserción social y profesional de las mujeres jóvenes". *Jóvenas*, 3, 18-33.

García Montalvo, J. (2001). *Capital Humano: Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia, Fundación Bancaja.

Garrido, L. y Requena, M. (1995). El acceso de los jóvenes a la vivienda y al trabajo. *Revista Asturiana de Economía*, 2, 27-54.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report. Pilot project*. Bilbao, Universidad de Deusto. Departamento de Publicaciones.

Gradín Lago, C.M. y Otero Giráldez, M.S. (1999). *Incorporación laboral de la mujer en España. Efecto sobre la desigualdad en la renta familiar*. Vigo, Universidade de Vigo.

Gutiérrez Esteban, P. (2007). *Inserción laboral del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura desde una perspectiva de género*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Iglesias, E. (dir.) (2005). Estudio y seguimiento de la inserción laboral del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la UEx desde la perspectiva de género. II Plan Regional de Investigación 2002-2005. Junta de Extremadura. Badajoz. Universidad de Extremadura. Documento inédito.

Jiménez Aguilera, J. D. (2003). *Educación superior y empleo. La situación de los jóvenes titulados en Europa: la encuesta Cheers*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Luengo, R. (dir.) (2004). Aproximación psicosocial a la innovación tecnológica en Extremadura y su relación con la empleabilidad: una visión desde el ámbito universitario (II). Proyecto financiado por la Junta de Extremadura. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Martínez Martín, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Murillo, I. P. (2006). *Mercado de trabajo, capital humano y salarios*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Ortiz de Montellano, S. (2000). *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Sáenz de Miera, A. (2001). En *torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos.* Madrid: Consejo de Universidades/MECD.

Tirado, V. (2008). Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 28-30.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Ángel de Juanas Oliva

Alfonso Diestro Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Una de las características más relevantes de la profesión docente es la conceptualización de la necesidad que el profesorado tiene de perfeccionarse continuamente y reflexionar sobre su actuación. Desde esta perspectiva, la formación permanente, se debe producirse desde un proceso dialéctico entre la Universidad y el profesorado, con la finalidad de satisfacer al máximo posible las expectativas de todos los agentes implicados. Sin olvidar, que la finalidad prioritaria de la formación permanente del profesorado es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes. De tal manera, se han de proponer acciones formativas coherentes con las necesidades profesionales del personal docente. En el presente trabajo se analizan diferentes aspectos inherentes a la formación permanente del profesorado así como la implantación de diferentes programas a cargo instituciones educativas internas como los ICEs.

Palabras clave: formación permanente; profesor; universidad; reflexión en la práctica.

ANALYSIS OF THE LIFELONG LEARNING OF UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT

One of the major characteristics of the teaching profession is the conceptualization of the need that the professor has to continuously improve and reflect on their performance. From this perspective, lifelong learning, should be produced from a dialectical process between the University and faculty, in order to satisfy as much as possible the expectations of all stakeholders. Without forgetting, that the priority aim of the training of teachers is to promote student learning by

improving the performance of teachers. Thus, be proposed training activities consistent with the professional needs of teachers. In this paper we analyze different aspects relating to teacher training and the implementation of different programs by domestic educational institutions such as ICEs.

Key words: lifelong learning; teacher; university; reflection in practice.

INTRODUCCIÓN

Por formación permanente se entiende la preparación que se lleva a cabo a lo largo de todo el desarrollo profesional docente vinculándose a las circunstancias y expectativas que rodean a los profesores dentro de cada institución universitaria (Arnams, 1999; Gutiérrez Barriuso y Ruiz Varona, 2007; Romero *et al.*, 2007). Desde un punto de vista integrador, la formación inicial en el nivel universitario podría ser concebida dentro del marco de la formación permanente (Montero, 2002; Tardif, 2004; Villar, 2004; Cardona, 2008), pues esta última ha de desarrollarse adaptada a las necesidades de cada momento del recorrido profesional.

Por consiguiente, la formación permanente pretende que el docente universitario sea capaz de:

"…*identificar y organizar sus propósitos, de escoger las destrezas pedagógicas o los medios adecuados, que conozca y comprenda los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos*" (Liston & Zeichner, 1993:64).

Otra cuestión es que, la formación permanente se ha venido entendiendo como complemento de la formación inicial y poco articulada a las situaciones de trabajo en la actividad docente en el aula (Romero *et al.,* 2007). Se hace preciso repensar la formación permanente del profesorado incidiendo en propuestas alternativas que suplan los déficits tradicionales. Para ello, se requiere:

1. La formación permanente del profesorado concebida como un proceso definido y determinado externamente al centro y al profesorado.
2. Es preciso actualizar conocimientos que suplan las carencias iníciales.

Otro aspecto fundamental que caracteriza a la formación permanente es su marcado carácter actualizador de conocimientos. Tal y como señala Imbermón (2006:5):

"Hoy día se dice que lo que enseñamos en la universidad, 40% queda obsoleto en 10 años. Ya no digo si uno hace ingeniería informática, que es al día siguiente de salir de la carrera. Pero, o sea, es la primera vez en la vida de la humanidad el conocimiento queda obsoleto antes de nuestra muerte".

Por lo tanto, la obsolescencia de los conocimientos resulta un factor clave en la vida profesional del profesorado universitario, puesto que la formación permanente pasa a formar parte intrínseca de su profesión.

Por otro lado, tradicionalmente, la formación permanente ha estado al servicio de las reformas de los sistemas educativos (Day & Sachs, 2004; Lourdes Montero, 2006, Romero *et al*., 2007). En España existe una dilatada experiencia en reformas educativas que según Gutierrez Barriuso y Ruiz Varona (2007:173) permite:

"Comprobar que los grandes cambios en educación no se trasladan de forma automática desde las disposiciones legislativas a la realidad de las aulas si no se producen cambios significativos en la cultura profesional docente, lo cual sitúa a la formación permanente del profesorado como una herramienta necesaria para el cambio".

En consecuencia, es preciso valorar el potencial de la formación permanente del profesorado incidiendo sobre la base de un perfil docente profesional adecuado a las actuales circunstancias que se dan en el entorno de los centros universitarios (Bolívar, 2007). En este sentido, Gutierrez Barriuso y Ruiz Varona (2007) ponen de manifiesto dos aspectos fundamentales. Primero, la importancia de que la formación permanente no se dirija hacía la individualidad sino a la transformación colectiva del contexto del centro. Segundo, la orientación de la formación permanente debe dirigirse hacia las actitudes profesionales, las estrategias y habilidades de la profesionalidad docente deseable.

En relación a los motivos que avalan la necesidad de que el profesorado se forme a lo largo de su trayectoria profesional, López Hernández (2007:213) enumera los siguientes: 1) las limitaciones y carencias de la formación inicial; 2) la necesidad de asumir una profesionalidad más amplia; 3) la aceleración de los cambios sociales que conllevan nuevos retos y necesidades en educación; 4) los avances científicos; 5) las nuevas finalidades de la educación; 6) las reformas y cambios curriculares; 7) los nuevos conocimientos sobre la forma en que las personas aprenden; y 8) las nuevas metodologías y recursos didácticos.

A su vez, se han de tener en consideración los retos por los que está pasando la formación permanente en la actualidad. En este sentido, Day (2006:146) contempla cinco propuestas para quienes tienen la responsabilidad de promover el desarrollo del profesorado:

1. Todo programa global debe prestar atención a los diferentes yos del docente: la persona, el profesional en cuanto tal, el profesional de aula, y el miembro de la comunidad educativa.
2. La retroinformación y el apoyo sostenido son componentes esenciales del proceso de aprendizaje continuado pero no interrumpido.
3. El docente, ha de alimentar la predisposición para el aprendizaje y el compromiso con el mismo.
4. La cultura de la organización debe apoyar las relaciones colegiales.
5. Los recursos deben destinarse tanto al desarrollo a largo como a corto plazo, teniendo en cuenta un equilibrio por las necesidades de aprendizaje.

Dadas las circunstancias por las que está atravesando la formación permanente en las diferentes instituciones universitarias, es crucial identificar los medios más apropiados para la consecución de los retos planteados. Por lo tanto, se deben estudiar las propuestas formativas que marcan el proceso continuo de aprender a enseñar y todo el desarrollo profesional docente ya que, la estrategia para mejorar la educación del profesorado consiste en incrementar la eficacia y coordinación de las diferentes acciones formativas.

La profesora Cruz Tomé (2000: 24-25) destaca una serie de aspectos que caracterizan los programas de formación permanente que se han venido desarrollando en los últimos años: 1) *crecimiento exponencial de las actividades de formación pedagógica en los últimos años*; 2) e*xistencia de falta de reglamentación* o

de directrices generales de funcionamiento frente a otros niveles del sistema educativo, en los que la formación del profesorado está regulada; 3) *heterogeneidad y desigualdad* entre las distintas experiencias de formación del profesorado; 4) existencia de *programas de formación que dependen de iniciativas personales* de los responsables de servicios; 5) *ausencia de comunicación entre los servicios* que ofertan las actividades de formación; 6) se trata de *actividades de formación fragmentaria, aislada* del contexto inmediato y que se repiten de año en año en las diferentes universidades; 7) *falta de compromiso institucional con la formación*. Según la autora, la posición que adopta la Universidad en la formación pedagógica de sus profesores podría calificarse como ambivalente pues, propicia actividades de formación pero no las reconoce, ni las exige, ni las valora.

INICIATIVAS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Al hablar de los programas de formación, Zabalza (2002:165) recoge de manera sintética las diversas iniciativas relacionadas con la preparación permanente del profesorado universitario en función de la duración de las mismas. Diferencia entre, en primer lugar, *iniciativas de formación a corto plazo* (cursos talleres, etc). Se trata de iniciativas puntuales que tienen la ventaja de su facilidad para el desarrollo y su escaso costo institucional y personal. En general, son eficaces para sensibilizar al profesorado y reflexionar sobre los diferentes aspectos que se planteen. Pero carecen de continuidad y sus efectos tienden a desaparecer. En segundo lugar, *iniciativas a medio-largo plazo* (programas, sistemas de acreditación específica, etc.). Resultan menos llamativas que los cursos pero dan la oportunidad de obtener una acreditación académica reconocida (título de especialista, máster, o doctorado) que podrá ser valorada en concursos y sistemas de promoción.

LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS ACCIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE

En cuanto a la intervención del profesorado en las acciones de formación continua, es preciso señalar que representa uno de los caballos de batalla de la comunidad universitaria. En el Informe 2000, Bricall (2000:339) afirma:

"Nunca se insistirá de modo suficiente en la conveniencia de crear entre el personal académico y también entre el personal administrativo una toma de conciencia con respecto a la educación continua y una comprensión de las ideas en que ésta se fundamenta".

Este aspecto ha sido tratado desde dos enfoques, primero el de la *voluntariedad u obligatoriedad* de la formación (Bricall, 2000; Zabalza, 2002) y, segundo el de la *motivación del profesorado* por implicarse en las acciones formativas que promueven las propias universidades (Borrel *et al*. 2000; Sánchez Núñez, 2001; Valcárcel, 2003).

Desde el enfoque centrado en la voluntariedad u obligatoriedad de la formación, conviene tener presente que los niveles de autonomía individual son variables y en ocasiones están vinculados al tipo de contrato que se posea (Zabalza, 2002). En cualquier caso, se debe considerar el punto de vista personal, el institucional y las

políticas de incentivos (Cruz Tomé, 1999; Sánchez Núñez, 2001; Zabalza, 2002; Romero *et al.* 2007).

En relación al enfoque de la disposición del profesorado para la formación permanente, se ha observado que las motivaciones intrínsecas tienen una gran influencia sobre el profesorado que siente la necesidad de recibir una formación pedagógica (Cruz Tomé, 2000). Sin embargo, tienen escasa capacidad de llamamiento entre el total del profesorado universitario y a la larga podría representar un planteamiento injusto (Zabalza, 2002). Unida a estas motivaciones se encuentran las motivaciones extrínsecas que se relacionan con las diversas formas por las que agentes externos al profesorado promocionan la formación continua. Entre estas formas se encuentran fórmulas de reconocimiento y valoración institucional de la formación realizada, a través de estímulos profesionales y/o económicos. Ambas fórmulas han de ser tenidas en cuenta por las universidades. En todo caso, el desempeño del profesorado en la formación continua tiene relación directa con la toma de conciencia y el compromiso con la actualización permanente de las modalidades de pensar y realizar la docencia en el contexto universitario.

MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Revisando la literatura existente en torno al desarrollo profesional docente, se puede apreciar que existen diversas propuestas de modelos formativos para la docencia. Una de las representativas de los últimos tiempos es la de Villar (1993). Este autor resume en cuatro los principales modelos de desarrollo profesional: 1) *Modelo de proceso de perfeccionamiento individual*, tiene por objetivo identificar y resolver las necesidades individuales del profesor producidas por las posibles contradicciones entre la estructura organizativa de la Universidad, sus objetivos y el propio profesor; 2) *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, el objetivo de este modelo es mejorar la calidad de la enseñanza partiendo de la evaluación de la actuación en el aula. Este modelo trata de establecer indicadores de calidad sobre un perfil óptimo del profesorado para implementar competencias y destrezas; 3) *Modelo de indagación*, parte del principio de que el profesorado universitario investiga y reflexiona sobre su propia práctica. Se correspondería con un modelo centrado en el profesor reflexivo; y 4) *Modelo organizativo*, este modelo parte de la premisa de que el profesor se forma en un contexto, cultura o clima organizativo determinado por un Departamento, Facultad o Universidad. El objetivo que persigue es investigar las normas implícitas que conducen la enseñanza universitaria.

Por su parte, Cardona (2008:221 y ss.) realiza una revisión de los diferentes modelos de desarrollo profesional del profesorado y los estructura en base a cuatro paradigmas:

1. *Paradigma positivista*. De carácter cuantitativo y tecnológico, tuvo su auge entrados en los años 70 del siglo pasado. Se fundamenta en los modelos de presagio-producto y proceso-producto. El primer modelo busca formar buenos docentes a través de indicadores de eficacia docente. El segundo, se basa en la relación actividades de enseñanza en el aula y rendimiento académico. Otros modelos dentro de este paradigma serían: el modelo de formación del profesorado basado en competencias, estas últimas entendidas desde una base conductista; y la

microenseñanza, basado en un sistema de práctica controlada, puede ser entendido como una variante del modelo proceso-producto.

2. *Paradigma interpretativo*. De corte, cualitativo, está relacionado con las ciencias históricas hermenéuticas. Trata de desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales identificando normas que subyacen a los hechos sociales y que los gobiernan. Para este paradigma, en Educación todo es metodológicamente relativo y el conocimiento pedagógico se construye desde los contextos particulares hacía sí mismos. Recoge los modelos mediacional y ecológico. El primero, trata la figura del profesor como un mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contra de la percepción positivista de transmisor de conocimientos. Se encarga de estudiar los procesos mentales que subyacen a las conductas de profesores y alumnos. El segundo, mantiene el énfasis en la influencia recíproca de alumnos-profesores y añade la determinación de variables de contexto enmarcadas dentro de procesos sociales complejos.

3. *Paradigma socio-crítico*. También cualitativo, pretende convertir al profesorado en un agente para el cambio socioeducativo a partir de realidades educativas innovadoras desde la investigación crítica. Engloba los modelos de investigación-acción y de reconstrucción social. El primer modelo, parte de las propuestas de Stenhouse (1987) que consideran la enseñanza como un arte que se construye a partir de la reflexión creadora. Desde los planteamientos de este modelo, el docente ha de hacerse y serlo en función de los problemas existentes en el contexto en el que trabaja y, para ello, ha de reflexionar e investigar en el mismo. Una gran aportación de este modelo es concebir los centros educativos como centros de desarrollo profesional del profesorado donde a partir de la reflexión sobre la práctica se intenta mejorar la calidad docente. El segundo modelo, la formación docente debe impregnarse de valores políticos y ha de garantizar la autonomía para preparar profesores comprometidos a nivel social.

4. *Paradigma comprensivo*. Se trataría de un enfoque integrador de los anteriores, adaptado a los cambios sociales. De perfil cualitativo y ecléptico, trata de promover nuevos modelos de formación del profesorado que asumen la concepción del docente como práctico-reflexivo.

Por otro lado, en la actualidad, la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de las premisas básicas de la docencia como profesión (Rogers, 2001). Esta proposición trata de romper con el prejuicio de que la práctica por si sola engendra conocimiento. Para incrementar la competencia profesional es necesaria la práctica reflexionada (Elliot, 1990, 1994; Carr, 2000; Tillema, 2000; Brockbank & McGill, 2002; Zabalza, 2002; Palomero, 2003; Doménech, 2004; Medina, 2006; López Hernández, 2007; Cardona, 2008). Según el filósofo norteamericano John Dewey (1904), el objetivo primordial de los programas de formación del profesorado debería ser ayudar a los profesores en formación a reflexionar sobre los principios que subyacen en la práctica. La reflexión se desarrolla en siete fases: 1) perplejidad y duda; 2) necesidad de búsqueda e investigación; 3) sugerencia de posible solución; 4) intelectualización de la dificultad que se ha experimentado o vivido; 5) formulación de hipótesis y recogida de la información; 6) elaboración mental de la idea y razonamiento; y 7) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginaria.

Se sabe que la reflexión conduce a una mejor acción docente y que el profesor reflexivo es un profesor más eficaz (Domenéch, 2004). Para Schön (1983, 1987) la enseñanza reflexiva se fundamenta en una reflexión llevada a cabo después de las clases, esto implica una forma de metacognición, o pensamiento sobre las decisiones y reflexiones ocurridas durante la acción que propicia conocimiento en la acción. Para hacer explícito este conocimiento se debe realizar una descripción del conocimiento tácito que se utiliza para actuar en la práctica (Schön, 1987:36).

El conocimiento de la acción se produce en tres momentos en los que se han de producir tres procedimientos diferenciados de reflexión. En un primer momento, se ha de producir la reflexión en la acción. Según Schön (1992), se trata de un proceso de diálogo constante ante una situación de enseñanza imprevista y, en ocasiones, conflictiva provocada por las presiones de las características del entorno donde se actúa. Esta reflexión en la acción ante una situación práctica supone: en primer lugar, dar respuestas espontáneas y rutinarias que revelan un conocimiento en la acción; en segundo lugar, las respuestas rutinarias pueden producir un resultado inesperado; en tercer lugar, la sorpresa y la incertidumbre conllevan a una reflexión dentro de la acción presente; en cuarto lugar, una función crítica que pone en cuestionamiento el conocimiento en la acción; y, finalmente, se produce la experimentación en el presente. En el mismo sentido, para Carr (2000) la reflexión en la acción es un proceso de metacognición, que se desarrolla al analizar la práctica y las acciones-soluciones-actitudes tomadas durante una acción.

En un segundo momento, el autor habla de utilizar la reflexión sobre la acción. Es el análisis metacognitivo que realiza el docente sobre las características de su propia acción. En este sentido, el docente puede aplicar de manera sistemática herramientas y estrategias que le permitan describir, analizar y evaluar su intervención reconstruyendo su propia acción pasada.

En un tercer momento, como resultado de las anteriores reflexiones, Schön habla de una reflexión para la acción o sobre la reflexión en la acción. En este caso, la reflexión no se utiliza para revisar la práctica sino para orientar las acciones futuras. De tal manera, que el resultado de esta reflexión servirá para el desarrollo profesional docente.

En otra línea, Smyth (1991) presenta un modelo de formación del profesorado basado en el planteamiento de cuatro tipos de acción que se corresponden con cuatro tipos de preguntas:

1. *Descripción. ¿Qué es lo que hago*?. Es el primer tipo de reflexión y consiste en analizar cómo es la práctica, y explicitarla verbalmente o por escrito.

2. *Inspiración*. *¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?* Consiste en analizar las teorías que sustentan las prácticas.

3. *Confrontación. ¿Cómo llegué a ser de esta forma?* Exige una reflexión crítica que va más allá del contexto concreto de la práctica educativa, esto implica cuestionarse la propia enseñanza, las creencias, valores, etc.

4. *Reconstrucción*. *¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?* Supone tomar decisiones e introducir cambios.

Figura. Modelo de formación del profesorado reflexivo de Smith (1991).

Sobre En esta línea, han surgido algunas propuestas interesantes. Se trata de programas de desarrollo profesional que tratan de incentivar la reflexión de los profesores sobre sus creencias y prácticas educativas así como el impacto que éstas tienen en los estudiantes los programas de desarrollo profesional deben incentivar la reflexión de los profesores (Ho, 2000; Ho *et al*. 2001; Imbernón, 2000, 2004a, 2004b, 2006a y 2007; McCombs, 2003 y McCombs & Miller, 2007). Por ejemplo, recientemente Hubball y Poole (2003), han llevado a cabo en la British Columbia University de Canada, un programa basado en un modelo de Aprendizaje Centrado en la educación del alumno. Este programa apoyado en los presupuestos y experiencias de las teorías cognitivas, trata de formar al profesorado universitario desde una perspectiva multidisciplinar para enseñar a aprender dentro de una comunidad de aprendizaje.

Otra propuesta a tener en cuenta, que recogen García Nieto *et al.* (2005:57), es el programa Máster *en Práctica Educativa* (MAP)[1] del King's Colledge de la Universidad de Londres. Dicho programa está acreditado por la Higher Education Academy y trata de ofrecer formación inicial y permanente al profesorado centrada en el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos. Consta de tres etapas en las que el profesorado va adquiriendo capacidades diversas relacionadas con el conocimiento psicopedagógico.

Por otro lado, dentro de la reflexión en la práctica, uno de modelos en auge es el que podría denominarse *modelo de formación del profesorado por competencias.* Se trata de un modelo que se inspira en teorías del cambio de los profesores y en el enfoque por competencias surgido a comienzos de la década de los noventa. Desde esta perspectiva se entiende el cambio conceptual mediante la interacción con los colegas, la autoreflexión, el autoconocimiento, la clarificación de las concepciones personales y la exposición de concepciones alternativas hasta llegar comprometerse y construir proposiciones propias que modifiquen la práctica docente (Imbernón, 1997; Ho, Watkins & Kelly, 2001; Villar, 2004).

[1]Se puede encontrar más información al respecto en la siguiente dirección electrónica: http:// www.kcl.ac.uk/ learningteaching/acadprogs/masters.html

Para Perrenaud (2001), la formación con base en competencias conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Este modelo parte de la integración disciplinar para formar profesionales capaces de afrontar las rápidas transformaciones de la sociedad del conocimiento. Lo que se plantea es la descripción y análisis de la enseñanza desde una perspectiva profesional con la finalidad de mejorar su calidad (Zabalza, 2003). Para Romero *et al.* (2007), la noción de capacitación profesional basada en competencias puede interpretarse como la investigación norteamericana sobre la eficacia docente que tenía sus raíces en la psicología conductista. Sin embargo, debe distinguirse de la misma puesto que lejos de identificar la enseñanza como una recopilación de habilidades susceptibles de ser entrenadas, ahora se trata de una acepción ligada a la gestión empresarial y a los recursos humanos.

Para Comellas (2000:99), el desarrollo y éxito de estos programas depende de la implicación institucional y de la búsqueda de formas de actuar y dinámicas más participativas y cooperativas que partan desde la práctica, en la práctica y para la práctica.

Por otra parte, estos modelos destacan por la dificultad de los programas de formación para ser estructurados en torno a competencias, sobre todo cuando los aportes disciplinares son detallados y múltiples (Tardif, 1996; Aleamoni, 1997).

Ante el reto de promover el desarrollo de competencias en el profesorado, se puede citar, a modo de ejemplo, el Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria de la Universidad de Sevilla (Villar, 2004). Tiene por objetivo mejorar la docencia universitaria por medio de capacidades curriculares y didácticas. Para ello, favorece el intercambio y difusión de experiencias de innovación docente y crea un entorno virtual de formación para la reflexión.

En esta línea, otra acción formativa interesante, es el Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Zaragoza, puesto en marcha en el año 2004 por el ICE de la citada Universidad. Este programa trata de profundizar en las competencias del profesorado para el desarrollo de competencias en los alumnos para la inserción en la sociedad y el aprendizaje a lo largo de la vida (Blanco, 2007).

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo, se han presentado diferentes puntos de vista sobre la formación permanente del profesorado universitario haciendo especial hincapié en la misión docente. Igualmente, se ha realizado una suscita revisión del desarrollo profesional del profesorado universitario en la actualidad, prestando especial atención a los diferentes modelos de formación del profesorado.

Con referencia a todo ello, concluimos que la formación permanente del profesorado universitario se encuentra bastantes pasos por detrás de los cambios surgidos en nuestra sociedad (Arroyo, 2007). De hecho, entendemos que para adecuarse a la globalización, a la multiculturalidad, a los cambios tecnológicos y científicos, a la nueva dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc; el profesorado debe estar preparado para cumplir nuevos roles que en nada tienen

que ver con los que desempeñaba en el pasado (Blanco, 2007). Como recogen en una frase reveladora Beltrán y Pérez (2005:79):

"Ni los alumnos son como los de la Edad Media, cuando se abrieron las universidades, ni los profesores pueden formar hoy a los profesionales del mañana con los métodos y sistemas del ayer".

Por todo ello, entendemos que el profesorado requiere de acciones sistematizadas y convenientemente evaluadas que permitan promover el cambio. Del mismo modo, comprendemos que las administraciones deben procurar los medios y recursos necesarios a pesar del momento de crisis actual en el que nos encontramos. Sobre todo, si tomamos en consideración que la educación y, en concreto, profesores y estudiantes son agentes prioritarios de la riqueza de un país.

REFERENCIAS

Aleamoni, L.M. (1997). Issues in Linking Instructional-Improvement Research in Faculty Development in Higher Education. *Journal of Personnel Evaluation*, *11*, 31-37.

Arnams, R. (1999). La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa, En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 559-635). Madrid, Akal.

Arroyo, P. (2007). *Aprendizaje, escuela y sociedad tecnológica*. Extraído el 12 de febrero de 2008 desde http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y comunicacion-educativa/paloma2.htm

Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, *1* (1), 79-114.

Blanco, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.61-96). Madrid: MEC.

Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.

Borrel, N., Feixas, M., Marqués, P. (2000). *Funciones y competencias básicas del profesorado. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación.* Barcelona, junio 2000: ICE-UAB, ICE-UB, ICE-UPC. Extraído el 17 de mayo de 2006 desde http://dewey.uab.es/paplicada/htm/papers/funciones%20y%20compet%20bas%20profesorado% 20univ.pdf

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000.* Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Extraído el 4 de octubre de 2009 desde http://www.crue.org/informeuniv2000.htm

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.

Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: for Better or for Worse? *Educational Researcher, 34* (7), 3-17.

Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar, 27,* 87-101. Extraído el 14 de marzo de 2006 desde http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf

Cruz Tomé, M.A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Zarautz: Universidad del País Vasco.

Cruz Tomé, M.A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España, reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38,* 19-35.

Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

Day, C. & Sachs, J. (Eds.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Domenéch, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase.* Castellón: Universidad Jaume I.

Elliot, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata

Elliot, J. (1994). Research on teachers knowledge and action research. *Educational Action Research, 2* (1), 133-137.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo, R., García García, M. y Guardia, S. (2005). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MECD. Extraído el 18 de febrero de 2008 desde http://www.micinn.es /univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf

Gutierrez Barriuso, J. y Ruiz Varona, J.M. (2007). Centro educativo, formación del profesorado y cambio institucional. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 170-188). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: a model for programme design. *The International Journal for Academic Development, 5* (1), 30-41.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001) The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong Staff development programme. *Higher Education*, 42 (2), 134-169.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 38*, 37-46.

Imbernón, F. (2004a). La profesionalización docente, hoy y mañana. En P.Murillo, J. López y M. Sánchez (Coords.), *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 147-157). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Imbernón, F. (2004b). *El papel del asesor práctico en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Extraído el 26 de octubre de 2006 desde http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/articulo%20asesoramiento.doc

Imbernón, F. (2006a). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (2). Extraído el 3 de noviembre de 2007 desde http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html

Imbernón, F. (2006b): La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación, 340*, 41-50.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5* (1) 145-152. Extraído el 14 de julio de 2008 desde http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf

Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid:Morata.

López-Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Graó.

McCombs, B.L. (2003). *Defining Tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered practices (ALCP).* Paper presented in the Interactive Symposium Proposal, "Using learner-Centered Tools to Assess and Adress Teacher Dispositions, at the Annual meeting of the American Educational Research Association. June, Chicago (Illinois).

McCombs, B.L. & Miller, L. (2007). *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments*. California: Corwin Press.

Montero, M.L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar, 30, 69-98.*

Montero, M.L. (2007). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.155-194). Barcelona: Octaedro.

Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (2), 21-41. Extraído el 7 de junio de 2006 desde http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/ pdf/274/27417203.pdf

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rogers, R.R. (2001). Reflection in Higher Education: A concpetAnalysis. *Innovative Higher Education, 26* (1), 37-57.

Romero J., Luis, A., García, F.F., Rozada, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp.9-79). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.

Sánchez Núñez, J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UCM.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass [Trad. Cast.: La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC, 1992].

Smyth, J. (1991) Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision. UK: Open University Press.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching & Teacher Education, 16* (5-6), 575-591.

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf

Villar, A. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ACTUALIDAD

Ángel de Juanas Oliva

Alfonso Diestro Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El marco de los nuevos retos planteados a la Universidad por una sociedad dinámica supone la exigencia de cambio y adaptación del profesional docente y, por ende, modificar y replantear su formación en aras de alcanzar un nivel aceptable de calidad. En este sentido, la formación docente depende del nivel de cualificación exigido a quienes la practican, para obtener el reconocimiento profesional y social. En el presente documento se plantean las principales implicaciones en la formación del profesorado universitario, a partir de una revisión de publicaciones concernientes a los últimos años, en los que se ha venido fraguando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras clave: formación; universidad; profesorado; enseñanza-aprendizaje.

IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS TODAY

ABSTRACT

The context of new challenges to the University for a changing society is the desire for change and adaptation of professor training and, therefore, amend and restate its formation in order to achieve an acceptable level of quality. In this sense, teacher training depends on the level of qualification required for those who practice social recognition. This document raises major implications for the training of university professors from a review published numerous publications in recent years that has been developing the European Higher Education Area.

Key words: training; university; professor; teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, numerosas afirmaciones han insistido en que las necesidades formativas de los profesores han ido en aumento a medida que las actividades profesionales se han ido complicando, se ha otorgado mayor valor al conocimiento y se ha incorporado el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Bricall, 2000, Vera y Esteve, 2001; Aciego de Mendoza, Martín y García, 2003; Imbernón, 2006a; Zabalza, 2006). En opinión de Zabalza (2002):

"Estamos en un momento en el que son cada vez menos las actividades que no requieren procesos de formación específica para ser llevadas a cabo. Formación que se hace más necesaria y profunda a medida que las actividades (laborales, profesionales, sociales e incluso personales) van complicando sus exigencias" (p.37).

Según este autor, en los últimos años ha resultado determinante en la formación del profesorado, la influencia de las certificaciones de calidad de los servicios que prestan las instituciones, en especial las públicas. Al respecto, los resultados de las instituciones se ven incrementados por los medios de control que ejercen las administraciones sobre aquellos parámetros que inciden sobre la calidad del profesorado (Cochran-Smith, 2005).

De acuerdo con Imbernón (2000:42 y ss.), se podrían indicar los principales factores que hacen que la formación en docencia universitaria sea necesaria:

- El cambio de perspectiva y tiempo, tanto desde el ámbito psicopedagógico como social.

- El cambio de los alumnos. La realidad social y cultural del alumnado configuran un nuevo tipo de alumnado.

- El cambio profesional del profesorado y de la universidad. Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.

- La formación como un importante factor de entender la incertidumbre y el cambio.

CONSIDERACIONES SOBRE EL TÉRMINO FORMACIÓN ASOCIADO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Antes de continuar, conviene considerar el concepto de formación, puesto que existen muchas definiciones y opiniones sobre el mismo desde la literatura pedagógica, así como desde la literatura ajena a nuestro ámbito (Imbernón, 2006b). Etimológicamente, formación en latín se deriva del verbo *formare,* que significa *dar forma*. En un sentido restringido, significa *educar a alguien en una materia o actividad*. Si se revisan las diferentes definiciones del término se extrae la conclusión de que no existe un planteamiento único. En este sentido, García Hoz (1994:224) la define de la siguiente manera: "*la adquisición de habilidades o técnicas concretas que ayuden a realizar mejor un trabajo. Tiene relación con lo vocacional y su aplicación suele ser de carácter inmediato, específico y restringido".* Se puede apreciar que el autor tiene en cuenta la influencia de lo individual, cuando relaciona el concepto con la inclinación personal hacía una determinada profesión. Esta afirmación se distingue de la aportación de Kenny y Reid (1986), en

la cual, señalaron que la formación está más orientada al trabajo que a la persona, en contraste con la educación que se orienta más hacía la persona. En esta línea, varios autores subrayan que la formación es lo que hace a los individuos ser lo que son, portadores de creencias, de conocimientos, patrones de valoración y comportamientos (Barrigüete, 2003; Gairín y Armengol, 2003).

Por su parte, Marcelo (1995:183) define la formación desde la perspectiva de la profesión docente:

"El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican indivi*dualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente..., con el objetivo de mejorar la calidad de la educación"*.

También, Mayor *et al.* (2004) define la formación del profesorado atendiendo prioritariamente a la función docente:

"La formación del profesorado universitario es el conjunto de actividades organizadas para proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional; pero esta práctica como tal no existe, sólo hay una fase de formación en su faceta investigadora bastante consolidada que son los estudios de doctorado".

En los últimos años, el concepto *formación* se ha relacionado con la cualificación de empleados para ser competentes. Por lo tanto, se forma para adquirir aquellas *competencias* que permitan cambiar los comportamientos de las personas en su ocupación. A modo de síntesis, Zabalza (2002) analiza las diferentes concepciones del término formación e indica tres componentes fundamentales:

1. El sentido general y el objetivo final de la formación como proceso.

2. Los contenidos de la formación, tanto los campos o dimensiones individuales susceptibles de formación, como las experiencias que posibilitarán tal formación.

3. El papel que juega el individuo en su propio proceso de crecimiento y desarrollo.

Como se desprende de las diferentes definiciones, la formación tiene como finalidad la mejora de la calidad de las organizaciones y contribuir al desarrollo de la competencia profesional y a la continua profesionalización (Marcelo, 1996). El término profesionalidad, en relación a la docencia, se refiere a la "*actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella que constituyen lo específico de ser profesor*" (Gimeno Sacristán, 1993: 54). Al respecto, la formación del profesorado forma parte de esta dinámica social relacionada con la profesionalización del conocimiento.

Por profesionalización se entiende el *"proceso por el que los profesores adquieren el conocimiento y las habilidades esenciales para una buena práctica profesional en cada etapa de su carrera docente"* (Hoyle, 1980:42). Cuando se habla de la misma, se persiguen principalmente dos objetivos: mejorar el status y la práctica. La mejora del status está relacionada con los aspectos profesionales que existen entre los miembros de una profesión y determinan un nivel o grado de

profesionalización (Rumbo, 1998), mientras que la mejora de la práctica se vincula con los conocimientos y habilidades que se ejercitan en el trabajo.

Para Rumbo (1998:51), la profesionalización del profesorado universitario se regula a través de tres fundamentos:

- Descubrir, crear, producir y transmitir conocimiento: investigar, publicar y enseñar.

- Estar comprometidos con unos valores de honestidad intelectual, integridad e imparcialidad en el trato de los alumnos.

- La autonomía en la enseñanza, en el aprendizaje y la investigación, junto con la libertad de cátedra.

Teniendo en cuenta los pilares señalados por Rumbo, la profesionalización de la enseñanza superior comprende la formación como una parte más de la actividad profesional del profesorado. En este sentido, el informe sobre "la formación del Profesor Universitario", que el MEC (1992) encargó a un equipo de expertos, habla de *desarrollo profesional* del docente universitario entendido como:

"Cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades" (p.35).

Por su parte, López Hernández (2007:211) señala que "*cuando hablamos de desarrollo profesional nos solemos referir a la evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un perfil determinado que se considera más adecuado para el desarrollo de las funciones que tiene encomendadas*". Para Imbernón (2000:40) es "*un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)*". En definitiva, se trata de un concepto que ha venido a completar y ampliar la noción de formación permanente, puesto que es un proceso continuo a lo largo de la vida profesional, basado en la mejora y en la práctica docente. Por consiguiente, se puede entender el desarrollo profesional como la construcción de la identidad profesional (García Nieto *et al*. 2005).

Para Zuber-Skerritt (1992) el desarrollo profesional docente universitario se apoya en cuatro pilares básicos:

a) La mejora de la calidad de la enseñanza.

b) El rendimiento interno y externo de la universidad.

c) La dirección de programas.

d) Vínculos con el mundo empresarial.

Desde otro punto de vista, el desarrollo profesional docente también puede ser entendido desde un concepto de profesionalidad basado en la práctica reflexiva. En esta línea, Schön (1987) plantea como un modelo de desarrollo, la reflexión crítica sobre la práctica profesional antes y después de llevarla a efecto.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, cabe la posibilidad de recoger las principales implicaciones que la preparación del profesorado universitario requiere en los nuevos tiempos (Figura 1). No obstante, no quiere esto decir que no se tengan en cuenta otras aportaciones que sirven de base para realizar una síntesis de dichas implicaciones. Por todo ello, se pueden destacar:

1. Una formación específica para su desarrollo profesional (Imbernón, 2000; Bolívar, 2006; Romero y Luis, 2007) que *"no consiste solamente en saber la materia que se imparte"* (Quintanal *et al.* 2007:142). En el fondo, existe la creencia de que el profesor aprende a enseñar enseñando dando por supuesto que conocer una disciplina equivale a saber enseñarla (Gimeno, 1993; Rumbo, 1998). A la preparación centrada en el *conocimiento de los contenidos* de su materia, los profesores deben unir una formación enfocada sobre el *conocimiento pedagógico* (Bolívar, 1993; Shulman, 1993; Martinez Bonafé, 2004; Tardif, 2004; Day, 2006; García Nieto *et al.*, 2005, Cardona, 2008). Esta última, constituye una contribución esencial a la calidad de la enseñanza (Leitner, 1998). Por otro lado, desde una perspectiva centrada en el desarrollo de capacidades que debe poseer el profesorado, Valcárcel (2003) propone una formación en competencias profesionales: cognitivas, meta-cognitivas, gerenciales, sociales y afectivas.

2. Una formación sistematizada que abarque toda la carrera docente (*lifelong learning*) (Cruz Tomé, 2003). Así pues, la formación deberá englobar tanto la formación inicial como la permanente (Romero *et al.* 2007). Al respecto, Marín y Teruel (2004:138) subrayan que "*es un hecho incuestionable que el profesor universitario debe realizar una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional, porque constituye parte de su desarrollo personal como docente*".

3. Una formación eminentemente contextual (Imbernón, 2000 y 2007). La situación universitaria muestra que la interpretación de los fenómenos docentes debe contextualizarse en cada realidad.

4. Una formación apoyada en principios del EEES. Se contempla un conjunto de premisas a tener en consideración:

- *Reconocimiento de capacidades y actitudes* (Valcárcel, 2004). De acuerdo con Imbernón (2000) y Bolívar (2007), la profesión docente, en su acción social, debe estar inspirada en valores.

- *Establecimiento de redes para la formación de formadores (partnership)* (Imbermón, 2000 y 2006; Valcárcel, 2004). De esta manera, se propicia que la formación se extienda a todo el profesorado.

- *Movilidad e intercambio de profesorado* (Sevillano *et al.,* 2007).

- *Implicación de formadores de diferentes disciplinas en la formación del profesorado* (Valcárcel, 2004; Cardona, 2008). Coincidiendo con Cardona, se apunta la necesidad de que alguno de estos formadores de formadores, pertenezcan al área de pedagogía.

- *Apoyo técnico y financiación económica* (Valcárcel, 2004; Sevillano *et al.* 2007).

- *Conocimiento de otros idiomas e incorporación de nuevas tecnologías* (Sevillano *et al.*, 2007).

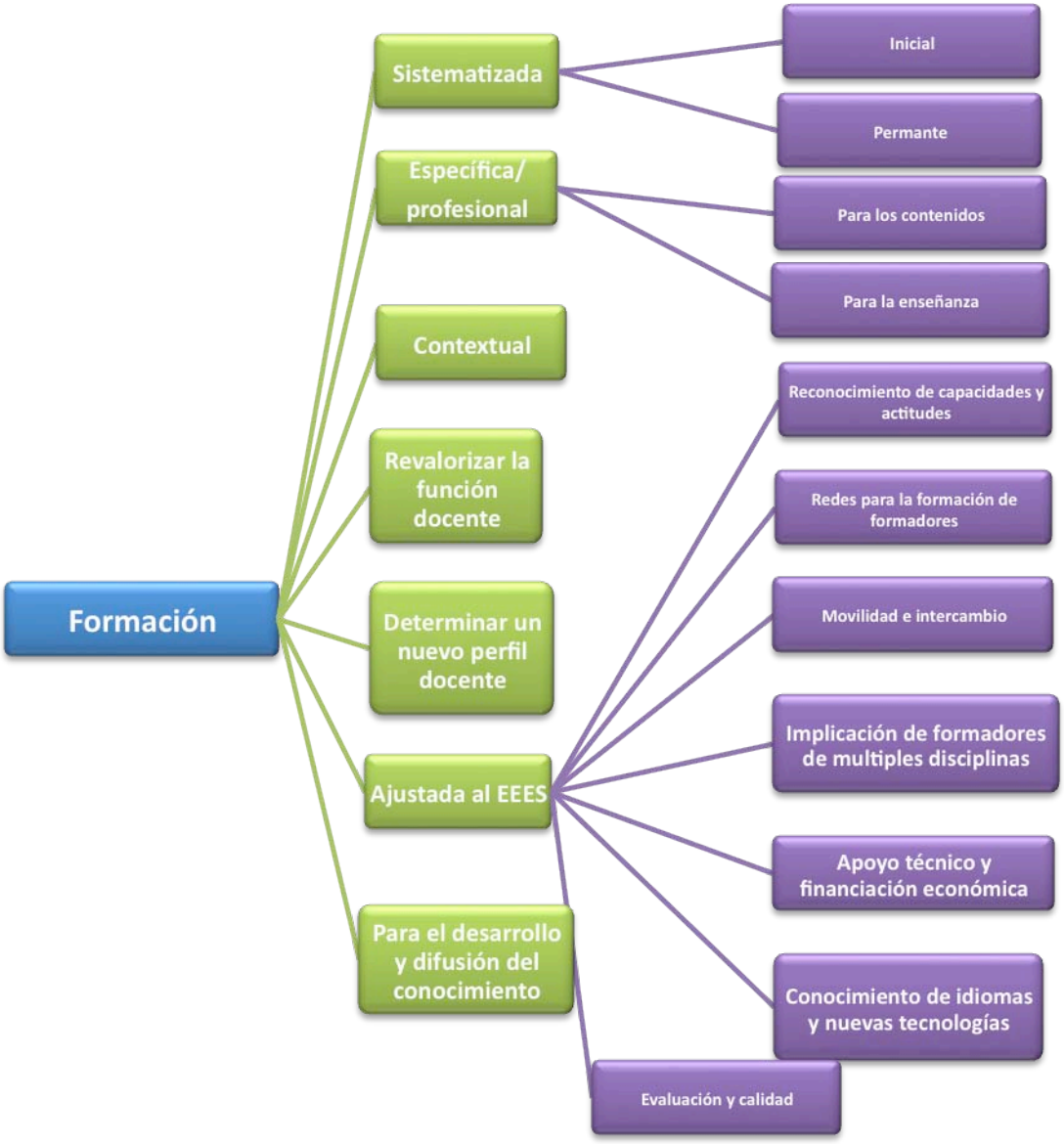
- *Evaluación y control de calidad* (Valcárcel, 2004). En consecuencia, la formación del profesorado debe supervisarse por el control público para promover la mejora de las prácticas de enseñanza.

1. Revalorizar la función docente, para valorar la formación para la enseñanza como un requisito imprescindible para el ejercicio profesional. Para lo que se deben establecer sistemas de incentivación de la labor docente (Valcárcel, 2004; Cardona, 2008).

2. Determinar un nuevo modelo de profesor y perfil docente, para delimitar las metas a las que dirigir los programas de Formación y Desarrollo profesional (Cruz Tomé, 2003; Zabalza, 2002; García Pérez, 2007).

3. Una formación que debe contribuir al desarrollo y difusión de conocimientos (Imbernón, 2000), que a partir de la reflexión se disponga a asumir la función de actualización de conocimientos, se cuestione y replantee los métodos pedagógicos y en definitiva esté preparada para el cambio, para constituirse como revulsivo para aprender y enseñar.

Figura 1. Principales implicaciones para la formación del profesorado en la actualidad.



ESCENARIO ACTUAL

Con el tiempo, frente al olvido de tantos años, la formación del profesorado está teniendo un tratamiento excepcional (Beltrán y Pérez, 2005). En este sentido, Vez y Montero (2005: 101) exponen en relación a la formación y la renovación de los sistemas educativos superiores:

"Cabe mencionar una tendencia generalizada en la mayoría de los países, y muy claramente definida en Europa, hacía reformas educativas. Los cambios en las estructuras y contenidos de la formación del profesorado en el marco de la educación superior son parte sustantiva de esta tendencia reformista".

Precisamente, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), presenta, en los artículos 9 y 10, una exposición de las líneas maestras que debería seguir la formación del profesorado universitario. En el Artículo 9, se

propone un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante para el que el personal docente precisa una "*capacitación adecuada y actualizada*". Mientras, en el Artículo 10 se hace alusión a la necesidad de articular medidas relativas a la formación del profesorado para mejora de las competencias pedagógicas y de investigación.

En Europa, el impulso hacía una dimensión europea en la formación de profesores ha disminuido en la última década (Sayer, 2006). A pesar de que se ha valorado la formación del profesorado como un elemento clave en el desarrollo hacía la convergencia, ha habido poco avance hacía el consenso y las declaraciones políticas no han dado lugar a importantes medidas o reformas en la planificación sistemática de la formación del profesorado (Eurydice, 2003; Vez y Monetero, 2005). En un estudio realizado por García Nieto y colaboradores en 2005, se consultó a Eurydice[1] y a 66 profesores de centros de Educación Superior de 25 países europeos sobre si existía algún tipo de formación pedagógica previa o durante el desarrollo del ejercicio profesional del profesorado. Los resultados muestran la negación como respuesta más frecuente. No obstante, la UE, en la definición de los objetivos concretos para los sistemas de educación y formación en la perspectiva de 2010, establecía como el primero de ellos, la mejora de la formación de profesores y formadores, para aumentar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en Europa. Como puntos clave, se destacaban los siguientes:

- Determinar las cualificaciones que deben poseer los profesores y formadores teniendo en cuenta la transformación de su papel en la sociedad del conocimiento.
- Crear las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en particular a través de la formación inicial y la formación continua, dentro de la perspectiva de la educación permanente.
- Garantizar un número suficiente de nuevos docentes en todas las asignaturas y niveles educativos, y prever las necesidades a largo plazo de la profesión, aumentando el atractivo de la profesión docente.
- Atraer a la profesión docente a profesionales con experiencia en otros sectores[2]*.*

En cuanto a la dimensión social de la formación en Europa, Vez y Montero (2005) consideran que el principal problema para los países europeos es dar garantías de calidad a la sociedad de la formación del profesorado. En este sentido, se han seguido diversas opciones políticas en la formación de docentes: acreditación de los programas de cualificación profesional para la docencia; certificaciones individuales externas, ampliación de los perfiles profesionales relacionados con la docencia y establecimiento de complementos de formación.

[1] Es la red europea de información sobre educación. Creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros en 1980 como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información acerca de los sistemas y las políticas educativas como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: http://www.eurydice.org/portal/page/ portal/ Eurydice.

[2]Véase: Programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos precisos de los sistemas educativos europeos**:**
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_es.htm (consulta de 10 de junio 2010).

En otro sentido, Vez y Montero apuntan un problema de diferente naturaleza política y social en la Enseñanza Superior de la Unión Europea, no es otro que la transparencia en formación y profesionalización docente. Con lo cual, surgen propuestas de transparencia para tratar de satisfacer las expectativas sociales en torno a la formación docente. Como el caso del Proyecto SIGMA sobre la Formación Docente en Europa: Evaluación y perspectivas (SIGMA Project, 1995) en el marco de la Red Temática sobre la formación del profesorado (TNEE)[3]. Esta iniciativa se centra en establecer un sistema panaeuropeo de acreditación docente; la mutua aceptación de los sistemas de acreditación de cada uno de los países de la Unión; y, favorecer políticas de movilidad que contribuyan a dar confianza sobre la garantía de la formación del profesorado en el conjunto de países de la Unión.

Del mismo modo, la UE emprendió un proceso en 2004 con el que pretendía establecer un nuevo *marco europeo de referencia de cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF)[4], dirigido a la mejora en la comprensión e interpretación de las cualificaciones de los Estados miembros de la UE, en el contexto de un contexto socio-laboral común, definido por la movilidad de trabajadores y estudiantes. Este maco ayudará a los Estados miembros, los centros de enseñanza, los empleadores y los ciudadanos a comparar las cualificaciones emitidas por los distintos sistemas europeos de educación y formación.

También, doce años más tarde se creó la Red TEPE[5] con la finalidad de avanzar sobre la investigación en la formación del profesorado y la mejora de la calidad mediante la renovación de las culturas de evaluación de la formación docente. El 21 de febrero de 2008 se llevó a cabo en Tallín, la Conferencia titulada *"la formación del profesorado en Europa: la cartografía del paisaje con vistas al futuro",* fruto de dicha conferencia se publicó un Informe titulado Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions (Hudson & Pavel, 2008:369-371). Entre sus conclusiones destacan:

- La necesidad de mejorar la imagen de la enseñanza y de la profesión docente. Para ello, se han de tomar medidas en todos los países europeos; apoyar plataformas multidisciplinares de aprendizaje por pares.

- Las instituciones universitarias, deberán comprometerse para el impulso de la investigación sobre la formación del profesorado desde un campo de estudio interdisciplinar hacía el desarrollo de culturas de aprendizaje permanente.

- Se ha de promover la movilidad y la dimensión europea de la formación del profesorado. Para ello, las instituciones interesadas deberán reforzar el

[3]TNTEE. Acrónimo de sus siglas en ingles: Thematic Network on Teacher Education in Europe. Se trata de una red temática financiada por la Comisión Europea como parte del programa Sócrates/Erasmus. El objetivo es establecer un foro transeuropeo para el desarrollo de la formación del profesorado en Europa en la que participan muchas universidades y otras instituciones. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: http://tntee.umu.se/index.html.

[4]El EQF (sus siglas en inglés) entró en vigor en 2008, con la finalidad de establecer correspondencias entre los sistemas nacionales con el modelo europeo, vinculados en ocho niveles de referencia (desde la educación básica –nivel 1- a los superiores-avanzados –nivel 8). Para más información: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11104_es.htm (consulta de 30 de junio de 2010).

[5]TEPE. Acrónimo de sus siglas en ingles: Teacher Education Policy in Europe Network. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: http://tepe.wordpress.com/

compromiso de movilidad mediante la formación del profesorado innovador en nuevos contextos, así como apoyar el establecimiento de redes para los docentes.

- Mejorar la calidad del profesorado exige poner énfasis en los mecanismos de evaluación para el desarrollo y aprendizaje organizacional. En este sentido los gobiernos deberían tener como prioridad la mejora de las condiciones previas necesarias para el desarrollo profesional continuo del profesorado.

- Promover el desarrollo de la formación del profesorado en los tres ciclos formativos de educación superior.

En España, la formación postgraduada apenas existe y se ha centrado tradicionalmente en la investigación (Rumbo, 1998 y 2000). Para Bricall (2000) la formación de docentes e investigadores debe completarse en aspectos metodológicos. Asimismo, se debe propiciar un cambio cultural y estratégico para revitalizar la función docente mediante la evaluación y la formación del profesorado (Valcárcel, 2004). Sin embargo, la LOU 6/2001 no incluye cambios en este sentido, únicamente con la creación de la ANECA se ha puesto de relieve la importancia de la formación del profesorado a través de los procesos de evaluación y acreditación del personal docente.

Desde los gobiernos Nacional y autonómicos se han llevado a cabo diversas iniciativas[6] para la formación investigadora de los profesores universitarios. A su vez, las universidades han seguido la línea de la autonomía poniendo en marcha planes de formación del profesorado por propia iniciativa o necesidades particulares. Como apunta Zabalza (2002: 157), en la mayoría de los casos "*la carencia de formación es notable en el ámbito de la investigación; resulta preocupante en lo referente a la docencia; y es total en lo referente a la formación para el desempeño de la función de gestión*". Teniendo en cuenta estas premisas, este autor plantea una serie de retos en la formación del profesorado universitario:

- Pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje.

- Incorporar nuevas tecnologías.

- Flexibilizar el currículo universitario.

- Buscar la calidad a través de la revisión de las prácticas docentes. La formación es la principal condición para que se progrese en la calidad. Cualquier mejora de la calidad pasa por un mayor esfuerzo y desarrollo de prácticas docentes.

REFERENCIAS

Aciego de Mendoza, R., Martín, E. y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *17* (2), 55-77.

Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco.

[6]Se han creado programas de becas como: Formación de Profesorado Universitario (FPU), Formación de Personal Investigador (FPI), y otros programas similares de iniciativa pública o privada (Cajas de Ahorros, Fundaciones, Empresas, etc.).

Barrigüete, L. (2003). De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. *Revista Complutense de Educación* (versión electrónica), *14*, 425-452. Extraído el 29 de julio de 2007 desde http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/ 11302496/articulos

Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, *1* (1), 79-114.

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp.123-154). Barcelona: Octaedro.

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000.* Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Extraído el 4 de octubre de 2009 desde http://www.crue.org/informeuniv2000.htm

Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: for Better or for Worse? *Educational Researcher, 34* (7), 3-17.

Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación, 331*, 35-66.

Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemáticas. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: MECD.

Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.

García Hoz, V. (1994). *La educación personalizada en el mundo del trabajo*. Madrid: Rialp.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo, R., García García, M. y Guardia, S. (2005). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MECD. Extraído el 18 de febrero de 2008 desde http://www.micinn.es /univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf

García Pérez (2007). ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven?¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp.40-46). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.

Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbermon (Coord.), *La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-93). Barcelona: Horsori.

Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers a Paradox. *British Journal of Educational Studies, 30*, 161-171.

Hudson & Pavel (2008). *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Liubliana: University of Umea. Extraído el 7 de octubre de 2008 desde http://www.pef.unilj.si/tepe2008/ documents/a-voice-from.pdf

Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 38*, 37-46.

Imbernón, F. (2006a). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (2). Extraído el 3 de noviembre de 2007 desde http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html

Imbernón, F. (2006b): La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación, 340*, 41-50.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5* (1) 145-152. Extraído el 14 de julio de 2008 desde http://www.rinace.net/arts/ vol5num1/art7.pdf

Kenny, J. & Reid, M. (1986). *Training Interventions*. London: Institute of Personel Management.

Leitner, E. (1998). The pedagogical qualification of the Academic Teaching Staff and the quality of teacing and learning. *Higher Education in Europe, 23* (3), 339-349.

López-Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (1996). *La innovación como formación*. Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Pedagogía. Julio, San Sebastián.

Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (3), 127-143. Extraído el 4 de junio de 2006 desde http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/ 274/27418308.pdf. pp. 127-143

Mayor, C., Murillo, P., Sánchez, M., Altopedi, M., Torres, J.J., y Rodriguez, J.M. (2004). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: avances en la detección de un perfil de asesor a través de entrevistas*. Trabajo presentado en III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria, Pedagogía Universitaria: hacía un espacio de aprendizaje compartido. Enero, Bilbao.

M.E.C. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Quintanal, J. (2007). Las TIC's en la educación del siglo XXI. *Foro Educacional, 11*, 69-84.

Romero J., Luis, A., García, F.F., Rozada, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp.9-79). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.

Romero, J. y Luis, A. (Eds.) (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática".* Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/FORMAC_PROF_ PRO. pdf

Rumbo, B., 1998. *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education, 42* (1), 63-75.

Sevillano, M.L. (Dir.) (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass [Trad. Cast.: La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC, 1992].

Shulman, L.S. (1993). Rewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específcias en la Formación del Profesorado (I)* (pp.53-71). Santiago de Compostela: Tórculo.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tejada Fernández, J. (2008): "Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación", en Revista de Educación, 349, pp. 463-477

UE (2008). Recomendación 2008/C 111/01/CE del parlamento europeo y del consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE).

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf

Valcárcel, M. (2004). Formación para la convergencia. En ANECA*, I Foro ANECA sobre El Profesorado Universitario* (pp.14-17). Extraído el 12 de febrero de 2005 desde http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_1foro_abr05.pdf

Vera, J. y Esteve, J.M. (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería ud. capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona, Octaedro.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación, 340,* 19-86.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO EN LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

Javier M. Ramírez Romero

Alejandro Velázquez Dorta

Universidad de La Laguna

RESUMEN

Las competencias profesionales son un eje central en el diseño de los futuros planes de estudio universitario. El presente trabajo realiza una aproximación a la valoración que hacen los empleadores (223), profesores (403), alumnado (1750) y egresados (997) de la Universidad de La Laguna del papel de las competencias transversales en la inserción laboral de los titulados. Se han encontrado discrepancias entre el ámbito académico (estudiantes y profesores) y el ámbito laboral (egresados y empleadores) a la hora de valorar las competencias para el empleo, los primeros otorgan mayor importancia a los conocimientos teórico-prácticos y las competencias instrumentales y suelen percibir mayores déficits en la formación de competencias. En cambio, en el ámbito laboral se otorga mayor importancia a aquellas competencias relacionadas con aspectos organizacionales y relaciones humanas, así como con la autonomía y la gestión del trabajo.

Palabras clave: competencias para el empleo; educación superior; inserción laboral.

ASSESSMENT SKILLS FOR EMPLOYMENT OF GRADUATES

ABSTRACT

The professional skills are one of the main objectives in developing any future study plans. The aim of this investigation is to study the assessment of employment skills given by teachers, students, employers and people with university degrees. Therefore a survey has been carried out with representation from teachers (403), students (1750), graduated students (997) of La Laguna University and employers who have employed at least one person with a University Degree in the last two years (223). Among the results that should be

highlighted are the differences between the academic field and the work environment when evaluating the skills required for employment. University education puts greater emphasis on theoretical and practical knowledge. However in the work place organisation, people skills, autonomy and work management are considered the key aspects to succeed, ie social and systematic aspects.

Key words: skills for employment; education; employment.

INTRODUCCIÓN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior las competencias profesionales se convierten en un eje central en el diseño de los planes formativos. Dentro del conjunto de competencias que se espera que adquiera un titulado universitario es necesario tomar conciencia del valor especial de aquellas competencias que por su carácter genérico o transversal no se ciñen a una especialidad o desempeño concreto, sino que permiten un desempeño exitoso en diversas tareas y funciones, lo que las hace transferibles a distintos ámbitos.

Son numerosos los autores que han proporcionado modelos teóricos de las competencias (McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Greespan y Driscoll, 1997; Pereda y Berrocal, 1999; Lévy-Leboyer ,2001; Gonzalez y Wagenaar ,2003)

Todos estos modelos y definiciones comparten una serie de rasgos en común, según Leplat (1980, citado en Alberci y Serreri, 2005) destacan: a) Las competencias son conocimientos operativos o funcionales. b) Las competencias se aprenden. c) Representan una noción abstracta sólo observable a través de conductas manifiestas. d) Las competencias están organizadas en una jerarquía determinada.

Más próximos al interés del presente estudio resaltan una serie de modelos institucionales como el del Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), el modelo de competencias propuesto en el Proyecto CHEERS (Teichler, 2003) y secundado en el Proyecto Reflex (ANECA, 2004), el modelo de competencias del Consejo Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) y el modelo de competencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

El conjunto de competencias contempladas en el presente estudio coinciden en gran medida con las analizadas en el Proyecto Tuning, si bien existen algunas discrepancias debidas a la variabilidad en los objetivos y metodología seguida por ambos proyectos. En concreto, las competencias estudiadas en el presente trabajo son:

Tabla 1. Competencias objeto de estudio

- Adaptación al cambio, flexibilidad.	- Habilidades interpersonales
- Búsqueda y gestión de la información.	- Idiomas.
- Capacidad de aprendizaje continuo.	- Iniciativa, espíritu emprendedor.
- Capacidad para el trabajo autónomo.	- Liderazgo y coordinación de equipos.
- Capacidad para redactar documentos e informes.	- Mediación y solución de conflictos.

- Capacidad para rendir bajo presión.	- Motivación, entusiasmo, ganas de aprender.
- Comunicación oral.	- Ofimática.
- Conocimientos prácticos.	- Organización y planificación, gestión del tiempo.
- Conocimientos teóricos.	- Pensamiento analítico, crítico y autocrítico.
- Creatividad e innovación.	- Toma de decisiones y resolución de problemas.
- Cultura básica empresarial	- Trabajo en equipo.
- Cultura de calidad	

La valoración subjetiva que se otorga a estas competencias desde el ámbito universitario y desde el ámbito laboral ayudarán a esclarecer las discrepancias y desajustes existentes entre la formación que se imparte y las demandas que se solicitan desde el contexto laboral. Del mismo modo, esta valoración puede proporcionar pistas sobre el modelo de agrupación de dichas competencias. Bajo estas premisas, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

1. Analizar la estructura subyacente en la valoración de las competencias genéricas para el empleo y su coincidencia con los modelos teóricos propuestos, tanto desde la importancia otorgada a las mismas como los déficits formativos percibidos.

2. Analizar las discrepancias en la importancia otorgada y los déficits percibidos en la formación de las competencias entre el ámbito universitario y el ámbito laboral.

MÉTODO

Participantes

Se ha contado con una muestra de 3373 participantes compuesta por empleadores de la isla de Tenerife que han contrataron a universitarios durante 2005 y 2007, estudiantes de últimos cursos de carrera, profesores universitarios y egresados de la Universidad de La Laguna entre los años 2006 y 2007. En el caso de los estudiantes y egresados de la Universidad de La Laguna se ha utilizado un muestreo estratificado con afijación proporcional en función de la especialidad de estudio y el género, en el caso de los empleadores se ha utilizado un muestreo estratificado con afijación proporcional por actividad económica y situación geográfica del total de empresas de Tenerife que han contratado a universitarios durante el 2005 y el 2007.

Tabla 2. Datos de la muestra obtenida

	Alumnado	Titulados	Profesores ULL	Empleadores
n	1750	997	403	223

N	21.947	5.163	1.813	4.051
e	±2,25%	±2,8%	±4,31%	±6,38%
p	0,05	0,05	0,05	0,05

Instrumentos

Como instrumento de valoración se ha utilizado el "Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados" elaborado *ad hoc* y versionado para cada uno de los colectivos de estudio. Concretamente, los resultados que se presentan surgen de los datos proporcionados por una escala tipo Liker de valoración de importancia otorgada y déficits percibido en las competencias transversales para el empleo. La escala construida tiene un rango de puntuación de uno a cinco, en el caso de la valoración de la importancia otorgada a las competencias, uno equivale a *nada importante* y cinco a *muy importante.* En el caso de la valoración de déficits percibido uno equivale a *ningún déficit* y cinco a *mucho déficit*.

La consistencia interna de la escala resultante tomando en cuenta las respuestas ofrecidas por todos los colectivos es alta (α = 0,874). Asimismo, los resultados obtenidos al analizar la consistencia interna de dicha escala para cada uno de los colectivos tomados de forma independiente también resultan relativamente altas, yendo desde α = 0,722 para los empleadores a α = 0,900 en el caso del profesorado.

Procedimiento

En el caso de la muestra de 223 empleadores, la recogida de datos se realizó mediante entrevista estructurada en la sede de la empresa entre junio y julio de 2007. El universo de partida eran todas aquellas empresas con sede en Tenerife que hubiesen contratado al menos a un titulado universitario durante los dos años anteriores.

Para los estudiantes de últimos años de carrera se realizó una encuestación colectiva en las aulas de la Universidad. En el caso de los titulados se realizó mediante encuestación telefónica, y para el profesorado universitario se recogieron los datos tanto por medio de formulario electrónico como por entrevista presencial.

RESULTADOS

Con el objetivo de encontrar la estructura subyacente a la importancia y dado que se pregunta por dos aspectos distintos, se han realizado dos análisis de componentes principales con rotación varimax, uno para los resultados de valoración de la importancia otorgada y otros para los resultados de valoración de déficits percibidos,

Estructura de la valoración de importancia

En lo que respecta al análisis factorial exploratorio utilizado proporciona cinco factores que explican el 53,2% de la varianza.

El primero es un factor que denominamos como **Importancia de la gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos**, recoge aquellas capacidades más

relacionadas con las competencias sistémicas. El segundo factor recoge aquellas competencias más relacionadas con el desempeño laboral individual, por lo que podría definirse como **Importancia de la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento**. El tercer factor ha sido denominado **Importancia de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación**. El cuarto factor está representado principalmente por el manejo de idiomas y la ofimática y es por ello que ha sido denominado como **Importancia de idiomas y ofimática**. Por su parte, el último factor está representado principalmente por la **Importancia de la Conocimientos Teóricos - Prácticos.**

Tabla 3. Resultados del Análisis Factorial de la importancia otorgada a las competencias estudiadas

	FACTORIAL DE PRIMER ORDEN				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Conocimientos teóricos					0,808
Conocimientos prácticos				0,481	0,487
Idiomas				0,771	
Ofimática				0,717	
Adaptación al cambio, flexibilidad		0,626			
Búsqueda y gestión de la información		0,687			
Capacidad de aprendizaje continuo		0,691			
Capacidad para el trabajo autónomo		0,607			
Capacidad para redactar documentos e informes		0,570			
Capacidad para rendir bajo presión		0,537			
Comunicación oral	0,432				
Creatividad e innovación			0,599		
Cultura básica empresarial			0,723		
Cultura de calidad			0,734		
Habilidades interpersonales	0,464		0,456		
Iniciativa, espíritu emprendedor	0,549		0,453		
Liderazgo y coordinación de equipos	0,640				
Mediación y solución de conflictos	0,699				
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,658				
Organización y planificación, gestión	0,629				

del tiempo	
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,565
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,720
Trabajo en equipo	0,670

Prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2=22.168, p≤0,000). Adecuación muestral (KMO=0.923)

Estructura de percepción de déficits

En el caso de la percepción de déficits, el método de extracción utilizado proporciona cuatro factores que explican el 51,8% de la varianza. Atendiendo a los pesos, tal y como sucedía en la valoración de importancia se puede definir este primer factor como **Déficits en gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos**. El segundo factor ha sido denominado como **Déficits en autonomía, gestión del conocimiento, respuesta a las exigencias**. El tercer factor se ha denominado **Déficits en cultura y desarrollo empresarial**. Por último, el cuarto factor queda explicado principalmente por idiomas, ofimática y conocimientos prácticos, por tanto es un factor que aglutina los **Déficits en conocimientos Aplicados**.

Tabla 4. Resultados del Análisis Factorial de los déficits percibidos en las competencias estudiadas

	FACTORIAL DE PRIMER ORDEN			
	1	**2**	**3**	**4**
Conocimientos teóricos		0,449		
Conocimientos prácticos				0,567
Idiomas				0,771
Ofimática				0,759
Adaptación al cambio, flexibilidad		0,467		
Búsqueda y gestión de la información		0,645		
Capacidad de aprendizaje continuo		0,713		
Capacidad para el trabajo autónomo		0,722		
Capacidad para redactar documentos e informes		0,586		
Capacidad para rendir bajo presión		0,581		
Comunicación oral	0,461			
Creatividad e innovación	0,443		0,476	
Cultura básica empresarial			0,767	

Cultura de calidad		0,703
Habilidades interpersonales	0,579	
Iniciativa, espíritu emprendedor	0,535	0,494
Liderazgo y coordinación de equipos	0,602	0,465
Mediación y solución de conflictos	0,644	
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,667	
Organización y planificación, gestión del tiempo	0,662	
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,671	
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,700	
Trabajo en equipo	0,654	

Prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2=22.168, p≤0,000). Adecuación muestral (KMO=0.923)

Análisis de diferencias encontradas entre los colectivos

Para analizar las diferencias entre los colectivos se ha extraído las puntuaciones factoriales por el método de regresión.

El análisis de varianzas entre los colectivos nos muestra diferencias significativas intergrupo entre todos los factores extraídos tanto para importancia como para déficits percibidos, tal y como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5. Resumen de diferencias encontradas para los factores entre los colectivos

	Est-Egr	Est-Prof	Est-Emp	Prof-Egr	Prof-Emp	Egr-Emp
Importancia de la gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0.5***		-0.51***	-0.52***	-0.54***	
Importancia de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0.44***	-0.58***	-0.95***	0.14*	-0.38***	-0.51***
Importancia de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0.21***		-0.45***	-0.12*	-0.37***	
Importancia de idiomas y ofimática	0.12***	0.2***	0.62***		0.41***	0.49***
Importancia de conocimientos teórico-prácticos		-0.81***		0.85***	0.75***	

Déficits en gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0.3***	-0.15*		0.46***	0.31***	
Déficits en autonomía, gestión del conocimientos y respuesta a las exigencias	-0.14**		0.28**		0.41***	0.42***
Déficits en cultura y desarrollo empresarial	0.25***	-0.28***		0.53***	0.41***	
Déficits en conocimientos aplicados	0.23***	0.51***	0,85***	-0,27***	0,34***	0,61***
Est (Estudiantes) Egr (Egresados) Prof (Profesores) Emp (Empleadores) *Se muestra la diferencia y el grado de significatividad (***p≤0,000 ; **p≤0.01; *p≤0,05)*						

Los colectivos entre los que se encuentran menos diferencias son los estudiantes y profesores por un lado, y los empleadores y egresados por otro. Este hecho sugiere que puede existir una relación entre la pertenencia al ámbito académico o laboral y la valoración que se hace de la importancia y déficits percibidos en las competencias transversales. Los resultados del contraste de medias entre ambos ámbitos van en la línea de confirmar esta hipótesis. Se encuentran diferencias significativas entre el ámbito laboral y el ámbito académico en todos los factores salvo en déficits en autonomía, gestión del conocimiento y respuesta a las exigencias.

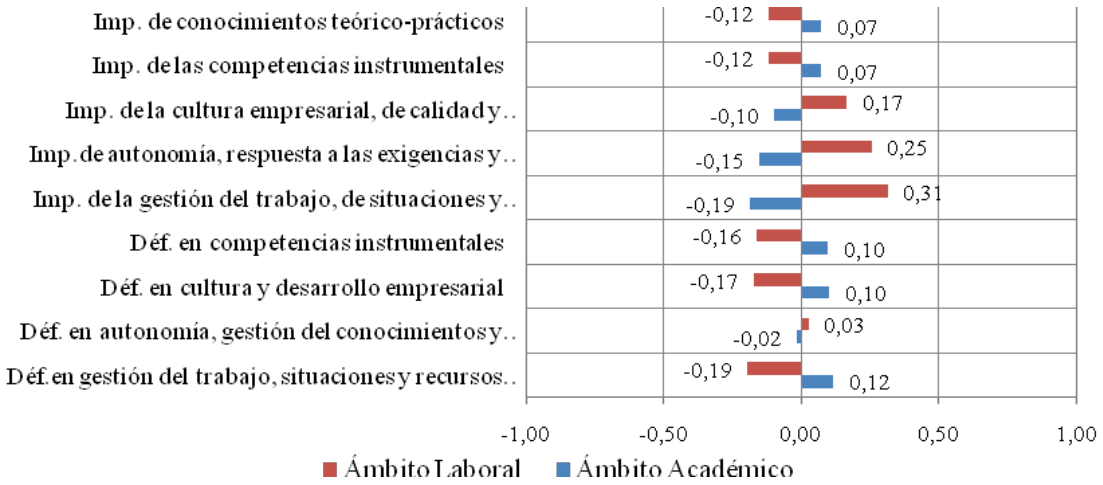
Tabla 6. Resumen de diferencias encontradas entre ámbito académico y laboral

	Ámbito Académico		**Ámbito Laboral**	
	$\overline{X}$	D.T.		
Importancia de la gestión del trabajo, de situaciones y recursos	-0,19	1,05	$\overline{X}$	D.T.
Importancia de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,15	1,03	0,31	0,81
Importancia de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0,10	1,00	0,25	0,89

Importancia de idiomas y ofimática	0,07	0,98	0,17	0,98
Importancia de conocimientos teórico-prácticos	0,07	1,00	-0,12	1,02
Déficits en gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,12	0,94	-0,12	0,99
Déficits en autonomía, gestión del conocimientos y respuesta a las exigencias	-0,02	0,99	-0,19	1,06
Déficits en cultura y desarrollo empresarial	0,10	0,97	0,03	1,02
Déficits en conocimientos aplicados	0,10	0,94	-0,17	1,03
*Se muestra la diferencia y el grado de significatividad (***≤0,000 ; **≤0.01; *≤0,05)*				

En el gráfico 1 se refleja con mayor claridad las diferencias encontradas entre el ámbito académico y el ámbito laboral.

Gráfico 1. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficits percibido para ámbito académico y ámbito laboral



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los dos análisis factoriales realizados han proporcionado modelos muy similares, en este sentido, tanto en la valoración de importancia como en la valoración de déficits percibidos se distinguen cuatro factores o conjuntos de competencias, un primer factor relacionado con la *gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos*, un segundo factor que tiene que ver con *la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,* un tercer factor relacionado con la *cultura y desarrollo empresarial* y un cuarto factor que abarca las *competencias instrumentales*.

En la valoración de la importancia otorgada a las competencias aparece un quinto factor relacionado con los *conocimientos teóricos y prácticos*, que se diluye en la perpeción de déficits. Una posible explicación de este hecho es que, cuando se habla de percepción de déficits, implica un componente evaluativo fundamentado en los resultados observables, es decir, cuando se habla de valorar la importancia, los encuestados diferencian claramente los conocimientos teóricos de las habilidades para lograr estos conocimientos (capacidad de aprendizaje continuo, etc.); en cambio, cuando se evalúan los déficits no se diferencia entre dichas habilidades y los conocimientos resultantes de dichas habilidades. Del mismo modo, los conocimientos prácticos pasan a ser un elemento de evaluación de las competencias instrumentales.

El análisis de diferencias entre el ámbito académico y laboral deja de manifiesto el desajuste existente entre ambos contexto en la valoración que se hace de las competencias. En el ámbito laboral se considera que las competencias más importantes para un adecuado desempeño profesional son aquellas relacionadas con aspectos sociales, organizacionales y de gestión del propio trabajo, lo que en otros estudios o modelos propuestos, como es el caso del Proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003) se viene a denominar competencias sistémicas. En cambio, en el ámbito académico se considera más importante el dominio de los conocimientos teóricos-prácticos y las competencias instrumentales como los idiomas, la ofimática o los conocimientos teórico-prácticos.

Respecto a la percepción de déficits, es en el ámbito académico donde se perciben más carencias, hecho que puede estar relacionado con una falta de autoconfianza debido al escaso conocimiento de las demandas provenientes de la realidad laboral.

Los resultados aportados son una clara evidencia de la desconexión entre el ámbito académico y el ámbito laboral, al menos en cuanto a la valoración de las competencias para el empleo. Por todo ello, se hace imprescindible implementar medidas que permitan reducir las discrepancias entre ambos contextos en aras de garantizar la calidad en el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios.

REFERENCIAS

Alberici, A. y Serreri P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Encuesta de inserción laboral*. Madrid. Aneca.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Coord.) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Greenspan, S. y Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. En D.P. Flanagan, G, Genshaft y P.L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 131-150). New York. Guilford Press.

Leplat J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: PUF.

Levý-Leboyer, C. (2001). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

McClelland, D. C. (1973) Testing for competence rather than 'intelligence'. *American Psychologist, 28*, 1973, 1–14.

OCDE (2005). *The definition and selection of key competences*. http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999) *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Spencer, L. M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley Sons Inc.

Teichler, Ulrich (2003) "Educación y empleo de los graduados Europeos: la encuesta CHEERS". In: Jiménez Aguilera, Juan de Dios, Sánchez Campillo, José and Montero Granados, Roberto (eds.): *Educación Superior y Empleo: la Situación de los Jóvenes Titulados en Europa. La Encuesta CHEERS* (pp.19-37). Granada. Universidad de Granada.

LOS CRITERIOS DE MERCADO EN EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ITALIA

L. Belén Espejo Villar

Luján Lázaro Herrero

Universidad de Salamanca

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar las repercusiones que los cambios políticos y económicos están teniendo en la reorientación de los modelos de formación del profesorado de educación secundaria en Italia.

En el contexto de reformas educativas en el que las universidades europeas están inmersas, las instituciones de formación del profesorado de educación secundaria de Italia, presionadas cada vez más por los actuales modelos de gestión pública (new public management), y por las coordenadas de flexibilización, internacionalización y mayor empleabilidad, que articulan el nuevo escenario europeo de educación superior, asisten a la conformación de un marco jurídico que desintegra una de sus principales señas de identidad en la institucionalización de los procesos de formación del colectivo docente de secundaria: las SSIS (Escuelas Especializadas de Educación Secundaria) y que, en definitiva, supone el desarrollo de las políticas de formación desde una perspectiva de mercado, esto es, desde la gobernabilidad de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: gobernanza; mercado; formación profesorado; instituciones de Educación Superior.

MARKET CRITERIA FROM THE GOVERNANCE OF THE TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN ITALY

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the impact of political and economic changes on the reorientation of secondary education teacher training models in Italy.

Within the context of educational reforms in which European universities are immersed, secondary education teacher training institutions in Italy, under increasing pressure from current models of new public management, and from the coordinates of adaptation, internationalization and higher employability that articulate the European higher education scene, are witnessing the establishment of a legal framework that disintegrates one of their main identifying marks in the institutionalization of secondary education teacher training: the SSISs (Specialised Schools for Secondary Education Teacher Training) and that, in short, involves the development of training policies from a market perspective, that is to say, from the governance of higher education institutions.

Key words: governance; marketing of education teacher training; Higher Education institutions.

1.- INTRODUCCIÓN

Le gustaría a uno pensar que en el patio de algún instituto, en el campus de alguna universidad, o en el sótano de alguna imprenta, se está organizando el modo de poner en su sitio a los mercados. Pero no será fácil porque sus ayatolás han filtrado hasta el tuétano de los más renuentes la vieja idea de que la alternativa a la injusticia es el caos total. Narcosis absoluta, pues. Hasta el anestesista se ha dormido. Quizá puedan surgir aquí o allá pequeños focos de rebelión, pero o bien estarán financiados por los mercados (para transmitir la idea de que sufren), o bien la Policía, que es ya la policía de los mercados, se encargará de sofocarlos y de llevar a los cabecillas a la Justicia, que es también la justicia de los mercados. Quiere decirse que si desde el punto de vista económico vienen tiempos duros, desde la perspectiva moral, mejor pegarse un tiro (el tiro que no nos atrevemos a pegar a los mercados**). Juan José Millás, El País (25 de junio de 2010)**

El presente trabajo tiene por objeto estudiar la configuración y el desarrollo de las políticas de formación del profesorado de educación secundaria en Italia desde una perspectiva de mercado, esto es, analizando los cambios que en el contexto europeo se vienen produciendo desde la década de los 90, y que tienen como principal línea de actuación la gobernabilidad de las instituciones de educación superior.

Tras la segunda Guerra Mundial, ante un escenario de progreso económico, la educación superior interpreta un papel protagonista como instrumento que dará impulso y potenciará ese desarrollo de bienestar tan demandado por la sociedad. La universidad se convierte en la institución clave que, marcará la propia competitividad de los países. (García-Sicilia, 2008). No sólo ha de enfrentarse a una demanda nacional sino que tiene que afrontar los retos marcados por la globalización. Ésta se presenta de manera vertiginosa y obliga a reestructurar la función de esta entidad superior, cuyo reto no se conforma con el hecho de satisfacer las demandas sociales sino que va más allá; ha de ser competitiva a nivel internacional. Responder a demandas, competir por financiación, satisfacer a los agentes educativos, todo ello, provoca una serie reflexión acerca de cómo debe ser la universidad y cuál es la manera más adecuada de gobernarla.

Bajo la pretensión de incrementar la capacidad de gobierno y de autonomía de las universidades europeas, en un intento de aproximarse al modelo estadounidense,

las instituciones universitarias europeas presionadas por la masificación de la educación superior, el incremento financiero de la investigación y la prolongación de las titulaciones superiores, emprendieron la conformación de un nuevo marco jurídico que, presidido por los parámetros de financiación, autonomía didáctica y autonomía organizativa, las ha ido desplazando al nuevo modelo de la gestión pública (new public management) (Samoilovich, 2007).

El escenario normativo que ha favorecido la instauración de los procesos de reestructuración institucional en Italia se inicia en 1989 con la aprobación de la Ley de Autonomía Estatutaria de las Universidades que, aunque muy exánimemente, representa el punto de partida para la recomposición del gobierno de las Universidades, y no será hasta 1993, con la promulgación de la Ley de Autonomía Financiera, cuando se legitimen las políticas financieras con la introducción de mecanismos de cuasi mercado como la subvención vinculada a la demanda y la articulación de incentivos para la financiación de la investigación (Samoilovich, 2007). La materialización de este modelo eficientista en el ámbito más académico se producirá, a nivel legislativo, con la Ley 127/97 de Autonomía Didáctica y con la adhesión a los requerimientos de la convergencia europea que comienza con la implementación del Decreto Ministerial 509 de 1999, en los que estamos inmersos.

En el terreno político, el cambio de gobierno producido en el 2008 y las reformas educativas que se vienen sucediendo en Italia en estos últimos años están repercutiendo, en general, en el proceso de organización de la educación, y en un sentido más restringido en el ordenamiento de la formación del profesorado de educación secundaria, instaurada con el Decreto Murst y que el gobierno anterior trató de reestructurar con la promulgación de la Ley de Autorización al Gobierno de 2003 al objeto de articular nuevas vías de institucionalización de la formación del profesorado de educación secundaria. Este ordenamiento introducía cambios importantes en la sistematización del modelo de formación y de contratación del profesorado, en tanto que estaba orientado a concentrar la formación pedagógica del docente de secundaria en un centro habilitado a tal efecto y en la creación de nuevas licenciaturas vinculadas a un número determinado de facultades.

La política educativa que está desarrollando el gobierno conservador de Berlusconi, a través de su titular en el Ministerio de Educación, Mariastella Gelmini representa uno de los proyectos más patentes por desmantelar la red pública de enseñanza tras la aprobación de una reforma en la que está previsto el recorte en 8.000 millones del presupuesto anual de la enseñanza pública, además de la eliminación de 80.000 puestos de profesores y personal de administración, así como la desintegración de un pilar básico del progreso educativo y, por extensión, de la construcción de la sociedad del conocimiento, como es la generalización de la

[1]La última reforma relativa a la escuela pública italiana, popularmente conocida como reforma Gelmini, contempla, entre otros; la evaluación de la conducta del estudiante, la evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes (en décimas), la aprobación del maestro único en la escuela primaria o la adquisición de conocimientos relacionados con la ciudadanía y la Constitución. Véase al respecto: el Decreto Ley nº 137 de 1 de septiembre de 2008. Decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137. **"Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università"** pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 204 del 1° settembre 2008.

[2]Ley de 28 de marzo de 2003, nº 53.

escolaridad obligatoria que se verá reducida de los 16 a los 14 años, en un momento en el que la formación es concebida como una herramienta fundamental para la expansión económica.

Tras la implementación de estas medidas educativas, subyace un planteamiento ideológico que trata de restablecer prácticas surgidas del pasado más remoto, así se constata que a la consideración de la conducta con el rango de materia susceptible de evaluación, se suma ahora toda una batería de iniciativas legales (reducción de la enseñanza obligatoria, desaparición de escuelas primarias, reducción del profesorado en enseñanza primaria, precarización en las universidades públicas[3]) que condicionará el futuro de la política educativa italiana.

En este sentido, si bien el proceso de construcción del espacio europeo comienza a ser una realidad en los entornos universitarios comunitarios, la institucionalización académica de éstas parece estar lejos de producirse, por la indefinición de algunos componentes conceptuales y metodológicos presentes en los documentos oficiales, por la imprecisión de figuras profesionales que acompañan a la reforma educativa y, en definitiva, por los desfases que se vienen sucediendo entre los procesos académicos y la planificación política relativos al Espacio Europeo de Educación Superior. La universidad asiste a un fuerte cuestionamiento sobre el proceso de adaptación al EEES y, por tanto, está en tela de juicio el esfuerzo realizado y el que se está haciendo ante este hecho, por parte de las propias instituciones. El Proyecto Trends creado para agrupar en un único informe, bianual, toda la información sobre cómo se están desarrollando las políticas de educación superior en el continente europeo así como para ofrecer un mapa real sobre la implantación del EEES, revela en su último trabajo dedicado a estos diez años de cambios en la educación superior, que el proceso es una experiencia única que aún no es perfecta. Universidades y alumnos se dan cuenta de la falta de financiación, problemas en la movilidad y las salidas laborales de los titulados. Según el informe, se cuestiona si el grado está siendo y será suficiente para el acceso al mundo laboral en condiciones óptimas. En países como Alemania, el grado de tres años no sirve para este cometido, no tiene impacto y es, el master el que abre las puertas al mercado de trabajo.

Realidad ésta que afecta a países como Italia, España o Portugal y que se proyecta tanto en la ausencia, como en la tardía oferta formativa de especialización a distintos colectivos. Buena prueba de ello, es la situación experimentada por los futuros docentes de educación secundaria en Italia, cuyo vacío legislativo producido como consecuencia de la aprobación del proyecto final de ley[4], que suspende el acceso a las Escuelas de Especialización para la Educación Secundaria, ha anulado el funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria Especializadas (SSIS), imposibilitando así la incorporación a los programas de especialización, lo que, además de plantear numerosos interrogantes en relación a

[3]En relación a las reformas universitarias, hay que destacar el Decreto legge 180 sulle università, que condiciona la financiación de las universidades, asignando mayores recursos a las que obtengan mejores indicadores de calidad, introduciendo cambios en las condiciones de contratación del profesorado.

[4]Según el artículo 64, párrafo 4 del Decreto Ley de 25 de junio de 2008, Nº112. La suspensión del funcionamiento de las SSIS es fruto de la aplicación del Decreto-Ley 53/03 aprobado por el Consejo de Ministros de 14 de octubre

la determinación de los procesos de formación del profesorado en Italia, obliga a centrar el objeto de estudio de este trabajo en el modelo formativo anterior a la reforma del espacio europeo.

Como apuntábamos con anterioridad, el Decreto Ley 112 de 2008 paraliza el proceso SSIS para dar paso a la aplicación del nuevo master del EEES. El plan de formación en la escuela secundaria se articula a través de una *laurea* magistral de dos años (equivalente al master español) cuyo ejercicio será obligatorio una vez obtenida una *laurea* de tres años (grado en España), y un curso de prácticas, con una especialización diferente dependiendo del grado escolar al que se opte, (3+2+1). Si se quiere concurrir a una plaza como profesor en este nivel, hay que someterse a un examen de habilitación. Así, el futuro profesor a través de la *laurea*, adquiere unos conocimientos básicos en función de los tipos de habilitación y unas primeras orientaciones pedagógicas y disciplinares. Posteriormente, a través de la *laurea magistral*, se profundiza en conocimientos de ciencias de la educación y en didácticas disciplinares. A través de una prueba de selección, el aspirante a docente accede al curso de prácticas las cuales están reguladas y programadas por el MIUR.

2.- AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

Con la promulgación de la Ley Nº 341/19 de noviembre de 1990 (que representa la formalización científica y profesional de la formación de los docentes en Italia, tanto de educación primaria como de secundaria) se inicia la proyección institucional de la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria, aunque su ordenación formal no se materializará hasta la aprobación del Decreto Murst que se produce en 1998 y que supone la reconstrucción pedagógica que ha de articular la doble vertiente formativa (general y profesional) del profesorado de educación secundaria. Este ordenamiento jurídico representa, asimismo, la génesis institucional de la formación del profesorado. De hecho, son estos los argumentos que utilizan algunos autores (Luzzato, 1999) para reconocer que, con anterioridad a la promulgación de este Real Decreto, no existía, desde una perspectiva institucional y por tanto legal, la formación del profesorado, en la medida que no se disponía de centros destinados al cumplimiento formal de dicha responsabilidad. En consecuencia, la creación de las Escuelas de Especialización para la Enseñanza Secundaria (SSIS), simboliza la preocupación por dotar de un estatuto pedagógico al profesorado que integra este nivel educativo, al tiempo que incorpora competencias que superan la dimensión estrictamente instrumental.

Las SSIS comenzaron su andadura en el curso académico 2000-2001 con la intención de ser un instrumento útil, a la vez que novedoso (cuyos pilares eran una base epistemológica, metodológica y didáctica), a la hora de formar a los futuros docentes de enseñanza media y superior. El inicio de esta institución no se presenta precisamente claro y brillante, existen muchas lagunas que convierten a esta enseñanza "universitaria" en una mera exposición de contenidos especializados que estaban muy lejos de capacitar al futuro profesor para el ejercicio docente. "Cierto es que, desde su constitución, las SSIS han <<navegado>> sin rumbo, sin saber con exactitud dónde arribar, cuál era su destino: ¿qué relación tenían con las nuevas licenciaturas?, ¿cuál era la situación de sus alumnos? Lo que se ponía en tela de juicio era su propia existencia". (Borghi, 2009:63). La confusión

y las dificultades dieron paso a momentos más lúcidos. El profesional comenzaba, gracias a su formación en estas escuelas, a reflexionar sobre los objetivos de su enseñanza. En este camino, resulta importante la figura del **supervisor,** el nexo entre el mundo universitario y el escolar, y la materialización de esta relación universidad-escuela a través de las **prácticas,** quizás el aspecto más destacable de este modelo de formación.

En este contexto normativo que reemplaza el modelo formativo de las SSIS, la fundamentación que preside el nuevo marco regulador de la especialización del profesorado de secundaria (Master), en consonancia con las directrices normativas de la convergencia europea, está más orientada a proporcionar una vertiente profesional – laboral que una dimensión disciplinar, en tanto que esta última supone una mera repetición de conocimientos y habilidades académicas sin ninguna innovación educativa y sin valor añadido en el contexto de estos estudios académicos. Precisamente, la contratación y el enfoque conceptual que ha de guiar el diseño y desarrollo de las áreas temáticas se han convertido en uno de los ejes alrededor del cual ha estado inmerso el debate legislativo y parlamentario sobre la formación del profesorado de educación secundaria en Italia.

Existe, por tanto, un interés compartido por promover un conocimiento basado en las exigencias de la economía, de ahí que la idea de la empleabilidad[5] sea uno de los principales sustentos de la reforma de educación superior y que el principio de flexibilidad del aprendizaje esté proporcionando cobertura formal y conceptual a la orientación laboral del conocimiento, de los accesos, así como a la articulación de las estructuras[6], al tiempo que enmarca esta política universitaria en un modelo de gestión académica drásticamente condicionada por el cumplimiento de indicadores estandarizados de calidad (Prado Domínguez y Salcines Cristal), aunque como bien sugieren algunos autores (Martínez Martín y Viader Junyent, 2008) la asignación de un significado común y único a conceptos que, como "mercado laboral" o "empleabilidad" son susceptibles de enfoques tan plurales, no resulta una cuestión lineal y fácil.

3.- FUNCIÓN DIRECTIVA Y CALIDAD

No cabe duda de que las directrices que fundamentan el nuevo sistema de gobierno en las universidades públicas no sólo están determinando muchos de los cambios que se han producido en las Instituciones de Educación Superior, sino que comienzan a configurar una nueva cultura universitaria, que estaría en relación con la cultura docente y de renovación pedagógica a la que se refieren Martínez Martín y Viader Junyent (2008), pero iría más allá de los parámetros circunscritos a la cultura docente.

[5]Empleabilidad y competitividad son fundamentos que se repiten en los documentos institucionales. En el contexto universitario español, el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,* establece las condiciones a las
que deberán adecuarse los planes de estudios para que garanticen que los títulos acrediten la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional, e insiste en que las prácticas están orientadas a la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas. Argumento éste que vuelve a utilizar cuando en el artículo 12 desarrolla las directrices para el diseño de títulos de grado.

[6]En la Conferencia de Londres celebrada en 2007 se volvía a insistir en la articulación de estudios en tres ciclos al objeto de reducir las barreras estructurales entre ciclos. Véase, Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. 18 de mayo.

La necesidad de abordar las transformaciones y de mejorar la calidad de la educación superior, hace necesaria la revisión de las estructuras de gobierno. El papel de las autoridades públicas sigue siendo clave en la regulación y coordinación pero, en los últimos años, hemos visto cómo se ha pasado de manera gradual de un enérgico control estatal a un asesoramiento externo por parte de diferentes agentes (Eurydice, 2009).

De este modo, la gobernanza plantea un modelo de autoridad y de reparto de responsabilidades en el que la estructura orgánica está conformada por agentes externos al gobierno de la institución, a los que se les otorga más poder, en la línea de actuación que ya ha sido desarrollada por las universidades inglesas e implementada en algunas universidades españolas, es el caso de la Universidad de Vic registrada en la Ley 5/1997, de 12 de junio, del Parlamento de Cataluña (Fargas i Riera, 2008). Estos agentes externos son personas que están interesadas, tanto en la función como en las prácticas y resultados de las instituciones de educación superior. A modo de ejemplo, se incluyen en esta categoría, miembros del gobierno central, regional o local, empleadores en el mercado laboral, miembros de los sindicatos, asociaciones nacionales de estudiantes, representantes de la sociedad civil, titulados, padres y madres de estudiantes, etc.) (Eurydice, 2009).

Las nuevas tendencias en la gobernabilidad de las instituciones de educación superior sitúan el principio de la gestión flexible (abierta y colaborativa) así como la creación de sistemas de evaluación – acreditación y los modelos de financiación -basados en fórmulas y asignaciones globales-, como los signos de identidad de la autonomía universitaria (Samoilovich, 2007).

En consonancia con el nuevo marco comunitario de ordenamiento de las políticas universitarias[7] en el que la consecución de la calidad parece pasar por asignar mayor poder de decisión a las instituciones de educación superior en parcelas relativas a la administración y organización interna, y de acuerdo con el Decreto Ministerial de 26 de mayo de 1998 que establece los criterios disciplinares generales que han de articular el curso de laurea de la educación primaria y la escuela de especialización del docente de secundaria, las SSIS además de autonomía pedagógica y curricular, gozan de potestad en la gestión y la organización del funcionamiento interno de los centros. La SSIS de Lazio está integrada por las distintas sedes que configuran esta región, esto es, La Sapienza, Tor Vergata, Romatre, Cassino, La Tuscia, IUSM y LUMSA.

La responsabilidad en la gestión es asumida por el Director con la legitimación de las figuras que conforman el gobierno de la escuela. Colegiadamente, el gobierno

[7]Estamos haciendo referencia tanto a las Declaraciones Europeas que se han venido sucediendo desde la Declaración de la Sorbona en 1998 como a distintos informes publicados por la Comisión Europea, así: "El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento" (Bruselas, 05.02. 2003) COM(2003)58 final, "Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa" (Bruselas, 20.4.2005) COM(2005) 152 final y al Proyecto de informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo "Educación y formación 2010" "Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación" Bruselas, 31 de enero de 2008 (07.02) 5723/08. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: "Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación" (Bruselas, 16.12.2008) COM (2008) 865 final.

de las SSIS está configurado por los diferentes órganos de funcionamiento: el Consejo de la Escuela, el Director, la Junta y el Consejo de Indirizzo. El Director es elegido por el Consejo de la Escuela y entre sus funciones destaca la representación de la escuela, la presidencia del Consejo y de la Junta, la gestión administrativa y contable, la organización del personal docente así como velar por el buen funcionamiento de la escuela, garantizando el cumplimiento del reglamento.

A su vez, el Consejo de la Escuela que cuenta con una composición plural, está formado por el Director, los Coordinadores así como por los profesores responsables de las actividades docentes de la escuela, por representantes de los docentes universitarios de cada itinerario, de los supervisores, por un representante del personal técnico-administrativo y el secretario administrativo. Desde el punto de vista de los compromisos institucionales, la figura del Consejo de la Escuela asume importantes cuotas de poder y ello en la medida que se le otorga la responsabilidad de aprobar los documentos de gestión económica (presupuesto) y pedagógica (el reglamento didáctico propuesto por el Consejo del Indirizzo y los planes de trabajo individuales, entre otros), además de asumir la gestión de los recursos humanos (nombramiento del profesorado en distintas Comisiones, etc).

Existen órganos que, como la Junta y el Consejo de Indirizzo, complementan la gestión directiva y ejecutiva que, respectivamente, tienen el Director y el Consejo de la Escuela y que tratan de colaborar con distintos niveles de responsabilidad en el funcionamiento de la escuela.

En esta estructura orgánica, resulta de interés la Conferencia de Directores de Escuelas de Especialización del docente de Secundaria, en tanto que es el órgano responsable de la coordinación y el desarrollo de las especialidades de las SSIS, que tiene por objeto recabar información sobre las sedes de las SSIS relativa a la problemática y las necesidades en las que está inmersa la enseñanza secundaria, pero sobre todo llama la atención su vinculación con corporaciones/organismos que superan el contexto local, regional y nacional para situarse en el marco internacional, concretamente con entidades y organismos de la Unión Europea promueve intercambios universitarios internacionales orientados a favorecer y optimizar la práctica docente e investigadora de la enseñanza superior así como el prestigio de las SSIS.

4.- LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

En este contexto de profundas transformaciones, requiere una mención especial el progresivo interés que ha venido despertando la evaluación del sistema universitario italiano. Hasta el punto de que en Italia, al igual que en Islandia, se lleva a cabo una evaluación específica de las actividades individuales de investigación. Por ley, se exige al personal la realización anual de un informe de sus actividades de investigación. Se establecen medidas de penalización en el caso de no obtener resultados satisfactorios. La fundación de órganos como el Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario y la Unidad para la Evaluación de la Universidad, creados en 1999 al amparo de las primeras reformas de convergencia de la enseñanza universitaria[8], son un claro exponente del protagonismo que ha ido asumiendo la evaluación en estos últimos años, de hecho

Italia forma parte de la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA). El Comité Nacional para la Evaluación y la Unidad para la Evaluación de la Universidad son órganos con regulaciones diferenciadas, pero con responsabilidades complementarias.

Desde consideraciones de partida más externas, podríamos destacar la labor realizada por el Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario (CNVSU), cuya composición y competencias, determinadas normativamente mediante un Decreto Ministerial que le otorga estatus de órgano independiente y que le atribuye la potestad de formalizar la evaluación de la calidad, definiendo los criterios generales, creando y ejecutando planes anuales y elaborando informes sobre el sistema de evaluación de las Universidades, lo convierte en el órgano institucional encargado de la evaluación de la calidad (Borghi, 2010). A un nivel de funcionamiento más intrínseco, la Unidad para la Evaluación de la Universidad es la responsable de evaluar las parcelas relativas a la gestión, investigación y enseñanza (Con procedimientos muy similares a los que se utilizan en las Universidades Españolas, como la de Salamanca, en la que los estudiantes evalúan la labor docente a través de cuestionarios en los que se recogen indicadores anónimos).

En un marco de convergencias gubernamentales en materia universitaria, el diseño de sistemas para la acreditación de los planes de estudios universitarios representa una de las prioridades políticas para la modernización y el reconocimiento externo de las universidades, es por esto que desde el año 2001 el sistema italiano dispone de un doble sistema de acreditación que responden a las exigencias de procedimientos de control permanente en la universidad, uno, de naturaleza interna, representado por el Ministerio de Instrucción (MIUR), y otro, que, siendo designado por decreto ministerial, el CNVSU, se erige en responsable de la consecución de estándares de calidad en los programas universitarios y en el garante de la difusión pública de los resultados de la evaluación (Borghi, 2010). Si bien es cierto que los procesos de gestión de la calidad aplicados por las universidades presentan singularidades que los hacen diferentes -es el caso del desarrollo que de la calidad realizan Alemania o Gran Bretaña-, no es menos cierto que todos se sustentan en el paradigma del éxito y la calidad permanente de todos los componentes que conforman las instituciones de educación superior.

No obstante Italia -y en un sentido más estricto, el ámbito regional del Lazio-, a pesar de estar inmersa en la implantación de las reformas de las políticas públicas y de asumir que el incremento de los niveles de eficiencia pasa por una reorientación de la gestión de la educación superior, no ha aplicado en la planificación y organización de las Universidades, mecanismos de mercado que, como la privatización articulan el marchamo financiero de la educación superior. Aunque lejos de la consideración de la privatización como premisa excluyente de las nuevas agendas reformistas, Prado y Salcines establecen que la implementación de políticas dirigidas a la consecución de principios de autonomía, desregulación y privatización no son incompatibles con una mayor presencia del sector público. La clave reside en la distinción entre financiación básica y financiación incentivadora (Prado y Salcines,)

[8]Decreto Ministerial (MURST) 224/1999 Regolamento in materia di dottorato di recerca. Legge 370/1999 Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnológica.

5.- BIBLIOGRAFÍA

BORGHI, B. (2009). La escuela italiana ante la encrucijada de las reformas. La formación de los profesores de educación secundaria: continuidad y cambio. *Revista Íber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia,* Jul-Sep, 61, 62-72.

DAMATO, F.*Formazione e SSIS: tra ideale e reale*. (Tesis). Recuperado el 15 de junio de 2010 de http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?idt=17745

EURYDICE. (2009). *El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. Bruselas: Comisión europea.

FARGAS I RIERA, A. (2008). La *Universidad de Vic, un modelo singular de Universidad.* Fundación CYD, Monográficos. 2008, 294-296. Recuperado el 28 de mayo de 2010 dehttp://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/9e6c2c004dd38a9a84c0cc43c6de0c6e/MONOGRAFIAS_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES

GARCIA –SICILIA MONTERO, F. (2009). *Gobernanza en las instituciones de educación superior. Tendencias.* Fundación CYD, Monográficos. 2008, 279-283. Recuperado el 28 de mayo de 2010 de http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/9e6c2c004dd38a9a84c0cc43c6de0c6e/MONOGRAFIAS_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES

LUZZATO, G. (1999). *Insegnare a insegnare*. Roma: Carocci.

MARTÍNEZ MARTÍN, M y VIADER JUNYET, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 2008, 213-234.

PAREDES LABRA, J. y ESTEBANELL MINGUELL, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las Tic y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior. *Revista de Educación (Madrid)*, nº 337, 2005, 125-140.

PRADO DOMÍNGUEZ y SALCINES CRISTAL, (2005): Los procesos de reforma en la financiación y gestión de la educación superior. *Revista de Educación Superior,* nº 3, pp. 45-61.

PROFUMO, F. (2009). *The evolution of Politecnico di Torino within the italian university framework.* Fundación CYD, Monográficos. 2008, 290-291. Recuperado el 28 de mayo de 2010 de http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/9e6c2c004dd38a9a84c0cc43c6de0c6e/MONOGRAFIAS_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES

SAMAILOVICH, D. (2007). *Escenarios de gobierno en las Universidades Europeas.* Colección Documentos CYD*.* 8/2007. Recuperado el 3 de junio de 2010 de http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/ea329f0048e5a493a3dea7aca34c7353/Documentos_CYD_8.pdf?MOD=AJPERES

SURSOCK, A y SMIDT, H (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.* EUA publications. Recuperado el 9 de junio de 2010 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

TUBELLA, I. (2008). *Volver del revés la Universidad. Gobernar una universidad de servicio público y gestión privada.* Fundación CYD, Monográficos. 2008, 297-298. Recuperado el 15 de mayo de 2010 de http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/9e6c2c004dd38a9a84c0cc43c6de0c6e/MONOGRAFIAS_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES

EMPLEABILIDAD Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LFE EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Lydia Esther Bolaños Medina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El conocimiento de lenguas para fines específicos (LFE) forma parte de los factores que aumentan la empleabilidad de los egresados universitarios y, por lo tanto, la formación para la impartición de este tipo de docencia amplía también las posibilidades laborales de los titulados en Lenguas Modernas y Español para extranjeros. Realizar una profunda reflexión sobre cómo se ha implementado la enseñanza de LFE en el Espacio Europeo de Educación Superior y detectar los problemas que debemos solucionar nos puede ayudar a encontrar una oferta de docencia adecuada a las necesidades del sistema educativo actual.

Palabras clave: empleabilidad; lenguas para fines específicos.

EMPLOYABILITY AND LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: SOME EXPERIENCES ON LSP TEACHER TRAINING AT THE UNIVERSITY OF LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

ABSTRACT

The knowledge of languages for specific purposes (LSP) is one of the factors that enhances the employability of university graduates and that is the reason why the teacher training period for this kind of subjects also increases the number of occupational possibilities of the graduates in Modern Languages and Spanish as a second language. Thinking about how LSP teaching has been implemented in the new European environment and trying to find a solution to the existing problems can help us to find an option adequate to the teaching system nowadays.

Key words: employability; language for specific purposes.

El proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, cuyos parámetros esenciales se establecieron en la Declaración de Bolonia suscrita por 29 estados europeos en el año 1999, continúa con su andadura tras años de profundos cambios. En el año 2010, la casi totalidad de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES se implantarán a lo largo de toda la geografía española. En todo este panorama cambiante, uno de los aspectos que ha suscitado gran polémica es la política lingüística implantada por cada una de las universidades españolas.

Muchos de los planes de política lingüística aprobados por las diversas universidades toman como base la Declaración de Nancy (2006), realizada por el Consejo Europeo para las Lenguas, que mantiene que los idiomas constituyen un asunto de gran importancia para la consecución de numerosos objetivos primordiales del Proceso de Bolonia, entre los que se encuentra el **empleo entre los graduados universitarios en el mercado laboral europeo**. A su vez, señala como única forma de lograr los objetivos propuestos, la oferta a todos los estudiantes de la posibilidad de aprender idiomas —sobre todo a los universitarios, independientemente de su especialización—, y el apoyo lingüístico adecuado a todos los alumnos de intercambio.

La forma en que han cristalizado las directrices emanadas de la Declaración de Nancy responde a cuatro líneas básicas en la aplicación de la política lingüística de las universidades españolas:

- Enseñanza de idiomas canalizada por los diversos Centros e Institutos de Idiomas de cada una de las instituciones universitarias.

- Inclusión en las distintas titulaciones de docencia de asignaturas impartidas en alguna de las distintas lenguas de la Unión Europea por profesorado que no es de lengua extranjera, es decir, especialistas de las distintas materias.

- Establecimiento de una política adecuada de becas de intercambio (Erasmus, etc.) que favorezca la movilidad tanto del personal docente como discente de nuestras universidades con el fin de realizar estancias en universidades extranjeras.

- Asignaturas de lengua extranjera incluidas en los distintos títulos de grado y/o posgrado existentes en las múltiples instituciones universitarias. Alrededor de esta opción, se ha generado un profundo debate en las comisiones encargadas de la elaboración de los nuevos planes de estudio encaminado a dilucidar si la enseñanza de lengua extranjera dentro de las titulaciones (principalmente inglés, seguido del francés y del alemán) debía responder a un *carácter generalista*, es decir, docencia de competencias comunicativas de carácter general o, implantar *asignaturas instrumentales* que proporcionaran a los alumnos de cada titulación una herramienta imprescindible para su desarrollo presente en el ámbito académico y futuro en su inserción en el mundo del trabajo. Este último grupo de asignaturas son impartidas por profesorado especializado en la docencia de lenguas extranjeras aplicadas a las diversas áreas del conocimiento y tiene una íntima relación con las necesidades del mercado laboral.

Tal como podemos observar, las cuatro medidas descritas no son, en ningún caso, excluyentes entre sí. Más bien, estos y otros cursos de acción adoptados por las instituciones han demostrado ser complementarios para la mejora del nivel de conocimientos de las diversas lenguas extranjeras en toda la comunidad universitaria. Los profesores García Manjón y Pérez López (2008: 4) señalan que

estos y otros elementos convergen en la responsabilidad ineludible de la institución universitaria de formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales. La opinión vertida por ambos profesores no hace más que resaltar uno de los factores claves del nuevo panorama educativo: la mejora de la empleabilidad de los egresados universitarios mediante la adquisición de los conocimientos y las competencias adecuadas que permitan a los graduados una efectiva integración laboral.

Llegados a este punto, es necesario clarificar el concepto de **empleabilidad,** de manera que podamos relacionarlo posteriormente con la enseñanza de lenguas para fines específicos en el ámbito universitario. Tal como la define Yorke (2004), la empleabilidad de los graduados universitarios es "un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía". De la presente definición, es posible deducir la existencia de toda una serie de competencias profesionales cuya asimilación proporcionarán al individuo herramientas que facilitarán su integración presente y futura en el mundo laboral. Dichas competencias responderán a un carácter genérico, específico o a una combinación de ambos tipos dependiendo de los distintos contextos.

El debate sobre las competencias fundamentales para el fomento de la empleabilidad en los estudiantes universitarios y su relación con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la creación de los nuevos grados ha proporcionado muchos y muy variados frutos a lo largo de las últimas décadas pero, a modo de síntesis, incluimos las características que los profesores Van der Hofstan, R. y Gómez, J. (2006) consideran que son más valoradas por las empresas en sus ofertas de empleo y, por tanto, se deben potenciar desde las instituciones universitarias: los idiomas, la experiencia profesional, informática e internet, los estudios de posgrado, la facilidad para la adaptación y otras cualidades específicas (imagen, capacidad de comunicación, liderazgo, disponibilidad, resolución de problemas, etc.).

Tal y como se puede comprobar, el conocimiento de idiomas, principalmente de la lengua inglesa, es uno de los aspectos fundamentales para incrementar la empleabilidad de los egresados universitarios. Cada vez son más los estudios que analizan la adquisición de las competencias lingüísticas, interculturales y/o digitales en las distintas titulaciones universitarias: Ballesteros Martín (2009), Ezeiza Ramos (2008), Edwards Schachter y López Santiago (2008), concluyendo todos en la necesidad de una integración sistemática de las enseñanzas de idiomas en el nuevo diseño de los títulos universitarios españoles. Cada vez son más las noticias que se asoman a los diarios digitales de enseñanza superior afirmando que "el inglés sigue siendo la asignatura pendiente de los universitarios" (Ibercampus, 2009) o que "el conocimiento de idiomas incrementa en un 44% las posibilidades de encontrar empleo" (Ibercampus, 2010). Negarles o limitarles a nuestros alumnos la posibilidad de mejorar sus conocimientos de idiomas en el ámbito universitario reduce su empleabilidad drásticamente.

En este contexto, son muchas las voces autorizadas que recomiendan la inclusión del aprendizaje de lenguas extranjeras con un fin específico en sí mismo, es decir,

de manera orientada a la titulación que se encuentren cursando los estudiantes. En gran parte de las áreas, la impartición de este tipo de enseñanza se reduce a la formación profesional y a las titulaciones universitarias. La formación y especialización de este tipo de profesorado requiere de mucho tiempo y esfuerzo pues resulta de una combinación de experto en docencia de lengua extranjera pero con unas características muy especiales: debe estar abierto al trabajo multidisciplinar y a completar su formación en el área específica donde desempeñe su docencia (inglés técnico, inglés de negocios, inglés médico, etc...). Tal como lo describe el profesor Ezeiza Ramos (2008: 134), "el objeto de la educación lingüística en la universidad se orienta a la consecución de competencias para desempeñar de forma eficaz las tareas académicas, profesionales y sociales previstas para los titulados universitarios de cada campo de conocimiento".

La realidad descrita en el párrafo anterior genera una demanda laboral de profesorado de lenguas para fines específicos. La demanda de este tipo de profesionales, para la docencia de lenguas con fines académicos y/o profesionales surge como una interesante salida laboral para alumnos que se estén formando como profesores de lenguas extranjeras. Lo curioso de toda esta situación es que sigue constituyendo una de las "asignaturas pendientes" en la universidad española. Los profesores que se integran en este tipo de docencia son en la actualidad licenciados en filología inglesa a los que, probablemente, en ninguna de las asignaturas de su carrera les explicasen que esta era una de las posibles salidas laborales de la titulación, así que entre las materias que han cursado tampoco encontraremos ninguna que les prepare para este tipo de docencia en concreto. Los nuevos planes de estudio de los grados en lenguas modernas siguen sin completar la formación de sus alumnos en este ámbito, los alumnos se verían obligados a recurrir a masters de especialización lo cual viene a alargar su proceso de formación. No debemos olvidar que la mayoría de ellos cursan como primera opción el master de formación de profesorado.

La solución a esta situación no es sencilla, pero lo que sí podemos apuntar son determinadas acciones directas encaminadas a conseguir que estos docentes de lenguas logren una formación acorde con la realidad de su entorno y mejoren su nivel de empleabilidad en el mercado laboral actual. Las dos experiencias de formación que se desarrollarán a continuación han sido elaborados con el fin de ofrecer a estos profesionales las claves fundamentales para poder enfrentarse a situaciones en las que probablemente tendrán que diseñar e impartir cursos/asignaturas de lenguas orientadas a fines específicos (académicos o laborales). Se trata de que no sólo descubran una realidad que puede que no les sea muy familiar sino a la vez proporcionarles herramientas útiles para comenzar su formación y desarrollo profesional en este entorno si así lo desean tras la finalización del curso. Todo ello realizado en un corto espacio de tiempo.

Las dos tareas han sido impartidas como enseñanza no presencial y presentan un carácter marcadamente distinto una de otra:

- En primer lugar se trata de la impartición de diversos cursos *online* de carácter general ofertados como cursos de Extensión Universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: **Metodología de la enseñanza del Inglés para fines específicos**, **Enseñanza del Inglés para fines específicos en la sociedad del conocimiento, Planificación de un curso de Inglés para Fines específicos.** Estos cursos se impartieron en un total de 30 horas cada uno y disfrutaron de gran

aceptación entre los años 2005 y 2007 entre alumnos egresados de nuestra propia institución y de algunas otras instituciones del país. Los resultados fueron bastante satisfactorios y algunos de los alumnos de esos años han seguido trabajando en esta línea y se han integrado en el mercado laboral como profesores de lenguas para fines específicos. La formación que recibieron en su momento no sólo abarcaba la materia de estudio (IFE), sino que también les ofrecía un análisis realista del contexto docente y discente, una propuesta de diseño de asignatura y profundización en la didáctica de lenguas para fines específicos, repaso a los materiales didácticos existentes y claves para la creación de materiales didácticos propios a partir de materiales auténticos. A todos estos contenidos hay que añadir el fomento de la utilización de las herramientas telemáticas en este tipo de docencia.

- En la segunda experiencia, se ofertaron también como cursos de Extensión Universitaria en la ULPGC otras actividades *online*, esta vez encaminadas a la formación en algún tipo de Inglés específico. Éstas han sido realizadas desde el año 2005 hasta la actualidad: ***English for the Technical Environment, English for Technical Purposes*** *o* ***English for Health Sciences*** (todos ellos con una duración de 60 horas cada uno)**.** He de reconocer que, aunque en un primer momento fueron diseñadas como actividades complementarias para profundizar en el conocimiento del idioma con carácter instrumental para los alumnos de ciertas titulaciones, esta práctica docente ha resultado ciertamente enriquecedora debido a la heterogeneidad de los estudiantes: no sólo eran estudiantes de carreras técnicas o enfermería, sino que muchos de los profesores de idiomas que habían cursado las actividades del apartado anterior se decidieron a matricularse en esta actividad con el fin de ampliar sus conocimientos y conocer directamente las posibilidades reales de este tipo de enseñanza.

- En un tercer apartado se englobaría una actividad de una naturaleza ciertamente distinta y mucho más específica, se trata de la participación en el Experto Universitario: Español como Segunda Lengua, Alumnado Inmigrante y Currículo Intercultural. Dentro de esta actividad impartí el módulo **Español para Fines Específicos: aplicaciones y recursos** (2 ECTS). Esta actividad ciertamente constituyó un gran reto ya que los estudiantes inscritos, en su mayoría profesores de español, tuvieron contacto con un tipo de actividad que no les era muy familiar adaptada además para la enseñanza de la lengua española a un alumnado inmigrante. El trabajo realizado por los alumnos del curso fue muy interesante y, sobre todo, enriquecedor debido a la gran variedad de adaptaciones de la enseñanza del español como segunda lengua a los múltiples contextos planteados.

En conclusión, lo único que hemos intentado demostrar es la enorme dificultad existente para que los nuevos planes de estudio dentro del EEES puedan cubrir todas aquellas áreas directamente relacionadas con la mejora de la empleabilidad de nuestros egresados. Es necesaria la realización de estudios por áreas que nos ayuden a detectar aquellas posibles lagunas de formación que vayan quedando patentes a medida que se produzca la implantación de los nuevos títulos. A nuestro modo de ver, la formación universitaria no debería, en ningún caso centrarse **únicamente** en el fomento de las competencias directamente relacionadas con la futura empleabilidad del alumnado pero sí que parece necesario estar más atentos a la realidad del mercado laboral y a los informes de expertos en las distintas materias detectando las carencias de un sistema educativo que, al igual que

cualquier otro, siempre es mejorable.

Llegados a este punto, consideramos necesario romper una lanza a favor de todas aquellas voces que, apelando a la sensatez, creen importante la existencia de asignaturas regladas incluidas en los distintos planes de estudios universitarios encaminadas a proporcionar una formación de Idiomas con un carácter específico. En ningún caso, debemos pretender que los docentes de estas materias puedan solucionar todas las carencias existentes en el conocimiento general de la lengua extranjera en cada uno de nuestros alumnos pero sí que les estarán ofreciendo una herramienta muy importante, no sólo para su desarrollo académico, sino para su futura integración en el mercado laboral. A veces podemos llevarnos la enorme sorpresa de ver que nuestro alumnado (tal como demuestra su alto índice de participación y motivación) parece ser más consciente de la necesidad de formación en este tipo de materias que la propia institución universitaria, a la luz del tratamiento que han tenido estas asignaturas en gran parte de los Planes de Estudios de las distintas titulaciones por todo el país.

Las experiencias presentadas en esta comunicación no son más que un intento de colaborar en la formación de los nuevos docentes de lenguas extranjeras con un fin específico, en el convencimiento de que estos conocimientos mejorarán los niveles de empleabilidad tanto de los egresados de cualquier titulación que, con total seguridad, observarán la utilidad de este tipo de asignaturas instrumentales, como de los futuros docentes de lengua extranjera que contarán con unos rasgos distintivos que ampliarán sus salidas profesionales a corto y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros Martín, F.J. (2009). La enseñanza de lenguas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Avances, 10, 1-5.

Consejo europeo para las Lenguas (2006). Declaración de Nancy. Universidades Multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo. Berlín: European Language Council.

Edwards Schachter, M. & López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. Revista Complutense de Educación, 2, 369-383.

El conocimiento de idiomas incrementa en un 44% las posibilidades de encontrar un empleo. (2009). En Ibercampus.es. Disponible: http://www.ibercampus.es/articulos.asp?idarticulo=11185 [2009, octubre 14].

El inglés sigue siendo la asignatura pendiente de los universitarios. (2009). En Ibercampus.es. Disponible: http://www.ibercampus.es/articulos.asp?idarticulo=11704 [2009, diciembre 21].

Ezeiza Ramos, J. (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. En Olza Moreno, I. et al (ed.), Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

García Suárez, J.A.(2006). ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?: el

reto de Bolonia, preguntas y respuestas. Barcelona: Universidad de Barcelona.

García Manjón, J.A. & Pérez López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. Revista Iberoamericana de Educación, 46/9, 1-12.

Van der Hofstand, R. & Gómez, J. (2006). Competencias y Habilidades profesionales para universitarios. Madrid: Díaz de Santos.

Yorke, M. (2004). *Employability in Higher education: What it is, what it is not*. York: LTSN Generic Centre/ESCT.

PERFILES DE PROFESIONALES EN FORMACIÓN ANTE EL COMPROMISO ÉTICO

Francisco Javier Blanco Encomienda

María José Latorre Medina

Universidad de Granada

RESUMEN

El propósito de este estudio ha sido identificar y dar a conocer perfiles característicos de sujetos entre quienes se están formando para ejercer como profesores. Concretamente, entre estudiantes de postgrado que, en el curso académico 2009-2010, se encuentran realizando el 'Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas'. De los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos (*análisis cluster de K-means)*, que han sido recogidos mediante un cuestionario, podemos constatar que existen dos perfiles de profesionales en formación en función de las concepciones que poseen sobre determinadas competencias relacionadas con el compromiso ético.

Palabras clave: profesionales en formación; compromiso ético; perfiles profesionales; Máster en Profesorado de Secundaria.

PROFESSIONALS TRAINING PROFILES ABOUT ETHICAL COMMITMENT

ABSTRACT

The purpose of this study has been to identify and show characteristic profiles of subjects among those who are training to act as teachers. Specifically, among postgraduate students that, in the academic year 2009-2010, are enrolled in the 'Master's Degree in Teaching of Compulsory and Upper Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching'. Analyzing the results from the statistical treatment applied to the data (*K-means cluster analysis*), which have been collected through a questionnaire, we note that there are two profiles of

professionals training according to the concepts they have on certain competences related to ethical commitment.

Key words: professionals training; ethical commitment; professional profiles; Master's degree in secondary education teacher training.

1.- INTRODUCCIÓN

El proceso abierto con la Declaración de Bolonia (1999), donde se sientan las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Enseñanza Superior", aparte de otras dimensiones, ha situado en primer plano la dimensión docente en la enseñanza universitaria. Centrar el esfuerzo en el aprendizaje del estudiante supone replantear la función docente realizada hasta el momento e incorporar innovaciones, tanto metodológicas como técnicas y *éticas* (Jover, Fernández y Ruiz, 2005).

Junto a ello, dentro de este proceso de convergencia, destaca una creciente preocupación en proporcionar una enseñanza universitaria de calidad, que incluya la formación en ética profesional (De Vicente y otros, 2006; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). Desde sus orígenes, la Universidad ha sido la encargada de formar profesionales en diversas áreas del conocimiento y, en la actualidad, debería ser la encargada de formar auténticos ciudadanos, responsables y *comprometidos éticamente* con la realidad social que les rodea (Escámez, Ortega y Martínez, 2005). Máxime cuando sabemos que las empresas confían en una Universidad que supuestamente forma a jóvenes trabajadores en una triple dimensión: teórica, técnica y *ética* (Agejas, Parada y Oliver, 2007).

De acuerdo con ello, hoy se escuchan voces que sostienen que no hay competencia profesional sin competencia ética; toda profesión conlleva un compromiso ético-social, por la naturaleza social del ser humano que no puede obviarse y, mucho menos, olvidarse en la preparación de los futuros profesionales (Bolívar, 2005).

El trabajo que presentamos corresponde a una iniciativa emprendida al respecto con profesionales que se están formando en la Universidad de Granada.

2.- PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Nuestro trabajo de investigación centra su atención en los estudiantes que cursan el 'Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas' en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada, de cara a adquirir las competencias psicopedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar las actividades profesionales e intelectuales vinculadas a esa formación. El propósito de nuestro estudio es averiguar si se pueden establecer grupos característicos de sujetos entre los estudiantes encuestados en función de las concepciones que poseen sobre la ética profesional.

Este objetivo se concreta en la siguiente hipótesis de investigación:

▪ Existen perfiles característicos de sujetos entre los profesionales en formación según las concepciones que poseen sobre determinadas competencias relacionadas con el compromiso ético.

3.- METODOLOGÍA

De cara a la confirmación de la hipótesis declarada anteriormente, hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos (Pérez López, 2009).

3.1. Participantes

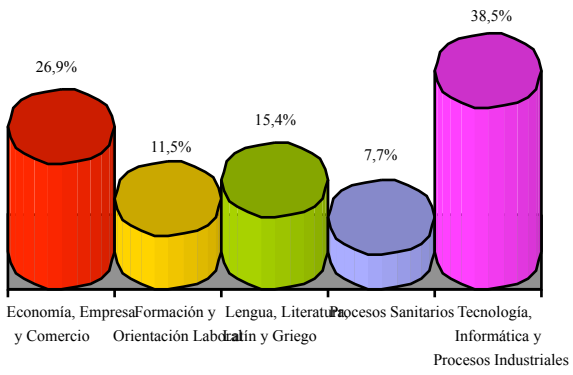
La población a la que se ha dirigido el presente estudio está constituida por estudiantes del actual Máster de Secundaria que se imparte en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada que, en este curso académico 2009-2010, ascienden a un total de treinta y cuatro. Los sujetos que han participado en la investigación han sido 26 alumnos, los cuales han accedido a estos estudios de postgrado desde diversas titulaciones universitarias.

Descripción de la muestra

De los 26 estudiantes de postgrado que han conformado la muestra, más del 75% son mujeres (76,9%). Respecto a su edad, son mayoría (38,5%) los que se sitúan en la franja de los 26-29 años, seguidos de los que están entre los 22-25 años (34,6%). Con 30 años en adelante hallamos a siete estudiantes; dos de ellos con edades comprendidas entre los 30-33 años (7,7%), cuatro de más edad, entre los 34-37 años (15,4%) y uno, el mayor de todos, que se sitúa en la franja de los 38-41 años. Respecto a la titulación que poseen y por la cual acceden al Master, el 42,3% son diplomados, el 30,8% licenciados, el 15,4% tiene una ingeniería y el 11,5% una arquitectura.

Atendiendo a la especialidad del Master de Secundaria, son mayoría quienes han cursado Tecnología, Informática y Procesos industriales (38,5%), seguidos de los que han estudiado Economía, Empresa y Comercio (26,9%). El resto se distribuyen entre las especialidades de Lengua, Literatura, Latín y Griego (15,4%), Formación y Orientación laboral (11,5%) y Procesos sanitarios (7,7%). El gráfico siguiente permite apreciar la distribución de los encuestados por especialidad cursada.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por especialidad cursada del Máster



Por último, mencionar que el 27% de los estudiantes de postgrado afirman compaginar estudios y trabajo.

3.2. Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario titulado *"Cuestionario de actitudes sobre ética profesional"*, que consta de un total de cincuenta y cinco declaraciones, que han sido extraídas y adaptadas de un instrumento empleado en un proyecto de investigación de mayor envergadura desarrollado por Hirsch (2005). El formato de escala utilizado ha sido la escala Likert, con cuatro alternativas de respuesta, en lugar de las cinco de aquél, para evitar el posicionamiento en una postura intermedia de comodidad por parte de los encuestados a la hora de expresar su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el instrumento (1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo). Los ítems del presente cuestionario giran en torno a cuatro bloques de contenidos que hacen referencia a competencias profesionales, como son las siguientes:

a. *Competencias cognitivas*, divididas en cuatro partes: conocimiento, formación, preparación y competencia profesional; formación continua; innovación y superación; conocimiento y habilidades técnicas.

b. *Competencias sociales*, integradas por otras cuatro partes: compañerismo y relaciones; comunicación; saber trabajar en equipo; ser trabajador.

c. *Competencias éticas*, conformadas por seis aspectos: responsabilidad; honestidad; ética profesional y personal; actuar con la idea de prestar un servicio a la sociedad; respeto; actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.

d. *Competencias afectivo-emocionales*, referidas a dos temas: identificación con la profesión; capacidad emocional.

El cuestionario se aplicó a los sujetos de la muestra durante su asistencia al módulo genérico del Máster titulado "Procesos y contextos educativos".

3.3. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante el cuestionario ha sido el siguiente: hemos realizado un *análisis cluster de K-means,* exploratorio, para conocer los clusters en los que se han clasificado los profesionales en formación que han contestado el cuestionario. Para ello, hemos recurrido al paquete estadístico SPSS.

4.- RESULTADOS

Hemos obtenido dos clusters de sujetos. Uno, con 18 alumnos; el otro, con 8.

Para definir cada uno de los conglomerados dirigimos nuestra atención al valor del estadístico F que nos proporcionaba la Tabla del Anova, aun siendo conscientes de que sólo debíamos utilizar este dato con una finalidad descriptiva, dado que los conglomerados habían sido elegidos para resaltar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Esta tarea nos permite apreciar que de las 55 variables del cuestionario, 22 salían significativas, lo cual agilizaba la labor de definir los conglomerados y asignar estas variables a cada uno de ellos.

Tabla 1. Anova

VARIABLES	F
Ítem 4	10,282**
Ítem 5	5,321*
Ítem 6	16,783**
Ítem 7	22,783**
Ítem 12	8,033**
Ítem 13	12,146**
Ítem 14	11,308**
Ítem 18	8,469**
Ítem 20	4,699*
Ítem 23	9,391**
Ítem 24	4,325*
Ítem 29	6,366*
Ítem 30	20,513**
Ítem 35	9,846**
Ítem 36	4,632*
Ítem 41	4,273*
Ítem 44	12,637**
Ítem 45	7,244**
Ítem 47	8,069**
Ítem 49	4,043*
Ítem 50	6,031*
Ítem 54	4,908*

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

No obstante, con la intención de afinar lo máximo posible la descripción del perfil característico de los sujetos integrantes de cada cluster, añadimos el dato de la mediana para cada una de las variables recogidas en la Tabla 1, de forma que pudiéramos visualizar mejor la interpretación de los clusters y comprobar la diferencia existente entre ambos grupos.

Tabla 2. Centros y mediana de los conglomerados

K-MEANS	CLUSTER Mediana	
	1	**2**
Ítem 4	3	2
Ítem 5	4	4
Ítem 6	3	2
Ítem 7	4	2
Ítem 12	3	2
Ítem 13	4	3
Ítem 14	4	3
Ítem 18	3	3
Ítem 20	3	3
Ítem 23	3	3
Ítem 24	4	3
Ítem 29	1	2
Ítem 30	4	3
Ítem 35	4	3
Ítem 36	4	3
Ítem 41	3	3
Ítem 44	3	2
Ítem 45	3	3
Ítem 47	2	2
Ítem 49	4	3
Ítem 50	3	3
Ítem 54	3	3

Apreciamos así que, en el primer cluster, los valores de la mediana que más abundan son el 3 y el 4; y en el segundo cluster, prima el valor 3, seguido del valor 2. Teniendo en cuenta tales valores, y sin perder de vista que las variables anteriores sirven para caracterizar a los sujetos que integran cada uno de los conglomerados, podemos establecer las siguientes conclusiones acerca de los grupos obtenidos.

En el primer cluster, que aglutina a dieciocho sujetos, se agrupan aquellos estudiantes del Máster que poseen una visión muy clara acerca de las competencias relacionadas con el compromiso ético, manifestando una postura muy firme ante las diferentes declaraciones presentadas en el cuestionario ('totalmente de acuerdo' o 'de acuerdo' respecto a las mismas). Frente a ellos, los compañeros del segundo cluster, ocho concretamente, exhiben una actitud menos conformista y más comprometida a la hora de posicionarse ante las cuestiones esbozadas en el cuestionario, adoptando en diversas ocasiones una postura crítica y un tanto escéptica al expresarse en desacuerdo con aspectos referidos a la ética profesional.

Conjugando esta información, detallamos de un modo más pormenorizado qué caracteriza y en qué se diferencia cada uno de los clusters.

De cara a ejercer una futura actividad profesional, los estudiantes que integran el cluster uno están totalmente satisfechos con la profesión que han elegido, frente a los del cluster dos, que no lo están. Los estudiantes del cluster uno manifiestan su grado de acuerdo con haber seleccionado su carrera para ser útiles a las personas, mientras los compañeros del cluster dos discrepan de ello. Estos últimos están dispuestos a ejercer su profesión sólo por dinero, frente a los del primer cluster que no lo harían. Siendo el resultado de más alta calidad, los estudiantes del primer cluster se sitúan a favor del trabajo en equipo, lejos de la opinión de los del cluster dos, que están en desacuerdo con ello. De igual modo, los estudiantes de este segundo cluster no están de acuerdo con que de no seguir preparándose continuamente no podrán resolver nuevas situaciones y problemas profesionales, frente a los estudiantes del cluster uno que sí lo están.

5.- CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio nos permiten afirmar que existen dos perfiles de profesionales en formación caracterizados en función de las concepciones que poseen sobre determinadas competencias relacionadas con el compromiso ético.

Se confirma, por tanto, la hipótesis de investigación declarada al comienzo del estudio.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agejas, J. A., Parada, J. L. y Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación, 18* (2), 67-84.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (24), 93-123.

De Vicente, P. S. y otros (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación, 339,* 711-744.

Declaración de Bolonia (1999). Consultado el 5 de febrero de 2010 en: http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/decla-bol.html.

Escámez, J., Ortega, P. y Martínez, M. (2005). Los valores de la educación en el espacio europeo de la enseñanza superior. En V. Esteban (Ed.), *El Espacio Europeo*

de Educación Superior (pp. 165-198). Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación/ Universidad Politécnica de Valencia.

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7* (1). Consultado el 9 de octubre de 2009 en: http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html

Jover, G., Fernández, C. y Ruiz, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-93). Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación/ Universidad Politécnica de Valencia.

Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 19-43.

Pérez López, C. (2009). *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones, S.L.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO EGRESADO UNIVERSITARIO EN EUROPA

Prudencia Gutiérrez Esteban

Patricia Ibáñez Ibáñez

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Las universidades en Europa están en plena transformación. El proceso de Bolonia ha supuesto un cambio en los planes de estudio de la Enseñanza Superior. En él se establecen objetivos relacionados con la transición universidad-mercado laboral y cómo la formación recibida en las universidades facilita el paso al mundo del trabajo. En esta comunicación se pretende realizar un análisis comparativo sobre investigaciones de inserción laboral del alumnado egresado universitario en Europa y extraer los descriptores más significativos que poseen dichas investigaciones.

Para ello, se revisan algunos estudios sobre el tema, analizando las variables que se consideran importantes en la actualidad, centrando la atención en los trabajos de cuatro países europeos, comparándolos entre sí: España, Reino Unido, Suecia y Finlandia.

Palabras clave: transición; mercado de trabajo; graduados, Europa.

COMPARATIVE ANALYSIS ABOUT TRANSITION OF GRADUATES IN EUROPE

ABSTRACT

Universities in Europe are changing. The Bologna process has meant a change in the curricula in higher education. It establishes aims related to transition from Higher Education to labour market and how the previous training received at Universities makes easier the transition into the labour world. In this paper it is made a comparative analysis on research about transition of graduates in Europe and to extract some significant descriptors of these surveys.

To make this possible, some studies about the topic are revised, analyzing the variables considered as more relevant nowadays, paying attention on studies from

four European countries, making a comparison among them: Spain, United Kingdom, Finland and Sweden.

Key words: transition; labour market, graduates, Europe.

UN RECORRIDO POR LOS ESTUDIOS SOBRE INSERCIÓN LABORAL

La inserción laboral del alumnado egresado universitario ha suscitado un gran interés entre el profesorado universitario y quienes desarrollan tareas de gestión en las universidades, y sobre todo entre los propios estudiantes.

En la última década se ha producido una profusión de investigaciones acerca del proceso de inserción laboral de los titulados y tituladas universitarias, bien referidos al conjunto de la universidad o bien en las nuevas titulaciones de cara al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una de las causas de ese incremento es la entrada de la universidad española en el denominado EEES como resultado de los acuerdos alcanzados por los ministros y ministras de la Unión Europea. Uno de los principales precedentes de nuestro objeto de estudio fue en 1997, la encuesta Europea *CHEERS (Career After Higher Education)*. Dicha encuesta fue realizada por un grupo formado por nueve universidades y tres institutos de investigación europeos y una universidad japonesa que decidieron realizar un programa de investigación acerca de la inserción laboral del alumnado universitario en Europa llamado *Higher education and Graduate Employment in Europe* financiado por la Unión Europea.

Prácticamente la totalidad de las universidades españolas han realizado estudios sobre inserción laboral del alumnado egresado universitario, al igual que han publicado trabajos realizados entre universidades y centros de empleo público, como la Universidad Pública de Navarra, la cual elabora sus informes en colaboración con el Servicio Nacional de Empleo. Otro centro a destacar por la labor que desempeña es el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas que desde 1996 viene realizando estudios acerca de la inserción laboral de los jóvenes, para mantener actualizados los datos sobre inserción laboral, además de construir una serie de indicadores para observar cuáles son las características de los primeros empleos.

Además, merece destacar la encuesta sobre inserción laboral realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2004, con la finalidad de conocer la situación laboral de los jóvenes universitarios de 140 titulaciones y 29 universidades, desde la perspectiva de tres grupos de informantes, los graduados, estudiantes y las personas de recursos humanos de las empresas. En este proyecto participaron titulaciones de todas España excepto Cataluña. Dicha comunidad autónoma decidió realizar sus propios estudios estadísticos en cuanto a la inserción laboral (García-Montalvo 2005, Justiniano Domínguez, 2006).También, la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), ha llevado a cabo desde el 2004 y con una periodicidad anual, estudios sobre la contribución de las universidades en el desarrollo de la economía y sociedad española dedicando un apartado a analizar el desarrollo de la inserción laboral de los egresados universitarios (Barraycoa Martínez y Lasaga Millet, 2010).

Como continuación del proyecto *CHEERS*, encontramos el Proyecto REFLEX *(The Flexible Professional in the Knowledge Society),* el cual se centra en estudiar las

competencias requeridas por los titulados y tituladas para adecuarse a la sociedad del conocimiento y la función que desempeñan las instituciones de educación superior para ayudar a los graduados a desarrollar dichas competencias (ANECA, 2007).

En nuestro país, además existen varios grupos de investigación cuyas líneas de trabajo giran en torno a la inserción laboral del alumnado egresado universitario, además de centros creados específicamente para este propósito, como el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). Además hay que destacar la labor que vienen realizando sobre este tema algunas universidades, a destacar, la Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pública de Navarra, Universidad de León y la Universidad de Santiago de Compostela.

A nivel europeo, al igual que en el contexto español, podemos encontrar que son numerosas las universidades y departamentos que investigan sobre la inserción laboral del alumnado egresado universitario. Algunos de ellos son el *Centre for Higher Education Research and Information en el Trinity College* (Irlanda), la *Universidad Nova de Lisboa*, *Department of Educational Science*, *Vrije Universitate Brussel* (Bruselas), *Vilnius Pedagogical University* (Lituania), *Department of Education University of Gdánks* (Polonia), *The Open University* (UK), *University of Tampere* (Finlandia), *University of Jyväskylä* (Finlandia), *Finish Institute* (Finlandia) y el *International Centre for Higher Education Research and the Department for Social Sciences of the University of Kassel* (Alemania), donde no podemos dejar de mencionar al professor Ulrich Teichler (Schomburg and Teichler, 2006).

Esto pone de manifiesto la actualidad y relevancia del tema, pues hoy en día se sigue trabajando para conocer cómo son las trayectorias del alumnado egresado universitario. De hecho, algunos autores consideran que la transición al mercado laboral se realiza sin una continuidad y correspondencia entre la formación y el empleo. Siguiendo a García-Montalvo (2005) y Gutiérrez Esteban (2007) existen una serie de factores que han podido deteriorar dicha continuidad:

- La oferta es notablemente superior a la demanda especialmente en ciertos sectores productivos y ramas

- La juventud universitaria es más selectiva a la hora de aceptar un trabajo.

- El alumnado egresado tiene unas expectativas poco realistas en relación con las ofertas del mercado laboral que existen.

- La pertenencia a un sexo determinado

- El tiempo o dinero invertido en formación

La revisión de la literatura nos indica que la situación descrita no es fruto sólo de una gestión política hasta ahora "invidente" a la realidad laboral y social del alumnado egresado, sino también debido al actual contexto económico, laboral y social que está teniendo lugar en Europa, según personas expertas en el mercado de trabajo, Toharia (1998), Grieu (1998), Malgesini (1997), Rifkin (1996), Freeman and Soete (1996) y Requena (1990). En nuestro país, hay que sumar además, otro factor: el acceso mayoritario a los estudios universitarios de grupos o clases sociales que no lo habían hecho hasta entonces, y que pudieron ver cumplido su anhelo con la estabilización de la democracia a finales de los 80 y principios de los 90 (Langa and David, 2006). En Reino Unido, Dolton and Vignoles,

(2000). Lo que lleva a la universidad como institución a plantearse, qué universidad y para qué universidad… en qué formamos, a quienes o para qué formamos, Biggs (2003) y Molas-Gallart (2006), cuál es su posición dentro de la sociedad y en relación con sectores productivos y reproductivos (Gimeno Sacristán, 1998). Se trata, sin duda, de un campo de estudio en el que queda mucho camino por recorrer para poder profundizar en la descripción de las trayectorias laborales y formativas del alumnado egresado universitario (Gutiérrez Esteban, 2007).

ANÁLISIS COMPARATIVO: VARIABLES RELEVANTES EN ESTUDIOS SOBRE TRANSICIONES

El propósito de este trabajo es desarrollar un análisis comparativo de algunas investigaciones sobre la inserción laboral del alumnado egresado universitario llevadas a cabo en España, Reino Unido, Finlandia y Suecia, en las titulaciones del campo social y técnico, con la finalidad de estudiar cuáles son las variables consideradas como más significativas para conocer aquéllas que intervienen en la inserción laboral de dicho alumnado. Asimismo, tomando como referencia los descriptores extraídos de los diferentes estudios, elaboraremos propuestas de mejora, para que puedan servir como marco de referencia a las universidades en la elaboración de planes de estudio respecto a la inserción laboral.

En relación a los estudios seleccionados para realizar esta comunicación consideramos importante destacar ciertos aspectos que detallamos en la siguiente tabla:

Tabla 1: Aspectos relevantes de los estudios seleccionados. Elaboración propia.

	Muestra participante (alumnado egresado encuestado)	**Instrumento**	**Año estudio**
ESPAÑA	5474	Cuestionario y entrevistas telefónicas	2006
REINO UNIDO	-----	Cuestionario	2000
FINLANDIA	3826	Cuestionario	2005
SUECIA	7074	Cuestionario	2002

Tras el estudio de las investigaciones analizadas a partir del año 2000, y de las que se han extraído los descriptores más significativos, podemos decir que los instrumentos utilizados para analizar la inserción laboral de España, Reino Unido, Finlandia y Suecia son cuestionarios aplicados al alumnado egresado universitario.

En España además se utilizaron entrevistas telefónicas complementarias. En todos los casos, la muestra participante es representativa de la población seleccionada.

Una vez examinados los trabajos publicados sobre inserción laboral en los países mencionados, se desprende que en éstos se presta mayor importancia a las habilidades, destrezas y competencias que debe poseer un titulado universitario para poder obtener un empleo, siendo menos importantes las variables sociodemográficas. Si bien, los países en cuestión coinciden en incluir el nivel educativo y la edad, especialmente en Reino Unido donde además se añaden a éstas, el origen social, el género y la nacionalidad.

Dentro de las variables académicas, la más destacada es *conocimientos relacionados con la titulación*, debido a que es tenida en cuenta por España, Finlandia y Suecia, siendo la menos valorada la *nota de egreso*. Finlandia y España incluyen las horas de estudio, el campo de estudio y los cursos, seminarios, congresos realizados, como cuestiones interesantes a conocer y que puedan predecir el acceso al empleo.

Respecto a la *innovación*, España, Reino Unido, Suecia y Finlandia la consideran como estrategia para elaborar soluciones innovadoras, sin embargo, los graduados no la evalúan de forma positiva debido, según sus opiniones, a la escasa formación que reciben en la universidad al respecto.

En cuanto a las *competencias cooperativas*, destacamos que el *trabajo en equipo* es valorado de forma positiva tanto por los países seleccionados como por los graduados encuestados, aunque hay que decir que en el caso de España, también se tiene en cuenta el *trabajo independiente*. Además, estos cuatro países coinciden en incluir en sus estudios el *pensamiento crítico* en el proceso de incorporación al mundo laboral.

Si nos referimos a las *competencias comunicativas*, tienen un papel relevante especialmente, la *capacidad de comunicación* oral y escrita (siendo mejor valorada por los graduados la comunicación escrita), así como la *utilización de las nuevas tecnologías* como medio de comunicación. Además, España y Finlandia tienen en cuenta la capacidad para comunicarse en diferentes idiomas.

Otras variables que se incluyen en los estudios de inserción laboral son la *resolución de problemas en el empleo* (para España y Reino Unido) considerada como un requisito importante para encontrar un empleo por parte de los egresados, junto con la capacidad de negociación (España, Reino Unido y Finlandia) aunque ésta última no es elegida mayoritariamente por las personas que responden a las encuestas. Estos mismos países enfatizan la *capacidad de trabajar bajo presión*, debido a la importancia que está teniendo en el mercado laboral.

También hay que subrayar en estos estudios la inclusión de destrezas como *persuasión, iniciativa, motivación, organización y gestión, buena actitud*, destacadas por España, mientras que ocurre lo mismo con el *liderazgo* para Finlandia, España y Suecia. Si bien los resultados muestran que en el mercado de trabajo no se les da mucha importancia. Del mismo modo, encontramos cuestiones dirigidas a conocer si para obtener un empleo se requiere la *creatividad, responsabilidad y adaptabilidad* incluidas por España y Reino Unido, la *adquisición de estrategias* por

Finlandia y la *planificación* y la *perseverancia en la búsqueda de empleo* para Reino Unido.

Finalmente, cabe decir que llama la atención que en los estudios realizados en España, a diferencia de los demás países, se da importancia a la *imagen física* y a la *experiencia laboral* para poder acceder a un puesto de trabajo, además de la variable *autoaprendizaje*, visto como positivo por los encuestados.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha podido constatar al inicio de este trabajo, los estudios de transiciones han adquirido un papel destacado en el marco del EEES, como elemento a tener en cuenta en los procesos de mejora en las universidades, tanto en el diseño de los planes de estudio en aras de una formación universitaria de calidad, como en la conexión entre el mundo académico y el laboral, entre formación y empleo, facilitando el acceso entre ambos ámbitos.

Tras el estudio de las investigaciones seleccionadas, se puede afirmar que los descriptores más significativos, son aquellos relacionados con las destrezas y competencias (tanto comunicativas, cooperativas, de innovación) necesarias tanto en el proceso de búsqueda de empleo así como en el desempeño del puesto de trabajo, especialmente en las encuestas se incluyen las habilidades que se ponen en marcha en estas competencias comunicativas, cooperativas y de innovación.

Del mismo modo, hay que decir que en numerosas ocasiones, las variables elegidas coinciden mayoritariamente entre España y Reino Unido, así como Suecia y Finlandia, si bien es pronto para determinar las razones de estas coincidencias. Un estudio posterior en mayor profundidad nos permitiría arrojar más luz sobre esta cuestión. La puesta en marcha de trabajos comparativos de este tipo, permitirá profundizar en los resultados obtenidos por las encuestas realizadas al alumnado egresado universitario e igualmente ampliar el conocimiento sobre las trayectorias laborales, personales y formativas que tienen lugar cuando finalizan sus estudios universitarios.

Todo ello redundará en una mejora de la formación recibida en las instituciones de educación superior, pues al fin y al cabo, éste es el fin último de los trabajos que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales, generar conocimiento para favorecer la sociedad en la que vivimos.

REFERENCIAS

BANCAJA (2008). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral. Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2008*. Recuperado el 24 de junio de 2010. Disponible en: http://obrasocial.bancaja.es/publicaciones/publicaciones-ficha.aspx?id=136.

Andrews J. y Higson H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe, 33*, 4.

ANECA (2009). Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización.

Barraycoa Martínez J. y Lasaga Millet O. (2010). La importancia de las competencias instrumentales de la empleabilidad: el caso de los conocimientos informáticos. Disponible en: http://www.uao.es/investigacion-1/copy_of_observatorio-laboral/investigacion/articulos. Recuperado el: 2 de julio de 2010.

Edvardsson Stiwne, E. y Gaio Alves M. (2010). Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal* 9, 1.

García-Aracil A. y Van der Velden R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education, 55 2*, 219-239.

García García L.A. y Díaz Pérez C.E. (2009). Relaciones entre la nota de egreso de los titulados universitarios y su inserción laboral. *European Journal of Education and Phychology*, 2, 3, 169-180.

García Montalvo, J. (2005). La inserció laboral dels universitaris: la qüestió de la sobrequalificació i el desajust formatiu. *Nota d'economia* 81. 1r quadrimestre

Gómez Gras J.M. et al. (1998). Inserción Laboral De Estudiantes Universitarios. Instituto Valenciano de Investigaciones económicas (IVIE). Disponible en: http://www.insercionlaboral.net/Portals/0/docspendval/estudiantes_universitarios_IVIE_04052006_114331.pdf. Recuperado el. 27 de junio de 2010.

Gutiérrez Esteban, P. (2007). *Inserción laboral del alumnado egresado de la facultad de educación de la UEx desde una perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Jacobsson G. y Gillström P. (2006). *International Postgraduate Students Mirror Catalonia, Finland, Ireland and Sweden*. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.

Masona G., Gareth Williamsb G. y Cranmerb S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics* 17, 1, 1-30.

Puhakka A., Rautopuro J. y Tuominen V. (2010). Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal* 9, 1.

Ramajo, M. (1994). *Análisis regional y desarrollo industrial. El caso de Extremadura.* Tesis doctoral. Extremadura: Universidad de Extremadura.

Salas-Velasco M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher education 54*, 333-360.

Sánchez-Oro, M. (1999). *Desarrollo regional de Extremadura. La consolidación de la dependencia.* Cáceres: Universidad de Extremadura.

Schomburg, H. and Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from graduate surveys from twelve countries*. The Netherlands: Springer.

The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe. Recuperado el 28 de junio de 2010. Disponible en: http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/

ES POSIBLE, DESEABLE Y POSITIVO CONTINUAR APRENDIENDO DURANTE LA TERCERA EDAD

Laura Alonso Díaz

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Las personas mayores que siguen un proceso de envejecimiento normal parecen conservar buenas capacidades de aprendizaje. Para aprender, fundamentalmente se necesita motivación y una actitud positiva hacia el aprendizaje. De cualquier modo, aunque exista una motivación inicial, lo complicado es lograr que dicha motivación no desaparezca. Los mayores no pueden ser considerados como meros sujetos pasivos si realmente buscamos el aprendizaje, de hecho son personas con una profunda experiencia de la vida y que tienen sus propios modos de actuar. En esta comunicación presentamos, en definitiva, posibilidades, principios y características del aprendizaje propio en la tercera edad; destacando que es posible, deseable y positivo continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: tercera edad; mayores; envejecimiento; educación; aprendizaje.

KEEPING ON LEARNING DURING THE OLD AGE IS POSSIBLE, DESIRABLE AND POSITIVE

ABSTRACT

The old people who follow a normal aging process seem to keep good quality learning capacities. In order to learn, motivation and a positive attitude are key factors. Nevertheless, although an initial positive attitude might exist, the most difficult task is to keep it along the learning process. Old people shouldn't be considered as passive actors if a real learning is pursued. In fact, old people have a deep life-experience and they have they own personalities. This paper presents possibilities, principles and characteristics of old-age learning, emphasizing that is possible, desirable and positive to keep on lifelong learning.

Keywords: old age; older; aging; education; learning.

INTRODUCCIÓN

La conjunción de una serie de factores de índole sanitarios y demográficos, como es el aumento de la esperanza de vida y disminución de la tasa de natalidad, junto a otros de carácter social y económico, fundamentalmente el progresivo avance de la edad de jubilación, provoca, tal y como sostiene Trilla (1996) que en nuestra sociedad el sector de la población formado por las personas de la tercera edad esté creciendo. Además la discutible mentalidad social que todavía hace del trabajo la actividad fundamental capaz de dar sentido a la vida, genera la conciencia de un cierto vacío existencial en las personas que llegan a edad de jubilación.

Se ha generado la necesidad de que junto a las prestaciones de tipo médico y asistencias existan también otro tipo de intervenciones en este sector de la población. Entre ellas nos resultan de especial interés las cuestiones de carácter educativo y cultural que van configurando toda una pedagogía de la tercera edad.

Sin embargo, antes de enfrentarnos al estudio e investigación del campo gerontológico, conviene conocer el vocabulario adecuado para poder entenderse con el resto de profesionales. A continuación comentamos términos gerontológicos básicos que nos ayudarán a comprender más profundamente el campo del envejecimiento y de la vejez actual.

Como disciplina de estudio del envejecimiento, la gerontología (que procede del término griego geron, gerontos/es o los más viejos o los más notables del pueblo griego; a este término se une el término logos, logia o tratado, grupo de conocedores) se define como "ciencia que trata de la vejez". Según Birren (1996), la gerontología supone un sujeto de conocimiento muy antiguo pero es una ciencia extraordinariamente reciente. Se ha desarrollado en la segunda mitad del siglo pasado porque es cuando comienza a producirse un fenómeno extraordinariamente importante: el envejecimiento de la población.

La gerontología tiene un doble objetivo: desde un punto de vista cuantitativo, la prolongación de la vida (dar más años a la vida, retardar la muerte), y desde un punto de vista cualitativo, la mejora de la calidad de vida de las personas mayores (dar más vida a los años).

Moragas (1991) opina que la Gerontología no constituye una disciplina o profesión autónoma, sino simplemente un enfoque peculiar. Las diferentes preguntas o problemas que plantea el envejecimiento- entendido como un fenómeno humano, tal como la niñez o la edad adulta-, en la sociedad contemporánea pueden y deben ser resueltas por las disciplinas o profesiones implicadas en la gerontología (medicina, psicología, pedagogía, trabajo social, derecho,…..), con un enfoque gerontológico.

La Gerontología, o Ciencia de la Vejez, es considerada como la ciencia madre, y se divide en cuatro apartados:

1º- Gerontología biológica o experimental:

Es también llamada del envejecimiento. Es una ciencia multidisciplinar que pretende conocer tanto los íntimos mecanismos del envejecimiento como su etiopatogenia. El objetivo es retardar el envejecimiento, o "envejecer más y mejor".

2º- Gerontología clínica o geriatría:

Según Rubies Ferrer (1989), clásicamente se define la geriatría como "la ciencia médica cuyo fin es el diagnóstico de las enfermedades de la vejez, su curación, rehabilitación y reinserción del enfermo en su hábitat (casa o institución) a esto hay que añadir la prevención de dichas enfermedades". También se puede integrar en ella la recuperación o adaptación funcional del anciano (rehabilitación y terapia ocupacional).

3º- Gerontología social:

Es la que corrientemente se conoce como Gerontología. Es también multidisciplinaria. En ella intervienen los siguientes profesionales: trabajadores sociales, educadores sociales, economistas, abogados, arquitectos y políticos. Como ciencias auxiliares cuenta con la demografía y la epidemiología.

Abarca según Rubies Ferrer (1989), todos los problemas sociales, políticos, económicos y sanitarios del ambiente relativo a los viejos.

4º- Gerontopsiquiatría o psicogerontología:

Estudia los aspectos psicológicos y psiquiátricos del anciano. Se destacan las demencias y las depresiones como patologías características que van a marcar la muerte del anciano.

LAS PERSONAS MAYORES Y SU CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

En la actualidad, los estudiosos coinciden en que la vejez y el envejecimiento no es una enfermedad, aceptar lo contario puede impedir el tratamiento de los síntomas de auténticas enfermedades que aparecen en la senectud, al igual que en la adolescencia.

Uno de los aspectos de mayor importancia a la hora de tratar con personas mayores es saber diferenciar entre envejecimiento normal y envejecimiento patológico.

El envejecimiento normal, por su parte, no tiene por qué ser un proceso patológico y no se acompaña, de forma generalizada, de limitación. Se refiere al patrón de cambios biológicos, psicológicos y sociales que son inevitables y que ocurren como consecuencia del paso del tiempo (p.ej, encanecimiento del pelo). Para Moragas (1991), la reducción de ritmos no se puede identificar con enfermedad, aunque el propio concepto de enfermedad está determinado por el contexto histórico, geográfico, cultural y social.

El envejecimiento patológico se remite a los cambios que son consecuencia de la enfermedad y no forman parte del envejecimiento normal (p.ej., cataratas). Para Ruiz Torres (1995) hace referencia a la mayor posibilidad de enfermar y que dicha enfermedad provoque consecuencias negativas en el organismo. La vejez como tal no es una enfermedad, pero la probabilidad De enfermar durante la vejez y que la enfermedad origine consecuencias negativas en el organismo es mucho mayor que en otras etapas de la vida.

Señalan Márquez, Losada y Pérez (2005) que aunque tradicionalmente la vejez se ha asociado a la incapacidad física, la enfermedad, el deterioro y la senilidad, hoy se sabe que la mayor parte de las personas mayores no presenta un deterioro generalizado y que las nuevas generaciones de adultos que van alcanzando la edad

avanzada presentan niveles cada vez mejores de funcionamiento físico y psicológico. Esto supone un campo de acción donde la educación y la pedagogía tienen mucho que decir.

Que "los mayores no son capaces de aprender" es un mito negativo que en no pocas ocasiones ha estado presente en la sociedad. Sin embargo, desde la concepción de la Educación como un proceso Permanente, suposiciones de este tipo se van superando y cada vez se investiga más sobre cómo aprenden los mayores y cuáles son los procesos de enseñanza/aprendizaje más apropiados en esta etapa de la vida.

Aunque el concepto de educación permanente surge por primera vez en 1929 (Yeaxlee, 1929), no ganó popularidad en los años de entreguerras, y fue adoptado por UNESCO, según defiende Jarvis (2002), después de la Segunda Guerra Mundial. La educación para la tercera edad, en esta línea comenzó entre 1960 y 1970, cuando la sociedad comienza a asumir que es posible aprender a lo largo de la vida, impulsado, entre otros, por Knowles (1980), que popularizó el término Andragogía como aprendizaje de las personas adultas. A partir de la Andragogía surgen otros términos como el de Gerogogía y Gerantagogía, indicativo del aprendizaje de las personas mayores, pero con el cual no todos los estudiosos están de acuerdo.

Actualmente se podría decir que la educación permanente es un término ampliamente aceptado, pero que en el área adulta tiene, especialmente, connotaciones de índole profesional. En esta línea, la consideración de la educación como un área de desarrollo fundamental en la tercera edad podría ser relegada, por lo que creemos necesario, al igual que Jarvis (2002), prestarle la suficiente atención para considerarla como un campo de desarrollo rápido en educación permanente.

Cuando tratamos de definir cómo aprenden las personas mayores, indudablemente estamos trabajando en el ámbito de la educación para adultos, que según la V Conferencia Internacional de Hamburgo sobre Educación de Adultos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1997) sería el conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender a sus propias necesidades y las de la sociedad. En este sentido, la educación de adultos forma parte de ese amplio concepto que entendemos como Educación Permanente, que es precisamente aquella perspectiva o concepción que considera que el aprendizaje forma parte del proceso vital de la vida, pues va más allá de la educación formal y recoge todos los procesos no formales e informales de aprendizaje que las personas van desarrollando a lo largo de su existencia.

Partiendo del hecho de que el aprendizaje de la humanidad es permanente, estaríamos reiterando dicha necesidad si señalamos que el aprendizaje también se produce en la tercera o cuarta edad. Y es que tradicionalmente la educación se ha centrado en los aprendizajes que las personas debemos interiorizar en las primeras etapas de nuestra vida, desarrollándose amplias teorías y modelos educativos tanto para la educación infantil, primaria como secundaria. Sin embargo, el hecho de que la sociedad está en cambio continuo también provoca

que nos tengamos que parar a reflexionar sobre la educación que va más allá de estas etapas.

Es aquí donde surge la educación de adultos, en principio únicamente como algo compensatorio para quienes no pudieron acceder a una alfabetización básica, postura que va evolucionando con los años hasta la concepción de la educación de adultos como algo continuo, que no tiene únicamente ese carácter compensatorio con el que surgió.

La educación para adultos y, por tanto, la educación de la tercera edad comienzan a ser repensadas en este contexto y las propias teorías pedagógicas empiezan a señalar que no puede formar a un adulto del mismo modo que se forma en etapas previas como la niñez y la adolescencia. Por tanto, estaríamos cometiendo un terrible error si tratamos de aplicar sin más las teorías tradicionales del aprendizaje a las características propias de los adultos. De hecho, esto podría incluso llevarnos a la creencia de aquel mito según el cual los mayores no son capaces de aprender, cuando la realidad es que simplemente necesitan estrategias adaptadas a las características propias de la edad.

Las teorías pedagógicas de Piaget, tal y como sugieren Escarbajal y Martínez (2003), parecen no dar respuesta a una pedagogía dirigida a las personas mayores. Así, aquéllas nos llevarían a planteamientos abstractos, lógicos y formales que no son, precisamente, los que los mayores aplican a la resolución de problemas vitales. Por ello, se aboga por estilos de pensamiento post-formales, que permiten mayor comprensión sobre el conocimiento, dando más importancia a los contextos de aprendizaje, haciendo relativa la naturaleza del conocimiento, aceptando la contradicción como aspecto de la realidad, integrando experiencias y alternativas y, en definitiva, captando la realidad como totalidad en continua transformación.

En cuanto a las teorías de carácter educativo, comprobamos que han existido dos concepciones globales que han rivalizado entre sí. Por un lado, aquélla según la cual la educación de adultos es una aplicación adaptativa de la Pedagogía general a las personas adultas, entre sus representantes está León. Bajo esta concepción, la práctica educativa con adultos y mayores no sería específica. Por otro lado, Knowles considera que la educación de adultos es un saber educativo específico e idiosincrásico en el campo de las Ciencias de la Educación. Él lo lleva hasta tal extremo que considera que la educación de adultos es una ciencia diferente que denomina *Andragogía.* En el caso de la educación para la tercera edad esta visión ha desembocado en lo que conoce como "gerontagogía".

Desde el punto de vista de Escarbajal y Martínez (2003), sería mucho más adecuada la denominación de "Pedagogía Gerontológica" frente a la traducción directa de la denominación inglesa "gerontagogía". La intervención en este contexto debe tener dos funciones:

- Como área de conocimiento, debe centrarse en el análisis de los cambios intelectuales que acontecen a las personas, las adaptaciones instructivas requeridas por los adultos en edad avanzada, los factores motivacionales que determinan la participación o no participación en actividades socioeducativas y culturales con vistas a que, mientras sus condiciones se lo permitan, sigan estando activas e interesándose por gozar de una calidad de vida integral.

- Como área de intervención, se trata de desarrollar programas que permitan prevenir los declives prematuros, facilitar roles significativos en la sociedad para que la «etapa de jubilación» no consista en un «retiro» forzoso sino en nuevo enfoque vital que desarrolle todas sus potencialidades.

En el colectivo de personas mayores uno de los principales problemas de los conceptos de educación en la tercera edad surge del propio lastre del término "educación", tradicionalmente relacionado con iniciativas didácticas donde predominaba la enseñanza magistral. En esta línea las propuestas que promueven el desarrollo personal y social del individuo son una alternativa atractiva, en tanto que ayuda a descubrir nuevas áreas de realización personal y de de participación social, que generalmente despiertan sentimientos de utilidad, emociones y motivaciones positivas, crecimiento personal, etc.

Para Alcalá (2000), la participación de las personas mayores se fundamenta en torno a cinco principios:

- Principio de actividad: referido a que las personas mayores se encontrarán, física y psíquicamente mucho mejor mientras que permanezcan activas.
- Principio de utilidad: donde seguir siendo un aporte social, al margen del ámbito laboral, fomentará el autoconcepto del individuo.
- Principio de la no-desvinculación social: donde la participación se muestra como idónea para evitar la exclusión a la que puede conducir la jubilación.
- Principio de opcionalidad: pues dependiendo de las necesidades, intereses, tipo de participación deseada, etc. la implicación del individuo en actividades sociales puede variar.
- Principio de independencia: ya que mediante la participación social, las personas continuarán asumiendo su autonomía e independencia, sintiéndose responsables de sus acciones y protagonistas activos de las mismas.

Como elemento final de la comunicación, creemos interesante presentar, en la línea de los principios expuestos anteriormente, una relación de características del aprendizaje, que en su momento propuso Medina (2001) para el aprendizjae adulto, pero que nosotros hemos adaptado a la tercera edad. Estas son:

- *Aceptar que existe un carácter propio y relevante del aprendizaje en la tercera edad.* Hay que superar las prácticas propias del aprendizaje en las etapas iniciales de la vida. De hecho, está demostrado que se aprende a lo largo de toda la vida.
- *Reconocer la capacidad de aprendizaje de los mayores.* Si realmente buscamos el aprendizaje en los mayores debemos partir del convencimiento de que éstos son capaces de aprender, conociendo, actuando y mejorando sus propias condiciones personales y sociales.
- *Confianza de las personas mayores en sus propias capacidades de aprender.* La imagen que los mayores tienen de sí mismo en relación con el aprendizaje es fundamental. En esta línea, hay que motivar la confianza de los mayores en sus propias capacidades de aprendizaje.
- *Actividad y aprendizaje.* Una vez los mayores han establecido una confianza en sus propias capacidades de aprendizaje, las actividades que se seleccionen a

desarrollar son fundamentales, fundamentalmente si ellos perciben que éstas son útiles o pueden tener alguna repercusión en su vida diaria.

- *Motivación para aprender y edad adulta.* Para lograr el verdadero efecto del aprendizaje en mayores necesitamos partir de la motivación de los mismos, si ésta no existe será complicado que se sientan vinculados al aprendizaje. Pero no sólo resulta fundamental la motivación inicial, sino que habrá que trabajar profundamente en que ésta no decaiga. Existen factores que pueden contribuir a ello: mejorar la autoestima, eliminar el miedo y la ansiedad, percibir los resultados, aplicar los aprendizajes a la vida diaria, tener oportunidad de expresar lo aprendido, etc.

- *Aprendizaje y organización de la información.* Aunque la motivación sea elevada, el aprendizaje no se consolida ni se hace duradero si la información (los contenidos del aprendizaje) no se procesa convenientemente. En este sentido no son pocos los autores que señalan la necesidad de organizar la información (estructurarla, secuenciarla, relacionarla, etc.) para que pueda ser procesada y almacenada en la memoria, pues tal y como hemos visto la mayoría de los problemas de memoria en una vejez normalizada no está en la propia memoria, sino en cómo procesamos la información hasta que llega a ésta.

- *Experiencia y encuentro de culturas.* Las personas mayores se enfrentan a los procesos de aprendizaje desde una experiencia que han acumulado durante años, en virtud de la cual el aprendizaje está condicionado por una personalidad y unos comportamientos muy asimilados. La experiencia vivida es un factor clave a la hora de conseguir que los mayores se acerquen al aprendizaje, pues hay que darle espacio a lo que saben y promover el encuentro entre sus propias culturas y experiencias de vida. De este modo, la experiencia facilitará el propio proceso de procesamiento de la información, ya que permitirá establecer relaciones significativas entre los nuevos aprendizajes y los que ya se poseen, funcionando como fuente de aprendizaje y como elemento de contraste o de validación acerca de los conocimientos nuevos que están presentes en todo proceso de aprendizaje. Esto en la práctica va a significar que las personas adultas van a estar comparando constantemente los nuevos conocimientos con la práctica y con la experiencia propia, lo que les hace ser más críticos con las informaciones que pudieran contradecir esa experiencia o sus propios valores.

- *El aprendizaje sobre problemas.* Basándose en el significado de la experiencia que veíamos anteriormente, los mayores se sienten motivados hacia el aprendizaje cuando observan que éste les puede resultar útil y eficaz para resolver sus problemas de la vida diaria.

- *El tiempo de aprendizaje.* El tiempo para el aprendizaje es un factor crucial Se suele pensar que los mayores tienen gran tiempo de ocio para emplear a su disposición. Sin embargo, ciertos estudios como los de Fernández Lápiz (2003) nos hacen reflexionar sobre el hecho de que los mayores siguen teniendo sus obligaciones (familiares o de otro tipo), de modo que configuran su ocio en la misma línea en que lo han hecho en épocas anteriores; de hecho, normalmente quien ha sido activo en su adultez lo seguirá siendo en su vejez y el gusto por las actividades de ocio suelen seguir manteniéndose cuando se llega a esta etapa de la vida.

- *Aprendizaje dialógico.* A partir de las aportaciones iniciales de Freire, en los últimos años se han publicado algunos estudios que vienen a poner de manifiesto la importancia que cada vez más tiene la participación y el diálogo como un medio privilegiado de aprendizaje entre adultos. En este sentido se habla del aprendizaje dialógico, o del aprendizaje en grupo, como medios que tienen dos efectos complementarios: por un lado, facilitan el aprendizaje y consolidan los compromisos sociales; y, por otra parte, mejoran la autoestima e incrementan la motivación.

- *Procesos de autoaprendizaje.* Los mayores son personas acostumbradas a tomar decisiones y asumirlas responsablemente, en este sentido, el proceso de aprendizaje tiene que ser fruto de su propio autoaprendizaje. Efectivamente, acciones de este tipo continúan promoviendo la autonomía personal que tan importante es en la vejez.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, M.E. (2000). La participación como estrategia de integración social, en M.E. Alcalá y E. Valenzuela (Ed.), *El aprendizaje de los mayores ante el reto del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.

Belando Montoro, M. (2000). *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*. Barcelona: PPU

Belando Montoro, M. (2000). *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la UEx.

Birren, J. (1996). History of Gerontology. En J.Birren (ed.), *Encyclopedia of Gerontology*. Age, Aging and the Aged. San Diego: Academia Press.

Escarbajal, A. y Martínez, S. (2003). *La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores*. Consulta del 5 de mayo en http://www.redadultosmayores.com.ar/

Fernández Lápiz, F. (2003). *El tiempo libre y nuevas responsabilidades en los adultos mayores*. Consulta del 5 de mayor en http://www.redadultosmayores.com.ar/

Friedan, B. (1994). *La fuente de la edad*. Barcelona: Planeta.

Jarvis, P. (2002). Educación de la tercera edad: redescubriendo la educación de adultos no profesional. En J. Sáez, *Pedagogía social y programas intergeneracionales* (pp. 75-82). Educación de personas mayores. Málaga: Aljibe.

Knowles, M. (1980). *The Modern practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Associaton Press.

Márquez, M. Losada, A. y Pérez, G. (2005). Habilidades y conocimientos necesarios para trabajar con personas mayores. *Informes Portal Mayores, 32*.

Medina Fernández, O. (2001). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 3, pp. 91-140.

Moragas, R. (1991). *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida.* Barcelona: Herder.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1997). *V Conferencia Internacional de Hamburgo sobre Educación de Adultos*. Consulta del 3 de junio de 2008 en http://www.micrositios.net/cab/index.php?idcategoria=1185#

Rubies Ferrer, J. (1989). V*isión rápida sobre la geriatría y la gerontología*. Geriátrika, 5(7), 387-389.

Ruiz Torres, A. (1995) Envejecimiento y muerte celular. *Medicine, 87*, 3817-3825.

Trilla, J. (1996). La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.

Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong education*. London: Cassell.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO TERAPIA EN PERSONAS MAYORES

Gloria Mª Rico Clavellino

Universidad de Huelva

RESUMEN

A partir de una amplia revisión bibliográfica se presentan nuevos modelos de aplicación del Arte como terapia en personas mayores. Ya sea en el campo plástico, de la danza, la literatura o la música, la educación artística propone un nuevo enfoque donde lo que importa no es el resultado final, sino el proceso creativo, para conseguir fines como la mejora de la autoestima, la afectividad, la atención, la comunicación, la salud física y mental, etc. Este campo, de reciente nacimiento, es un hermoso terreno por explorar y aplicar a nuestro trabajo como docentes, concretamente en la rama artística.

Palabras clave: ancianos; educación; arte; terapia.

ART EDUCATION AS THERAPY IN THE ELDERLY

ABSTRACT

New models of application of Art as therapy in elderly are presented from an extensive literature review. Whether in the field of art, dance, literature or music, art education proposes a new approach where what matters is not the end result, but the creative process to achieve purposes such as improving self-esteem, affection, attention, communication, physical and mental health, etc. This field, newly born, is a beautiful spot to explore and apply to our work as teachers, particularly in the field of art.

Keywords: elders; education; art; therapy.

1.- INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han surgido nuevas aplicaciones de las artes al terreno de la terapia psicológica. Los talleres que se venían realizando para personas mayores, de pintura, danza, música, etc, han evolucionado hacia modelos de atención

especializados, y su consiguiente especialización del personal docente de estas disciplinas: el arteterapeuta, danzaterapeuta, musicoterapeuta, etc.

Desde la educación de personas mayores, los docentes que nos dedicamos a las artes debemos conocer estas nuevas técnicas para poder aplicarlas en nuestra práctica profesional. Así mismo, es interesante difundir al colectivo docente su eficacia y posible desarrollo en otros ámbitos.

2.- EL ADULTO MAYOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Estamos en la era de la tecnología y la información, de los avances científicos y la globalización. Gracias a determinados logros científicos y cambios socioculturales, se ha producido un incremento importante de adultos mayores en todo el planeta.

La población mundial envejece a un ritmo creciente que ya hace prever que en 2040 habrá más ancianos que niños. La expectativa de vida se ha incrementado a lo largo del siglo XX a causa de:

- Aumento del nivel de vida general.

- Descenso de la natalidad infantil y descenso de mortalidad generalizado en todas las regiones del mundo en las distintas etapas de la vida.

- Mejoras en la sanidad y en la higiene.

- Mejor alimentación

- Políticas de desarrollo más eficaces.

Nos encontramos ante una sociedad vertiginosa donde priman el individualismo y el consumismo desenfrenado. Los objetos se desvalorizan pasado un breve periodo de tiempo. La sociedad de consumo exige la preservación de la juventud como sello de identidad. De ahí que lo viejo no tenga cabida ni valor y los adultos mayores están excluidos en este contexto. Aparecen los prejuicios de los jóvenes hacia sus mayores, con los que no se ven reflejados o no se quieren ver. Además de la exclusión social a la que se enfrentan, la propia visión de sí mismos, el miedo a la muerte, la soledad, la apatía, la enfermedad, etc. esta etapa de la vida puede resultar sumamente compleja y frustrante si no se afronta con la naturalidad que merece ni con el apoyo social debido. Se puede vivir con plenitud hasta el último momento, formando parte activa de la sociedad y posibilitando la capacidad de crecimiento personal del mayor adulto.

3.- ENVEJECER. CAMBIOS QUE SE PRODUCEN

Envejecer forma parte del **proceso natural del ser humano**. Es un hecho que no debe considerarse como patológico y la única posibilidad de evitarlo sería con la muerte precoz. Pero sin entrar en dramatismos, es un acontecimiento progresivo que el hombre debe aceptar y asumir con normalidad. Es un proceso dinámico, gradual, natural, e inevitable, en el que se producen cambios a nivel corporal, biológico, psicológico y social. Transcurre en el tiempo y esta delimitado por éste. No es una etapa rígida, igual para todos y cronológicamente demarcada. Confluyen variables ambientales, biográficas y factores individuales, por eso, no hay una única forma de envejecer, sino tantas como personas. Es una parte más del

crecimiento del ser humano como lo es la niñez, la adolescencia o la adultez. El organismo humano está en continuo crecimiento, como la vida misma. Por lo tanto, también se debe considerar como un proceso en el que **existen posibilidades de desarrollo** personal, intelectual y social.

CAMBIOS FÍSICOS Y SENSORIALES: Se producen cambios en los órganos y sistemas de nuestro cuerpo, variables entre los individuos. Pueden ser morfológicos (afectando a la estructura) y /o estructurales, afectando a la función. Por ejemplo, se reduce la estatura, la piel pierde elasticidad, la marcha se altera, etc.

ENVEJECIMIENTO PSICOLÓGICO NORMAL: Lo más evidente es el deterioro de la memoria reciente, sin ser patológico. También ocurren cambios afectivos y en la personalidad (normales y esperables). Es normal el incremento de la vivencia de pérdidas a mayor edad (tanto a nivel real como subjetivo).

CAMBIOS EN LA INTELIGENCIA, EL LENGUAJE, LA MEMORIA, LA ATENCIÓN Y EL APRENDIZAJE: En relación a la **inteligencia**, mejoran la comprensión verbal y el razonamiento aritmético, y disminuyen la capacidad perceptual, el razonamiento inductivo y la simbolización. En el **lenguaje** se produce una dificultad en la denominación o evocación de palabras y una reducción de la fluidez verbal. Pero mejoran la expresión verbal y el vocabulario. **Las memorias** afectadas son la procedural y la episódica, manteniéndose la memoria semántica. **La atención** depende de la motivación o estimulación hacia la actividad. En el **aprendizaje verbal** existe un declive a partir de los 60 años, pero mejoran el **razonamiento,** resolución de problemas y otras habilidades cognitivas complejas. Cambia nuestro ritmo de aprendizaje pero mantenemos nuestra capacidad para adquirir nuevos aprendizajes.

4.- ARTETERAPIA

QUÉ ES EL ARTETERAPIA

Definición de la ATE (Asociación Profesional Española de Arteterapeutas): "El Arteterapia es una profesión asistencial que utiliza la creación artística como herramienta para facilitar la expresión y resolución de conflictos emocionales o psicológicos." [1]

Se pone en práctica en sesiones individuales o en pequeños grupos bajo la conducción de un arteterapeuta.

Se utiliza la creación plástica como medio de comunicación, favoreciendo el conocimiento de uno mismo, el desarrollo personal, la mejora de la salud y la calidad de vida. A través de un proceso de introspección se expresan los sentimientos, recuerdos y conflictos usando como medio el dibujo, la pintura, la escultura, etc.

El arte terapeuta es un orientador en el proceso creativo de la persona. No debe hacer juicios de valor sobre el mismo, sino ayudar a enfocar. Está muy vinculado a profesionales como psicólogos, profesores, trabajadores sociales, psiquiatras y con la familia.

[1] http://www.arteterapia.org.es/

EL ARTE COMO TERAPIA. UN POCO DE HISTORIA

El nacimiento del Arteterapia es relativamente reciente. En numerosos puntos geográficos alejados entre sí y sin conexión, se venían desarrollando desde la antigüedad terapias a través del arte de forma casi inconsciente. Es en la actualidad cuando se ha reconocido el valor terapéutico del arte y cuando se han estudiado y desarrollado programas de arte relacionados con mejorar ciertas condiciones del ser humano.

Surge en Europa y EEUU a fines del siglo XX gracias a la aparición del Psicoanálisis, de las Vanguardias Artísticas y como consecuencia de la Segunda Guerra mundial.

Algunos consideran a Jung (discípulo de Freud) como el precursor del Arteterapia. Estudió la existencia de arquetipos universales del simbolismo visual en culturas lejanas, gracias a lo que descubrió el dibujo como herramienta diagnóstica y terapéutica.

Los Surrealistas del XX se inspiran en el psicoanálisis para sus creaciones, en las que expresan su inconsciente sin limitaciones temáticas ni formales. En este contexto, algunos psiquiatras de la época observan la necesidad creativa de sus pacientes mentales para aferrarse a la realidad. Se comienza a realizar un estudio de estas creaciones, surgiendo las primeras publicaciones.

Durante la Segunda Guerra Mundial aparecieron en los hospitales servicios de atención psicológica que experimentaron la terapia artística. Así nacieron la terapia analítica de grupo creada por Foulkes que utilizaban psicodrama y arte, y las experiencias de Adrian Hill y Edith Kramer (ambos artistas), Marion Milner (psicoterapeuta), E. M. Lydiatt (terapeuta ocupacional) y otros de la pedagogía, como Margaret Naumberg. Todos ellos anglosajones y en muchos casos trabajando en solitario.

Tras el reconocimiento oficial del Arteterapia aparecen las primeras asociaciones en los años 60 en Inglaterra y EEUU. En España tardará unos años más en reconocerse, apareciendo hace unos años la Asociación Española de Arteterapia bajo las siglas AEAT.

FINALIDAD DEL ARTETERAPIA EN GENERAL

La intención del Arteterapia no es la formación artística. Se emplea como medio para conseguir otros objetivos como la mejora de la calidad de vida de las personas y de la comunicación con los otros, desde el autoconocimiento. Se viene empleando en personas en riesgo de exclusión social, en personas enfermas, en ancianos, reclusos, etc.

Gracias a las experiencias artísticas la persona se auto-estudia, empleando su imaginación y creatividad mediante un lenguaje simbólico personal, para poner orden a sus conflictos de forma crítica y consciente. Esto le ayudará a enfrentarse a sus miedos y problemas en primera instancia mediante el arte, para poder solucionarlos realmente de forma más favorable. Hay que imaginar posibles soluciones para poder concretarlas en hechos asumibles.

OTRAS TERAPIAS ARTÍSTICAS:

DANZATERAPIA

La American Dance Therapy Association define a la danzaterapia como "el uso psicoterapéutico del movimiento como proceso que tiene como meta integrar al individuo de manera física y emocional". [2]

Es una terapia artística y psicológica corporal que se centra en lo que el movimiento representa. Es el uso psicoterapéutico del movimiento para contribuir a la mejora cognitiva, física, emocional y de integración social de los individuos.

Mente, cuerpo y alma interactúan entre ellas y a su vez forman una única unidad. Los sentimientos se ven influidos por la acción del movimiento, así como se pueden expresar emociones en función de la postura de las personas y su forma de moverse. Su objetivo fundamental es la correcta conexión entre mente, cuerpo y alma. Relaciona la danza y la psicología para mejorar problemas de salud y aprendizaje en un proceso de integración psicofísica. El movimiento desarrolla la creatividad, la expresión y la sensibilidad favoreciendo la aceptación de uno mismo y de los demás, así como ayuda a la construcción de un yo corporal más seguro.

MUSICOTERAPIA

Según la definición de la American Music Therapy Asociation, la Musicoterapia es el uso clínico de las intervenciones de la música para lograr las metas individuales dentro de una relación terapéutica por un profesional acreditado que haya completado un programa de tratamiento musical aprobado.

Para K. Bruscia el musicoterapeuta es un profesional con conocimientos musicales y terapéuticos capaz de para establecer una relación de ayuda socioafectiva mediante actividades musicales. Su finalidad es la de promover o restablecer la salud de las personas ya sea física, emocional, mental, social y/o cognitivamente, favoreciendo cambios positivos en ellos.

Esta terapia está ampliamente difundida y experimentada en todo el mundo y con aplicaciones en el ámbito sanitario. Se tienen en cuenta las necesidades grupales o individuales a la hora de programar las actividades, empleando desde la improvisación, la composición de canciones, la fabricación de instrumentos, etc.

En relación a los mayores, su aplicación tiene como objetivo el mantenimiento o la mejora de su bienestar físico, mental, emocional y social. La estimulación sensorial e intelectual de la música puede ayudar a mantener la calidad de vida de una persona.

DRAMATERAPIA

Es una terapia artística basada en el arte teatral y aplicada a contextos clínicos y sociales así como a individuos y grupos. Dramaterapia asume que las personas son intrínsicamente "dramáticas" en su desarrollo. Las primeras manifestaciones de los principios dramáticos son observadas en los tres primeros meses de vida. Los métodos de la Dramaterapia incluyen trabajo de expresión corporal, movimiento,

[2] http://www.adta.org/

mímica, rítmica, trabajo de la voz, juego dramático, tomar, jugar y crear roles, guiones, poesía, improvisación, etc. [3]

Su objetivo es conseguir comprenderse a uno mismo y mejorar su relación con los demás mediante el conocimiento de las motivaciones propias y ajenas, en un proceso de análisis e interpretación de personajes. Mejorando la creatividad y la capacidad expresiva se permite la expresión y simbolización de emociones y experiencias, logrando el cambio terapéutico necesario. Mediante la ficción se accede a contenidos complejos de forma más fácil que enfrentándose a ellos directamente. Esto se denomina distanciamiento dramático.

La Dramaterapia mejora la memoria, la capacidad expresiva, la concentración, la colaboración entre personas, promueve la salud física, fomenta la intuición y la imaginación. Esta terapia se basa en: la estructura, la conciencia del mundo ficticio que se representa y el humor.

TERAPIA LITERARIA. Poesíaterapia o biblioterapia.

Consiste en el empleo de la poesía y otras formas literarias para favorecer el crecimiento personal. La Biblioterapia es el uso de la literatura para promover la salud mental. Se utilizan la literatura, la discusión y la escritura creativa con niños en escuelas y hospitales, con adultos mayores en centros y hogares de ancianos. En estos entornos comunitarios, la biblioterapia se utiliza no sólo para fomentar el crecimiento y el desarrollo personal, también como herramienta de prevención en salud mental. El biblioterapeuta es un profesional formado en psicología, literatura y en dinámicas de grupo.

Como objetivos se encuentran: desarrollar la comprensión en la percepción de uno mismo y de otros, desarrollar la creatividad, la expresión personal, mejorar la autoestima, mejorar las habilidades interpersonales comunicativas, liberar tensiones, ayudar a encontrar un nuevo significado a través de nuevas ideas, promover el cambio y aumentar las habilidades de afrontamiento de situaciones conflictivas.

5.- EFECTOS DE LAS TERAPIAS ARTÍSTICAS SOBRE LAS PERSONAS MAYORES

El arte necesita del intelecto y las emociones para su ejecución, enriqueciendo a la persona que lo aplica a su rutina de vida.

Las personas mayores se sienten capaces de **continuar desarrollándose personalmente**, de aprender cosas nuevas que nunca antes habían podido probar (en la mayoría de los casos). Las actividades artísticas grupales les ayudan a **mejorar su afectividad**, a **expresarse emocionalmente** redescubriéndose a sí mismos y el sentido de sus vidas**,** trabajando sus emociones conflictivas y reconociéndolas y dándoles respuestas oportunas. Promueven la comunicación al establecer **nuevas relaciones sociales** (entre personas de su generación y de otras). Les ayuda a **salir de la monótona rutina** en la que normalmente se encuentran sumidas y a **mejorar su autoestima** gracias al aumento de confianza en sí mismos y a la posibilidad de poder controlar la actividad que realizan. Se despiertan **nuevas inquietudes**, así entre las sesiones impartidas en el centro,

[3]Torres Godoy, Pedro (2001). Dramaterapia. Dramaturgia- teatro- terapia. Editorial Cuarto Propio: p 27.

practicará lo aprendido, se interesará por el arte, y estará preparando física o mentalmente lo que realizará en la siguiente práctica. Además del **beneficio** emocional hay que añadir el **físico**. El movimiento de los miembros superiores (para las actividades plásticas), mejora la circulación y ayuda a no perder amplitud articular. Y al hacerles salir de sus domicilios se les obliga a mover las piernas. Ello contribuye a la prevención de la enfermedad y a la promoción de la salud, a lo que hay que añadir la reducción de medicación antidepresiva en algunos casos. Se **mejoran la atención y la comunicación**, así como se sienten **más alegres y útiles.**

6.- CONCLUSIONES

Llegado a la edad anciana, el ser humano ha acumulado experiencias enriquecedoras, muestra su personalidad tal y como es, despojándose de inhibiciones de etapas anteriores. Es el momento de poder realizar una retrospectiva de su vida y reconocer su sentido.

El adulto mayor debe concienciarse de su **capacidad de desarrollo personal y de enriquecimiento** durante la etapa final de su vida, para no caer en la apatía y la depresión. Esta concienciación ha de ser social al mismo tiempo, **promoviendo iniciativas educativas que se adecuen a este colectivo, reforzando las posibilidades de crecimiento, la autoestima y el sentimiento de utilidad**.

Además de propuestas que favorezcan las relaciones intergeneracionales (que ya se promueven desde el IMSERSO en España) y la promoción y prevención de la salud, han de proponerse nuevos modelos educativos que no consistan exclusivamente en el aprendizaje de habilidades o conocimientos. Es importante poder emplear la educación aplicada (en este caso artística) con un sentido más amplio y útil, ante la situación de fragilidad personal y social de los adultos mayores. Las terapias artísticas utilizadas profesionalmente producen mejoras físicas, emocionales y mentales en nuestros mayores. Enfrentarse a situaciones conflictivas de forma menos cruda, más onírica, creativa e imaginativa, ayuda a superar los problemas con mayor determinación, si se ha realizado una reflexión previa desde el autoconocimiento.

El mejor abono para la creación son las emociones propias, las experiencias únicas e individuales.

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V. (1994). Envejecimiento y psicología de la salud. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.

Castells, Manuel (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Alianza.

Dalley, Tessa. (1987). El arte como terapia. Barcelona: Herder.

Gallardo, R. (1998). Musicoterapia y salud mental. Buenos Aires: Ediciones Universo.

Bruscia, K (1997). Definiendo Musicoterapia. Salamanca: Amarú.

De la Torre**,** S. (1982). Educar en la creatividad. Madrid: Narcea.

Torres Godoy, Pedro (2001). Dramaterapia. Dramaturgia- teatro- terapia. Chile: Editorial Cuarto Propio.

Varios autores (2004). Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación. Sevilla: Edición subvencionada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y el Fondo Social Europeo.

Varios autores (2006). Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social. Sevilla: Edición subvencionada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y el Fondo Social Europeo.

SITIOS WEB:

http://www.arteterapia.org.es/

http://www.terapia-schizofrenii.krakow.pl/Teatr%20Psyche/Dramaterapia-e.html

http://www.imsersomayores.csic.es/

ORIENTACIÓN PARA LA PREPARACIÓN HACIA LA JUBILACIÓN

Mª de la O Toscano Cruz

Universidad de Huelva

RESUMEN

Trabajar con personas mayores no es nada fácil e incluso se atreve a manifestar que hay que implicarse mucho, tener paciencia y dedicación. Esto no quita mérito a un campo de trabajo abierto para los futuros psicopedagogos ya que, cada vez más, las funciones de este profesional no se centra única y exclusivamente en el ámbito escolar sino que se están abriendo otros campos en los cuales la figura de un orientador sería primordial como mediador, dinamizador y animador, en entornos no formales. Por otro lado, el objetivo que nos marcamos con esta comunicación consiste en presentar una serie de propuestas orientadoras que sirvan de ayuda y guía a aquellas personas mayores que están en fase de prejubilación o jubilación y para lo cual no están preparados.

Palabras clave: personas mayores; educación, orientación

GUIDANCE TO PREPARING FOR RETIREMENT

ABSTRACT

Working with older people is not easy and even dares to say they should be involved much patience and dedication. This does not detract from a labor camp open for future psychologists because, increasingly, the functions of this professional does not focus solely on the school but are opening up other areas in which the figure of a counselor would be paramount as a mediator, promoter and entertainer, in non-formal. On the other hand, the objective we set ourselves in this communication is to present a series of proposals designed to serve as support and guidance to those older individuals who are under early retirement or retirement and for which they are unprepared.

Key words: older people; education; orientation

1.- INTRODUCCIÓN

Resulta algo difícil abordar el tema de las personas mayores sin tener, previamente, claro la terminología que se va a emplear. A simple vista, parece que esta cuestión no debería ocasionar malentendidos, sin embargo, la utilización de multitud de términos para referirse a este grupo de edad, una vez que se ha alcanzado la jubilación, tales como: ancianos, viejos, mayores, Tercera Edad, etc., implica que cada uno posee diferentes connotaciones con mayor o menor carga de significación. Nosotros, en este artículo, emplearemos desde este momento la denominación de personas mayores, que como colectivo no se caracteriza por su homogeneidad puesto que las situaciones personales, culturales, sociales, económicas... pueden ser diferentes en función de los casos. Independientemente de los condicionantes y situaciones particulares, lo que sí parece estar claro y coincidente para todos es el tiempo libre de que disponen, tema en el que vamos a trabajar con más detenimiento.

En ocasiones diversas se suele decir que quien llega a la jubilación dispone de todo el tiempo libre y, bajo nuestra opinión, aunque esta afirmación es cierta añadimos la coletilla de que, por lo general, no se sabe hacer un buen uso del mismo. Llegados a este momento, la inactividad se apropia, en gran parte, de ellos y, a veces, no saben o no conocen cómo pueden sacar el máximo partido a ese tiempo.

Es cierto que para algunas personas, esta etapa supone una descalificación por el simple hecho de pensar que el valor fundamental de sus vidas, es decir, el trabajo, ha desaparecido -e incluso formas de pensar- que, puede conducirles a la soledad y a la desintegración total. Como desaparece el trabajo, el esfuerzo, el rendimiento laboral y la pertenencia al sistema social, piensan que son improductivos y que ya no son útiles a la sociedad. A pesar de ello, las personas que gozan de buena salud y que se sientan instruidos, pueden continuar participando socialmente y desarrollar diferentes formas de vida después de la jubilación.

Al hilo de lo que comentábamos al inicio de este artículo, estas personas disponen de más tiempo libre aunque, en algunos casos, no saben cómo ocuparlo o en qué invertirlo.

Lo que sí está claro es que el ocio requiere una decisión libre y autónoma y, para lo que muchas personas no están preparadas. En este sentido, nosotros como orientadores jugamos un papel muy importante en sus vidas ya que, somos facilitadotes en la participación ciudadana y gracias a la trayectoria y al bagaje de que ellos disponen pueden ser de gran utilidad para otros colectivos e incluso para el resto de sus compañeros. A nuestra función como orientadores le sumamos otra, que es la de animadores, así pues y como considera González Vizcaíno (1995), «el animador pretende provocar la inquietud de un aprendizaje continuo que permita a los mayores entender los cambios rápidos de nuestra sociedad y participar activamente en su realidad cotidiana».

2.- LA JUBILACIÓN: MOMENTO CLAVE PARA ORIENTAR

El hecho de «estar a punto de jubilarse» constituye un punto de ruptura con la situación profesional que se ha desempeñado. Ello supone la desconexión entre el

trabajo y el no trabajo, entre la actividad y la pasividad laboral. Como en todo momento de ruptura, es necesario establecer nuevos mecanismos de ajuste para adaptarse a las nuevas situaciones. Por supuesto, de la naturaleza de estos mecanismos va a depender el que el proceso de adaptación se realice en unas u otras condiciones. Así pues, existen algunas variables en la situación de la persona, tales como el nivel cultural, social, económico, modo de vida, situación geográfica y contextual, etc. que si han influido en la etapa activa de la persona, por supuesto, también va a influir en esta nueva fase.

Lo que verdaderamente preocupa al jubilado es buscar una nueva utilidad o forma de gastar el tiempo. Este sentimiento de utilidad es fundamental en sus vidas y, como no, en su nueva identidad. Coincidimos con Elizasu (1999: 168) cuando señala que resplandece este sentimiento de utilidad que se confirma a través de otros que señalamos a continuación:

- *Sentimiento de pertenencia*. Abandonado el medio laboral, el individuo busca una nueva integración, elige su pertenencia y se integra en otro grupo.

- *Sentimiento de valor*. El jubilado ya no trabaja, al menos en el sentido económico del término. Si acepta esta situación, tiene, sin embargo, la preocupación casi constante de decir que es todavía capaz de realizar algo y que se siente desvalorizado antes de lo previsto.

- *Sentimiento de confianza*. Con la exclusión del mundo del trabajo se separa a la persona de la vida colectiva porque la empresa no es sólo un lugar común de trabajo sino también un lugar social, de ahí la necesidad de crear nuevas relaciones a través de la vida cotidiana para reanudar lazos sociales. A través de las relaciones con el otro, la persona se siente en confianza consigo mismo.

- *Sentimiento de continuidad temporal*. Los individuos expresan e intentan justificar las decisiones de hoy en referencia a las elecciones efectuadas en la juventud, afirmándolo así su sentimiento de continuidad.

- *Sentimiento de diferencia*. Estas personas están fuertemente comprometidas en la vida social aunque algunos no lo estén más que después de la jubilación. Aunque definiéndose como jubilados; así pues, diferentes a los activos, se reivindican igualmente diferentes de la mayoría de jubilados considerándose como activos y ello, gracias al nuevo compromiso que han asumido.

- *Sentimiento de unidad y de coherencia*. En esta nueva etapa, la situación del jubilado es la siguiente: se le considera viejo pero él no se considera como tal; debe permanecer activo, autónomo pero ha aprendido a ser sumiso; ya no tiene trabajo pero tiene más tiempo libre, es demasiado mayor para trabajar pero no lo suficiente como para no hacer nada; está excluido del mundo del trabajo pero debe continuar estando socialmente integrado. Frente a esta situación de inestabilidad y de exclusión, el jubilado debe buscar nuevas normas, valores, roles, etc.

En la jubilación, el individuo está en la obligación de reconstruir su yo a partir de la elección que ha definido, pero también en función del período anterior; no se trata simplemente de añadir diferentes elementos sino de vigilar la unidad y la coherencia de los mismos.

- *Sentimiento de existencia*. La elaboración de ese nuevo yo debe permitir al individuo, definir objetivos para sí mismo pero también para los otros. El jubilado

tienen conciencia de que esta nueva etapa tiene una duración media de veinte, veinticinco años.

Una vez llegados a este punto, debemos intervenir como orientadores y animadores. Aunque sabemos que la figura del orientar está más centrada en el ámbito más pedagógico, no podemos dejar de lado trabajar en otra parcela como es ésta, con personas mayores.

2.1. OBJETIVOS

De forma general, nuestro objetivo se centra básicamente en ofrecer ayuda psicopedagógica a las personas que o bien están en fase de jubilación o a aquéllas que ya están jubiladas. Por otra parte, y de forma más específica nos planteamos los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la realidad que van a vivir a partir de esta nueva etapa de forma que sean capaces de encontrar su identidad y autonomía personal.
- Favorecer un clima cálido y distendido en las relaciones entre estas personas.
- Mantener lazos de comunicación con diversas empresas públicas y privadas como centros donde desarrollar una amplia gama de actividades.
- Establecer contactos con las familias para que, de algún modo, sean conscientes de la situación en la que estos familiares se encuentran.
- Ofrecer diferentes alternativas de ocio y tiempo libre.
- Planificar un plan de actuación donde cada integrante asuma diversas responsabilidades.
- Mantener la independencia de la persona en la realización de las actividades de la vida cotidiana.
- Encontrarse con el mundo exterior.
- Reforzar la idea de la pertenencia a un grupo social y cultural.
- Luchar contra el aislamiento y el encierro sobre uno mismo.
- Satisfacer las necesidades de diversión y disfrute.
- Aportar conocimientos y desarrollar su cultura.
- Educar para favorecer el bienestar psicológico y la salud.

El fin último de este planteamiento está encaminado a la concienciación personal de que son útiles a la sociedad y que todavía pueden realizar diversos trabajos, bien de carácter voluntario, para que de alguna forma se sientan integrados en la sociedad actual como agentes activos.

2.2. ACTIVIDADES

Las acciones encaminadas a atender las necesidades sanitarias, económicas y psicosociales de las personas mayores ya no son suficientes por sí solas. Hay que añadir la información, para tener conciencia de la situación personal y comunitaria; la toma de decisiones, para ser responsable del propio futuro; la movilización, para descubrir las causas y consecuencias de las situaciones y comprometerse en la resolución de problemas; la organización, para defender los intereses colectivos; el acceso a la cultura como autorrealización personal y la

capacidad para participar activamente como agente de transformación. (Sáez Carreras, 1997).

Como indicábamos al inicio de estas páginas, nuestro trabajo se centra primordialmente en el ámbito psicopedagógico por lo que dejamos de lado lo asistencial, lo terapéutico y sanitario. Partimos de la idea de que formamos parte dentro de cualquier institución, asociación o entidad (pública o privada) que se encargue de difundir este proyecto. En esta línea, para verificar si los objetivos que nos hemos propuestos se cumplen, hemos de estructurar un plan de acción lo mejor posible.

Las actividades que proponemos se encuadran en estos grandes bloques:

- Salidas: El objetivo principal que tienen las salidas es el de romper con la monotonía del día a día y así permitir a estas personas que se muevan en otros ambientes y que se relacionen con otras personas de entornos diferentes. Las salidas pueden ser culturales y lúdicas puesto que lo más importante de todo es que estas personas se diviertan y disfruten cada momento.

- Charlas: Se organizan conferencias y reuniones con profesionales (médicos, políticos, empresarios...) para que reciban información y orientación de cualquier tema que bien, por propias iniciativas o por nuestra parte, puedan surgir.

- Talleres: Esta actividad está abierta a todo tipo de variantes que podamos realizar; por ejemplo, pueden elaborar álbumes de fotos (familiares, de excursiones, de la ciudad...). Además, pueden escribir sus historias familiares y tomarlas como referencias para a partir de ellas, elaborar otras actividades e incluso organizar otros talleres: pintura, escritura, lectura, escultura, costura, música, madera, repujado, etc.

- Teatro: El teatro conformaría una actividad muy rica ya que las personas mayores pueden interpretar diferentes roles e incluso les puede llevar a encontrar su identidad personal. A esta actividad le podemos sumar: danzas, bailes regionales, folklore, etc.

- Viajes: También es importante, además de las salidas que se puedan realizar, de organizar viajes de más distancia y conocer otros lugares, culturas, costumbres, gastronomías...

- Encuentros: Siempre hemos confirmado la importancia que tiene el establecer lazos de comunicación entre los mayores. Si bien esto se lleva a cabo entre los de una misma comunidad, porqué no llevarlo al resto. Con ello pretendemos que exista un intercambio de experiencias y de relaciones para que sirva de ejemplo y así poder retomar lo que en un lugar se hace y en otros no. De esta forma, se contribuye a una mayor riqueza y complementariedad en las actividades.

Estas actividades son sólo un ejemplo de lo que podíamos plantear y están sujetas a la edad de cada persona, el nivel socioeconómico y cultural en que se encuentre.

Lo que sí es cierto es que para conseguir que todo salga lo mejor posible hay que hacerlo con mucho tacto y paciencia. Es importante conocer las capacidades y los gustos de cada uno a la vez que hay que tener en cuenta la personalidad para llegar a un programa individual.

Es la animación la que debe adaptarse a la persona y no en el sentido contrario. Por ello, no debe ser sólo un pasatiempo sino que debe ser la fuente de

estimulaciones intelectuales y físicas variadas basadas sobre un modo atrayente que incite a participar. De ahí la importancia de motivar continuamente a estas personas a que participen de forma activa en las actividades que se plantean. Pero cuando tal motivación no existe, corresponde al orientar-animador crear las condiciones para la participación de los mayores. Para tal fin, debe:

1) Conocer bien a las personas mayores, sus posibilidades, deseos y expectativas, a través de la propia observación y del intercambio amistoso de experiencias y conversaciones.

2) Proponer actividades adaptadas a las demandas de estas personas.

3) Hacerse aceptar y respetar. El orientador que se toma tiempo para charlar con estas personas en una comida o tomando un café, crea muy rápidamente relaciones afectivas positivas con ellos. Si además, mantiene lazos de amistad y calor humano, establece un clima relacional de confianza entre él y el grupo facilitando los intercambios e incitando a la participación.

4) Establecer un clima de confianza. Para ello, se hace necesario que permita a cada uno que se exprese libremente sin emitir juicios de valor e incluso, crear situaciones que les permitan tomar conciencia de su valor y demostrar lo que todavía son capaces de hacer.

5) Vencer los miedos. Debemos respetar los miedos, las dudas, torpezas e intentar hacer desaparecer el sentimiento de inseguridad demostrando que está ahí para ayudar.

6) Dar confianza y valorizar. Para ello, se intentará hacer surgir las capacidades potenciales de cada uno practicando, de forma puntal, la pedagogía del logro, eligiendo ejercicios adaptados a las posibilidades de cada persona para no ponerla en una situación de fracaso.

7) Difundir la información, a través de anuncios atractivos, con sentido del humor en los espacios comunes y en tablones destinados a ello para anunciar las actividades y el calendario programado de cada una de ellas.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación de personas mayores (dentro de la educación no formal) forma parte integrante de la amplia gama de posibilidades laborales del piscopedagogo. He aquí un ejemplo más a tomar en consideración y que puede tomarse como estudio inicial susceptible de posibles modificaciones y/o ampliaciones hacia una mejora de la calidad del sistema.

En este artículo, hemos tratado de ofrecer la situación actual que viven los jubilados además de plantear una posible propuesta de acción partiendo de un objetivo general y es que, estas personas una vez que suben un escalón en sus vidas, no se sientan desintegrados de la sociedad sino que, por el contrario, encuentren otras vías y caminos para que expresen todo lo que son capaces de hacer.

Hacemos especial hincapié en que las personas mayores si disponen de los recursos necesarios para aprovechar el ocio y el tiempo libre de que disponen, conformarían una herramienta muy útil para todos.

Hemos intentado poner en el tapiz una propuesta, aunque algo ambiciosa, sí realista puesto que intentamos que los mayores se sientan partícipes y protagonistas de sus propias acciones y desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIZASU, C. (1999): *La animación con personas mayores*. Madrid, CCS.

GONZÁLEZ VIZCAÍNO, E. (1995): *Jornadas por una vejez activa.* Barcelona, SG.

SÁEZ CARRERAS, J. (1997): *Tercera edad y animación sociocultural.* Madrid, Dyckinson.

"EL QUE NO LLORA NO MAMA" QUEJAS Y RECLAMACIONES.
PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE E/LE DIRIGIDA A ESTUDIANTES MAYORES DE 50 AÑOS.

Edgar Álvarez-Noreña Cueva
Universidad Rovira i Virgili

RESUMEN

En esta comunicación se presenta una propuesta de una unidad didáctica que se incluiría dentro de un curso destinado a estudiantes extranjeros mayores de 50 años residentes en España.

La propuesta nace de la evidencia de una situación particular de muchas áreas turísticas de España en las que grupos de residentes extranjeros se instalan para disfrutar de los beneficios de la vida en España mientras se aíslan en comunidades que no tienen casi ningún contacto con la cultura de acogida ni con la comunidad lingüística autóctona de su nuevo país.

El principal objetivo e interés de esta comunicación es presentar un proyecto didáctico que haga posible un acercamiento social y cultural entre esas dos comunidades, proponer unos contenidos y una metodología específicas que puedan ser atractivas y útiles para ese sector de la sociedad y dar a conocer una alternativa a la situación actual a través de la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Lengua; extranjero; cultura; mayores.

"EL QUE NO LLORA NO MAMA" CLAIMS AND COMPLAINTS.
PROPOSAL OF A TEACHING UNIT OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OLDER THAN 50.

ABSTRACT

In this communication, I will introduce a proposal of a teaching unit that would appear included in a language course addressed to foreign students older than 50 who are living in Spain.

The proposal appears from the evidence of a particular situation in many touristic areas in Spain, in which groups of foreign residents settle to enjoy the benefits of a pleasant life in Spain while they isolate in communities that have almost no contact with the hosting culture, nor with the native lingüistic community of their new country.

The main objective and interest of this communication is to introduce a teaching project that enables a social and cultural approach between those two communities, to propose specific contents and a methodology that is attractive and useful for that sector of society, and to disclose an alternative to the current situation through language teaching.

Key words: language; foreign; culture; elders

1.- INTRODUCCIÓN

La idea para la creación de este curso nace de la realidad de las comunidades de jubilados mayores de 50 años que por una razón u otra residen en España. La mayoría de ellos tienen dificultades para integrarse en la sociedad. Suelen venir normalmente provenientes de países como Alemania, Inglaterra, Noruega, etc... y eligen nuestro país para asentarse en él en alguna etapa de su vida. Esto sucede, en muchas ocasiones, una vez que estos atípicos inmigrantes han alcanzado la jubilación y disfrutan de unas altas pensiones que, si bien en sus países de origen pueden ser más que suficientes para vivir cómodamente, al estar en España les permiten disfrutar de una jubilación desahogada en un entorno agradable donde relajarse.

La situación en la que se encuentran supone un desaprovechamiento de la integración y las posibilidades de comunicación intercultural a todos los niveles: *"Con gestos nos entendemos,* admite este carnicero que lamenta el escaso interés que tienen los extranjeros por aprenden el castellano"[1]

La elección del tema nace del interés por ofrecer una alternativa a esa situación. Un enfoque de enseñanza de lengua y cultura con la intención de facilitar la integración de esas comunidades a la vez que se les ofrece una vía lúdica y de fácil acceso para conocer la lengua española y su cultura, alejándose de los estereotipos y las ideas preconcebidas que puedan tener.

Aunque el entretenimiento y el carácter ameno del curso están pensados para proporcionar un elemento motivador y atractivo para el alumno, el objetivo primordial es que el alumno aprenda y practique la lengua española mientras se familiariza con aspectos de la cultura, todo ello encaminado a una mayor integración dentro de la nueva sociedad donde vive.

De esta manera, los estudiantes tendrán la posibilidad de abordar su realidad a través del español, lo que les posibilitará para una mayor integración y una mayor eficiencia para desenvolverse en ese nuevo contexto, a la vez que son más aceptados y respetados por la sociedad.

[1]Artículo sobre la situación de europeos residentes en Alacant, por Ezequiel Moltó. Consultado en http://www.nodo50.org/tortuga/Los-europeos-residentes-en-Alacant

También, al tratarse de un grupo con una realidad y necesidades específicas, tendremos que tener en cuenta que se dirigirá la enseñanza a asuntos prácticos de resolución de problemas y tareas comunicativas que les ayuden a desenvolverse fuera del aula.

La disponibilidad de tiempo de los estudiantes jubilados ayuda a que puedan completar actividades y tareas fuera de clase, así como a buscar información de temas específicos, propiciar situaciones de comunicación y colaborar con otros estudiantes (utilizando la lengua española) en el desarrollo de tareas en grupo. Como profesores, incluiremos estas peculiaridades en la programación y desarrollo del curso. Los contenidos estarán estrechamente relacionados con su área de interés para evitar que pierdan el interés y la motivación, lo que dificultaría el aprendizaje.

2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

Esta unidad trata el aprendizaje de la lengua española a través de diferentes ejemplos de comunicación donde entran en juego las funciones de queja y reclamación en diferentes ámbitos y situaciones dentro de la sociedad española.

La idea surge de la necesidad de ofrecer a los estudiantes algún contenido de tipo práctico y funcional que tuviera relevancia para sus vidas cotidianas y a través del cuál pudiesen ofrecerse contenidos de lengua.

El tema de las quejas y protestas, entendido primero como elemento práctico en la comunicación y en la resolución de problemas, ofrece un panorama más o menos amplio en el que incluir otros aspectos de la lengua y de la cultura

Una gran parte de la unidad didáctica viene guiada por aspectos pragmáticos y socioculturales propios de la vida en España y el carácter de sus habitantes y basándonos en esos aspectos podemos también integrar otros contenidos y disciplinas de la lengua enmarcados dentro de situaciones como conversaciones diarias, situaciones de trabajo, de ocio, de consumo, la utilización de servicios, etc.

3.- METODOLOGÍA

El en foque que se sigue en la unidad “El que no llora no mama” es un enfoque esencialmente comunicativo y basado en el enfoque por tareas. El interés principal en la creación de la unidad es el de proporcionar herramientas útiles al alumno para que este pueda desenvolverse en gran parte de las situaciones que se le presentan dentro del contexto de inmersión donde se encuentra. Es decir, el objetivo principal es el desarrollo de habilidades por parte del alumno, no sólo para comunicarse, sino también para interaccionar en sociedad.

Por esa razón, se integran los contenidos lingüísticos en un contexto de gran importancia sociocultural y pragmática basado principalmente en las funciones (quejarse, pedir un favor, preguntar por información, preguntar por gustos e intereses, etc.)

Nosotros, como profesores, intentaremos integrar todas las destrezas dentro de un contexto comunicativo que les sea rentable y que les ayude a tener la sensación de que aprenden rápido y de que son capaces de entender lo que pasa a su alrededor.

Los materiales están diseñados para presentar estructuras y vocabulario que puedan ser usados inmediatamente dentro de un contexto que refleje situaciones y funciones que los estudiantes encuentran en la realidad de la nueva lengua.

Al tratarse de un enfoque por tareas, el fin y el medio para llegar a ese fin se basan en la acción.

Las principales características en las que se basa este enfoque son, por ejemplo, la elección de unos objetivos y tareas comunicativas concretas, la elección de un tema de interés y de relevancia para el alumno, la inclusión de tareas posibilitadoras y una tarea final, y la inclusión de una secuenciación estudiada que presente los componentes necesarios para llevar a cabo las tareas.

Además, no sólo se fomenta la adquisición de conocimientos de gran valor lingüístico sino que se intenta mantener en todo momento una alta implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de la unidad didáctica se basa en tres aspectos principales:

1- El aprendizaje por y para la acción.

2- El aprendizaje centrado en el alumno.

3- La integración de la cultura y la pragmática como herramientas de comunicación intercultural.

4.- OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos están extraídos de los niveles de referencia para el español recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes del 2006[2]

El alumno como **agente social:**

- Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima.

- Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas.

El alumno como **hablante intercultural:**

- Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia la de España.

- Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones, no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.

- Desenvolverse en situaciones interculturales no demasiado complejas.

El alumno como **aprendiente autónomo:**

- Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos de aprendizaje que tiene a su disposición (materiales y fuentes de consulta, oportunidades de practicar la lengua, etc...) (Esto también se habría trabajado de manera más introductoria en anteriores tareas de otras unidades)

[2]Consultados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2. Instituto Cervantes. Editorial Biblioteca Nueva.

Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio aprendizaje.

5.- ALGUNOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Funciones:

- Identificar personas a la hora de dar y pedir información
- Expresar información sobre gustos e intereses propios y de terceras personas.
- Ser capaz de preguntar por gustos, intereses y preferencias.
- Expresar coincidencia o no coincidencia.
- Conocer expresiones para dar opinión.
- Preguntar por preferencias y ofrecer alternativas
- Valorar y expresar aversión.
- Conocer formas corteses de dirigirse a alguien
- Conocer expresiones para pedir un favor.
- Transmitir a terceras personas la información obtenida (Discurso referido)

Pragmática:

- Conocer e interpretar algunas fórmulas para expresar inconformismo, queja o protesta.

- Conocer el uso del imperativo con función fática y valor de cortesía, y como controladores del contacto (mire, oiga, disculpe...)

Saberes y Comportamientos Socioculturales:

● Conocer algunos hábitos, actividades y comportamientos sociales de la cultura meta en diferentes ámbitos.

● Familiarizarse con convenciones sociales en tiendas, establecimientos e instituciones, especialmente a la hora de emitir una queja.

Habilidades y Actitudes Interculturales:

● Observar, comparar y valorar aspectos del comportamiento social de la cultura meta relacionándolos con los propios del alumno.

● Buscar intencionadamente otros puntos de vista y percepciones con el fin de revisar las propias interpretaciones de hechos y productos culturales.

6.- ESTRUCTURA DE LA UNIDAD

Unidad didáctica: *"El que no llora no mama"*

Tareas posibilitadoras: Creación de un cuestionario y utilización de dicho documento con hablantes nativos en contextos reales de comunicación.

Tarea Final: Exposición de los resultados del cuestionario y realización de un informe.

La unidad didáctica se plantea a su vez dividida en las siguientes secciones:

1.- ¿De qué hablamos hoy?:

En esta sección se presenta el tema de la unidad. Se realizan ejercicios donde aparecen varios de los contenidos que se trabajarán más adelante, sobre todo los de carácter temático, léxico, funcional y socio-cultural.

2.- Aprendiendo:

Esta sección es el primer contacto con herramientas de carácter más práctico para que el alumno se pueda enfrentar al desarrollo de las actividades siguientes. Aquí se le ofrecen algunos contenidos gramaticales, referentes culturales relacionados con el tema y las funciones de la unidad y expresiones útiles que puedan ser usadas de inmediato en la realización de los siguientes ejercicios.

3.- Nuestro Entorno:

La finalidad principal de esta sección es dar a conocer al alumno la realidad del mundo hispano donde se desarrollan muchas de las situaciones que se presentan en la unidad. Los contenidos principales son de carácter sociocultural y tiene un carácter marcadamente práctico para su aplicación a situaciones cotidianas.

4.- Usando el español:

En esta sección es donde el alumno va conociendo algunos ejemplos de la aplicación de los conocimientos adquiridos hacia la realización de su propio producto. Es un avance de la siguiente sección de "práctica real" y se caracteriza por una mayor conciencia del estudiante en su propio aprendizaje y en la aplicación de lo aprendido, en este caso, la realización de una encuesta que nos servirá para la tarea final.

5.- Práctica real:

Como último estadio en el desarrollo de la unidad, el estudiante pone en práctica todo lo visto anteriormente para la creación de sus propios materiales y la realización de la tarea final. Aunque en esta sección aparecen también contenidos gramaticales, estos están claramente dirigidos a la resolución de la tarea final.

El trabajo en grupo y la interacción son fundamentales en esta sección y también se incluyen ejercicios que completan los contenidos vistos en secciones anteriores.

Las estructuras de las sesiones que formarían la unidad didáctica se puede ver resumida en el siguiente cuadro:

SESIÓN	TÍTULO	TIEMPO
SESIÓN 1	QUEJAS, QUEJAS Y MÁS QUEJAS	2 HORAS
SESIÓN 2	¿Y TÚ DE QUÉ TE QUEJAS?	2 HORAS
SESIÓN 3	¿ERES UNA PERSONA QUEJICA?	2 HORAS
SESIÓN 4	¿QUIÉN ES MÁS QUEJICA?	2 HORAS

7. Ejemplos de actividades y su aplicación.[3]

"Desahógate" es un programa donde la gente envía videos con sus quejas y protestas. A continuación verás algunos de esos videos en los que varias personas expresan quejas sobre diferentes cosas.

Lo que más me molesta es / son_____

Me molesta mucho_____

Me molestan mucho_____

No soporto el / la/ los / las_____

Estoy harto de_____

Me da rabia_____

Con ayuda de tu compañero, fíjate en cuáles de las expresiones de abajo se usan en el video.

Todas ellas son expresiones que se usan en español para quejarse.

APLICACIÓN: Con este ejercicio en el que usa un video. Los alumnos pueden recibir input de los contenidos que se trabajarán a continuación y en la siguiente

[3]Estos ejemplos de actividades han sido elegidos de entre todas las actividades de la unidad para ilustrar algunas de las ideas presentadas en la comunicación.

sesión. Se intenta que el alumno tenga contacto con diferentes acentos y ejemplos reales de lengua.

El fin del ejercicio es que se fijen de manera directa en algunas expresiones y de manera indirecta en comportamientos y actitudes socioculturales.

12.2 Simula una situación con un compañero en la que tengas que pedir una hoja de reclamaciones.

- Inventa una situación basada en algunos de los ejemplos siguientes:

- Has comprado un producto que no funciona y no te quieren devolver el dinero.

- Pierdes un tren porque la hora que aparece en tu billete es incorrecta.

- En el banco, después de hacer cola durante media hora deciden cerrar la ventanilla.

- Rellena esta hoja de reclamaciones con los datos de tu queja (Ver anexo)

¡Puedes guardar esta hoja en tu portafolio personal!

APLICACIÓN: El objetivo de este ejercicio es completar los ejercicios anteriores con una práctica más libre. El alumno producirá su propio material en cooperación con un compañero. También se le presentará material real con el que podrá practicar una situación cercana a la realidad y de carácter práctico.

16. Ahora vamos a escribir nuestra propia encuesta. En grupos de cuatro personas escribiremos tres preguntas por grupo.

El tema de la encuesta es ¿Eres una persona quejica? y nos tendrá que servir para averiguar quién se queja más (los hombres, las mujeres, los mayores, los jóvenes, los españoles, etc.) y de qué se quejan

Piensa en todo lo que hemos hablado estos días y escribe preguntas con varias opciones de respuesta de este tipo:

- ¿Qué te molesta más?

A- Hacer cola en un establecimiento

B- Esperar a un amigo que llega tarde

C- El ruido de una mosca

D- Los perros haciendo sus “cosas” en la acera

- Cuando te duele una muela...

A- Llamas a algún familiar para decírselo

B- Te callas y vas al dentista

C- Vas a un programa de la tele para anunciarlo a todo el mundo

D- Gritas mucho para avisar a los vecinos.

Puedes ayudarte de los ejemplos de la página Web:

http://www.psychologiesrevista.com/test/index.html

¡Puedes guardar esta encuesta en tu portafolio personal!

APLICACIÓN: Este ejercicio corresponde a la parte de práctica real, donde el alumno se enfrenta a la producción de material propio utilizando las herramientas que se le han dado en sesiones anteriores.

Se propondrá esta actividad como manera de averiguar algunos datos que se desvelarán en la tarea final como por ejemplo: ¿Son los españoles quejicas? ¿Y los de sus respectivos países? ¿Depende eso de la edad, el sexo, etc.?

Se les pueden escribir esas preguntas en la pizarra para que se basen en ellas.

También insistiremos en que se apoyen en los modelos reales que ofrece el enlace Web anteriormente trabajado.

Primero escribirán las preguntas y luego las definiciones del final.

Se promoverá también que decidan sobre la propia estructura de la encuesta y, aunque el resultado en este caso es importante, se focalizará en las posibilidades de aprendizaje del proceso en sí.

Esta actividad ya es en sí una minitarea posibilitadora, así que se le prestará especial atención en el desarrollo de la unidad.

21. ¡Por fin vamos a ver quién es más quejica!

Ahora vamos a ver los resultados de la encuesta. Prepara una pequeña presentación con tu pareja, o de forma individual donde le hables al resto de la clase de tus conclusiones.

Recuerda que buscábamos averiguar quiénes son más quejicas: Hombres, mujeres, jóvenes, mayores, españoles, extranjeros, etc.

Al final, entre todos, escribiremos un informe con un gráfico donde podremos ver quienes son más quejicas.

¡Puedes guardar este informe y el gráfico en tu portafolio personal!

APLICACIÓN: Después de haber realizado el cuestionario fuera de clase y con resultados de sus averiguaciones, los estudiantes ya están listos para llevar a cabo la **tarea final**. Se les explicará que ahora deberán hacer una pequeña exposición oral poniendo en común sus experiencias y contando al resto de la clase cosas como: ¿a quién le han hecho la encuesta?, ¿qué han contestado?, ¿cómo les han tratado?, ¿a qué conclusiones han llegado?, etc.

Estas preguntas se pueden escribir en la pizarra o entregar por escrito para que el alumno pueda usarlas como guía.

8.- BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DE INTERNET

ESTARIE, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas" consultado el 12 de Junio de 2009 en: http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml

IGLESIAS, I. (2000) "Diversidad cultural en el aula de e/le: La interculturalidad como desafío y como provocación. Universidad de Oviedo. Consultado el 15 de Junio de 2009 en: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html

"La Enseñanza en la Tercera Edad: Una apertura al mundo." Consultado el 20 de Junio de 2010 en: http://www.enplenitud.com/nota.asp?articuloid=2695

GRUPO ANTIMILITARISTA DE ELCHE. “Los residentes europeos en Alicante”. Consultado el 10 de Junio de 2010 en http://www.nodo50.org/tortuga/Los-europeos-residentes-en-Alaca

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

MARTÍN, E. (2004) “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” Consultado el 8 de Julio de 2009 en: http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. Consultado el 10 de Junio de 2009 en: http://www.mepsyd.es/redele/revista2/miquel.shtml

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. (2006) Niveles de Referencia para el español A1 A2. Madrid. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.

RESIDENTES EUROPEOS. Diputación de Alicante. Consultado el 10 de Junio de 20910 en: http://www.residenteseuropeos.com/actividades_es.php

SCHLEPPEGRELL, M. (1987). “The Older Language Learner”. Washington, D.C. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Consultado en: http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.html el 15 de junio de 2010.

SESEÑA, M. (2009). Cibertextos (III): ¿De qué te quejas? Cuéntalo en el foro. Consultado el 16 de Junio de 2009 en: http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/anteriores/enero_09/12012009.html

UNISPAIN (Cursos de español para mayores). Consultado el 7 de Junio de 2009 en: http://www.unispain.com/Curso-Mayores.html el 7 de junio de 2009.

ANEXO I

Ayuntamiento de Málaga

HOJA DE RECLAMACIÓN DE OMIC

OMIC Área de Comercio, Vía Pública y Mercados

A rellenar por la administración	Nº de expediente:	Año:	Referencia:

Reclamante

Apellidos			Nombre			DNI/ Tarjeta de residencia/ CIF/ NIF			
Tipo de vía	Dirección			Nº	Bis	Portal	Escal	Planta	Pta.
Municipio		Provincia		C.P.		Fax			
Teléfono fijo	Teléfono móvil		Correo electrónico		Profesión				

Empresa o entidad reclamada

Nombre o Razón Social				CIF/ NIF					
Tipo de vía	Dirección			Nº	Bis	Portal	Escal	Planta	Pta.
Municipio		Provincia		C.P.		Fax			
Teléfono fijo	Teléfono móvil		Correo electrónico/ web		Actividad				

Reclamación

Lugar de los hechos	Provincia de los hechos	Fecha de los hechos
Exposición de los motivos de la reclamación (si necesita mas espacio, puede adjuntar escrito en letra de imprenta)		
Petición (exposición de la petición concreta)		
Documentación y pruebas aportadas (2 copias de cada documento, como facturas, tickets, contratos, etc.)		

REGISTRO DE ENTRADA

Málaga, a _____ de _____ de _____

El / la reclamante

Fdo: _____

Plaza General Torrijos, nº 2 (entreplanta izq.) ■ 29016 ■ Málaga ■ omic@ayto-malaga.es www.ayto-malaga.es
TLF 952.13.51.11 / 51.41 / 51.42 / 59.01 / 59.05 / 49.13 / 49.33 ■ FAX 952.13.51.45 / 952.12.87.72

EJEMPLAR PARA EL INTERESADO RECLAMANTE

EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mª del Carmen Cambeiro Lourido

Mª del Rosario Castro González,

Isabel González Gómez

Mª Carmen Sánchez Amor

Universidad de de Santiago de Compostela

RESUMEN

En un mundo en el que la educación se entiende como un proceso de todos, para todos y a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2002), los programas universitarios para mayores constituyen uno de los marcos más adecuados para desarrollar esta formación continua. A este respecto, los cambios socio-demográficos producidos en los últimos años, entre ellos el incremento de la calidad de vida de los mayores, han generado una demanda creciente de formación en el ámbito universitario.

Su extensión en los países desarrollados, y en España en particular, implica aceptar un concepto diferente de universidad, en tanto que la formación universitaria no debe entenderse únicamente orientada a formar profesionales.

No ajena a este contexto y con el fin de promover la incorporación de las personas mayores de 50 años a los estudios universitarios, la Universidad de Santiago de Compostela crea en el año 1997 un programa denominado Cuarto Ciclo Universitario.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; educación permanente; personas mayores: educación superior.

THE UNIVERSITY PROGRAMME FOR SERNIORS AT THE UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

In a world where education is understood as a process of everyone, for all and throughout life (UNESCO, 2002), university programmes for seniors constitute one of the most appropiate frameworks to develop this further training.

In this regard, socio-demographic changes ocurred in recent years, including increasing the quality of life of the old people, have generated a growing demand for training in the university area.

Its extend in developed countries, and in Spain in particular, means accepting a different concept of university, since the universitary education should not be understood only focused on professional training.

Not foreign to this context and in order to promote the incorporation of people over 50 years to the higher education, the University of Santiago de Compostela creates in 1997 a programme named University Fourth Cycle.

Key words: lifelong learning; lifelong education; seniors; higher education.

1.- INTRODUCIÓN

Una de las principales características de la época actual es el aumento en los países ricos de la esperanza de vida y de la mejora de las condiciones físicas de las personas. Consecuencia directa de esta situación es la importancia que adquiere la llamada "tercera edad", "vejez" o "mayores" (Amador Muñoz, 2009), colectivo que suscita cada vez más la atención de las distintas administraciones. De ahí que, paulatinamente, se haya fomentado la participación e integración social de las personas mayores, favoreciendo así el envejecimiento activo.

Dentro de las actividades que promueven la participación social destacan los Programas Universitarios para Personas Mayores, los cuales contribuyen, entre otros aspectos (Amador Muñoz, 2009), a hacer efectivo el derecho a la educación (entendiéndola como parte fundamental del desarrollo de la persona que se realiza a lo largo de toda la vida), al empleo creativo del ocio y del tiempo libre, al acceso a la cultura, a la formación científica, cultural y social y, en definitiva, a la promoción del bienestar y la calidad de vida.

Los Programas Universitarios para Mayores encuentran su justificación en nuestro país en diferentes razones: por el progresivo aumento de la población mayor que nos sitúa entre los primeros países del mundo en esperanza de vida, por el aislamiento sociocultural y humano al que se ven sometidos muchos de los mayores o por las dificultades que tuvieron para acceder a la universidad (Blázquez Entonado, 2002).

Por otra parte, la autonomía de las universidades, reconocida en el artículo 27.10 de la Constitución Española de 1978 (BOE, 29/12/1978) y en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (BOE, 24/12/2001), permite a cada universidad aprobar sus planes de estudios, tanto para las titulaciones regladas establecidas como para elaborar otros programas de formación para los cuales no exista una norma o legislación específica que determine sus contenidos, como es el caso de los programas para mayores.

Los Programas Universitarios para Personas Mayores se han multiplicado en los últimos años en los países desarrollados, en general, y en España, en particular. En el caso de las universidades españolas, destaca la gran variedad de este tipo de programas en cuanto a denominación, duración, organización y dependencia orgánica del programa dentro de la universidad. Abrir la universidad a las personas mayores supone asumir un concepto distinto de universidad, que implica: que se puede aprender a cualquier edad, que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales y que la educación es un proceso que dura toda la vida.

Sin embargo, cuando hablamos de programas universitarios en el ámbito de la formación de las personas mayores, debemos tener claro las características que destacan su especificidad. Así, no hablamos de programas universitarios al referirnos a las Aulas de la Tercera Edad, al ser cursos muy variados y de duración variable. Tampoco puede considerarse programa universitario para mayores toda actividad formativa que realice una universidad orientada a ese colectivo.

2.- ORIGEN

La primera Universidad de la Tercera Edad surge en Francia en el año 1973. En España, siguiendo el modelo francés, se ponen en funcionamiento en el año 1978 las Aulas de la Tercera Edad, que en 1980 pasan a convertirse en una red de centros regulados y coordinados por el Ministerio de Cultura. Es también en esta década cuando resurgen las Universidades Populares, en las cuales se realizan actividades orientadas a la formación permanente y a la animación sociocultural de los adultos y que dependen, habitualmente, de las Corporaciones Locales. Cabe destacar, asimismo, la puesta en marcha en el año 1982 de las *Aulas de Formació per a la Gent Gran de Catalunya*, en tanto que suponen la demanda por parte de las asociaciones de personas mayores a las universidades del apoyo que necesitan para desarrollar los programas educativos que diseñan.

Sin embargo, no es hasta la década de los 90 cuando se inicia en España una nueva propuesta, que consiste en abrir la universidad a las personas mayores sin crear centros diferentes. Esta nueva oferta universitaria se agrupa en torno a dos modalidades:

✓ Programas integrados en la oferta de diferentes titulaciones regladas, permitiendo que, aunque no tengan los requisitos de acceso a la universidad, las personas mayores puedan cursar materias con los alumnos/as oficiales. Esta modalidad se inicia en octubre de 1993 en la Universidad de Alcalá de Henares.

✓ Programas específicos en los que se oferta un Plan de Estudios diseñado y desarrollado por la propia universidad para las personas mayores, siendo la primera propuesta de esta modalidad la "Universidad de la Experiencia", programa de la Universidad Pontificia de Salamanca que se inicia en noviembre de 1993.

Esta última modalidad es a la que se hace referencia cuando se habla de Programas Universitarios para Personas Mayores.

A partir de este momento y hasta la actualidad, se crea y desarrolla una variada tipología de productos formativos destinados a las personas mayores, caracterizada por la presencia masiva de Programas Universitarios para Mayores

generados desde la universidad. Son programas que pretenden satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación de nivel superior. Suponen el desarrollo de un tipo de oferta formativa no profesionalizadora, con programas específicos, de carácter similar al universitario, para este colectivo, gestionados por las propias universidades (Orte, 2006).

En el año 1995, la Universidad de Santiago de Compostela (USC), coincidiendo con la celebración de su V Centenario, estableció las bases para articular un programa de formación universitaria para mayores de 55 años. Después de establecer contacto con otras universidades, la USC instaura las primeras líneas de actuación para la creación de este nuevo programa, invitando a todos los profesores y profesoras universitarios, tanto en ejercicio como eméritos, a participar en la elaboración del mismo. Dicho programa, en el que participaron 265 docentes, se estructura en 32 materias distribuidas en cuatro áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Técnicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades. Y así, el 22 de octubre de 1997 la USC pone en marcha el primer año del Cuarto Ciclo Universitario.

3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Las características básicas que debe cumplir un programa universitario para mayores son las siguientes (Rodríguez Martínez, 2003):

✓ Por lo que respecta al *marco institucional*, debe ser un Programa Formativo Superior, que puede ser un Título Propio, presentado por una universidad (pública o privada). Debe ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno y dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.

✓ La *organización* debe realizarse atendiendo a las siguientes directrices: disponer de un Plan de estudios estable, establecer la duración del programa en relación con el curso académico, presentarse totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles, evaluar el nivel de competencia conseguido por el alumnado y garantizar un nivel de formación que debe ser reconocido por la propia universidad otorgando el título pertinente.

✓ *Infraestructura*: el programa debe desarrollarse en el espacio universitario en el que las instalaciones de la universidad estén al servicio de las personas mayores sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo la convivencia con las personas jóvenes.

✓ *Docencia*: la responsabilidad de la misma corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías, si bien, si fuera necesario, los responsables docentes podrán recabar la colaboración de otros expertos y personas que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de las personas mayores, contratados en las mismas condiciones que el profesorado del resto de las titulaciones universitarias.

✓ *Principios pedagógicos*. Deben tenerse en cuenta tres principios fundamentales: principio de adecuación de los contenidos (deben adaptarse al nivel de formación del alumnado), principio de personalización del aprendizaje (los programas deben

tener en cuenta tiempos, ritmos, intereses y motivación) y principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural.

4.- EL CUARTO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El Cuarto Ciclo que se imparte en la Universidad de Santiago de Compostela es, según la normativa que lo regula, un ciclo independiente de los estudios universitarios ordinarios, dirigido a las personas mayores de 50 años, orientado a la formación de este colectivo, con independencia de su nivel formativo previo (USC, 2004)[1].

Los objetivos del mismo son:

✓ Posibilitar que las personas mayores compartan procesos formativos y de extensión cultural, propios del contexto social e institucional universitario, adoptando los criterios organizativos, normativos y metodológicos que sean precisos para alcanzar ese fin.

✓ Promover la formación universitaria de las personas mayores de 50 años, con criterios de interdisciplinariedad, favoreciendo su integración y participación en procesos formativos que respondan a las necesidades y expectativas de este colectivo social, en el marco de la formación permanente, entendida como experiencia global desarrollada a lo largo de toda la vida.

4.1.- Plan de estudios

Los estudios de Cuarto Ciclo se estructuran en 5 cursos, siendo los tres primeros (en los que el alumnado debe matricularse en tres materias por curso) de carácter general, y los dos últimos de especialización (en los se matriculará en una única materia). Los tres primeros cursos constan de tres materias con un total de nueve créditos y los cursos 4º y 5º de una materia de nueve créditos de acuerdo a la programación que realice la universidad.

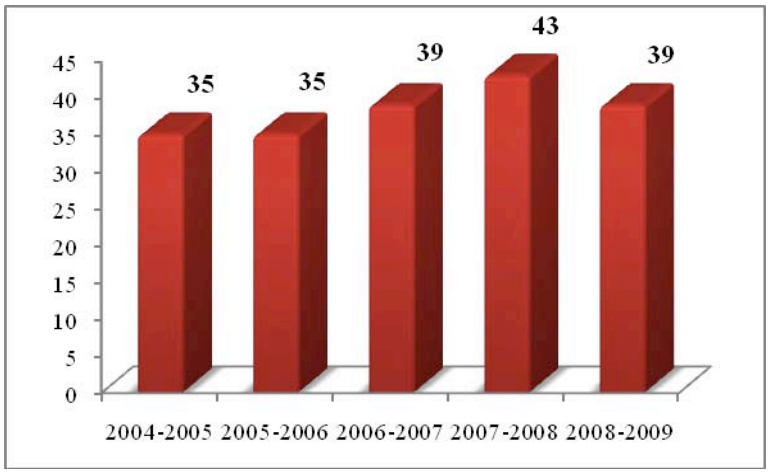
La docencia de dichas materias, tanto de carácter teórico como práctico, será impartida en aulas e instalaciones de la USC mayoritariamente por profesorado universitario, aunque cabe la posibilidad de que profesionales o colaboradores ajenos a la universidad puedan, previa autorización, impartir docencia.

Tras la superación de los tres primeros cursos se podrá obtener el Diploma de *Graduado Senior*, en tanto que la superación de los cinco cursos permite obtener el Diploma de *Graduado Superior Senior*. Asimismo, después de la realización de un trabajo de investigación, los titulados superiores podrán optar al grado de *Excelsor*.

Por lo que respecta al número de materias impartidas, tal como se observa en el gráfico 1, experimenta un ligero incremento desde el curso 2004-2005, en el que se implanta, hasta la actualidad, incremento que se inicia en el curso 2006-2007 y que alcanza en el 2007-2008 su cota más elevada.

[1] Normativa sobre regulación dos estudos de Cuarto Ciclo da Universidade de Santiago de Compostela, aprobada por el Consejo de Gobierno el 22 de junio de 2004 y por el Consejo Social el 21 de julio de 2004.

Gráfico 1. Evolución del número de materias impartidas en el Cuarto Ciclo de la USC

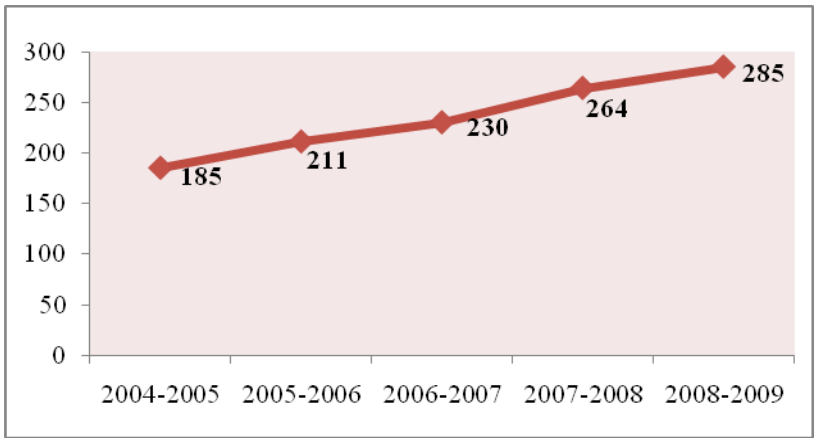


Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

4.2.- Alumnado del Cuarto Ciclo de la USC

El número de alumnas y alumnos matriculados desde el curso 2004-2005 hasta el 2008-2009, último año del que se dispone de datos, manifiesta una evolución positiva constante, tal como se aprecia en el gráfico 2.

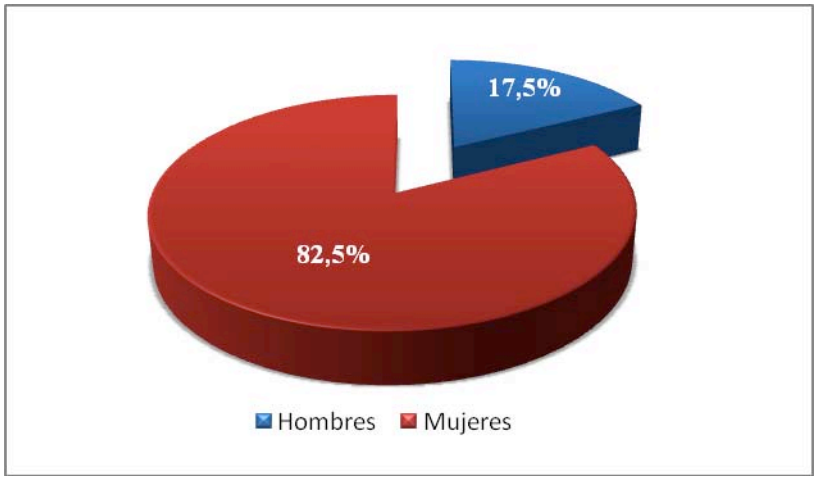
Gráfico 2. Evolución del alumnado matriculado en el Cuarto Ciclo de la USC



Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

En cuanto a la variable sexo, existe un predominio absoluto del alumnado femenino con respecto al alumnado masculino. De esta forma, apreciamos en el gráfico 3 como las mujeres representan casi el quíntuplo del alumnado masculino.

Gráfico 3. Distribución porcentual del alumnado matriculado en el Cuarto Ciclo de la USC según sexo



Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

En la tabla 1 se observa, en todos los cursos académicos analizados, un predominio de los estudiantes que cursan 1º Ciclo respecto de los que hacen 2º. De igual manera, se aprecia un incremento del alumnado matriculado en el 1º Ciclo en cada curso académico con respecto al anterior. Sin embargo, la matrícula no experimenta un crecimiento continuo en el 2º Ciclo.

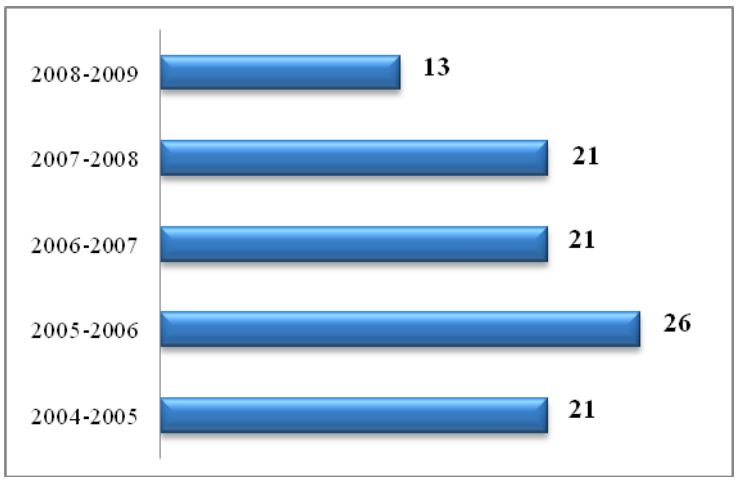
Tabla 1. Evolución del número de alumnado que cursa las materias de 1º y 2º Ciclo

Curso	1º Ciclo	2º Ciclo
2004-2005	99	86
2005-2006	115	70
2006-2007	138	71
2007-2008	164	79
2008-2009	188	84

Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

En cuanto al alumnado que cursa *Excelsor*, como se observa en el gráfico 4, se mantiene prácticamente constante en el transcurso de los cursos académicos, con la excepción del curso 2005-2006 en el que experimenta un ligero incremento y del 2008-2009, en el que, contrariamente, se produce un descenso.

Gráfico 4. Evolución del alumnado que cursa *Excelsor*

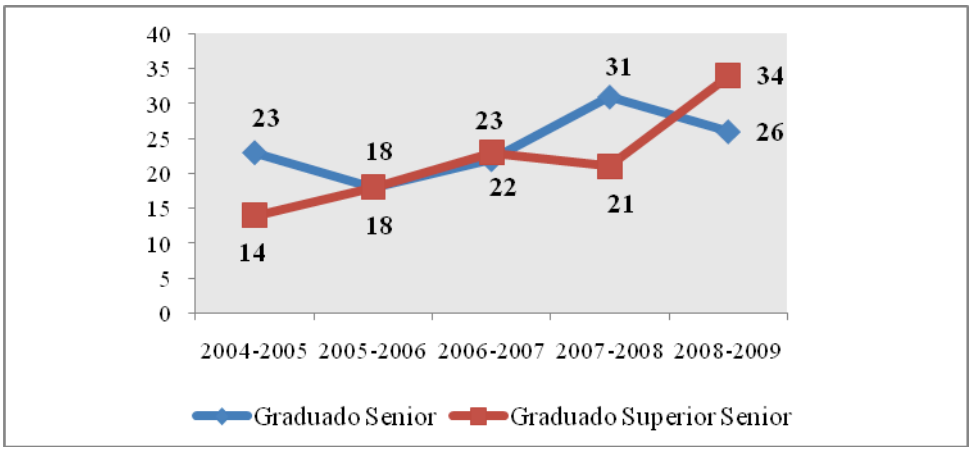


Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

El alumnado que obtuvo el Título de *Graduado Senior* experimenta un descenso en el curso 2005-2006 y en el 2008-2009 y un aumento a partir del curso 2005-2006, que es destacado en el 2007-2008.

Por otra parte, en lo que respecta a la obtención del Título de *Graduado Superior Senior*, el crecimiento es continuo en todos los cursos analizados, con la única excepción del 2007-2008, en el que la matrícula decrece ligeramente con respecto al curso anterior.

Gráfico 5. Evolución del número de alumnado que consiguió el Título de *Graduado Senior* y el Título de *Graduado Superior Senior*



Fuente: elaboración propia a partir de USC en cifras (2009)

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

El envejecimiento de la población representa una nueva realidad sociológica de gran trascendencia en todos los ámbitos sociales. Desde todos ellos se han puesto en práctica diversas políticas para atender a este colectivo de la población. Los Programas Universitarios de Mayores son una de estas iniciativas que refuerzan el

desarrollo personal y la autonomía, representan una nueva oportunidad para aprender, fomentan la participación social y contribuyen, esencialmente, a lograr el envejecimiento activo de la población mayor.

Como retos a alcanzar cabe mencionar los siguientes:

- ✓ Incluir los programas universitarios para mayores en los planes generales de calidad de las universidades.
- ✓ Diseñar instrumentos para optimizar la evaluación de los programas universitarios de mayores
- ✓ Desarrollar indicadores que midan la eficacia de las estrategias de enseñanza, así como las de aprendizaje y participación adquiridas por el alumnado.
- ✓ Fomentar la realización de investigaciones sobre el perfil de los usuarios/as de estos programas, el alcance de los mismos en el ámbito rural, la repercusión social de estos programas…
- ✓ Promover la movilidad del alumnado entre diferentes universidades.
- ✓ Implementar actividades de participación conjunta de jóvenes y mayores, con el objeto de promocionar el conocimiento mutuo.

Para la consecución de estos retos es necesaria una mayor implicación, no sólo de la universidad, sino también de la sociedad en general, con el fin de hacer una apuesta firme por la calidad de estos programas.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, L. V. (2009). *Los programas universitarios de mayores y el envejecimiento activo*. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de: http://www.ceoma.org/ix_congreso/pdfs/comunicaciones/55_Comunicacion_Luis_V_%20Amador_Munoz.pdf

BLÁZQUEZ, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 89-105.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978. *Boletín Oficial del Estado*, nº 311 (29 de diciembre de 1978).

JEFATURA DEL ESTADO (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307 (24 de diciembre de 2001).

ORTE, C. (Coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinsosn.

RODRÍGUEZ, A. et al. (2003). *Intervención pedagógica en Gerontología*. Santiago de Compostela: Sega Ediciones.

UNIVERSIDAD DE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (2004). *Normativa sobre regulación dos estudos de Cuarto Ciclo da Universidade de Santiago de Compostela (USC)*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de: http://www.usc.es/gl/normativa/3ciclo/Regulcuartociclo2004.html

UNIVERSIDAD DE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (2010). *Cuarto Ciclo universitario*. Recuperado el 2 de junio de 2010, de: http://www.usc.es/jmmay/iv_ciclo.htm

UNIVERSIDAD DE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (2010). *A USC en cifras: Datos relevantes da USC. IV Ciclo Universitario*. Recuperado el 7 de junio de 2010, de: http://www.usc.es/~calidade/cifras/gl/Matricula%20IV%20ciclo.pdf

PERSONAS MAYORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Catalina Guerrero Romera

Universidad de Murcia

RESUMEN

Esta comunicación presenta los resultados de un estudio llevado a cabo en la Región de Murcia en el que se analiza la situación de las personas mayores con discapacidad intelectual y de los servicios y acciones educativas existentes para este colectivo. Se presta especial atención a la formación de los profesionales o técnicos que están interviniendo en este ámbito o sector y a las implicaciones que tiene para su cualificación profesional. El progresivo envejecimiento de la población e, igualmente, del colectivo de personas con discapacidad intelectual (en adelante p.c.d.i.), es un hecho constatado que requiere una atención y una respuesta planificada y específica. Es necesario tener en cuenta las necesidades y demandas de las personas mayores c.d.i. proporcionándoles una oferta educativa adecuada desde una perspectiva activa, reflexiva e interactiva, cuya finalidad deberá ser la mejora de la calidad de vida y la participación comunitaria y social. El objetivo es contribuir al diseño de un nuevo marco de la intervención socioeducativa y presentar propuestas y modelos de actuación en consonancia con las necesidades y demandas actuales. Este diseño ha de tener en cuenta los cambios y transformaciones que se están produciendo tanto en el contexto socioeconómico, como en el entorno educativo e institucional. Con este objetivo presentamos algunas de las claves de dicho estudio en el que se entiende la intervención como promoción de la autonomía y desarrollo personal.

Palabras clave: personas mayores con discapacidad intelectual; procesos de envejecimiento y envejecimiento activo; formación de profesionales; cualificación profesional.

AGING PROCESS IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

This paper presents the results of a study that analyzes and describes the situation of older people with intellectual disabilities and existing services and educational

activities for this group in the Region of Murcia. Special attention is paid to training of professionals who are intervening in this sector and the implications for their professional qualifications. The progressive aging of the population and, equally, the collective of people with intellectual disabilities, is a fact that requires care and a planned response. It is necessary to take into account the needs and demands of older people with intellectual disabilities, providing appropriate educational provision from a active, thoughtful, interactive, whose purpose shall be the personal and social participation.

The goal is to help design a new framework for the socio-educational intervention and submit proposals and programs for action in line with needs and demands. This design has to take into account the changes and transformations that are taking place both in the socioeconomic context, as in the educational and institutional environment. To this end we present some of the keys to the study intervention is meant as promotion and development.

Key words: ageing; intellectual disability; intervention program; quality of life; competences; professional profile.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo demográfico de nuestra sociedad conlleva el envejecimiento de las personas en edad laboral, y ello no sólo va a influir en la composición de la población activa de nuestro país, sino también en los tipos de demanda de servicios sociales, sanitarios y educativos. Este progresivo y paulatino envejecimiento de la población afecta a toda la población y de forma particular a las personas c.d.i. ya que cada vez son más las personas con discapacidad intelectual que llegan a edades avanzadas. De hecho, su esperanza de vida se ha incrementado en los últimos años debido a los avances científico-tecnológicos y a la mejora de la calidad de vida en general.

Debemos tener en cuenta además que el proceso de envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual es más prematuro y puede convertirse en un proceso de deterioro muy rápido y repentino en edades más tempranas (Feaps-Navarra y Fundación para la Calidad y el Desarrollo Social, 2005:58). En el caso concreto de la discapacidad intelectual serían las edades comprendidas entre los 45 y 64 años, ya que, según los expertos, los 45 años podría ser la edad en que algunas personas con discapacidad intelectual, como es el caso de las personas con Síndrome de Down, comienzan a presentar síntomas de envejecimiento.

La "Encuesta sobre Discapacidades Deficiencias y Estado de Salud" del Instituto Nacional de Estadística de 1999 situaba el número de personas con discapacidad mayores de 65 años en 2.072.652. Esto suponía que uno de cada tres españoles en esa franja de edad tenía entonces algún tipo de discapacidad. A partir de dichos datos un estudio de Alustiza y Pérez Díaz más reciente (2005, cit. en Berjano y García, 2009: 53) apuntaba un total de 25.615 personas con discapacidad intelectual mayores de 45 años en nuestro país en estos momentos, lo que supone un incremento considerable de esta población (aproximadamente el 18% del total de p.c.d.i. tienen 45 y más años).

De acuerdo a estos datos podemos afirmar que en España actualmente hay un número bastante elevado de personas con discapacidad intelectual a las que

podemos considerar envejecidas o en proceso de envejecimiento, y a las que hay que dar de forma inmediata una respuesta, diseñando y desarrollando apoyos y **a**cciones específicas y orientadas a las características de este colectivo. Por otra parte, también muchas de ellas son personas que están trabajando, ya sea en empresas ordinarias, centros especiales de empleo o centros ocupacionales y presentan asimismo unas características y cambios relacionados con este proceso de envejecimiento que resulta preciso abordar.

No en vano uno de los objetivos de la presidencia española de la Unión Europea es impulsar la celebración en 2012 del "Año Europeo del envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional" y que debe hacernos reflexionar sobre el fenómeno del envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual y las consecuencias que éste tiene para la planificación de servicios, acciones y apoyos dirigidos a este colectivo.

1.- PROCESOS DE ENVEJECIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El proceso de envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual conlleva cambios importantes que afectan a todos los ámbitos de su vida y a la de sus familias y que pueden representar declives o empeoramientos en su calidad de vida con la consecuente pérdida de autonomía (Aguado Díaz, 2001, cit. En Madrigal, 2006:4-5). Aunque existen multitud de teorías tanto biológicas como psicosociales que tratan de explicar estos procesos nosotros vamos a destacar los siguientes (Berjano y García, 2009:80-82 y Feaps-Navarra y Fundación para la Calidad y el Desarrollo Social, 2005:59):

• Cambios físicos: afectación de las funciones sensoriales y perceptivas principalmente pérdidas de audición y visión, difíciles de detectar muchas veces, por la propia discapacidad; otros físicos tales como cansancio, limitaciones, movilidad más torpe, menos habilidad, aparición de enfermedades crónicas ligadas al envejecimiento como las cardiovasculares, digestivas, respiratorias.

• Cambios a nivel cognitivo: mayor lentitud en el proceso de reacción, alteraciones de memoria, despistes, olvidos, desorientación, disminución de la capacidad de resolución de problemas y de la atención así como en la capacidad de lenguaje y expresión o en la capacidad de adquirir nuevas destrezas trastornos psíquicos, demencias, psicosis, ritos neuróticos.

• Cambios socioemocionales: pérdida de apoyos sociales o incremento de los apoyos sociosanitarios que pueden dificultar la autonomía, la autoestima, soledad, preocupación por la pérdida de familiares y amigos, pérdida de actividad laboral u ocupacional (sobretodo al dejar la actividad laboral, ya que muchas veces las amistades son los compañeros/as de trabajo), depresiones, descontento, tristeza, cambios de humor, menor estabilidad emocional que provoca inseguridad y angustia o cambios en el comportamiento tales como apatía, menor motivación, aburrimiento, irritabilidad, aislamiento, etc.

Todo ello puede conllevar la necesidad de más apoyos para la realización de todas las actividades de la vida cotidiana y obligará a adaptar permanentemente los programas de intervención, teniendo como referente las nueve áreas de habilidades adaptativas (enseñanza y educación, vida en el hogar y la comunidad,

empleo, salud, etc.), con criterios de funcionalidad, adaptadas a la edad cronológica, siempre en situaciones naturales y con la máxima participación de la persona. Es necesario superar antiguas concepciones reduccionistas en educación y lograr una nueva forma de intervención crítica. En esta línea, se deben plantear aprendizajes y acciones en las que se tengan en cuenta las necesidades de las personas mayores, a través de métodos que participen de esos significados y hagan posible y efectiva una nueva concepción de la formación y el desarrollo de las personas mayores c.d.i. en los centros ocupacionales, de empleo o residenciales, ya que éstos resultan un marco preferente para esta intervención

Los modelos tradicionales de la atención e intervención con personas mayores basados en una concepción tradicional, ocupacional, dependiente e institucional, están dando paso a otra concepción más comprometida con los principios del envejecimiento activo y centrada en la persona y en la valoración de sus necesidades. Nos referimos a una concepción más activa, positiva, preventiva y orientada al desarrollo, la competencia, la satisfacción y realización personal de las personas adultas mayores.

Cabe afirmar que la persona mayor no puede quedarse en un elemento pasivo de la sociedad, sino que debe ser un elemento dinamizador de la misma, enriquecedor, y en definitiva, integrador, con la aportación de una experiencia que contribuya a su transformación (AAVV, 2001:22). La mejora de la calidad de vida de nuestros mayores c.d.i. exige también un compromiso con estas ideas y principios.

2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este marco se sitúa esta investigación que básicamente pretende conocer la situación actual de las personas mayores con discapacidad intelectual en la Región de Murcia y de los servicios y acciones educativas existentes para este colectivo: entidades, ámbito de actuación, oferta y características de la misma. El estudio trata, asimismo, de detectar y analizar las necesidades de formación de los profesionales y del personal de atención directa. Para ello nos planteamos conocer la opinión de los profesionales responsables de estas actuaciones. Se trataron, por tanto, las necesidades de formación y recursos que ellos detectaban para poder realizar futuras actuaciones formativas.

A partir de estos objetivos y, una vez analizada la situación y las demandas expresadas por los profesionales, nos planteamos elaborar conclusiones que nos permitieran plantear una propuesta de intervención integradora y eficaz, estableciendo criterios que orienten el diseño e implementación de acciones y servicios dirigidos a las p.c.d.i. y de planes de formación continua para los profesionales.

3.- METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para la realización de este estudio descriptivo se procedió a la identificación de la población y elección de la muestra. Para ello se recogió toda la información disponible de los centros, instituciones o entidades de la Federación de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual de la Región de Murcia (FEAPS- Región de Murcia) que realizaban acciones dirigidas a personas

mayores c.d.i. Con todo ello se elaboró un listado y, dado el número de entidades y profesionales que componían la población, decidimos incluir a todos ellos en la muestra con lo cual la muestra en este caso fue toda la población. En total se analizaron 6 entidades distribuidas por todo el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Tabla 1) y pertenecientes a la Federación de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual de la Región de Murcia (FEAPS- Región de Murcia).

Para decidir quiénes serían esas entidades y los profesionales que nos podían aportar una visión general acerca de la situación actual de las personas mayores con discapacidad intelectual y de los servicios y acciones educativas implementadas, se propusieron una serie de criterios: asegurar la presencia de entidades que tuviesen y atendiesen a personas mayores de 45 años c.d.i.; y garantizar la presencia de entidades que estuviesen realizando acciones dirigidas a este colectivo o que en algún momento lo habían hecho aunque hubiera sido de manera puntual.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos para el estudio se utilizaron el cuestionario y la entrevista. El cuestionario se elaboró especialmente para esta ocasión y en él se plantearon cuestiones acerca de los datos identificativos de las entidades, de los profesionales (edad, género, puesto y funciones que desempeñaban en la entidad, años de experiencia); otro bloque de información en el que se recababan datos sobre el colectivo de p.m.c.d.i. (número, género, edad); la oferta y las acciones que se realizan en este ámbito y, finalmente, un apartado sobre las necesidades de formación que ellos detectaban para llevar a cabo esta intervención y en cuanto a las necesidades de recursos que detectaban. Este cuestionario incluía, además, preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas de forma que los profesionales pudieran expresar todo lo que conocían y demandaban acerca del objeto de estudio.

Las entrevistas se realizaron para obtener la información de esos profesionales que nos podían aportar una visión más compleja y detallada de la situación actual de las personas mayores con discapacidad intelectual en la Región de Murcia y de los servicios y acciones educativas existentes.

4.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES MÁS RELEVANTES

Algunos de los principales resultados y conclusiones obtenidas tras la explotación de los cuestionarios y de las entrevistas a los expertos o responsables se presentan a continuación.

En cuanto al nº de entidades y total de cuestionarios válidos se analizaron 6 entidades pertenecientes a distintas localidades de la Región de Murcia y que son las entidades que tenían población de personas mayores de 45 años con discapacidad intelectual (Tabla 1).

Tabla 1. Entidades participantes

ENTIDAD	LOCALIDAD
APANDIS	Lorca
APCOM	Comarca del Noroeste (Caravaca, Cehegín, Bullas, Calasparra y Moratalla)
ASSIDO	Murcia
ASTUS	Cartagena
INTEDIS	Mula
FEYCSA	Murcia

Fuente: elaboración propia

En cuanto al perfil de la población de personas mayores, el nº total de personas mayores de 45 años con discapacidad intelectual era de 103, de los cuáles casi el 82% tenían entre 45 y 55 años y el 19% eran mayores de 55 años (se establecieron esos dos intervalos o rangos en el estudio). En cuanto al género, encontramos una mayoría de hombres (un 68%) frente al 32% de mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen género

Género	***Porcentaje Nº personas m.c.d.i.***
Mujeres	32%
Hombres	68%

En relación a las acciones y programas que llevan a cabo las entidades dirigidas a personas mayores c.d.i., el 67% sí que realiza actividades específicas sobre todo las del Programa de "Envejecimiento FEAPS" y todas ellas indican como acciones principalmente las siguientes: talleres ocupacionales y entrenamiento en habilidades sociales, siendo bastantes heterogéneos los porcentajes en relación a otras actividades como entrevista y talleres con familias (un 50%), sesiones de gerontogimnasia, estimulación cognitiva, fisioterapia y talleres de edad y salud (el 33%) y otras acciones como danza rehabilitativa (un 16.6%).

Por otra parte, en cuanto a la percepción que tiene sobre si estas acciones forman parte de un plan establecido y continuo en el centro o son acciones puntuales, el 83% opinan que sí forman parte de un plan establecido y continuo. Además el 50% de las entidades manifiestan que colaboran con otras instituciones o entidades en la realización de estas actividades. En cuanto al dato sobre si colaboran voluntarios en la entidad y/o en los programas y acciones especificadas la mayoría de las

entidades ha señalado que no y sólo una entidad ha señalado la colaboración de voluntarios.

Por otra parte, en cuanto a las características de los profesionales de entrevistados, como en la mayoría de las profesiones relacionadas con el ámbito educativo y formativo, encontramos que casi el 67% son mujeres y en cuanto a su edad el 67% son mayores de 40 años, frente a un 33% de edades comprendidas entre los 30 y 40 años. En cuanto a los años de experiencia en este ámbito también un 67% tenía una experiencia de trabajo superior a 10 años y sólo un 33% una experiencia menor de cinco años. Con respecto a la formación inicial, la mayoría tiene titulaciones en ciencias sociales principalmente Psicología (el 83%) y un 17% Fisioterapia. En cuanto a sus puestos y funciones profesionales la mayoría trabajan en las entidades ocupando puestos de psicólogo, fisioterapeuta, pero compaginando en bastantes ocasiones estas funciones con otras tareas de dirección, coordinación o con puestos de responsabilidad dentro de la entidad (Tabla 3).

Tabla 3. Relación de Puestos de Trabajo/funciones desempeñadas y Titulación de los profesionales entrevistados

ENTIDAD	**PUESTO/FUNCIONES**	**TITULACIÓN**
APANDIS	Psicóloga	Psicología
APCOM	Fisioterapeuta	Fisioterapia
ASSIDO	Psicólogo	Psicología
ASTUS	Dirección	Psicología
INTEDIS	Dirección/Gerencia	Psicología
FEYCSA	Coordinación	Psicología

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las necesidades de formación y actualización profesional del personal que está trabajando con este tipo de colectivo, el 100% de los entrevistados considera la formación un elemento importante para su desempeño profesional. Las necesidades y demandas percibidas por ellos para mejorar este desempeño aparecen ligadas en su mayoría a una mayor formación y una información sobre los procesos de envejecimiento y la discapacidad (el 100% de los participantes) y un 50% considera además que sería necesario un asesoramiento y orientación específica y mejores servicios y nuevas acciones o programas en este ámbito.

Concretamente, en cuanto a necesidades de formación la mayoría de los participantes ha señalado la referida a Discapacidad intelectual y procesos de envejecimiento y la Intervención con familias que han sido las áreas más

frecuentemente señaladas. Un 83% ha indicado asimismo las relacionadas con el desarrollo de indicadores y la evaluación y seguimiento de los procesos de envejecimiento y de los programas, y sólo un 17% con los materiales, técnicas y recursos para la intervención.

Gran parte de la formación que demandan tiene que ver de forma específica directamente con:

- Envejecimiento en pcdi
- Trastorno dual en pcdi
- Afrontar el duelo
- Escucha activa y dinamización de grupos,
- Escalas de valoración de los procesos de envejecimiento de las p.m.c.d.i
- Seguimiento de programas de autonomía en el hogar, intervenciones en el ámbito doméstico,
- Funcionamiento de Servicios y Programas

Todos ellos creen que las personas mayores con discapacidad son una población que necesita un programa específico de intervención, debido a que aparecen necesidades nuevas, porque se van diferenciando también en necesidades (tanto físicas como intelectuales), y porque van surgiendo nuevas demandas y dificultades asociadas (enfermedad mental, deterioro físico y cognitivo, etc.), sobre todo en personas con Síndrome de Down. Además señalan que, en ocasiones, la discapacidad con los años puede encubrir aspectos significativos del envejecimiento en esta población, por lo que la revisión-evaluación ha de ser continua y que sus necesidades tanto en apoyos como oportunidades, pueden ser mas especificas que las que tienen otras personas dependientes. Se señala además que el envejecimiento se puede convertir en una segunda discapacidad.

Las Acciones específicas que han identificado como áreas de intervención van asociadas a estas nuevas necesidades y cómo abordarlas, de tal manera que se pueda ajustar la intervención a las necesidades que vayan surgiendo. Concretamente las más señaladas son las siguientes:

- Mantener y fomentar la autonomía
- Mayor seguimiento de la salud
- Identificar los signos de deterioro y poder hacer un diagnóstico temprano. Evaluación continuada en todos los niveles (cognitivo, salud, personalidad...) para concretar acciones relevantes y significativas para cada persona: gerontogimnasia, estimulación cognitiva
- Cómo orientar y apoyar a las familias en relación a la atención de las personas con discapacidad en proceso de envejecimiento y en recursos a los que puedan acceder
- Cómo diagnosticar enfermedades asociadas a la vejez (Alzheimer, Demencia…)
- Comprensión de los cambios que experimentan y modificación de los ritmos y tipos de actividad.

- Formación de cuidadores tanto en autoderminación como pcp y creación y accesos a servicios específicos, tanto médicos como sociales.

Asimismo, la mayoría considera que necesitarían formación específica para llevar a cabo las acciones con esta población y que habría que hacer cambios metodológicos y organizativos en el servicio para dar una mejor respuesta a este colectivo. Entre los cambios que especifican encontramos los siguientes: ampliar el horario de dedicación a este colectivo y aumentar y adaptar los recursos necesarios (materiales, humanos, instalaciones, espacios, programaciones etc.).

Por otra parte, los profesionales demandan, como aspectos que pueden favorecer la eficacia de los procesos de intervención en este ámbito, el contar con recursos humanos y financieros por la modificación de ratios necesarias, al aparecer mayor necesidad de supervisión que requiere mayor necesidad de personal disponible (el 100% de los participantes). A esto podemos añadir algunas demandas en este sentido como la necesidad de contar con recursos financieros más estables y continuos para los proyectos en marcha. También se señalan los recursos metodológicos y materiales adaptados a las pcdi: estimulación cognitiva, prevención, mantenimiento habilidades, pruebas especificas para pcdi en detección y evaluación del envejecimiento, materiales específicos de fisioterapia para tratar trastornos individuales, instalaciones más modernas y adptadas (un 67%).

En el estudio queda clara la necesidad de formación y cualificación en este ámbito específico, así como la complejidad a la hora de diseñar un marco de actuación por la cantidad de variables y factores que entran en juego y los numerosos elementos que se podrían incluir y que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñarlo. El estudio refleja la importancia no solo de la formación de los profesionales para hacer frente a las nuevas demandas que se plantean con respecto a las personas mayores c.d.i., sino también a los aspectos relacionados con la intervención y la promoción de la salud, la prevención y la vulnerabilidad de las personas mayores c.d.i., y a la situación de los cuidadores y familiares.

En este sentido, habría que fomentar el desarrollo de programas específicos de intervención y de formación e investigación sobre mecanismos que puedan retrasar el deterioro fruto del envejecimiento o faciliten la intervención en este ámbito, estudios sobre el nivel de productividad de los centros de empleo y la incidencia del envejecimiento u otras alternativas que faciliten la intervención y la atención de las necesidades y de los problemas de las p.m.c.d.i. Por otra parte, es necesario configurar una línea de formación específica sobre envejecimiento y discapacidad intelectual para profesionales, voluntarios, cuidadores y familiares y proponer acciones de formación y asesoramiento a los profesionales. El diseño del perfil profesional adecuado en los servicios dirigidos a personas con discapacidad intelectual que envejecen y del perfil del voluntariado que trabaja en este ámbito es una prioridad. El objetivo es promover y dotar de los recursos necesarios para hacer efectiva la atención a las personas mayores c.d.i. y a la promoción de su autonomía personal y su calidad de vida desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

5.- BIBLIOGRAFÍA

AAMR (2004): *Retraso mental: clasificación y sistemas de apoyo*. Psicología Alianza Editorial.

AAVV. (2002): *Una sociedad para todas las edades*. Dossier Informativo. Madrid, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

AAVV/CONSEJO ESTATAL DE LAS PERSONAS MAYORES (2001): *II Congreso Estatal de Personas Mayores "Una sociedad para todas las edades"*. Madrid, Palacio de Congresos de Madrid, 21, 22 y 23 de junio de 2001.

AGUADO DÍAZ, A.L. et al. (2001): *Necesidades percibidas de las personas discapacitadas mayores de 45 años. Universidad de Oviedo.*

ALCALA, M.E. y DE VALENZUELA, E. (Eds.) (2000): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid, Dykinson.

BERMEJO GARCIA, L. (2005): *Gerontología Educativa*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.

BORJANO, E. Y GARCÍA, E. (2009): *Discapacidad intelectual y envejecimiento*. Madrid, Colección FEAPS.

BOWLING, A. (1998): *Medir la salud: Un repaso a las Escalas para medir la calidad de vida*. Buckingham. Open University Press.

MADRIGAL, A. (2006): *Marco Teórico del Envejecimiento de las Personas con Discapacidad Intelectual".* En *Perfiles y tendencias, Boletín sobre el Envejecimiento,* nº 26, pp.4-18. Madrid, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

MILLAN CALENTI, J.C. (2002): Inclusión sociolaboral y *envejecimiento. Instituto Gallego de Iniciativas Sociales y Sanitarias, A Coruña.*

MILLAN CALENTI, J.C. (2006): *Discapacidad intelectual y envejecimiento*. Universidades da Coruña. Servizo de publicacións.

MONTERO, I. (2000): Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores. En ALCALA, M.E. y DE VALENZUELA, E. (Eds.) (2000): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid, Dykinson.

NOVELL ALSINA, R.; RUEDA QUILLET, P.; SALVADOR CORULLA, L. (2002): *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores*. Colección FEAPS

PEREYRA, C. et al. (2006): *Propuestas de FEAPS para el Envejecimiento Saludable de las Personas con Discapacidad Intelectual* En *Perfiles y tendencias, Boletín sobre el Envejecimiento,* nº 26, pp.18-39. Madrid, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

PÉREZ GIL, R. (2002): *Hacia una cálida vejez: calidad de vida para la persona mayor con retraso mental.* Colección FEAPS.

VV.AA. (2005): *Envejecimiento y deterioro de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito del empleo de la Comunidad Foral de Navarra* (FEAPS - Navarra)

VV.AA.(2002): *Hacia una cálida vejez* (FEAPS, 2002)

VVAA (2000): *Evaluación del envejecimiento psicológico en las personas con discapacidad psíquica*. Revista multidisciplinar de gerontologia nº 10.

VVAA (2002): *Envejecimiento sano-adultos con discapacidades intelectuales. Cuestiones de salud*. Revista Siglo Cero nº 202, volumen 33.

VVAA (2003): *Discapacidad intelectual y envejecimiento: un nuevo reto para el siglo XXI*. Revista Española de Geriatría y Gerontología nº 38.

VVAA (2004): *Envejecer… ¡Todo un logro! Guía de orientación familiar sobre el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual*. FEAPS Comunidad Valenciana.

VVAA (2004): *Necesidades percibidas en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual.* Revista Siglo Cero nº 209, volumen 209.

VVAA (2006): *Personas mayores con discapacidad intelectual: propuesta para la puesta en marcha de un programa de intervención y resultados preliminares*. Revista Siglo Cero nº 218, volumen 37.

VVAA (2007): *Discapacidad intelectual y salud mental. Guía práctica*. Comunidad de Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

VVAA (2007): *Las personas con necesidades de apoyo generalizado: guía de identificación de indicios de envejecimiento para la determinación de apoyos.* Cuadernos de atención de día nº 3. Colección FEAPS Madrid.

WARR, P.; BUTCHER, V.; AND ROBERTSON, I., (2002): Activity and Psychological well-being in older people. Aging andmental health (en prensa).

INTERNET COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN PERSONAS MAYORES

Roberto Martínez-Pecino

Yolanda Troyano Rodríguez

Manuel Marín Sánchez

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Internet es una herramienta que resulta cada vez de mayor utilidad en el contexto educativo. En este sentido, ofrece posibilidades para la búsqueda de información, comunicación sincrónica y asincrónica, creación de plataformas virtuales, etc. Por otro lado, cada vez son más las personas mayores que se inscriben en los programas Universitarios para mayores. La implicación que tengan en el recurso a Internet puede facilitar o dificultar su integración en estos programas. En este trabajo se analiza en qué medida los mayores que cursan programas universitarios recurren a Internet y cuáles son las principales funciones que utilizan, así como las razones para no utilizarla. Esta información resulta de utilidad como referente a la hora de considerar Internet como una herramienta educativa.

Palabras claves: Internet; mayores; programas universitarios de mayores.

INTERNET AS AN EDUCATIONAL TOOL IN THE ELDERLY

ABSTRACT

Internet is a tool that is becoming more and more useful in an educational context. It offers possibilities for finding information, synchronous and asynchronous communication, creation of virtual platforms, etc. On the other hand, more and more elderly people enrol in university programs for seniors. Involvement with the use of the Internet can facilitate or hinder their integration into these programs. In this paper we analyze to what extent elderly enrolled in senior university programs use the internet and, the main functions they used, and the reasons for non use. This information is useful as a reference when considering the Internet as an educational tool.

Keywords: Internet; elderly; senior university programs.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una era de la información promovida y mantenida por una revolución tecnológica. Tecnologías como el ordenador, e Internet han modificado el intercambio de información, conocimientos y recursos sobre la base de que se puede acceder a cualquier recurso desde cualquier momento y lugar (Selwyn, Gorard, Furlong, Madden, 2003).

Las nuevas tecnologías ofrecen un amplio abanico de posibilidades inimaginables hace unas décadas. Son muchos los que autores coinciden en destacar los posibles beneficios de estas tecnologías para los mayores, como por ejemplo la posibilidad de mantenerse conectado a lo que ocurre a su alrededor e interaccionar con otros, seguir activas, participar con su entorno, tener una fuente de apoyo, mejorar su calidad de vida, promover su inclusión en el entorno, y acceder a servicios a los que no podrían acceder en persona (Ahn, Beamish, y Carucci, 2008; Caprani, Greaney, y Porter, 2006; White y Weatherall, 2000). En este sentido, en el contexto educativo universitario son amplias las posibilidades que ofrece Internet como herramienta de contacto y estudio. Es habitual el recurso a Internet para el desarrollo de plataformas virtuales de enseñanza, consulta de información, bases de datos, tutorías, etc. No obstante, para beneficiarse de estas posibilidades es necesario estar "conectado". Sin embargo, muchas personas mayores parecen estar "desconectadas" o poco habituadas a las nuevas tecnologías en comparación con los más jóvenes, formando parte de la denominada brecha digital (Loges y Jung, 2001). En un país como España con una creciente tasa de personas mayores (Imserso, 2009), es esencial promover la implicación de este colectivo si realmente queremos que participen en la era de la información y se beneficien del potencial educativo de esta herramienta. Para ello es fundamental, conocer el uso actual que realizan de Internet.

OBJETIVOS

En este trabajo, se analiza los principales usos que realizan de Internet estudiantes inscritos en programas universitarios de mayores en la Universidad de Sevilla. Un mayor conocimiento sobre los usos que realizan permitirá detectar posibles necesidades, así como promover estrategias de intervención encaminadas a fomentar la participación de las personas mayores en la era de la información.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Para conocer la realidad de los mayores respecto a internet se administró un cuestionario de elaboración propia, en el que participaron 166 estudiantes inscritos en programas Universitarios de mayores en la Universidad de Sevilla.

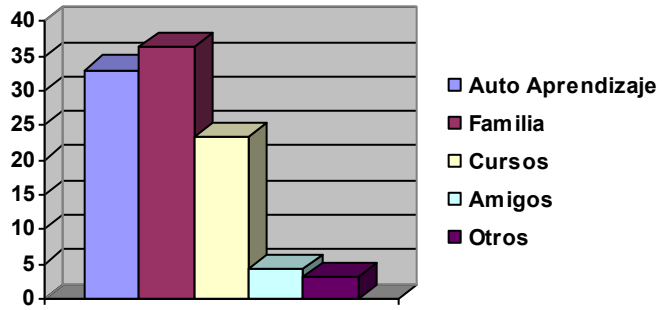
Este cuestionario nos permitió conocer si se conectan a Internet, frecuencia de uso, forma de aprendizaje, principales utilidades, así como motivos para no conectarse, ofreciendo una relevante información para tratar de fomentar su uso en los programas educativos de mayores.

Se muestran a continuación los principales resultados del estudio.

En primer lugar, es fundamental conocer cuántas personas utilizan Internet. A este respecto, el 64,4% de los participantes manifiestan que la utilizan. Este dato es relevante, ya que si bien muestran un porcentaje elevado de personas mayores que la utilizan también pone de manifiesto que un porcentaje importante (35,6%) de mayores inscritos en programas de mayores no hacen uso de Internet.

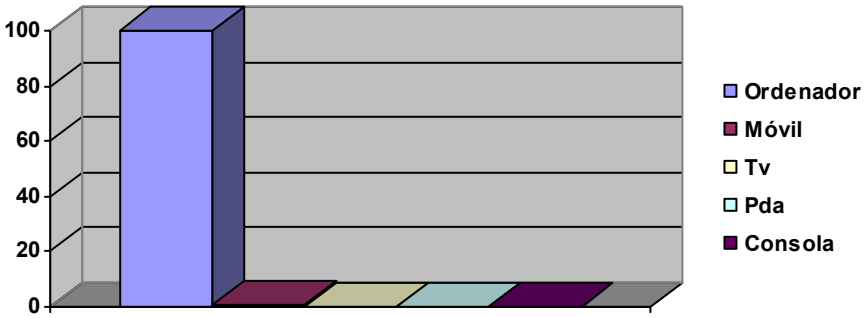
Como podemos observar en la figura 1, han aprendido a utilizar Internet fundamentalmente mediante autoaprendizaje y la familia, lo que pone de manifiesto su automotivación por el aprendizaje y la posibilidad de recurrir a la familia como estímulo importante para favorecer su educación.

Figura 1. Porcentaje de respuestas a la pregunta "¿Cómo has aprendido a utilizar Internet?".



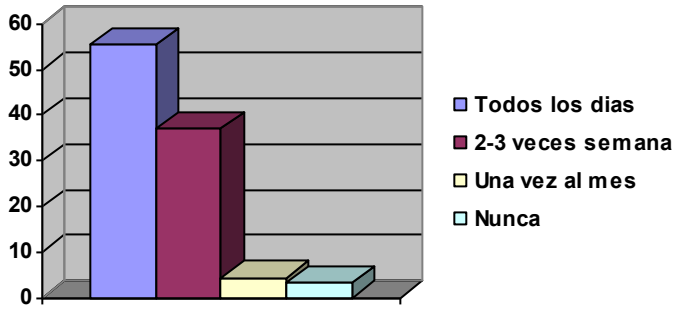
Como se aprecia en la figura 2, fundamentalmente se conectan mediante el ordenador por lo que ésta debería ser la herramienta fundamental para el trabajo con estos estudiantes, en lugar de otros dispositivos como móviles, pda, etc.

Figura 2. Porcentajes de respuestas a la pregunta ¿De qué forma se suele conectar a Internet?



La frecuencia de conexión es diaria o varias veces a la semana reflejando que están habituados a su uso (figura 3).

Figura 3. Porcentajes de respuestas a la pregunta ¿Con qué frecuencia se conecta a Internet?



Como se observa en las figuras 4 y 5 los principales usos que hacen de Internet son para la consulta de email, búsqueda de información, académicos y leer la prensa, es decir, básicamente para estar actualizados.

Figura 4. Porcentajes de respuestas a la pregunta "Señale con qué frecuencia utiliza Internet para las siguientes actividades".

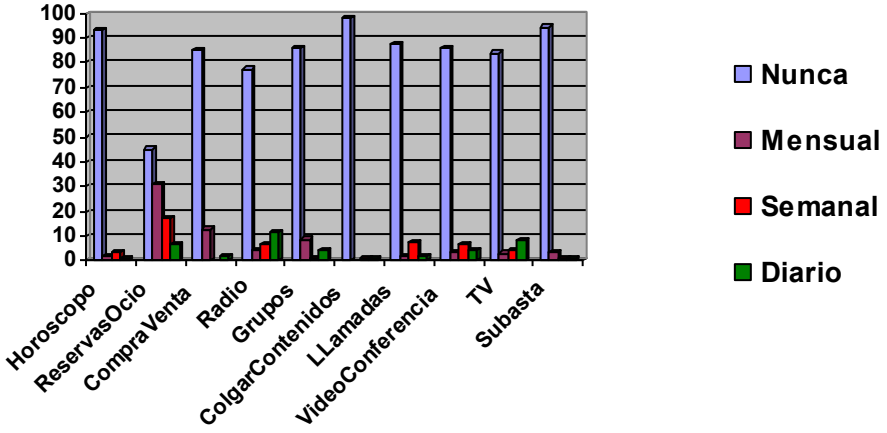
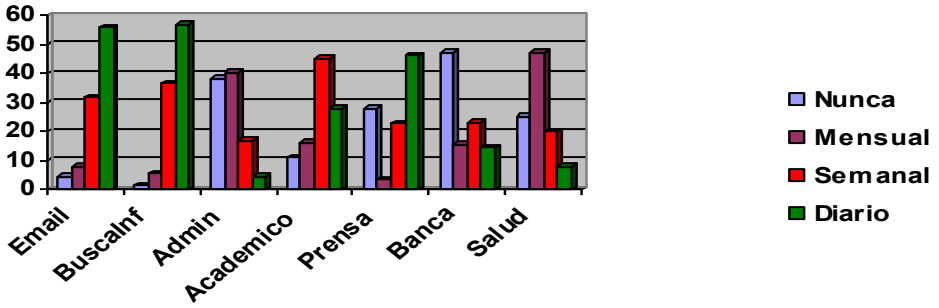
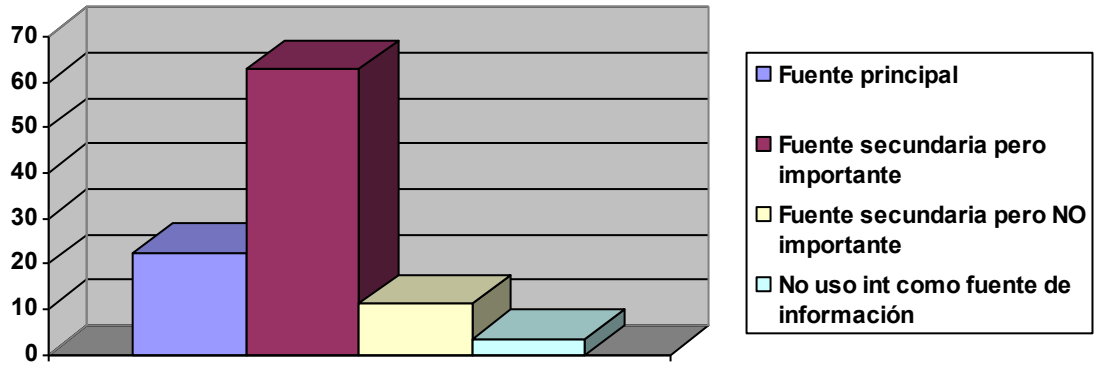


Figura 5. Porcentajes de respuestas a la pregunta "Señale con qué frecuencia utiliza Internet para las siguientes actividades".



La relevancia de Internet para estar actualizados es tal que la consideran como una fuente importante de información (figura 6).

Figura 6. Porcentajes de respuestas a la pregunta "Para estar informado cómo considera internet".



Hasta ahora hemos analizado los principales usos que hacen de Internet aquellas personas inscritas en programas universitarios de mayores, sin embargo, como señalábamos al inicio un porcentaje amplio (35,6%) manifiesta no utilizar Internet. Resulta relevante conocer cuáles son las razones por las que no la utilizan. Con este fin, les preguntamos por su grado de acuerdo con diversas razones para no utilizar Internet. En las figuras 7 y 8 podemos observar que no atribuyen su falta de uso de Internet a razones como la edad, la enfermedad, el estar ocupados ni el precio, sino más bien a que no les resulta motivante ni necesario, no saben utilizarla, o no tienen acceso.

Figura 7. Razones para no usar Internet. Porcentajes de respuestas a la pregunta "En qué medida está de acuerdo con las siguientes frases".

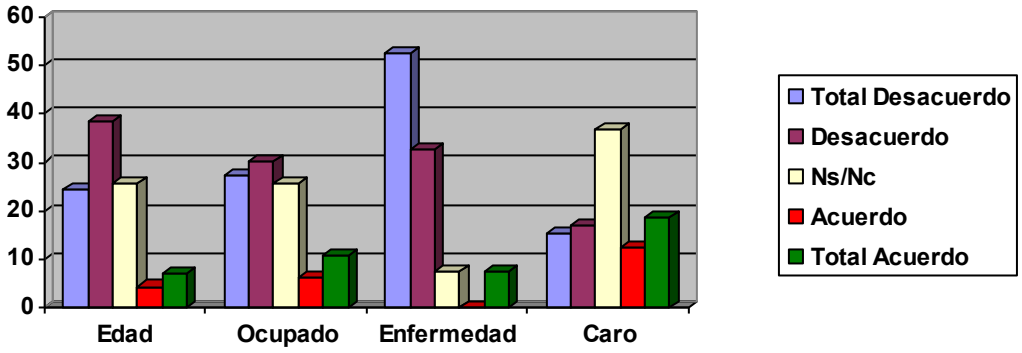
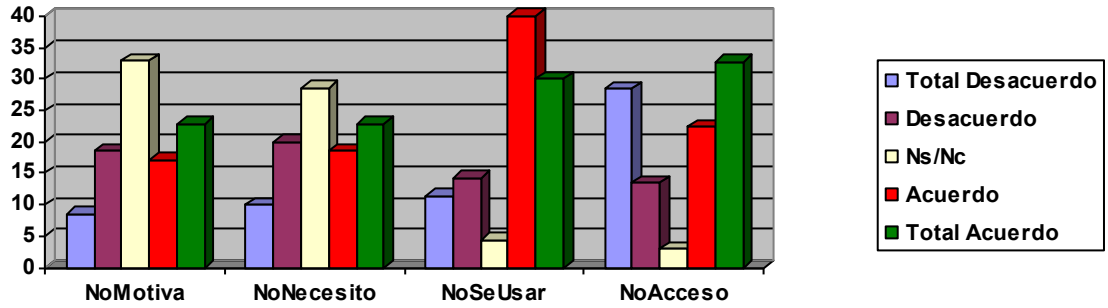


Figura 8. Razones para no usar Internet. Porcentajes de respuestas a la pregunta "En qué medida está de acuerdo con las siguientes frases".



CONCLUSIONES

A modo de resumen, en este trabajo hemos recabado información de utilidad acerca de los usos que realizan de Internet las personas inscritas en programas universitarios de mayores, y de las principales razones para no utilizarla.

Esta información permite conocer el punto de partida y las principales dificultades en relación al recurso a Internet y por tanto tomarlos como referencia para potenciar su uso en el ámbito académico.

Como hemos podido observar, si bien internet es empleada por un buen número de personas mayores aún existe un porcentaje considerable que no la utiliza, lo cual puede suponer una barrera importante para su plena integración en programas educativos de mayores. Los principales motivos argumentados para no utilizarla están relacionados con la falta de acceso, no saber utilizarla o considerar que no la necesitan. Por tanto, resultará fundamental como primer paso dedicar un tiempo a que aprendan a utilizarla, y sobretodo hacerles ver la utilidad que puede tener para ellos/as.

Por otro lado, las personas que más la utilizan suelen hacerlo desde casa y mediante ordenador por lo que será éste el dispositivo fundamental de trabajo en lugar de otros como móviles, pdas, etc. Así mismo, suelen utilizarla para consultar información, email, prensa y usos académicos, por lo que se podrá utilizar este potencial para el trabajo en el aula, el uso de plataformas virtuales, fomentar actividades de búsqueda de información que les permita acceder a información relevante, así como enseñarles a realizar búsquedas científicas en bases de datos informatizadas de forma que aquella información a la que accedan tenga ciertas garantías de veracidad.

Conocer el punto de partida en el uso de Internet y las principales motivaciones para no utilizarla resulta fundamental para utilizar Internet como herramienta educativa en personas mayores.

REFERENCIAS BIBIBLIOGRÁFICAS

AHN, M., BEAMISH, J., y CARUCCI, R. (2008). Understanding older adults` attitudes and adoption of residencial Technologies. *Family and Consumer Research Journal*, *36,* 243-260.

CAPRANI, N., GREANEY, J., y PORTER, N. (2006). A review of memory aid devices for an ageing population. *Psychnology Journal, 4*(3), 205-243.

IMSERSO, Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2009). *Las personas mayores en España. Informe 2008.* Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Madrid. Descargado de http://www.seg-social.es/imserso/estadisticas/persmayoresesp08.html el 11 de septiembre de 2009.

LOGES, W. E. y JUNG, J. (2001). Exploring the Digital Divide. *Communication Research, 28*(4), 536-562.

SELWYN, N., GORARD, S., FURLONG, J., y MADDEN, L. (2003). Older adults`use of information and communications technology in everyday life. *Ageing and Society, 23*, 561-582.

WHITE, J., y WEATHERHALL, A. (2000). A grounded theory analysis of older adults and information technology. *Educational Gerontology, 26*

WHITE, J., y WEATHERHALL, A. (2000). A grounded theory analysis of older adults and information technology. *Educational Gerontology, 26*, 371-386

EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS MAYORES. LA APORTACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN AL AULA SENIOR DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Mª Verónica de Haro de San Mateo

Universidad de Murcia

RESUMEN

En los últimos tiempos, la comunidad universitaria está asumiendo nuevos retos educativos. Uno de ellos es el compromiso para la formación de las personas mayores. Esta comunicación presenta la aportación de los profesores de la facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia al Aula Senior de dicha institución. Una aportación que se concreta en la impartición de las asignaturas tituladas "Acceso y uso de la información en la sociedad actual" y "La realidad de los medios de comunicación", a través de las cuales se intenta transmitir a los alumnos un conocimiento general de la naturaleza y dinámica de los medios en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: profesor universitario; aprendizaje a lo largo de la vida; Aula Senior: Universidad de Murcia

THE UNIVERSITY TEACHER BEFORE THE CHALLENGE OF THE FORMATION OF THE SENIORS. THE CONTRIBUTION OF THE TEACHERS OF THE FACULTY OF COMMUNICATION AND DOCUMENTATION TO THE SENIOR'S CLASSROOM OF THE UNIVERSITY OF MURCIA

ABSTRACT

Recently, the university community is taking on new educational challenges. One of them is the commitment to training for older people. This paper presents the contribution of the teachers of the Faculty of Communication and Documentation Studies, University of Murcia to the Senior Classroom of that institution. A contribution that makes concrete in the imparting of the qualified subjects "Access and use of information at current society" and "The reality of the mass media",

across which one tries to transmit to the students a general knowledge of the nature and dynamics of the mass media in the contemporary society.

Key words: university teacher; longlife learning; Senior's Classroom; University of Murcia

1.- INTRODUCCIÓN

La educación tradicional, sin lugar a dudas, está en deuda con las personas mayores (García Araneda, 2007). En los últimos tiempos, la comunidad universitaria está asumiendo, entre sus nuevos retos educativos, el compromiso de su formación. Iniciativas como la del Aula Senior de la Universidad de Murcia son un ejemplo de estas nuevas formas de enseñanza que buscan propiciar espacios para la continuación de la educación personal[1] Y es que, empleando una expresión acuñada en el seno de una reunión de la Comisión Europea celebrada el 23 de octubre de 2006 en Bruselas, nunca es tarde para aprender, más si se tiene en cuenta que el aprendizaje a lo largo de la vida fomenta la inclusión social y la participación ciudadana y mejora además las expectativas de empleo[2].

El Aula Senior de la Universidad de Murcia, antes denominada Aula de Mayores, es una oferta interdisciplinar de estudios universitarios dirigida a personas mayores de cincuenta años que, bien no pudieron acceder a la universidad en su momento, bien desean volver a las aulas y reencontrarse de nuevo con las actividades académicas universitarias. El Aula Senior es, en líneas generales, un programa formativo integrado por un amplio espectro de materias de las diferentes áreas de conocimiento, que pretende proporcionar una formación integral, basada en aspectos culturales, científicos, políticos y sociales. El objetivo general del Aula Senior es mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este objetivo general se intenta conseguir proporcionando al alumnado una formación universitaria que facilite el conocimiento, los procedimientos y la metodología necesarios para el correcto desarrollo de un aprendizaje autónomo; promoviendo la idea de que una mejor comprensión del entorno redunda en un mayor aprovechamiento de las ofertas de ocio que ofrece la sociedad; contribuyendo al proceso de adaptación continua del adulto a los cambios acelerados que caracterizan nuestra época y en definitiva, brindando la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias en la interacción de distintos grupos de trabajo a fin de obtener nuevas vivencias que refuercen la utilidad de cada participante en la sociedad y la propia retroalimentación del sistema educativo a través de personas ya formadas y expertas.

[1]El Aula Senior de la Universidad de Murcia es miembro de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), un colectivo que se constituye como asociación de interés universitario y tiene como fin esencial estructurar y fomentar los programas educativos de carácter universitario contribuyendo al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores. Para ampliar información de este colectivo, ver el siguiente enlace: http://www.aepumayores.org/

[2]Para ampliar información de los contenidos de la reunión de la sección de Comunicación de la Comisión Europea celebrada el 23 de octubre de 2006 en Bruselas, ver el siguiente enlace : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf [fecha de consulta: 30 de junio de 2010]

El Aula Senior de la Universidad de Murcia cuenta con dos sedes, una en la capital de la Región y otra en Lorca. La sede de Murcia comienza su actividad académica en el curso 1997/98 y desde entonces han pasado por sus aulas alrededor de mil alumnos mientras que en el municipio de Lorca este programa se inicia en el curso 2002/03 y son doscientos cincuenta los alumnos que han podido beneficiarse de este oferta educativa.

Actualmente, el Programa de Estudios Senior se estructura en cuatro cursos académicos en ambas sedes y, para la obtención del título, el alumnado debe cursar una totalidad de cien créditos ECTS (noventa y seis provenientes de asignaturas y otros cuatro de actividades complementarias). Las asignaturas y las actividades complementarias pueden realizarse mediante la opción de asistencia o evaluación aunque en ambos casos se requiere asistir al 80% de las horas presenciales de la asignatura o actividad complementaria. En este sentido, la obtención del título mediante la opción de evaluación conlleva la convalidación del acceso a la Universidad de Murcia de mayores de cuarenta y cinco años con la calificación obtenida como media de la notas de todas las asignaturas.

Algunas de las materias que se ofertan a los alumnos en el Programa de Estudios Senior se titulan: "Historia de la Arquitectura a través de sus más importantes periodos", "La Ecología ante el Siglo XXI", "Iniciación a la expresión plástica", "La trayectoria humana: etapas evolutivas y desarrollo psicosocial", "Problemas fundamentales de la Filosofía", "Historia. Explicaciones del pasado y comprensión del presente", "Literatura contemporánea" o "Retos de la Unión Europea".

En cuanto al profesorado que participa en la docencia de los tres primeros cursos, su número supera los doscientos docentes en cada una de las sedes. En el Módulo Formativo Complementario, nombre del último curso, imparten docencia cerca de cincuenta profesores de la Universidad de Murcia. Es precisamente aquí donde se enmarca la participación de los docentes de la facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia que se explica en el epígrafe siguiente.

2.- EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS MAYORES. LA APORTACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN AL AULA SENIOR DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Los medios de comunicación son una de las principales herramientas que tiene el hombre para informarse. Vivimos en la Sociedad de la Información y podemos afirmar que el hombre está inmerso en un mundo intensamente mediatizado. Explorar los medios, entenderlos, es entender ese mundo, y a nosotros en él. "Los medios están ahora en el centro de la experiencia, en el corazón de nuestra capacidad o incapacidad para encontrarle un sentido al mundo en que vivimos" (Silverstone, 2004).

En la línea del profesor de la London School of Economics and Political Science, Roger Silverstone, un grupo de profesores del departamento de Información y Documentación de la facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia, pensamos que hoy día los medios de comunicación constituyen una dimensión ineludible de la experiencia humana y como tal es

preciso explicar a la sociedad su naturaleza y dinámicas esenciales. Nuestra participación en el Programa de Estudios Senior con la impartición de dos asignaturas relacionadas con el uso de la información y el conocimiento de los medios – concretamente las tituladas: "Acceso y uso de la información en la sociedad actual" y "La realidad de los medios de comunicación" – debe ser entendida en el marco de dicha consideración.

Coordinada por la profesora Vivina Asensi Artiga, la asignatura titulada "Acceso y uso de la información en la sociedad actual" pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre las necesidades y problemas de acceso a la información en la sociedad actual y enseñarles las fuentes, instituciones y servicios disponibles para obtener información en el ámbito universitario y cultural de la Región. En esta materia se hace especial hincapié en el estudio de Internet como medio de acceso a bibliotecas, archivos, bases de datos y centros de documentación de todos los temas y en el estudio de los medios de comunicación social. Las competencias que se persiguen transmitir a los alumnos con esta asignatura son las siguientes:

- Tener capacidad de distinguir y reconocer las necesidades y problemas de acceso a la información en la sociedad actual.

- Adquirir las habilidades para conocer el origen y la historia de los documentos y de las instituciones documentales.

- Conocer y distinguir las técnicas de conservación que han permitido que la información de todos los tiempos haya llegado a la actualidad.

- Conocer las fuentes, instituciones y servicios disponibles para obtener información en el ámbito universitario y cultural de la Región.

- Conocer y analizar los medios de comunicación social como productores de información y opinión pública.

- Aprender y practicar habilidades y estrategias para informarse mejor en distintos sectores de la cultura y el conocimiento y las técnicas para realizar trabajos de investigación.

Por su parte, con la asignatura titulada "La realidad de los medios de comunicación", coordinada por el profesor Jaime Alonso Ruiz, se pretende introducir al alumnado en el conocimiento de los actuales medios de comunicación, incidiendo en el panorama mediático en España, la función social de los medios de comunicación, el análisis crítico de los contenidos y las estrategias informativas, la publicidad y los diferentes géneros periodísticos. La asignatura tiene como finalidad la consecución de las siguientes competencias:

- Adquirir un conocimiento general de la naturaleza y dinámica de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea, de sus productos, géneros y formatos así como de sus públicos y contextos de recepción.

- Incorporar un conocimiento básico y de capacidad de reflexión crítica sobre la significación social y cultural de la producción y el consumo mediático, de sus dimensiones profesionales, económicas y deontológicas.

Ambas asignaturas son optativas y la metodología docente seguida por los profesores que las imparten incluye presentaciones orales con apoyo de materiales audiovisuales e informáticos, la discusión en el aula de casos de estudio y el debate analítico de aspectos concretos de las respectivas materias. Además, los docentes

de ambas materias persiguen motivar a las personas mayores no sólo en el conocimiento y uso de los medios de comunicación sino también en la comprensión y el manejo de las nuevas tecnologías pues a pesar de que la informática es en muchos casos una asignatura pendiente para las personas mayores, se alza como una válida herramienta que también puede servir "para resolver problemas, mejorar en el trabajo, constituir una excelente fuente de información y entretenimiento, un nuevo modo de comunicarse y ver la vida" (Pavon, 2000)

3.- CONCLUSIONES

Con frecuencia se piensa que el profesor universitario consagra su vida académica a la docencia, la investigación y la gestión pero pocas veces se reflexiona a propósito de los ámbitos en los que el docente desarrolla tales actividades. En nuestros días es una evidencia que la sociedad actual ha puesto de relieve la importancia de la adquisición de un aprendizaje continuado a lo largo de la vida. Pero para la consecución de dicho aprendizaje se hace necesaria la existencia de programas formativos capaces de materializar estas oportunidades y, obviamente, docentes sensibles a esta realidad con ganas de afrontar nuevos retos. Un ejemplo de lo primero es el Programa de Estudios Senior de la Universidad de Murcia y paradigma de lo segundo, el conjunto de profesores del departamento de Información y Documentación de la facultad de Comunicación y Documentación de dicha institución universitaria que vienen impartiendo las asignaturas "Acceso y uso de la información en la sociedad actual" y "La realidad de los medios de comunicación" en el Aula Senior de la Universidad de Murcia.

BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN EUROPEA (2006). Adult learning: It is never too late to learn. Comunicación de la reunión de la Comisión Europea celebrada el 23 de octubre de 2006. Bruselas. Recuperado el 30 de junio de 2010. Sitio web de la Comisión Europea: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf

GARCÍA ARANEDA, N. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece, Horizontes Educacionales, vol. 12, nº 2, 51-62.

PAVON F. (2000). Educación de adultos y de personas mayores con nuevas tecnologías. En MARCHENA E. Y ALCALDE C. (coords.) La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia (470-475), vol I. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

SILVERSTON, R. (2004). ¿Por qué estudiar los medios? Buenos Aires: Amorrortu.

Guía de la asignatura "La realidad de los medios de comunicación". Recuperado el 5 de julio de 2010. Aula Senior, sitio web del Aula Senior de la Universidad de Murcia: http://www.um.es/aulasenior/estudios/guias/modulo-formativo/realidad-medios-Murcia-act.pdf

Guía de la asignatura “Acceso y uso de la información en la sociedad actual”. Recuperado el 5 de julio de 2010. Aula Senior, sitio web del Aula Senior de la Universidad de Murcia: http://www.um.es/aulasenior/estudios/guias/tercero-definitivo/murcia/3Acceso-uso-informacion-Murcia-act.pdf

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESPACIO EUROPEO: EL CASO DEL ALUMNADO MAYOR.

Manuel Marín

Alfonso J. García

Yolanda Troyano

Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este trabajo plantea una serie de argumentos acerca de por qué debemos cambiar nuestra forma de enseñar en las aulas universitarias cuyo alumnado son personas mayores. El aprendizaje cooperativo se plantea como uno de los principales revulsivos donde la persona mayor adopta un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Consideramos que es muy importante la cuestión metodológica dentro de la universidad, puesto que el proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior plantea cambios muy profundos en el paradigma docente debiendo cambiar el rol docente y discente dentro y fuera del aula. Para dar fuerza a este argumento, proponemos algunas experiencias prácticas que tienen como base una investigación de carácter descriptivo, donde el alumnado del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla expresaba la frecuencia con la que ponían en juego cada uno de los elementos del aprendizaje cooperativo. Los resultados apuntan hacia la importancia de potenciar el aprendizaje cooperativo en las aulas de mayores, teniendo en cuenta que son pocas las ocasiones en las que pueden ponerlo en juego.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; aprendizaje cooperativo; estrategias cooperativas; personas mayores; programas universitarios de mayores.

STRATEGIES TO DEVELOP COOPERATIVE LEARNING IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF ELDERLY PUPILS.

ABSTRACT

In this work raises a number of arguments about why we must change our way of teaching in university classrooms whose students are elderly. Cooperative learning is one of the main shock, where the older person takes an active role in their own learning process. We consider it very important methodological issue within the university, since the construction project of the European Higher Education raises very profound changes in the educational paradigm must change the role of teachers and pupil inside and outside the classroom. To give force to this argument, we propose some practical experiences that are based on a descriptive research, where students of the "Aula de la Experiencia" of the University of Seville, expressing the frequency with which they put into play each element of learning cooperative. The results point to the importance of strengthening cooperative learning in the classrooms of higher, given that there are few occasions when they can put into play.

Key words: European Higher Education Area; learning cooperative; cooperative strategies; elder people; elder higher program.

1.- ¿POR QUÉ APRENDER DE FORMA COOPERATIVA?

El aprendizaje cooperativo (AC en adelante) es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. Las dinámicas internas que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione se basan en características que posibiliten a los docentes estructurar las actividades de manera tal que los estudiantes se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables para hacer su parte del trabajo, trabajen cara a cara para promover el éxito de cada cual, usen apropiadamente habilidades sociales y periódicamente procesan cómo pueden mejorar la efectividad de sus esfuerzos.

El AC es quizás la técnica sobre la que existen un mayor número de estudios experimentales y correlacionales (Jonhson y Jonhson, 1989, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y todos coinciden en que el aprendizaje que se consigue es más profundo y duradero. Según diferentes estudios (Jonhson y Jonhson, 1989; y Slavin, 1987, 1992, 1999), la cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo que se ha aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento, una mayor voluntad para desarrollar tareas difíciles y para persistir (a pesar de las dificultades) (Gil, Alías y Montoya, 2006) en trabajar hacia el cumplimiento de los objetivos, una mayor motivación intrínseca (Panitz y Panitz, 1998), una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra y una mayor dedicación de tiempo a una tarea.

Finalmente, los esfuerzos cooperativos ejercen una influencia considerable en las razones de abandono de la Universidad antes de finalizar los estudios (Tinto, 1993) que en el caso de España ronda el 30% de media (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Estos resultados tienen unas implicaciones importantes ya que la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos mayores influencias para la efectividad a nivel universitario (Astin, 1993). Por tanto, además de los logros académicos antes mencionados, la formación en valores y las relaciones positivas interpersonales, se desarrollan eficazmente a través del aprendizaje cooperativo y deben ser el corazón de la comunidad de aprendizaje. Se trata de hacer más visible si cabe el sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, flexibilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc). Ahora bien, no olvidemos que este planteamiento implica una educación universitaria en un sentido mucho más amplio que el actual, ya que supone la formación de una ciudadanía crítica, donde la preparación técnica debe ser complementada con el desarrollo de valores propios del ciudadano (Martínez y Esteban, 2005; Traver y García, 2006), en primer lugar, y del profesional, en segundo. En definitiva, la cooperación se correlaciona altamente con una gran variedad de índices de salud emocional (Jonhson y Jonhson, 1989). Con el alumnado mayor no se pretende una formación técnico-profesional, sino más bien completar una formación integral de la persona basada en valores y competencias para la vida (García y Troyano, 2009).

Finalmente, después de esta breve introducción al Aprendizaje Cooperativo, a continuación se detallan un conjunto de competencias, que consideramos aparecen de forma natural con el uso de grupos de aprendizaje cooperativo, algunas de ellas ya marcadas en otros trabajos, como se indica en (Jonhson y Jonhson, 1989) y otras extraídas a partir de nuestra propia experiencia del uso del AC en asignaturas del módulo de psicología que se imparte actualmente en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla: desarrollar la habilidad de trabajar en equipo; el pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas; búsqueda, selección, organización y valoración de información; creatividad para descubrir la solución; capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, así como coevaluar a grupos de trabajo de iguales, lo que desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida; aprendizaje autónomo; desarrollar habilidades de argumentación; resolución de conflictos, aprender a negociar y mediar; responsabilidad y honestidad; flexibilidad; y asertividad y empatía en las relaciones.

2.- RAZONES PARA EL CAMBIO EN NUESTRA FORMA DE ENSEÑAR EN UNA UNIVERSIDAD EUROPEA

Para desarrollar este apartado tomaremos aspectos de nuestra experiencia docente desde el curso 2004-2005 en el que nos sumergimos en la experiencia piloto de adaptar las materias al EEES.

Hasta entonces dábamos por sentado que la programación docente que impartíamos estaba centrada sólo en la enseñanza. Desde el EEES se da prioridad al protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, y es que, una programación docente centrada en la enseñanza ignora los principios de calidad docente tales como (Chickering y Gamson, 2005): fomento de la interacción cara a

cara entre profesorado y alumnado, así como entre el propio alumnado; desarrollo de actitudes cooperativas en los estudiantes; propiciar un aprendizaje activo; proporción de un proceso de retroalimentación continua durante el aprendizaje; dedicación a las tareas centrales del aprendizaje; comunicación de las expectativas que tenemos sobre los estudiantes; y respeto de los diferentes ritmos y formas de aprender.

Antes de hacerse visibles los diferentes rasgos que debían caracterizar nuestra forma de enseñar en el seno del EEES, nuestras clases minimizaban los efectos de los principios anteriormente citados, lamentando el escaso uso de las tutorías por el alumnado, o evaluándolo de forma individual.

En segundo lugar, una razón muy potente para cambiar nuestra forma de estar en el aula es que el rendimiento de los estudiantes en base a formas de enseñar tradicionales fomenta el fracaso académico de los mismos en un doble sentido. Por un lado, provoca el abandono de los estudiantes que no superan los primeros cursos de la carrera; y por otro, supone el aburrimiento en clase del alumnado más aventajado, lo que deriva en la no asistencia a clase, y más aún si han encontrado un trabajo (priorizándolo en todo caso a la formación recibida en el aula) (Felder y Brent, 2003).

Hasta aquí quedan explicitadas las ideas clave del diario de campo que hemos desarrollado el profesorado desde el curso académico 2004-2005, quedando claro, por tanto, la necesidad de cambiar el paradigma formativo que se ha venido potenciando hasta ahora. Pero la duda que surge a continuación tiene que ver con la siguiente cuestión, ¿cómo tenemos que hacerlo el profesorado?. Para ello, desarrollaremos el siguiente apartado algunas pautas que definen un aprendizaje activo-cooperativo por parte del alumnado.

3.- MÉTODO

Participantes

Los participantes de la presente investigación han sido todo el alumnado matriculado y asistente a la materia de "Aprendizaje Social de personas adultas: ser mayor hoy" en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla. Dicha materia se ha impartido durante el curso 2008-2009 en dos turnos: el primero de 17 a 19 horas y el segundo de 19 a 21 horas. El número total de participantes y las características demográficas en cuanto a género aparecen en la Tabla 1 que figura a continuación.

Tabla 1. Características sociodemográficas

		Edad			Género	
Grupo	**n**	***M***	***DT***	**Rango**	**Hombre**	**Mujer**
Estudiantes del Aula de la Experiencia	134	64.7	8.6	50-81	42	92

Instrumento

El instrumento utilizado para recoger los datos acerca del desarrollo de conductas y comportamientos asociados a cada uno de los cinco elementos que definen al aprendizaje cooperativo (Interdependencia Positiva. Interacción Promocional Cara a Cara, Responsabilidad y Valoración Personal, Habilidades Interpersonales y de Manejo de Grupos Pequeños. Procesamiento en Grupo) es el realizado por Arellano, Navarro y Sosa en 2007 aplicado a docentes de Enseñanza Básica. El alumnado tuvo que contestar a una escala tipo Lickert de frecuencia de 32 ítems con cuatro valores correspondientes a Siempre, Frecuentemente, Casi Nunca y Nunca.

Nuestro estudio ha permitido realizar los análisis de validez y fiabilidad oportunos en base al instrumento y a la población objeto de estudio, obteniendo un índice de consistencia interna de 0.83. Asimismo, se ha acometido a un análisis descriptivo de frecuencias para la obtención de resultados.

Procedimiento

Para la realización de las encuestas se programaron los días en los que el encuestador pasaría por el Aula de la Experiencia, para así garantizar la máxima asistencia del alumnado y obtener una muestra representativa de la población objeto de estudio.

Asimismo, el mismo encuestador aplicó todos los cuestionarios en un intento de homogeneizar las instrucciones de aplicación.

4.- RESULTADOS

Los resultados se presentan en estadísticos descriptivos de frecuencia porcentual para cada uno de los elementos que definen el aprendizaje cooperativo desarrollado por los mayores del Aula de la Experiencia.

Con respecto al primer elemento de aprendizaje cooperativo el alumnado mayor muestra una interdependencia positiva basada en que el 63% de los estudiantes manifiestan que frecuentemente necesitan de un apoyo mutuo para completar una actividad, seguida por un 37% con la alternativa Siempre, lo que hace una frecuencia acumulada del 100%, evidenciándose así que los alumnos se apoyan en sus compañeros para llevar a cabo sus actividades. En relación a si los alumnos comparten sus recursos cuando realizan una actividad, las respuestas muestran que un 78% siempre comparten sus recursos lo cual permite asegurar que a través del compartir se generan lazos entre los alumnos que facilitan el trabajo grupal.

En lo que se refiere al segundo elemento sobre la interacción promocional cara a cara, la mayoría de la muestra (78%) afirma interactuar siempre para realizar una tarea cognitiva. Asimismo, la mayoría de los estudiantes (84%) están de acuerdo en afirmar que siempre que interactúan con sus compañeros es más fácil llevar a cabo un aprendizaje significativo.

La responsabilidad y valoración personal es definida por el 94% de la población encuestada que afirma que siempre fortalecen académicamente sus aprendizajes de forma individual revirtiendo finalmente en la mejora continua del grupo. Apoyando este argumento un porcentaje similar de los estudiantes (91%) siempre

respetan las características individuales de los compañeros de grupo según su propio ritmo de aprendizaje.

En cuarto lugar están las habilidades interpersonales y de manejo de grupo en relación a si los alumnos desarrollan habilidades sociales como confianza, aceptación, honestidad, diálogo, etc.. Llama la atención que la mayoría del alumnado mayor (72%) considera que casi nunca pueden desarrollar estas habilidades, al igual que el 63% cree que casi nunca se les dan instrucciones precisas acerca de cómo realizar actividades grupales.

En último lugar tenemos el procesamiento de grupo como elemento del aprendizaje cooperativo. En este caso, el 56% de los alumnos mayores siempre y el 32% frecuentemente tienen una actitud reflexiva y crítica ante la realización de los trabajos grupales. Por lo que respecta a la reflexión y discusión del alumnado acerca de los logros y metas trazadas en las actividades asignadas por el docente, la mayoría de los miembros del grupo (83%) necesitan reflexionar y discutir si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas.

5.- CONCLUSIONES

Uno de los aspectos más interesantes del aprendizaje cooperativo tratados en este estudio es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las relaciones y las actitudes interpersonales e intergrupales en el alumnado mayor, sino que también permiten una mejor aprehensión de las vivencias experimentadas en las aulas universitarias. Además, como expresa Ovejero (1990, 1993) en su aportación desde la Psicología Social, es de destacar que todos y cada uno de los diferentes métodos existentes de aprendizaje cooperativo, fundamentalmente los cuatro más importantes, es decir, el de Aronson, el de Johnson y Johnson, el de Slavin y el de Sharan, tienen efectos positivos sobre una gran variedad de variables, tanto cognitivas como no cognitivas, siendo en todo caso más importantes sus similitudes que sus diferencias (Sharan y Sharan, 1992).

Siendo la participación algo que se ha de tener como objetivo prioritario en aquellas actividades desarrolladas por más de un interviniente, es en el ámbito de la formación donde su consecución adquiere una especial relevancia. Superando los enfoques competitivos e individualistas, los usos y roles tradicionalmente aceptados en la actividad académica, entre profesorado y alumnado, emerge con fuerza un nuevo paradigma de enseñanza, basado en la teoría, la investigación y las aplicaciones en la educación, diferenciado por una construcción conjunta del conocimiento y por el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales (Troyano, 2002).

En este sentido, resultaría conveniente que el personal docente adoptara una estructura o la combinación de varias en función de cada uno de los cambiantes contextos educativos en que pueda encontrarse, siendo ello de suma importancia ya que llevará al alumnado hacia un resultado u otro.

Asimismo, en el aprendizaje cooperativo los grupos pueden ser de diversos tipos y las actividades a desarrollar habrán de incorporar ciertos elementos esenciales para que la acción cooperativa sea eficaz. El propio rendimiento y el de los demás se logra trabajando de manera cooperativa, formando pequeños grupos y

asegurándose de que todos los miembros dominen los materiales asignados. La implementación de los distintos métodos de aprendizaje cooperativo en la enseñanza tiene cada vez más éxito debido a sus indudables ventajas y a su aplicabilidad.

Finalmente, cabe destacar que, en la aportación empírica aquí reseñada, el alumnado mayor del Aula de la Experiencia manifiesta resultados positivos en cada uno de los elementos definitorios del aprendizaje cooperativo, excepto en el referido a la adquisición y mejora de habilidades interpersonales y de manejo de grupo. Y es que los estudiantes reclaman una mayor implicación docente a la hora de proponer actividades de carácter grupal y de trabajo en equipo que permita el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Es por ello por lo que creemos interesante que el profesorado del alumnado mayor de nuestras universidades desarrollen estos componentes haciendo que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea dinámico y efectivo, posibilitando al alumno desarrollar habilidades interpersonales, interactuar con sus compañeros, además de ampliar en ellos su responsabilidad y valoración personal permitiendo una actitud positiva ante sus compañeros en el trabajo grupal (Arellano, Navarro y Sosa, 2007).

Podemos concluir por tanto según la fundamentación teórica y los resultados obtenidos que los mayores llevan a cabo estrategias cooperativas para obtener con efectividad mejores resultados en el proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje cooperativo ofrece ventajas al alumno disminuyendo los sentimientos de aislamiento, favoreciendo los sentimientos de autoeficacia, y propiciando la responsabilidad compartida por los resultados del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

ARELLANO, N., NAVARRO, E. y SOSA, G. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia. Disponible el 13 de enero de 2009 en: http://www.monografias.com/trabajos55/componentes-basicos-aprendizaje/componentes-basicos-aprendizaje2.shtml

ASTIN, A. (1993). What matters in collage. Four critical years revisited. San Francisco: Jacsey-Boss.

CHICKERING, A. W. y GAMSON Z.F. (2005). Seven principles for good practica in unvergraduate education. Disponible el 23 de febrero de 2009 en: http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm

FELDER, R.M. y BRENT, R. (2003). Objectively speaking. Chemical Engineering Education, 31 (3), 178-179.

GARCÍA, A.J. y TROYANO, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. Red-U: Revista de Docencia Universitaria, 3, 1-10.

GIL, C., ALÍAS, A., MONTOYA, M.D.G. (2006). Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos. VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Publicaciones Universitarias.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E. J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Argentina: Aique.

MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. Revista Española de Pedagogía, 230, 63-83.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OVEJERO, A. (1990). El Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

OVEJERO, A. (1993). El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI. Psicothema, 5 (Suplemento), 373-391.

PANITZ, T., y PANITZ, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (Ed.) Issues Facing International Education, NY: Garland Publishing.

SHARAN, Y. y SHARAN, S. (1992). Group Investigation: Expanding cooperative learning. New York: Teacher´s College Press.

SLAVIN, R. E. (1999). Aprendizaje Cooperativo: Teoría, investigación y práctica. Argentina: Aique.

SLAVIN, R.E. (1987). Cooperative Learning: Student Teams, 2nd Ed. Wahington. DC: National Education Association.

SLAVIN, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase student achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz y N. Millar (Eds.), Interaction in cooperative: The theoretical anatomy of group learning. New York: Cambridge University Press.

TINTO, V. (1993). Learning Collage. Rethinking the causes and cures of student atribution. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

TRAVER, J.A., GARCIA, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia compromiso ético y la solidaridad en la enseñanza universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 40(4).

TROYANO, Y. (2002). Aprendizaje Cooperativo. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero. Procesos psicosociales en los contextos educativos. Madrid: Pirámide.