

Volumen 5.2, 2014

www.jett.labosfor.com

SEJ-059 LabOSfor

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

Director: M^a Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada*

Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada*

Technical secretary: Francisco Díaz Rosas, *University of Granada*

Executive advisor: Pablo García Sempere, *University of Granada*

EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University*

Manuel Fernández Cruz, *University of Granada*

Mette Høie, *Akershus University College*

Enriqueta Molina, *University of Granada*

Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne*

Manuela Terrasêca, *University of Porto*

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Alberto Correia, *University of Porto*

Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University*

Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador*

Gustavo Fischman, *Arizona State University*

Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*

Angel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University*

Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University*

Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College*

Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan (Malaysia)*

Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU)*

Mahadeva Kunderi, *Mysori University*

María José León Guerrero, *Universidad de Granada*

Sverker Lindblad, *University of Gothenburg*

María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*

Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne*

Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata*

Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo*

José Tejada, *University Autònoma of Barcelona*

Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison*

Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León*

Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*

Ángel Díaz-Barriga, *emeritus scholar of IISUE-UNAM*

PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*

Desktop publishing: María del Pilar Ibáñez Cubillas & Emilio Lizarte Simón *University of Granada*

Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

EDITORIAL

SEJ-059 LabOSfor. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.

Despacho 265-4. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958248396 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es

www.ugr.es/local/jett

© LabOSfor

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine, published yearly, is created with a clear perspective: improving the MUNDUSFOR and DEPROFOR consortia, giving it an international renown and granting it a perspective of research, beyond the educational perspective of today. Our intention is also to develop an electronic magazine for the field of the educational professionals.

The objectives of *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (M&DJETT) are therefore centered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, M&DJETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for M&DJETT will be the diffusion of publications through reviews.

CONTENTS

EDITORIAL

- New agendas for teacher's training and new educational research interests** 6-11
Manuel Fernández Cruz

ARTICLES

- The student's attitude towards tutoring and the teacher's attributes to be a tutor at elementary technical schools in the State of Tlaxcala** 12-22
Manuel Camacho Higareda
- Teaching practice vs. teaching ethics". Towards teaching practice improvement through teaching ethics** 23-35
Emilio Crisol Moya, M^a Asunción Romero López
- Axiological analysis of the First Decree on Education in Puerto Rico** 36-46
Gregorio Villegas Cobián, María D. Aponte Correa
- Post-traumatic stress disorder and spousal violence** 47-59
Carla Isabel Mota Carvalho, Sónia Mafalda Ribeiro
- Teaching practices of memorable university professors. The student as an anthropological peer.** 60-73
Luis Porta, Graciela Flores
- The Profile of the students as prosumers in web 2.0** 74-87
Javier Sarsa
- Study of school education networks in Andalusia (Spain): key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors** 88-100
Elena Hernández, M. José Navarro, Antonia López, Rosario Ordoñez
- The public protection and educational intervention with children. The case of juvenile facilities in the Autonomous City of Ceuta** 101-115
Mercedes Cuevas López, Gema Borrego Muñoz
- Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences** 116-129
Ascensión Palomares Ruiz
- The application of bits of intelligence as prevention of possible learning disabilities in childhood education: a case of study** 130-142
Asunción Moya Maya, Anna García Hernández
- Who is the ideal teacher? Greek pre service teachers express their views about the characteristics of the "perfect" teacher** 143-159
Argyris Kyridis, Christos Zagkos, Anastasia Christodoulou, Maria Pavli-Korre
- Development of intercultural competences in teacher training in Andalucía** 160-179
Victoria Figueredo Canosa, Luis Ortiz Jiménez

Evaluation of the impact of training in the health sector <i>Pilar Pineda-Herrero, María Victoria Moreno Andrés, María del Mar Duran-Bellonch</i>	180-193
A didactic experience of application of a new method to listen to the music of the 21st century <i>Ana Mª Tornos Culleré, Pilar Lago Castro</i>	194-203
Inclusion Based Learning Research (RBL) as pedagogical practice in the design of graduate programs in Ecuador. Preparation of a proposal <i>Mónica Peñaherrera León, Katherine Chiluiza García, Ana Mª Ortiz Colón</i>	204-220
Analysis and interpretation of models of citizenship, identities and participation in state legislation on education for citizenship and human rights in primary education <i>Erika González García</i>	221-234
Educational practices of inclusive orientation to school failure. Case study <i>José Mª Fernández Batanero</i>	235-246
Victimization in Adolescence: Evaluation by gender, school and place of residence <i>Félix Zurita Ortega, José María Vilches Aznar, Asunción Martínez Martínez, Virginia Viciana Garófano, Rosario Padial Ruz, Antonio José Pérez Cortes</i>	247-258
Is there any place for using arts when teaching economics? <i>Raúl de Arriba Bueno, María Vidagañ Murgui</i>	259-271
Employability at the Spanish University <i>Belén S. Lantarón</i>	272-286
Transmitting and educating: meanings, reviews and possibilities. <i>Elizabeth Bárbara Jesica Montenegro, Lucía María Condenanza</i>	287-296
Secondary Education in parallel: Uruguay-Spain <i>Alberto Picón Martínez, Rufino González Fernández</i>	297-309
Reading comprehension: threshold of reading and writing in children of primary education in Malaga <i>Elena Jiménez Pérez, Juan de Dios Villanueva Roa</i>	310-325
Sociodemographic features and Burnout Syndrome in Childhood Education teacher in the Bay of Cadiz <i>Noemí Serrano Díaz, Rocío Guil Bozal</i>	326-340
Procedures for the logopedic help to children with manifestations of dyslexia and disgrafía <i>Idevís Lores Leyva, Félix Díaz Pompa, Onaida Calzadilla González</i>	341-349
STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS	350
STANDARDS FOR EVALUATORS	351



EDITORIAL

Nuevas agendas de formación de formadores y nuevos intereses de investigación educativa

New agendas for teacher's training and new educational research interests

Manuel Fernández Cruz,
Universidad de Granada, España
mfernand@ugr.es

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fernández-Cruz, M. (2014). Nuevas agendas de formación de formadores y nuevos intereses de investigación educativa. Editorial. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 6 – 11.

1. Nuevas agendas de formación

Aunque haya acuerdo en que los programas de formación de profesorado deban mejorar, no hay acuerdo sobre cómo, por qué y para qué principios educativos. Las continuas llamadas a la reforma de los sistemas de formación docente tienen distinta procedencia histórica y persiguen distintos objetivos. Algunas se conciben como estrategias de control político de la enseñanza en tanto que otras representan a los movimientos de lucha constante por la autonomía profesional y por la equidad.

Cochran-Smith y Fries (2005) se refieren a estas estrategias como a las diferentes agendas de reforma de la formación docente: la agenda de la profesionalización, la agenda de la desregulación, la agenda de la regulación y la agenda de la justicia social. Aunque representan distintas perspectivas de la formación docente, estas agendas no son mutuamente excluyentes.

1.1. La agenda de profesionalización

Aunque la agenda de profesionalización ha sido la dominante desde la creación de las escuelas normales de formación de maestros en el siglo XIX, su forma actual la adquiere con las reformas educativas de los años 80 y 90, las reformas en la formación inicial y la acreditación docente y el avance de la investigación sobre pensamiento del profesor y el conocimiento profesional. Esta agenda de profesionalización actualizada defiende la formación docente como una profesión que posee una base establecida de investigación y un cuerpo de conocimiento que distingue a los formadores de profesores profesionales de otros agentes formativos, tiene una responsabilidad jurídica para definir e intervenir sobre los problemas profesionales y se desenvuelve con un sistema claro y consistente de estándares de práctica profesional.

El mayor objetivo de la agenda de profesionalización es asegurar que los profesores estén completamente preparados para desarrollar el currículum de la educación infantil, primaria y secundaria. Por ello, la agenda está condicionada, como los sistemas curriculares que nacen a partir de los años 80, por el auge de las ciencias del aprendizaje y los avances de la investigación en desarrollo humano, lenguaje, evaluación, pedagogía y análisis de los contextos sociales. Desde la agenda de la profesionalización se insiste en que la profesionalidad docente es el factor que más influye en la mejora del rendimiento del alumnado.

1.2. La agenda de desregulación

En competencia con la agenda de profesionalización aparece la agenda de desregulación que pretende eliminar la mayoría de requerimientos de entrada en la profesión. Los defensores de la desregulación defienden que es el por el propio rendimiento académico de los participantes, medido a través de estándares, por el que se debe decidir qué formadores deben enseñar y cuáles no. Se basan en el hecho de que no son los mejores estudiantes quienes inician los programas de formación docente y ello aparta de la profesión a los mejores candidatos. El ingreso en los programas de formación docente parece cubrir un espacio social antes que hacer una selección de las personas que más puedan influir en el incremento del rendimiento académico de la población escolar. Desde esta agenda se intenta romper el monopolio sobre la profesión que tiene la comunidad de formadores de profesores y argumentan que no existe investigación alguna que muestre el posible impacto de la formación pedagógica de los formadores sobre en la mejora del rendimiento académico.

Desde esta agenda se identifica profesionalización y regulación estatal. De esta manera, la agenda se sitúa en los movimientos de reforma basados en las necesidades del mercado y los movimientos de privatización de los servicios públicos. En un ambiente fuertemente competitivo, las escuelas y otras instituciones educativas seleccionarán y retendrán a los docentes que mejores rendimiento del alumnado les garanticen.

1.3. La agenda de regulación

Junto a las anteriores agendas, en algunos lugares se abre camino una mayor regulación administrativa de los programas de formación, interviniendo en el diseño de la estructura curricular de los programas y sus componentes formativos, estableciendo controles rígidos para el acceso a la formación inicial docente para la obtención de la licencia o acreditación, y buscando mecanismos de evaluación del impacto que los programas de formación tienen en el rendimiento del alumnado. La principal crítica a la agenda de regulación es que disminuye la autonomía profesional.

1.4. La agenda de justicia social

En la última década, la conceptualización de la enseñanza y la formación docente en términos de justicia social ha sido la idea central que ha animado a los académicos de la educación y a los profesores que desde la práctica que revisan su trabajo desde postulados críticos (Cochran-Smith, 2004). Los defensores de esta agenda, como Zeichner (2010), pretenden formar docentes que no sólo enseñen bien sino que trabajen por la equidad social a través de la educación. Buscan profesores que estén preparados para enseñar en escuelas con ambiente hostil en las que la proporción de alumnado con dificultades sociales, es mayoritaria.

La agenda de la justicia social se solapa y coincide a veces, pero también se enfrenta en ocasiones, con las anteriores tres agendas. La agenda de la justicia social coincide con la agenda de la regulación cuando exige que todos los profesores contratados en todas las escuelas cumplan con los requerimientos exigidos por el estado. La diferencia fundamental entre las dos agendas reside en el acceso diferencial a los recursos que se defiende desde la agenda de justicia social, a favor de escuelas, profesores y programas de formación que se nutren de una proporción más fuerte de población desfavorecida.

Aunque la agenda de la justicia social y la agenda de la profesionalización comparte buena parte de sus fundamentos, la justicia social se define, en parte, como una crítica a la profesionalización en lo relativo al conocimiento universal de base. Por ello se oponen radicalmente a la realización del prácticum en escuelas urbanas normalizadas y enfatizan las diferencias debidas a la cultura escolar y la política de escolarización.

Por último, también se defiende desde la agenda de la justicia social alguna experiencia de desregulación que permite el acceso a la enseñanza a formadores que no habiendo seguido los itinerarios normalizados de certificación para la carrera docente, presentan altas cualidades personales para enseñar en instituciones educativas no normalizadas.

2. Nuevos intereses de investigación

Dentro del mapa confuso de las nuevas agendas de formación de formadores y sus prácticas formativas, surgen nuevos intereses de investigación que se manifiestan en las experiencias innovadoras y nuevos diseños de indagación cuantitativa y cualitativa con los que los investigadores de la educación se acercan a la producción de nuevo conocimiento sobre la práctica profesional de la enseñanza y la formación, como analizamos detenidamente en Fernández Cruz (2015).

Revistas científicas como JETT ayudan a la difusión de resultados de experiencias y estudios realizados desde la propia comunidad académica y profesional de educadores, profesores y formadores. Una mirada a la estructura y al contenido de las aportaciones seleccionadas para integrar el último número de la revista, sirve para evidenciar cuáles son los intereses y líneas de desarrollo de la investigación realizada por profesionales de la formación desde la práctica y la investigación sobre los propios formadores como objeto de estudio, en los últimos años.

2.1. Amplitud de las investigaciones

La ventaja de realizar un análisis de lo publicado en el volumen 2014 de JETT, es que nos presenta un panorama amplio y variado, propio de una publicación que ha alcanzado un coeficiente de difusión e internacionalización tan alto.

De hecho, el volumen 2014 de JETT que presentamos es el más voluminoso de los cuatro números ordinarios publicados hasta la fecha por la revista lo que constituye una buena prueba del interés con que la publicación está siendo acogida entre la comunidad profesional de educadores, docentes y formadores, así como entre la comunidad científica internacional. El volumen contiene 25 artículos cuya autoría corresponde a 56 autores de 10 países diferentes: España, Argentina, Grecia, Cuba, Ecuador, Portugal, Puerto Rico, Italia, México y Uruguay.

La procedencia de los investigadores que presentan trabajos en este número 2014 de JETT es muy variada, lo que da idea de la extensión y amplitud de la divulgación que la revista ha tomado en sus cuatro años de existencia. El volumen contiene artículos de investigadores de las universidades españolas de Almería, Autónoma de Barcelona, Cádiz, Castilla-La Mancha, Granada, Huelva, Jaén, León, Santiago de Compostela, Sevilla, UNED, Valencia y Zaragoza.

Junto a los investigadores nacionales de España, se integran otros investigadores de universidades no españolas como son Aristotle University of Thessaloniki de Grecia; Ciencias Pedagógicas de Holguín, Guantánamo y Mártires del 9 de Abril de Cuba; Escuela Superior del Litoral de Ecuador; Lusófona do Porto de Portugal; Metropolitana de San Juan de Puerto Rico; Nacional de Mar del Plata de Argentina; y Nacional Autónoma de Tlaxcala de México. Además, entre los autores se integran investigadores de distintas agencias o institutos de investigación como el CRATER de España; el KANEP/GSEE de Grecia; el Life Long Learning de Italia; el CONICET de Argentina; y de la propia administración pública de Uruguay.

2.2. Palabras clave

Una revisión de los asuntos tratados por estos 56 investigadores en sus 25 artículos, nos da idea del estado de preocupación e interés de la comunidad académica durante el año 2014. El análisis de las palabras clave usadas como descriptores de los artículos permite afirmar que las dos principales preocupaciones de las investigaciones compiladas se refieren al estudiante y las prácticas educativas eficaces, por un lado, y al profesor y su profesionalización, en segundo lugar.

Respecto a la figura del estudiante encontramos 15 palabras clave usadas: Estudiantes, Práctica pedagógica, Metodologías activas, Innovación educativa, Impacto de la formación, Evaluación, Aprendizaje basado en investigación, Tutoría, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje activo, Redes cooperativas, Cooperación educativa, Redes sociales, Proyectos en red y Prácticas eficaces de enseñanza.

Respecto a la figura del docente, encontramos 13 palabras clave: Profesores, Profesión, Formación del profesorado, Formación inicial, Formación permanente, Formador de docentes, Desarrollo profesional, Imagen del profesor, Compromiso docente, Liderazgo educativo, Burnout, Identidad profesional y Perfil Profesional.

Además del tratamiento de las figuras de estudiante y profesor, los intereses mostrados por los investigadores giran en torno a asuntos tan importantes en la actualidad para la educación y la formación como son la formación emocional, la infancia en riesgo, la axiología o la inclusión.

Sobre formación emocional, los artículos abordan aspectos tales como: Inteligencia emocional, Competencias emocionales, Competencias interculturales, Actitud, Percepción y Escucha consciente. Respecto a la infancia en riesgo, las aportaciones giran sobre: Protección del menor, Intervención socioeducativa, Vínculo pedagógico, Desamparo, Centros de acogida y Tutela. En cuanto a la axiología los intereses versan sobre: Ética, Ciudadanía, Educación

Cívica, Valores, Herencia cultural y Resignificación. Y en cuanto a la inclusión educativa resalta lo siguiente: Dificultades de aprendizaje, Dificultades escolares, Inclusión, Fracaso escolar, Dislexia y Disgrafía.

También, como contrapunto a lo anterior, son abordados en el volumen los problemas de violencia en contextos educativos así como el tratamiento educativo de la violencia con palabras clave tales como: Mujer, Victimización, Violencia, Violencia conyugal, Estrés y Fármacos.

Los artículos reunidos en este volumen se refieren a investigaciones de los cuatro niveles de la enseñanza: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Y, en distintos niveles, a contenidos de enseñanza relacionados con la economía - Enseñanza de la economía, Productores y Consumidores-, la creatividad - Creatividad, Arte, Movimiento de la música-, o la preparación para el empleo – Empleabilidad y Orientación profesional-.

Respecto al indicador que nos ofrecen las palabras clave señalamos, también, que entre las dedicadas a los métodos de investigación empleados en la experiencias presentadas destacan el Análisis Cualitativo de Contenido y la Historiografía.

2.3. Avance del contenido

El volumen comienza con la aportación de Camacho quien examina las posturas que un grupo de docentes de tres Escuelas Secundarias Técnicas del estado de Tlaxcala muestran con respecto a un sistema de tutorías implementado. Crisol y Romero se ocupan de la necesidad de inclusión en el currículo de la formación universitaria de una formación ética. Villegas y Aponte presentan un análisis axiológico de las normas reguladoras de la educación en Puerto Rico. La aportación de Carvalho y Ribeiro se ocupa del síndrome de estrés post-traumático de las víctimas de violencia de género desde una investigación de carácter descriptivo que pretende destacar ante la comunidad científica un problema creciente. Porta y Flores, siguiendo su línea de investigación narrativa, nos traen al volumen los hallazgos de parte de su investigación sobre buenas prácticas de enseñanza universitaria. Sarsa se ocupa de las posibilidades pedagógicas de la Web 2.0 y su uso por los estudiantes. Hernández, Navarro, López y Ordóñez abordan la figura del asesor de profesorado para relatar la experiencia del establecimiento de redes educativas de centros escolares.

En su artículo, Cuevas y Borrego se ocupan del análisis de la intervención socioeducativa en centros de menores. Por su parte, Palomares, presenta la experiencia innovadora de promoción de las competencias emocionales en los docentes. Moya y Hernández se centran en el nivel de Educación Infantil para presentar los resultados de una experiencia de prevención de dificultades de aprendizaje en el alumnado. Kyridis, Avramidou, Zagkos, Christodoulou y Pavli-Korre, presentan en su investigación las visiones que los profesores en formación mantienen sobre la figura del profesor ideal. Figueredo y Ortiz, presentan una investigación de corte cuantitativo sobre la valoración de las competencias interculturales entre el profesorado en formación inicial. Pineda-Herrero, Moreno y Durán-Bellonch, desde la perspectiva de la enseñanza en el sector sanitario, analizan el impacto de los programas de formación entre los profesionales del sector. Son Culleré y Lago quienes se ocupan en su aportación de la enseñanza de la música y del uso de nuevas estrategias didácticas para la educación musical de adolescentes.

Más adelante, Peñaherrera, Chiliza y Ortiz Colón, analizan la propuesta de prácticas formativas de postgrado en base al aprendizaje basado en investigación. González, aborda la educación de la ciudadanía desde una perspectiva interpretativa y crítica de los principales modelos usados. Fernández Batanero presenta una aportación sobre la orientación desde una perspectiva de educación inclusiva como medio para la prevención del fracaso escolar a través del análisis de un estudio de caso. Zurita, Vilches, Viciano, Padial y Pérez se ocupan de la victimación en la adolescencia en función de tres variables posibles: género, centro educativa y residencia. Arriba y Vidagañ se preguntan por la posibilidad del uso del arte en la enseñanza

de la economía y examinan las oportunidades de conseguir una respuesta positiva a su interrogante. Lantarón presenta una investigación de análisis documental sobre las prácticas de empleabilidad que se realizan en la universidad española.

En su caso, Montenegro y Condenanza abordan el sentido otorgado al concepto transmisión en el ámbito pedagógico y tratan la resignificación del término. Picón y González Fernández presentan una investigación comparada sobre los sistemas escolares de Educación Secundaria en Uruguay y España. Serrano y Guil investigan sobre las características sociodemográficas y su prevalencia en el ámbito laboral entre los docentes de Educación Infantil. Por último, en su artículo, Lores, Díaz y Calzadilla abordan las posibilidades de ayuda logopédica a la población infantil con problemas detectados de dislexia y disgrafía.

El volumen, en su conjunto, ofrece, por tanto, una perspectiva amplia y actualizada de los intereses de investigación en el ámbito de la actividad profesional de educadores, docentes y formadores.

3. Referencias

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, Diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Fries. K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. En Cochran-Smith y Zeichner: *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington: AERA, 69-109.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Madison: Deep University Press.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala

The student's attitude towards tutoring and the teacher's attributes to be a tutor at elementary technical schools in the State of Tlaxcala

Manuel Camacho Higareda,
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 24 de enero de 2014

Fecha de aceptación: 9 de febrero de 2014

Camacho, M. (2014). Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(2), pp. 12–22.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala

The student's attitude towards tutoring and the teacher's attributes to be a tutor at elementary technical schools in the State of Tlaxcala

Manuel Camacho Higareda, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
manuelcamacho1@yahoo.es

Resumen: En este documento se examinan las posturas que un grupo de docentes de tres Escuelas Secundarias Técnicas del estado de Tlaxcala muestran con respecto del sistema de tutorías implementado en el marco de la RIEB en el año 2006. Se toma como objeto de observación el discurso verbal producido durante tres sesiones de grupos focales. Se aplica un Análisis Cualitativo de Contenido y reportamos hallazgos sobre dos aspectos que particularmente preocupan a los docentes-tutores: la actitud del estudiante frente a la tutoría y las cualidades que el tutor debe mostrar para un ejercicio eficiente y eficaz. El elemento preponderante es la percepción que los informantes expresan de manera manifiesta y latente, a partir de su propia experiencia, en lugar de los conceptos y principios prescritos desde la teoría y desde la asunción de un estado de cosas homogéneo, aspecto característico del discurso oficial. Se hace clara la necesidad de revisar los mecanismos de incentivación para que el estudiante mire a la tutoría como útil y necesaria. Igualmente, a partir de las discusiones sostenidas en cada sesión, se pondera la gran responsabilidad que al tutor se asigna y los escasos recursos formativos e intelectuales con que éste cuenta para cumplirla. Se ofrece, en consecuencia, la visión de los actores principales del proceso educativo como un elemento de referencia, poco o nada tomado en cuenta para el diseño de las políticas institucionales. Con ello buscamos contribuir al entendimiento y la comprensión de un fenómeno vital para realidad escolar: la tutoría.

Abstract: In this paper we study the positions that a group of teachers, from three Technical Elementary Schools from Tlaxcala, show towards the tutoring system implemented within the framework of the Comprehensive Reform of Elementary Education (RIEB) in Mexico, 2006. We take verbal speech produced along three focus group sessions as the object of analysis. The Qualitative Content Analysis technique is applied, on the basis of which we report findings on two issues that particularly concern to teachers who are working as-tutors: the attitude of the student before tutorship and the qualities that the tutors must show for an efficient and effective work. The dominant factor is the array of perceptions that the informants express overtly and covertly about the topic at issue, having their own experience, instead of the prescribed principles and concepts provided to them by the theory and taken from the assumption of a homogeneous state of affairs, which is the official discourse characteristic. It is made clear that there is an urgent need to revise the mechanisms that provide incentive to students so that that they get to look at mentoring as useful and necessary. Also, starting from the discussion held at each session, we emphasize the great responsibility that tutoring represents to the tutor, the same as the insufficient informative and formative resources on which he really counts to do his job. In short, we show the view of the protagonists as an element that has barely been taken into account when designing the educational policies. By doing this, we seek to contribute to the understanding and the comprehension of tutoring as a vital aspect of the everyday reality at the school.

Palabras clave: RIEB; Tutoría; Actitud; Perfil Profesional; Análisis de Contenido; Percepción; Análisis Cualitativo de Contenido.

Keywords: Comprehensive Reform of Elementary Education; Tutoring; Attitude; Professional Profile; Qualitative Content Analysis, Perception

1. Introducción

El sistema de tutorías para escuelas secundarias en México es una estrategia y una condición para la implantación y funcionamiento del modelo de enseñanza basado en competencias, introducido mediante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2004 para la Educación Preescolar, y en el 2006 para la Educación Secundaria. Dicha reforma representa a su vez un esfuerzo del sistema educativo mexicano por incorporarse a los procesos globalizadores — marcados particularmente por el Proyecto Tuning Europeo y el Proyecto Tuning en América Latina en las últimas dos décadas— que exigen la adopción de nuevos estándares y modelos de calidad, movilidad, diversidad y competitividad educativa y laboral (Ramírez y Medina, 2008).

Así, el discurso de las políticas educativas adquiere sustancia a partir de conceptos y teorías adoptadas ex profeso, mismas que emanan de trabajos de investigación desarrollados en contextos muy específicos, con sujetos de estudio también muy definidos y acotados, muy particulares, de rasgos socio-culturales generalizables únicamente en la dimensión local, más no en la global. Ante tal situación, no hay garantía de que los principios científicos y prácticos en que las políticas educativas se apoyan tengan un impacto tal y como fue concebido a la luz de las experiencias ajenas. De hecho, la “*sintonía*” pretendida desde los proyectos Tuning puede encontrar graves obstáculos o resultar un espejismo en el plano de interacción entre el sistema y los actores de la educación. Peor todavía, no hay elementos que aseguren que los micro-contextos, los espacios académicos y las maneras de relación y contacto entre sujetos (entiéndase estudiantes, docentes, sociedad, directivos y demás autoridades) se corresponden plenamente con las expectativas creadas por la teorías científicas, las políticas globales y las nacionales.

En el caso del sistema de tutorías en las Escuelas Secundarias Técnicas de Tlaxcala nos hemos dado a la tarea de indagar, desde las opiniones de los docentes, hasta qué punto el discurso oficial, lógicamente preñado de términos, conceptos y principios surgidos de políticas y teorías ajenas a las múltiples situaciones del contexto local, alcanza grados de compatibilidad con las percepciones, creencias y convicciones de los actores principales, lo mismo que en lo concerniente a su funcionalidad, credibilidad y eficacia.

En el trabajo que aquí se expone ofrecemos la mirada del propio tutor con respecto de la actitud del estudiante frente a la tutoría, así como de las cualidades que debe poseer un docente para fungir como tutor. Para tal fin, analizamos su discurso desde el plano textual, mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido.

2. Problema

Dado que en la noción de tutoría manejada oficialmente se cuenta el logro del *perfil* de egreso en la educación secundaria como meta principal, al igual que se atribuye a los docentes la responsabilidad de “*relacionar la vida y los intereses personales de los alumnos con los temas, discusiones y aprendizajes que se desarrollan en el aula*” (SEP, 2011:16), sería condición lógica que tales docentes tuvieran conciencia puntual de dicho *perfil*, que fueran capaces de reproducirlo verbalmente y de interpretarlo en forma apropiada para ejercerlo en el plano de las acciones.

Asimismo, ellos deberían tener a su vez un perfil profesional y psicológico compatible con la exigencia de relacionar la vida y los intereses personales de los alumnos con los temas y procesos del aula, deberían poseer las cualidades y las aptitudes indispensables para fungir como “*interlocutores atentos, sensibles, que muestren interés y disposición para acompañarlos*” (Ibídem); también habría que responder a la expectativa de una formación y capacitación convenientes. Más aún, los docentes deberían estar en condiciones de reconocer que tales requerimientos se cumplen.

Se da por sentado, como parte de las idealizaciones teóricas e institucionales, que tanto estudiantes como docentes asumen en igual grado las nociones, principios y dinámicas del sistema de tutorías impuesto. La disposición de ánimo y los atributos de las personas son prescritos como positivos, invariablemente. Se presume una hipotética funcionalidad a partir de decretos y ciertas maquinarias oficiales de capacitación y monitoreo. La supervisión realizada por directivos y los reportes de actividades y resultados exigidos a los tutores pretenden asegurar los logros fijados cupularmente, en un sentido global y generalizante.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) da muestras de reconocer la variedad de circunstancias, la particularidad y el carácter cambiante de los contextos en que cada plantel de las escuelas secundarias se halla inmerso; señala dicha diversidad como un conjunto de “*desafíos cada vez más complejos que la vida diaria exige a los adolescentes*” y pondera “*las variables presentes en cada región geográfica y en cada plantel*” (SEP, 2011:17). Aun así, no hay certeza acerca del grado en

que semejante aceptación de la variabilidad contextual es tomada en cuenta durante los procesos de implementación y operación de los sistemas reformados, en el caso de nuestro interés, el sistema de tutorías en Secundarias Técnicas de Tlaxcala.

La percepción de los docentes-tutores, en tanto que poseedores de la experiencia práctica y cotidiana, se ofrece como un punto de referencia fundamental para el entendimiento y la comprensión de la realidad comprobada, en contraste y oposición a la realidad supuesta en los documentos oficiales y las argumentaciones teóricas.

3. Método

El Análisis de Contenido se aplica generalmente en dos vertientes: cuantitativa, para medir y cuantificar los elementos de la comunicación humana; cualitativa, para describir las características de la misma, su contenido, con especial atención al contexto del texto analizado (Porta y Silva, 2003; Hsieh y Shannon, 2005). Como significado de texto, tomaremos la definición propuesta por Zarco (2000): *"Podemos entender como 'texto' cualquier unidad significativa, no sólo léxica sino también por ejemplo visual"* (p. 51).

El Análisis Cualitativo de Contenido se interesa menos por expresar numéricamente la magnitud de una frecuencia, aunque no lo descarta como recurso complementario. Su ocupación principal es la clasificación sistemática de grandes cantidades de texto en categorías que representen ciertos significados, explícitos o implícitos, de la comunicación (Hsieh y Shannon, 2005). La intención es llevar a cabo la reducción de los datos recolectados para su manejo eficiente y una posterior interpretación del contenido comunicado.

Para el presente reporte se muestra un sistema de categorías a partir de dos temas propuestos mediante preguntas rectoras en grupos focales (*¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?* y *¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?*), así como temas emergentes e ideas principales del discurso de los participantes; igualmente se toma en cuenta todo tipo de información contextual que resulte relevante a fin de detectar contenidos latentes (Mayring, 2000).

En nuestro objeto de estudio no buscamos *"cuánto hay"*, sino *"qué es lo que hay"*: *"las muestras cualitativas son representativas del significado"* (Morse, 2007:287); la muestra utilizada (15 informantes de tres planteles) no depende, por lo tanto, de la significatividad numérica, sino del significado sociocultural que sus expresiones verbales encierran. Observamos línea por línea, frase por frase y palabra por palabra en una serie de opiniones particulares (orales de origen y después transcritas), producto de las vidas personales de aquellos docentes que experimentan el fenómeno de las tutorías de manera cotidiana y muy característica.

4. Muestra, instrumentos y procedimiento

Para el presente estudio se dio cauce a la libre opinión de los informantes acerca del sistema de tutorías en las Secundarias Técnicas del Estado de Tlaxcala. Se trabajó con tres grupos focales, cada uno integrado por docentes-tutores de los planteles 30 de Calpulalpan (GFC: 6 informantes), 24 de Villalta (GFV: 4 informantes), y 34 de Xochiteotla (GFX: 5 informantes). Ninguno ostenta otra posición en el organigrama de la institución.

En cada grupo se planteó una serie de preguntas directrices, mismas que funcionaron como detonadoras de la discusión, pero que no tuvieron como finalidad determinar el rumbo temático, ni mucho menos limitar la producción de categorías léxico-discursivas. Cada categoría identificada con base en la pregunta directriz correspondiente simboliza un conjunto de subtemas, contenidos en fragmentos específicos de los respectivos textos. Consideramos como texto al total de la transcripción, por lo que cada uno de los fragmentos identificados constituye una unidad de análisis, misma que se integra de un conjunto de elementos léxicos y discursivos cuyo valor semántico y pragmático hubo de ser definido e interpretado con base en el bagaje sociocultural del propio analista, así como de su intuición comunicativa.

Dichos elementos léxicos son, en otras palabras, términos relacionados entre sí y, principalmente, asociados con el tema representado en la categoría correspondiente. Por lo tanto, una unidad de análisis es vista, para los fines del presente proyecto, como una urdimbre, delimitada sistemáticamente, de intereses y preocupaciones verbalizadas por los informantes durante la interacción en grupos focales.

Tabla I: Preguntas Directrices y Categorías

Pregunta directriz	Categoría
¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?	Actitud de los estudiantes frente a las tutorías
¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?	Cualidades requeridas para ser tutor

La estrategia metodológica y analítica fue decidida bajo el supuesto de que los intereses y preocupaciones de los docentes-tutores rebasan con mucho la capacidad de previsión de los investigadores y los decisores de las políticas públicas, como para suponer que un documento prescriptor es lo suficientemente abarcativo. La voz viva de los informantes y el libre discurso nos permiten, en consecuencia, configurar un cuadro más amplio, aunque siempre incompleto, de la realidad tutorial.

La transcripción del material recabado se llevó a cabo manualmente. Se registraron los datos en modo verbatim, privilegiando las características lingüísticas (léxico y sintaxis) pretendidas por los hablantes. Cuando se tuvo la transcripción, ésta se sometió a un análisis minucioso para identificar las respectivas unidades de análisis y definir cada una de las categorías que las representa. Para efectos del presente reporte, se exhiben únicamente dos categorías: a) Actitud de los estudiantes frente a la tutoría; y b) Cualidades requeridas para ser tutor.

Con respecto de cada una de las categorías, se hizo un ejercicio de reconocimiento de las entradas léxicas que juegan un papel preponderante debido a sus cargas denotativas y connotativas en asociación con el tema de la categoría. Finalmente, a partir del contexto lingüístico y, como hemos señalado arriba, con apoyo del conocimiento sociocultural y pragmático del analista, se determinó y se interpretó el carácter valorativo de dichas entradas.

5. Hallazgos

El rol de tutor implica responsabilidades atribuidas que rebasan con mucho el ámbito docente. Las obligaciones que debe cumplir tienen como base la suposición de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes derivados de su perfil formativo. Canales (2005:6) propone tres tipos de cualidades que deben estar presentes como parte de los rasgos tutoriales:

- Cualidades Humanas: El SER del docente-tutor, aquellas actitudes que posibilitan la relación profunda, rica y eficaz con los otros;
- Cualidades Científicas: El SABER del docente-tutor, conjunto de conocimientos del campo de otras ciencias (Psicología, Pedagogía, Filosofía, entre otras.);
- Cualidades Técnicas: El SABER HACER del docente-tutor, conjunto de destrezas y técnicas, no sólo conocimiento teórico, en relación a las ciencias de El Saber.

En otras palabras, se espera que el tutor cumpla las tareas de enseñanza-aprendizaje propias de la asignatura de su especialidad, aparte de mostrar competencias en otras especialidades, y que, además, desarrolle un conocimiento de la vida de los sujetos a tuturar y que logre con ellos, como individuos y como grupo, un acercamiento estrecho, más de tipo personal (SEP, 2011), en la que su imagen de autoridad institucional sufre cambios y adaptaciones hasta llevarla a puntos de camaradería. El estudiante y el profesor, en esa hipotética situación, muestran disposición para entablar un trato menos rígido y formal con un adulto, una comunicación acerca de temas y problemas más allá de lo académico. Deben también estar dispuestos a participar en diálogos con fines aleccionadores y, con frecuencia, moralizantes, cuestionadores de creencias y conductas cotidianas del alumno en el ámbito escolar y no escolar.

Sin embargo, la dinámica no está pensada para ocurrir fuera de los espacios propios del plantel. Las sesiones y las actividades correspondientes forman parte del programa y los horarios son determinados en función del plan de estudios. En consecuencia, la atmósfera imperante, nada neutral, difícilmente alcanza niveles de reposo físico y mental propicios para una “*relación profunda, rica y eficaz*” entre tutor (docente-autoridad) y el estudiante (objeto de la autoridad). Es decir, la tutoría se ofrece invariablemente dentro de la escuela, con un formato de clase, cuando es grupal, o como una reunión de consulta privada entre tutorado y tutor, cuando es individual. El primer caso tiene un carácter obligatorio, pero no incluye los incentivos de cualquier otra asignatura (calificación, por ejemplo); el segundo es voluntario y tiene lugar a petición del alumno o por recomendación del docente-tutor. No obstante, el deseo y la intención del alumno para tomar la tutoría son un factor determinante en ambas circunstancias.

Resulta vital, por lo tanto, conocer, desde la experiencia del docente qué postura adoptan realmente los estudiantes y qué cualidades personales y técnicas se perciben como necesarias, al margen de lo que oficialmente y desde la teoría se estipula como perfil del tutor, incluida la multidisciplinariedad que formalmente se le atribuye (Castellanos, 2011). Podremos ver, en los apartados siguientes que la realidad parece distinta a lo antes planteado.

5.1 Actitud del estudiante frente a la tutoría

La pregunta rectora fue “¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?”. Aquí se pregunta por la disposición de ánimo que el estudiante muestra para asumir las actividades propias de la tutoría. Las subcategorías obtenidas, luego de una revisión textual, se muestran a continuación:

Tabla II: Subcategorías de Actitud del Estudiante frente a la Tutoría

Categoría	Subcategorías		
	Grupo Calpulalpan (GFC)	Grupo Focal Villalta (GFV)	Grupo Focal Xochiteotla (GFX)
Actitud del Estudiante frente a la Tutoría : ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?	<ul style="list-style-type: none"> • Interés del estudiante • Atención • Necesidad • Importancia • Supeditación a una calificación asignada • Relevancia de la actuación del tutor • Transformación del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés del estudiante • Atención • Necesidad • Importancia • Supeditación a una calificación asignada • Relevancia de la actuación del tutor • Relación con el grado que cursan • Transformación del estudiante • Beneficios de la tutoría • Expectativas del estudiantes • Modificación de su conducta • Problemas que los estudiantes plantean • Pérdida de algún familiar • Problemas sociales • Problemas psicológicos • Problemas familiares • Conflicto profesor-alumno • Calificación inadecuada • Tono del planteamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés del estudiante • Atención • Necesidad • Importancia • Supeditación a una calificación asignada • Asimilación del concepto de tutoría • Relación con el grado que cursan • Beneficios de la tutoría

Cada subcategoría representa los puntos de atención y de preocupación que el docente-tutor manifiesta, ya sea de manera explícita o tácita, así como un conjunto de valoraciones sobre el tema en cuestión. Las columnas correspondientes a los grupos focales muestran las sub-categorías definidas a partir de diferentes entradas léxicas identificadas en las respuestas a la pregunta rectora, indicada en la primera columna de la izquierda. El número de sub-categorías no necesariamente se corresponde con el número de respuestas obtenidas en cada grupo focal. Esto quiere decir que una sola respuesta podía contener varias entradas léxicas y sugerir, por lo tanto, varias sub-categorías.

Las respuestas generadas por la pregunta rectora muestran derivaciones nocionales que los informantes expresan a partir de la Actitud del Estudiante. En este trabajo proponemos una

definición de "*Actitud*" referida al conjunto de predisposiciones, sentimientos, pensamientos, creencias, inclinaciones, juicios, prejuicios, intenciones, reacciones o conductas sostenidas frente a un objeto, persona o situación, con carácter evaluativo en forma de aceptación o rechazo, de favorable o desfavorable, de tolerancia o intolerancia, de respeto o desdén (Castro, 2002). Cabe aclarar que, si bien dichos aspectos hacen, juntos o por separado, las veces de componentes actitudinales, su medición en los estudiantes no es el objetivo del proyecto del cual emana el presente reporte. Lo que interesa, tal como se plantea secciones arriba, es identificar la percepción que los docentes-tutores tienen de la actitud general de los estudiantes hacia la tutoría. La importancia de enunciarlos, no obstante, radica en la función referencial que pueden jugar durante la descripción y explicación de las respectivas categorías y subcategorías detectadas.

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 2, en las discusiones sostenidas con los tres grupos focales hay dos elementos mutuamente determinantes que se muestran como de preocupación común:

- Actitud del estudiante como interés mostrado;
- Actitud supeditada a una posible calificación.

En lo referente a "*interés*", identificamos tres sentidos:

- La atención que el estudiante muestra hacia la práctica de la tutoría;
- La necesidad que el estudiante manifiesta por la misma;
- La importancia que le otorga.

La idea de supeditación alude a la atención condicionada por la calificación como incentivo. Dado que el sistema de tutorías fue concebido para operar sin mediar la asignación de ninguna especie de valor numérico, muchos de los estudiantes no muestran, a decir de los informantes, disposición para asistir a las sesiones o para realizar las actividades programadas. He aquí algunos testimonios:

GFCH3L6: *"el alumno si no trabaja por una calificación, no entiende el sentido de lo que hace"*.

GFVH1L36: *"No le toman tanta importancia, porque de hecho saben que no se evalúa, no hay una calificación que se plasme por lo cual ellos tengan que trabajar, si aduras penas apenas en mi materia trabajan, pues tutoría, ¿para qué voy a trabajar si no se evalúa? No hay tanto interés"*.

GFVH3L56: *"en la boleta aparece tutoría, pero en ningún momento asignamos calificación y precisamente por eso los alumnos pues como que no le toman importancia"*.

GFXH3L103: *"no hay una calificación que se otorgue entonces los niños dicen si quiero hago la actividad si no, no. Al fin y al cabo no me van a calificar no me van a evaluar"*.

Podemos deducir que, según los tutores, no hay un mecanismo eficaz que compela a los alumnos a estar presentes en las sesiones grupales y participar de las dinámicas correspondientes. Tampoco captan en los estudiantes un sentido de necesidad para hacerlo y sugieren que es porque la tutoría no luce ante su entendimiento como útil o significativa. De ahí que el valor de las sesiones grupales o individuales parezca ausente. Dicho en otras palabras, entre los alumnos, la tutoría suele ser captada como poco importante o intrascendente; no les afecta para mal, en lo referente a sanciones a través de una calificación aplicada. Por su parte, la relevancia en la vida personal de los tutorados tampoco está plenamente clara.

Otro factor de suma importancia que los informantes sugieren como determinante para estimular o inhibir el interés de los estudiantes frente a la tutoría es "la actuación del tutor". El cumplimiento preciso y completo de las acciones propias del papel asignado debería, en principio, encaminar el buen entendimiento de los alumnos hacia la tutoría, lograr una buena disposición por parte de ellos para asumirla como parte de su proceso formativo y así gozar de las bondades que la teoría y la práctica apropiada señalan. Sin embargo, casos se dan en que tal cosa no ocurre o, incluso, ocurre con efectos a la inversa. La maneras de llevar a cabo las tareas de tutor pueden resultar poco atractivas para el estudiante, generando en éste una sensación de desinterés, mismo que se manifiesta en conductas que reflejan indiferencia, tedio o franco desagrado: *"A lo mejor también la*

falta de interés es también como lo llevamos desde primero, entonces pasan a segundo y también yo creo que el interés de ir trabajando posiblemente no lo hacemos atractivo" (GFCH4L38). Incluso, en la discusión de los grupos focales se ofrece un ejemplo, a manera de discurso reportado directo, en el que se expresa la opinión que los tutorados llegan a formarse acerca del desempeño de los tutores: "no pues es que en tutorías nada más, este, el maestro nos cuenta de su vida, la maestra nos cuenta de su vida o nos cuenta cualquier cosa" (GFVH2L14).

Al respecto, se exponen causas y explicaciones, no necesariamente con intención de justificar y atenuar responsabilidades, sino más bien con el propósito de señalamiento y revelación de elementos que contribuyen al funcionamiento inadecuado de la tutoría, al tiempo que permiten hacer conjeturas sobre cualquier posible resultado que se aleje de lo determinado oficialmente: "por eso le digo que como tutores nos hace falta más información" (GFVH2L14); "no lo hacemos atractivo, pero es que no tenemos el conocimiento que pretende esta materia" (GFCH4L38).

De hecho, el conocimiento sobre lo que los informantes llaman "la materia de tutoría" se reconoce como un aspecto clave de los atributos que un tutor debe poseer para la buena práctica. Se colige, por lo tanto, que la ausencia de ésta y otras cualidades impactan negativamente en la operatividad adecuada. Lo referente al conjunto de cualidades mencionadas por los informantes como necesarias para fungir como tutor se muestra en el siguiente apartado.

5.2. Cualidades del Docente-Tutor

El documento *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 / Guía para el Maestro de Secundaria/Tutoría* (SEP, 2011) establece que las tareas del tutor tienen como propósito participar del desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de la escuela secundaria. Para tal fin, se espera que muestre cualidades diversas, a manera de conocimientos, habilidades y actitudes: Interés por los alumnos, interlocución, respeto, iniciativa, compromiso, objetividad, flexibilidad, confianza, empatía con los alumnos, mediación, escucha activa y libre de prejuicios y observación. En contraste con la imagen propuesta por el documento antedicho y al margen de lo que cada una de las cualidades mencionadas tenga como definición, la noción de tutor que el discurso de los informantes pone al descubierto puede apreciarse en el listado de categorías exhibidas en la Tabla 3. Es de recordar que cada subcategoría conforma no sólo una relación de temas abordados durante la discusión en cada grupo focal, sino, sobre todo, representa preocupaciones y problemáticas específicas que atañen o aquejan al docente en funciones de tutor. Puede, cada una de las subcategorías, coincidir o no con lo que estipula la SEP; sin embargo, lo que nos interesa es el hecho de que su concepción emana principalmente de la experiencia y de las observaciones individuales, de la percepción clara e inmediata que cada sujeto tiene a partir de su propia práctica, la real, no la supuesta. Discutiremos, por razones de espacio, únicamente las subcategorías que nos resultan de particular interés por su relación con ciertas cualidades arriba enlistadas.

Tabla III: Subcategorías de Cualidades del Docente para ser Tutor

Categoría	Subcategorías		
	Grupo Focal Calpulalpan (GFC)	Grupo Focal Villalta (GFV)	Grupo Focal Xochiteotla (GFX)
Cualidades del Docente para ser Tutor : ¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?	1. Saber del docente para motivar al alumno 2. Consciencia del docente acerca del estado motivacional del alumno 3. Disposición para escuchar y mostrar apertura 4. Lenguaje, vocabulario y problemáticas diversas 5. Conocimiento sobre la materia de Tutoría 6. Carencia de conocimientos sobre tutoría 7. Iniciativa e ingenio como sustitutos del conocimiento	1. Se requieren conocimientos en psicología 2. Es sociable con los alumnos 3. Se gana la confianza de los tutorados 4. Condición de bueno como rasgo natural 5. Trabaja coordinadamente con otras instancias 6. El tamaño de los grupos es un factor 7. La disponibilidad de tiempo influye	1. Fungir como psicólogo 2. Determinación y creatividad 3. Disposición 4. Formación en áreas específicas 5. Preparación 6. Se necesita diferenciar entre tutor y asesor 7. Especificar las funciones del tutor 8. Asegurar compatibilidad entre funciones de tutor y docente

Cuando planteamos la pregunta acerca de las cualidades requeridas para ser tutor, nos referimos, y así se especificó ante los integrantes de cada grupo focal, a las características naturales o adquiridas que se espera, desde la perspectiva de los participantes, que un docente muestre a fin de ser considerado apto para desempeñar el rol correspondiente. Un par de aspectos que sobresalen en las discusiones son aquellos que se refieren a la relación tutor-tutorado y una deseable facultad de psicólogo para conocer, entender y comprender las emociones y las conductas de los tutorados.

Por ejemplo, el carácter motivacional de la tutoría recae en las aptitudes que el tutor debe ejercer a fin de promover y mantener un cierto grado de motivación en el tutorado. Por motivación entendemos la estimulación de ánimos e intereses para que el estudiante se involucre de manera decidida en las actividades correspondientes y logre beneficiarse de ellas. Para que tal propósito se consiga, los informantes señalan que el docente *"debe"* estar consciente de su misión y de un supuesto proyecto de vida del alumno, al menos de si tal proyecto existe. La noción de *"deber"* se identifica en su carácter de *"condición indispensable"*, *"responsabilidad"*, más que como obligación impuesta: *"sí no tiene claro un proyecto de vida o no saben a bien a dónde quieren llegar pues si el maestro no está tan claro en ese aspecto pues se llega confundir ¿no? y el camino se pierde"* (GFCH5L37).

También puede ser interpretada como especie de compromiso ético y un requisito práctico pues ¿cómo practicar la tutoría si no se conoce el estado motivacional del tutorado? ¿De dónde partir y hacia dónde dirigirla? ¿Con qué autoridad moral y afectiva podría el tutor adoptar una postura tutelar, generar un ambiente de sociabilidad y confianza si no se ocupa antes de conocer las características de los alumnos, es decir sus *"necesidades, intereses y posibles dificultades"* (SEP, 2011)? Con respecto de la imprescindible confianza, difícil se ofrece la situación cuando el tutor no cuenta con los elementos y la formación adecuados, especialmente si consideramos que un estado de confianza no se logra por decreto; la confianza se negocia, se construye y se refrenda en todo momento de la relación entre personas.

En la exigencia de estimular en el tutorado un sentimiento de participación afectiva en la realidad escolar, de establecer con él y sus compañeros lazos de cordialidad, seguridad y empatía, de incidir en el fortalecimiento de su autoestima y en su capacidad de reflexión, así como en su disposición para tomar decisiones de manera autónoma y responsable, los informantes ponderan la necesidad de ejercer conocimientos en psicología. El problema es que no todos están formados en dicha disciplina: *"también tenemos que hacer el papel de psicólogos ¿no? y de psicología pues la verdad no sabemos mucho"* (GFXH3L32).

Más todavía, a fin de cumplir los propósitos apuntados arriba, la formación en materias como cívica, ética y ciencias sociales es un elemento facultativo del tutor. A la pregunta expresa, emergente, de *"¿Cualquier profesor puede ser tutor?"*, se dio una interesante e ilustrativa respuesta en forma colaborativa:

GFXH4L23: *Claro que sí o sea independientemente de esto, el estudio que uno tiene o sea da la facilidad vamos a decir para poder hacerlo, pero para poder hacerlo de una manera correcta pues entonces ya que depende también de otros factores o sea sí.*

GFXH3L24: *Hay que prepararse.*

GFXH4L25: *Si esta como, o sea, cualquier persona ¿no? como los médicos, sí, pero tienen diferentes especialidades independientemente de que conocen la medicina pero ya, este, tienen su, cómo se llama, o sea su preparación y su específicamente su área.*

GFXH1L26: *Yo digo que debería de ser los de formación cívica y ética.*

GFXH3L27: *Los de sociales.*

GFXH2L29: *Yo pienso que los de sociales.*

GFXH1L30: *Sí, porque en mi caso yo soy de matemáticas, la maestra es de ciencias.*

GFXH4L31: *Sí, pero yo digo que todos tenemos la capacidad, pues, la facilidad de hacerlo, nomás que también nos den esa oportunidad de poder hacerlo bien.*

Al parecer, un docente especializado en, por ejemplo, matemáticas o ciencias, pero carente de preparación en las áreas señaladas, podría presentar problemas de aptitud; es decir, estarían severamente limitados para lidiar de manera integral y con sólidos fundamentos con la problemática que, si bien aqueja al tutorado, es competencia del tutor. En pocas palabras, hubo coincidencia en que cualquier docente puede ejercer funciones de tutor, pues potencialmente posee las capacidades. Hay los que, por su formación en áreas humanísticas y sociales, podrían ser naturalmente aptos. Sin embargo, es indispensable contar con un preparación muy amplia y variada, con énfasis en disciplinas relacionadas con Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, al margen de cuál sea el perfil profesional del docente en funciones de tutor.

6. Conclusiones

Al margen de lo que oficialmente se establece como conceptos, principios y mecanismos de operación propios de la Reforma Educativa y del Sistema de Tutorías, hemos podido apreciar un ejercicio de balance personal, con base en situaciones no hipotéticas sino de experiencia real, de tres grupos de docentes que fungen como tutores en Escuelas Secundarias Técnicas de Tlaxcala.

Mostramos aquí únicamente lo que concierne a las actitudes que ellos perciben del estudiante frente a la tutoría, así como las cualidades que, según sus respectivos criterios, debe poseer un tutor. Como parte de esas dos categorías, pudimos observar, en las Tablas 2 y 3, que hay una gran cantidad de nociones relacionadas con la idea y la operación de la tutoría. Dichas nociones, presentadas a manera de subcategorías, representan una serie de situaciones complejas que los preocupan y que no necesariamente son consideradas, al menos no puntualmente, en los documentos prescriptores. De esas listas de preocupaciones del tutor, se expusieron aquellas relacionadas con el interés que el estudiante muestra por la tutoría, las posibles causas (supeditación a una calificación) y la responsabilidad que sobre el asunto al tutor se le atribuye (el buen o mal desempeño del tutor como factor determinante).

También se abordó la exigencia de entablar y mantener en óptimo y provechoso estado una estrecha relación entre tutor y tutorado. Semejante relación demanda un componente fundamental, sin el cual todo esfuerzo se antoja vano: la motivación del estudiante. Aparentemente, es el tutor quien carga con la absoluta responsabilidad de aportar el ingrediente motivacional a la tutoría. Para ello, reclaman los informantes, es menester contar con un perfil que no todos los docentes tienen: información y formación en áreas de Psicología, Humanidades y Ciencias Sociales. Se puso de manifiesto que la estimulación de ánimos e intereses de los estudiantes depende, en gran medida, del grado de conocimiento que el tutor tiene desde el principio de su tarea. Se trata de un “*deber*” inherente a la figura de tutor y estar consciente de ello es una exigencia; así como conocer el estado motivacional del alumno y practicar una especie de autoridad moral y afectiva adquiere rangos de compromiso ético y requisito práctico.

En pocas palabras, deben revisarse los mecanismos de incentivación que la institución tiene vigentes. La ausencia de una calificación asignada, como si la tutoría fuera una materia, no ha contribuido a que los alumnos otorguen importancia y valía a las sesiones, no se sienten compelidos a estar presentes, en consecuencia, tampoco se enteran de la relevancia y del impacto positivo que, hipotéticamente, ésta tendría en todos los ámbitos de su vida. Es de resaltar, sin embargo, que los informantes no se pronunciaron a favor de que se implemente el sistema de calificación sino que, inferimos a partir de sus respectivos discursos, debe concebirse alguna alternativa que ayude a la labor motivacional, misma que, como ya se hizo notar, por el momento carga únicamente el tutor. De igual modo, la capacitación permanente y en diversas disciplinas para los tutores tendría que ser una impostergable medida por parte de las instituciones, especialmente en aquellos casos cuyo perfil profesional resulta ajeno a los aspectos del conocimiento humano, como la especialización en matemáticas y ciencias.

7. Referencias bibliográficas

- Canales, E.L. (2005) *El Perfil del Tutor Académico*. Consultado en http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/116.PDF
- Castellanos Quintero, S. (2011). El discurso científico en la investigación educativa en latinoamérica: el caso de México. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 13 – 20.
- Castro, J. (2002) *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática*. Tesis para el grado de Doctorado en Pedagogía. Universidad Virgili I Rovira, Tarragona.

- Hsieh, H & Shannon, s. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. Vol. 15 No. 9, November 2005 1277-1288. SAGE Publications.
- Mayring, P. (2000) Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Morse, J. (2007) Qualitative Researchers Don't Count. *Qualitative Health Research*. 17: 287, DOI: 10.1177/1049732306297322. SAGE Publications.
- Porta, L. y Silva, M. (2003) *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 06 de Diciembre de 2011 en <http://http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- SEP (2011) *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Zarco, J. (2000) El Análisis de Contenido Cualitativo de Prensa como Soporte Técnico para la Asesoría Política. *Investigación y Marketing*. Núm. 66, pp. 50-53. Asociación Española de Estudios de Mercado AEDEMO.



**“Práctica docente versus ética docente”.
Hacia la mejora de la práctica docente a partir
de la ética profesional**

**“Teaching practice vs. teaching ethics”.
Towards teaching practice improvement
through teaching ethics**

Emilio Crisol Moya,
M^a Asunción Romero López,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 02 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 05 de marzo de 2014

Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(2), pp. 23–35.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

“Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional

“The teaching practice vs. teaching ethics”. Towards teaching practice improvement through teaching ethics

Emilio Crisol Moya, ecrisol@ugr.es

M^a Asunción Romero López, romerol@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Existe una demanda creciente de una adecuada formación ética por parte de la sociedad; se viene observando que durante los últimos años se está resaltando la naturaleza intrínsecamente moral de la educación en todos los ámbitos, especialmente en el que nos incumbe de la formación de los docentes. Esto implica incluir en el currículo de la formación universitaria una formación ética; de esta forma podríamos evitar situaciones en las que la formación ética deje de ser un elemento optativo o marginal, y se convierta en un componente sistemático dentro de la formación pedagógica. La formación para el ejercicio de la profesión no puede limitarse a la transmisión de conocimientos objetivos, sino que los aspectos cognoscitivos, morales y las habilidades técnicas deben fusionarse a fin de adquirir una adecuada profesionalidad. Es por ello y tal como se defiende a lo largo del presente artículo, que la profundización en el estudio de la identidad ética, puede ser una interesante aportación a la mejora de la práctica docente, siempre y cuando logre estimular la reflexión, personal y compartida, sobre la propia actitud vital, sobre las propias actitudes morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza y sobre las posibilidades que tenemos de cambiar en positivo lo que es mejorable.

Abstract

There is an increasing demand of a suitable ethic professional training for teachers on the part of society; it has been noticed in the last few years that the moral nature in education is being highlighted in every sphere, but mainly in the one we deal with, that is teacher training. Therefore, this demands to include ethics in higher education syllabi. This would prevent ethics in professional teacher training from being left out, as something optional or even subsidiary, and give it its place as a systematic component in pedagogical training. Professional training cannot be restricted to transmit objective knowledge; moral issues, cognitive aspects, and technical abilities should merge in order to acquire an adequate professionalism. That is the reason why along this paper it is proposed to deepen in the study of ethical identity as it may be an interesting contribution to the improvement of teaching practice, whenever it stimulates personal and shared reflection about our own vital project, moral and professional attitudes, moral context in teaching and about the possibilities everyone has to turn improvable aspects into positive.

Palabras clave

Educación; Ética; Formación inicial; Profesión; Identidad profesional

Keywords

Education; Ethics; Initial training; Profession; Professional identity

1. Introducción

¿A qué hacemos referencia cuando aludimos a la ética profesional del docente?, ¿Cómo se forma éticamente a un profesor?, ¿Qué se debe tener en cuenta?, ¿Influye todo esto en los estudiantes?, y si es así ¿De qué manera influye sobre éstos?, estas cuestiones nos plantean la necesidad de adentrarnos en el concepto «ética», en su importancia, ya que no formamos a máquinas, formamos a personas, humanizamos puesto que nacemos humanos pero no humanizados.

La educación no ha sido nunca una tarea fácil, siendo cada vez más los conflictos y tensiones que se suceden en los centros educativos -manifestaciones, huelgas, violencias contra profesores, vandalismos, etc. Hoy no basta con «saber» o «saber hacer», sino que la enseñanza ha de entrelazarse con la dignidad humana que nos orienta hacia el bien hacer (Fernández Enguita, 2009; Gripenberg y Lizarte, 2012).

Las profesiones han surgido a lo largo de la historia, al igual que en la actualidad, con la finalidad de responder a las necesidades sociales (Pérez, 2009; Marchesi, 2007). De este modo, en función a la circunstancias, cada profesión modifica sus metas, el medio de acceder a ellas y las relaciones entre los/as compañeros/as que pertenecen al mismo colectivo, así como con los usuarios.

Cada profesión busca el reconocimiento social entre las diversas profesiones con las que entra en competencia. Según Jiménez y Wamba (2004), la competición o lucha por el dominio de los espacios de actuación profesional se vincula estrechamente con el tema importante de la identidad profesional.

El profesional es una persona que ha adquirido unas determinadas competencias –reconocidas socialmente- para aportar un bien o servicio a los demás, a la sociedad (Jimenez y Wamba, 2004; Domingo, 2008); así, con el desarrollo de cada actividad los profesionales pretenden ganarse no solamente económicamente la vida, sino también la importancia social y moral del ejercicio de una profesión en el bien específico que aporta a la sociedad, en general o a un individuo en particular.

Aunque la buena práctica o ejercicio de la profesión hace que el profesional aporte un servicio a la sociedad, a la vez, hace además que adquiera un carácter o personalidad ética (Marchesi, 2007). Así, cuando el profesional adquiere y ejercita de modo excelente sus competencias, se forma como ciudadano y como persona moral (Paris, 2003). De este modo, la excelencia en una profesión está enmarcada por el momento histórico en el que se desempeña, así como por el ámbito donde se ejerce la actividad.

Al aproximarnos al momento histórico donde se ejercita la docencia en la actualidad, se puede comprobar, que ésta es una actividad ocupacional que posee todas las características por las que se define una profesión (Hortal, 2002):

- a) Presta un servicio específico a la sociedad.
- b) Es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida.
- c) Los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla.
- d) Forman un colectivo organizado, que pretende tener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión.

De este modo, se supone que el docente ha adquirido no sólo conocimientos y habilidades, sino también modos de hacer, sentido de pertenencia a un colectivo profesional y a una tradición centrada en la mejora de la prestación de su servicio (Fernández y Hortal, 1994; Hortal, 2002; Sales, 2006). Pero es a través de la socialización con su colectivo, donde el docente adquiere el sentido de lo que es ser un buen profesional, o cuáles son sus obligaciones y la manera de interpretarlas a partir de sus mejores logros y, también como no, de sus malas prácticas.

Por ello, no se puede elaborar un planteamiento ético de lo que se debe hacer en todas las profesiones, sino que “la ética profesional tiene que construirse desde sus propias fuentes” (Fernández Pérez, 1994; García Morente, 1996; Martínez, 2010); en nuestro caso, desde los colectivos docentes de donde provienen las normas, pasando por las teorías o reflexiones morales de los pensadores éticos, hasta la fuente principal, los usuarios del servicio de la docencia, estudiantes, familia, instituciones educativas, etc.

La dimensión social de toda profesión requiere una deontología, y más aún aquellas como la docencia, que incide directamente sobre las personas (Lozano, 2004). No es posible educar de cualquier manera y a cualquier precio, se demandan los principios y normas que regulen esta acción profesional.

Por ello, la formación ética es una demanda inaplazable, no sólo para los educadores, sino sobre todo, y prioritariamente para los mismos educandos. La presencia de una materia de ética profesional en los currículos pedagógicos, sin duda, no va a llenar el vacío por sí sola; pero sin ella, no podrá afrontarse seriamente tan gravosa ausencia. Ni siquiera se podrá encarar debidamente el problema central de toda formación humana en nuestros días, el relativismo moral.

Por ello, la tesis de la que parte este artículo podría ser: La ética del profesional docente en la actual sociedad del conocimiento, tiene que ser construida entre todos los ciudadanos a quienes afectan las decisiones que se toman en el terreno de enseñanza y aprendizaje (García, Olmeda, y Escámez, 2010).

2. Hacia una concepción ética

Aparentemente todo el mundo entiende qué es la ética, al igual que todo el mundo sabe de ética; sin embargo, cierto es, que son muchos los malentendidos provocados por confundir lo ético con lo religioso, con lo jurídico, o con los usos sociales tradicionales que están vigentes en un lugar y época determinados (Martínez, 2010). Del mismo modo, es habitual que algunas personas tengan dificultades para manejar los términos «ética» y «moral» al considerarlos como sinónimos, cuando no lo son; o que al oír o leer la palabra «ética», piensan más o menos de la siguiente manera: “ya tenemos aquí a otro predicador que viene a decirnos a los demás lo que debemos hacer” (Martínez, 2010: 22).

Cuando hablamos de "ética del docente" nos adentramos en dos conceptos con connotaciones amplias, el primero nos acerca al vocablo «ética» que proviene del griego «ethos», que significa costumbre; su sinónimo latino es la voz «more», de donde deriva el término moral, que designa la adhesión, por parte de los individuos, a unas normas y valores a partir de los que aquéllos juzgan sus acciones como correctas o incorrectas, cómo un conjunto de valores, principios y normas por los que las personas suelen orientar sus acciones. «ética» alude explícitamente, a la reflexión crítico-racional sobre la moral, con el objetivo de que éstas sean auténticamente morales, o sea, con el objetivo de que las costumbres y hábitos coadyuven a que las personas que los tienen adquieran un carácter específico, adquieran personalidad.

La ética no es algo que existe de entrada, es una exigencia difícil, que nunca se conquista de manera definitiva. Si la moral tiene por cuestión básica el "qué debo hacer", la ética específicamente apunta al ¿por qué debo hacerlo?; de todo ello cabe inferir que no hay ética sin moral, aunque sí puede darse la situación inversa.

Otra interpretación interesante de esta palabra se encuentra en el filósofo griego Zenón de Citio, (año 334 a.C.) que subdividió la filosofía, en lógica, física y ética; con la primacía de la ética sobre la pura teoría “subordinando todas las partes intelectuales del estoicismo a la ética”, “Zenón sostenía que el «ethos» es la fuente de la vida, de la que manan los actos singulares y que el bien consiste en el acuerdo pleno del individuo con ese orden (García, 1996)”.

Pero la acepción más conocida y difundida del vocablo «ethos» se presenta a partir de Aristóteles, ligado a un conocimiento llamado precisamente ética. Ya en el siglo V Aristóteles pone su arista predominantemente normativa en el primer tratado de ética moral a Nicómaco, en latín «ethica nicomachea», escrita en el siglo IV a. C. siendo sin duda el más completo de la ética aristotélica. La obra abarca un análisis de la relación del carácter y la inteligencia con la felicidad, que junto con el mensaje bíblico judeocristiano, constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que posteriormente se erigió la ética occidental. Afirma que el fin, la finalidad, es el principio de las acciones, o dicho de un modo más distendido, aquél que desconoce adónde va suele acabar en alguna parte indeseable. Considera que la ética dirige sus conocimientos a la razón y a la voluntad del individuo, "manteniendo la capacidad de protesta y de utopía" (Calvo 2001, 18). Según esta acepción, «ethos» significa temperamento, carácter, hábito, modo de ser, de acuerdo con el significado etimológico, ética sería una teoría o un tratado de los hábitos y las costumbres.

Ambas voces aluden a un comportamiento humano ordenado conforme a ciertos principios, postulados y normas, prescritos por la cultura imperante en cada sociedad y sus "usos", formas de obrar comunes y tomadas como reglas, no por los individuos singularmente considerados, sino en cuanto pertenecen a una colectividad. Los usos representan el conformismo social, puramente exterior, que la colectividad impone casi en todos los instantes, regulando los actos, las palabras, los vestidos, los gestos, etc.

La ética bien entendida no pretende en absoluto dogmatizar sobre el bien y el mal de los seres humanos, sino más bien elaborar y compartir algunas reflexiones racionales (Savater, 1997), con la finalidad de que esas reflexiones puedan ayudar a las personas a aclarar sus propios pensamientos y orientar así su comportamiento de la mejor manera posible. Y es esto, lo que los profesores deben hacer en cuanto a la educación moral de sus estudiantes, sea cual sea la edad de los mismos. Es decir, se trata de que aprendan por sí mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales, así como del cuidado de la comunidad.

Existe una fuerte divergencia entre algunas propuestas o teorías éticas, pero en cambio, ante ciertos problemas se manifiesta una sensibilidad moral común y compartida; en ocasiones, casi unánime. Se puede tener un comportamiento moral, inmoral, o incluso amoral, pero no negación o la indiferencia ante la ética: lo que no cabe es su inexistencia. Por eso, el desempeño profesional se tiñe de referencias morales constantemente, y en ocasiones, por mantener firme el áncora ética, el profesional suspende su actividad técnica.

Sin embargo, esta situación no se da nunca en la actividad docente. Hay ocasiones en el que el docente puede considerar oportuno no enseñar "tal cosa o tal otra", pero siempre será en beneficio del discente, por una mejor adecuación a su grado de madurez personal. No se trata de que todo docente sea incompatible, sino de que todo acto de enseñanza sea intrínsecamente ético. La enseñanza, es comunicación de la verdad, ahí no caben abstencionismos justificados, pues todo profesor, sea consciente o no de ello, es un transmisor de valores (Pérez Gómez, 2000; Sales, 2006).

Es cierto y actualmente muy afirmado, que la educación, en cuanto proceso eficaz, pretende saber-hacer. Se desea que un sujeto pase del estado "A" al estado "B" con la mayor eficacia y el mínimo tiempo posible. En este proceso, la figura del docente, por ser especialista de la educación debe desatenderse del predominio de los patrones, dejando a padres, fuerzas sociales, políticas, etc., y tomar él la decisión, ya que el valor y el juicio axiológico se encuentran presentes, no solo en la finalidad, sino también en cada uno de los elementos del proceso educativo.

Además, la neutralidad no es posible ni deseable. A tal efecto, como reiteradamente viene indicando la Pedagogía, el profesor, ha de ser consciente de la incidencia de su ser y hacer entre sus estudiantes, de la fuerza de su ejemplo y de su relación educativa (Martínez, 2010). Se enseña con la palabra, pero también con el ejemplo, la indumentaria, el dialogo, la relación autoritaria o democrática, etc. De tal modo que, no hay manera de que la enseñanza escape de la transmisión de valores.

Todo esto nos lleva a darnos cuenta y hacer visible la necesidad de una formación ética para los futuros profesores, puesto que la mayor parte de los problemas de nuestra sociedad no son sólo de tipo técnico y científico, sino también éticos, y responder a ellos de una forma crítica, requiere de una formación y una capacidad de análisis difícil de improvisar. No podemos descuidar este tipo de formación. Debemos aprender, prepararnos para identificar problemas éticos y no tomar decisiones para las que no tengamos una respuesta sin saber qué es lo que tratamos, y desarrollar la autonomía para tomar decisiones críticas sin ser presionados por las actuaciones de sociales, ya que la universidad, no es sólo un centro donde se prepara técnicamente a los estudiantes, sino que es el lugar donde maduran y se forman como profesionales (Zabalza, 2003).

No es algo que exista de entrada, es una exigencia difícil, que nunca se conquista de manera definitiva, por tanto, no inventa la vida moral sino que reflexiona sobre ella, surgiendo en el interior de la persona, como resultado de su propia reflexión y su propia elección. Puede coincidir o no con la moral recibida, pero si es cierto, que influye en la conducta de una persona de forma consciente y voluntaria, se apoya en la razón y depende de la filosofía, ya que ésta, es la herramienta que plantea la reflexión sobre el adecuado comportamiento de las personas.

El fin, pues, de la ética, es determinar los principios, por medio de los cuales hemos de someter a examen las reglas morales que informan nuestras costumbres, para conocer la razón de ser de ellas y juzgar si merecen aprobación o no, o en qué deben ser rectificadas, ampliadas, etc. (Conde, 2000).

García Moriyón (1998), señala que el lenguaje ético se ha convertido en uno de los problemas fundamentales de la ética contemporánea, en tanto que la ética desarrolla un tipo de argumentación persuasiva, que mueve a la acción. El lenguaje propio de la ética, es de naturaleza prescriptiva y se expresa mediante mandatos, recomendaciones instrucciones, consejos o mediante juicios de valor. Se encuentra en la comunicación, en el esfuerzo para que ésta no sea una confrontación entre sujetos, sino un conjunto de orientaciones hacia el comportamiento humano. Ya que a las democracias modernas les falta el otro, los otros, ya que a medida que crece el nivel material de la vida, descende el nivel de las motivaciones, los valores éticos, las actitudes y las emociones, y esto no se puede concebir en la vida humana, ya que la existencia de los ideales no pueden darse sin una tabla de valores que la apoye.

Es sabido que los valores se adquieren y se configuran a lo largo de toda la vida e influyen decisivamente en nuestra autodefinición como personas. Al igual que nuestra propia identidad, la "identidad profesional" es la forma en el que el sujeto se apropia de un proyecto profesional o institucional. "En la sociedad actual, de forma predominante y en ocasiones exclusiva, la actividad profesional se ha asociado con el saber técnico y la eficacia en la actuación práctica (Casares, Carmona, y Martínez-Rodríguez, 2010)".

La ética profesional o moral profesional, se suele definir como la ciencia normativa que estudia los deberes y los derechos de los profesionales en cuanto tales. Es lo que la delicadeza y la elegancia académica ha bautizado con el resonante nombre de deontología o deontología profesional, componente intemporal y universal. Aun cuando la ética profesional se enfoca en las virtudes y los roles profesionales ésta suele confundirse con la deontología (Luna-Serrano et al., 2010). Sin embargo, cabe distinguir que la primera, tiene un sentido más amplio, ya que no se limita a los deberes y obligaciones que se articulan en las normas o los códigos de cada profesión, como es el caso del pedagogo a través del Código Deontológico aprobado en 1996 por el Consejo General de colegios Profesionales. La adhesión a los principios y reglas de la ética profesional implica la opción libre y razonada del que ejerce una profesión. Con frecuencia la ética profesional es adornada de atributos como "alta tarea, noble contribución, ciencia fundamental para la profesión"; sin embargo, "produce cierto contraste comprobar que tan trascendentes y trascendentales juicios puedan acabar evaporándose como si de un humo se tratara al comparar lo dichos con los hechos" (Bermejo y Del Río, 2009, 182), apreciándose así, "excelentes y buenas intenciones y, a su vez, escasa actividad o acción a la altura de tan dignas y distinguidas intenciones" (Bermejo y Del Río, 2009, 182).

3. Identidad ética del docente

En principio los profesores, por serlo, tienen encomendada la actividad de enseñar. Para eso se supone que se han preparado y eso es lo que saben o deben saber hacer.

Los profesores son los profesionales específicamente preparados a quienes se les encomienda la tarea de transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y las capacidades cognitivas de los alumnos; siendo en todo momento, acompañante y guía de la adquisición de habilidades, métodos y actitudes. Con el deber de hacer bien su cometido, "enseñando y educando", contribuyendo así, no sólo al crecimiento intelectual de sus alumnos sino a la vez que educa, eleva su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar.

Ser bien profesional implica ser responsable, de manera retrospectiva, estar agradecido al pasado y continuar con la tradición en la que uno se inserta; generando profesionales integrados en comunidades convencionales, que actualmente además deben ser capaces de resolver nuevos problemas y nuevos retos de manera creativa e innovadora.

Acercándonos a Simón (1994), podemos distinguir tres principios en todo profesional:

- a) Conocimiento especializado en la materia de que se trata.
- b) Destreza técnica en su aplicación al problema que se intenta resolver.
- c) Cauce de la conducta del profesional, ya que los márgenes no pueden ser desbordados sin faltar a la ética.

Aunque, hemos de destacar, que el profesional de la enseñanza no solo es docente o educador, sino también investigador, asesor, etc. Sus espacios laborales, se han diversificado y se ejercen en distintos escenarios no solo dentro de la educación formal, no formal e informal, sino en multitud de ámbitos y empresas. Su calidad profesional debe estar relacionada con la propia calidad de su formación, pero ésta depende de excesivas condiciones de carácter material, personal e institucional a las que se ve sujeto.

La responsabilidad del educador ante los fines que debe desarrollar es; “aprender a conocer”, “aprender a actuar”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, que son los cuatro pilares que la Comisión de la UNESCO ha señalado como bases de la educación (Delors, 1996).

El docente en el desarrollo de su profesión deberá ejercer con estricto apego y respeto, las consideraciones éticas y valores individuales y sociales, de acuerdo con la evolución que experimenten dichos conceptos en la sociedad; respetando la dignidad de todas las personas, el pluralismo, la lealtad, la colaboración y la justicia con todos los integrantes de la comunidad desde el respeto mutuo y la tolerancia. Así, deberá evitar tanto la mezcla indiscriminada como la separación esquizofrénica e irresponsable de distintas morales que orientan su obrar según los ámbitos de la privacidad, lo profesional, la docencia e investigación, lo institucional -público o privado-, con respectivas ideologías u orientaciones, teniendo en cuenta que se trata de un "difícil equilibrio debido a las modas sociales" (Román, 2003, p. 24.)

Según Jaume Carbonell, (2008, 9) diez son los atributos que todo profesional docente debe poseer:

1. “Conocimiento de las personas a las que dirige su intervención. Conocer al sujeto en el contexto, sus comportamientos, avances y retrocesos los motivos de sus éxitos y fracasos, explorando de qué modo puede desarrollar todo su potencial cognitivo. Saber de sus necesidades emergentes, de su conducta, intereses y pasiones. Siempre con el objeto de filtrar y relacionar, en la medida de lo posible, todo este capital social con el conocimiento.
2. Relación empática. Freire dijo que se educa a través del “amor y la confianza”; siendo así, la docencia es una cuestión de conexión, empatía y comunicación. Una relación cercana que, mediante el diálogo, establece vínculos con los otros y contribuyendo a desarrollar la singularidad y subjetividad de cada sujeto.
3. La relación con la educación cultural. El docente debe tomar conciencia del espacio y tiempo en que se vive, con curiosidad abierta a cuanto a lo que sucede a su alrededor.
4. El saber hacer práctico. Entendiendo por ello, el conjunto de habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje; conocimientos, metodologías, estrategias, procedimientos y recursos que le permitan a los profesionales docentes gestionar la organización y la convivencia. Los buenos docentes saben que cada día es una aventura. Que cada proyecto es distinto. Que en cierta medida, cada día se está reinventando la profesión. Hoy en día, el docente debe ser un intelectual crítico, un agente investigador, capaz de pensar en y desde la acción, provocando así en sus estudiantes el “aprender a pensar”.
5. La innovación crítica y progresista. El docente de manera innovadora sabe crear entornos de aprendizaje y provocar la curiosidad por el conocimiento. Está abierto al riesgo, a la aventura, a mirarse en el espejo del otro, a asumir el conflicto.
6. Compromiso social político. El profesional desmonta la pretendida falacia de la neutralidad, porque entiende la naturaleza política de la educación. Según Dewey, la escuela es como una sociedad en miniatura donde se lleva a cabo el aprendizaje de la democracia y el acceso a la ciudadanía libre, crítica y responsable. Es evidente que sólo desde la escuela no se cambia la sociedad, pero también en muchos casos, puede contribuir a despertar la conciencia sobre la necesidad del cambio hacia la democracia.
7. El valor del testimonio. Se trata de educar a través del testimonio personal, la relación de cercanía y el ejemplo. Se trata de que predomine la coherencia entre el discurso y la práctica, entre lo que se piensa, se dice y se hace. Las identidades, experiencias, pensamientos, valores, actitudes, deseos, sueños y esperanzas, configuran las biografías docentes que, de manera más evidente o sutil, están presentes en cualquier intervención

educativa y tienen más influencia de lo que aparentemente parece -es lo que los estudiantes valoran, con el paso del tiempo, de los profesores/as que tuvo-.

8. La formación permanente. El profesorado tiene que actualizarse, se sabe que la mejor formación es la que parte de las necesidades del centro y que se realiza en el mismo centro con la implicación de todo el equipo docente. También existen fórmulas de colaboración entre la universidad y la escuela y sociedad. Lo bueno, lo beneficioso, sería combinar la formación colaborativa con la autoformación. La observación de otras aulas o entornos; las lecturas para ser comentadas; la escritura del diario; o el viaje para conocer otras realidades educativas y sociales son excelentes modos de crecer cultural y pedagógicamente.
9. Entre la cooperación y las redes docentes. Redes virtuales y presenciales de colaboración. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan enormes posibilidades para el intercambio y la cooperación; para construir o revisar proyectos; para dar a conocer propuestas y materiales; para apoyarse y tejer solidaridades, así como para crear comunidades de aprendizaje. Las redes virtuales, a pesar de sus enormes potencialidades, nunca sustituirán el valor y la calidad que proporcionan la cooperación y el encuentro presencial; por los matices de las palabras; por la calidez de las miradas; y por la fuerza expresiva de los gestos.
10. Esperanza por la satisfacción de ver crecer a la sociedad. Los profesionales deben definir los valores propios que de manera directa enfocan las virtudes o roles, ya que la educación es un complejo donde todo está entrelazado, con cambios dinámicos, y el pensamiento no cambia con la rapidez en la que se producen estos cambios, debemos de enfocar el conocimiento desde la realidad social y educativa con una nueva óptica, favoreciendo la versión problemática y crítica del conocimiento; potenciando así, la construcción de relaciones de mutualidad y reciprocidad en el proceso de formación y aprendizaje de una manera colaborativa e intelectual también en los procesos de evaluación e investigación compartida”.

Son estos deberes y responsabilidades definidas como atributos, los que definen el ejercicio éticamente responsable de la función docente. Pero ante todo, el docente debe enseñar, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender. Enseñar presupone saber, haber aprendido lo que enseña y estar al día en la materia que enseña, de la que es profesor. El docente no tiene que saber mucho, pero lo que sabe tiene que saberlo bien, "con saber auténtico, con saber pensado, con ese saber que consiste en la evidencia íntima, en la luz mental ante la cual todo resulta llano y claro" (García, 1996, 458).

Pero claro debe quedar que la acción de “enseñar” supone además “saber enseñar”. El hecho de ser docente no conlleva el que se sea un buen profesor. “Saber enseñar requiere saber hacerse entender, saber abrir horizontes, estimular, ayudar a ser buen estudiante, suscitar y alimentar las ganas de aprender” (Hortal, 1994, 5). Pero para ello, es necesario estar al día, implicarse en el estudio, en la docencia, en la atención a los estudiantes, en las publicaciones recientes para actualizarse y saber si lo que se enseña está refrendado o por la comunidad científica.

La ética profesional propone una reflexión profunda sobre las consecuencias de la acción, en cuanto que afecta a los otros. La conciencia de la responsabilidad no se adquiere al ingresar en el profesionalismo sino que va naciendo y creciendo con el desarrollo paralelo de la inteligencia y de la voluntad. La responsabilidad del docente y el compromiso, confianza y la generosidad le hacen responsable del otro sin esperar reciprocidad. Por lo tanto, es la universidad la que tiene no sólo como finalidad, sino como principio de sus acciones la generación de estudiantes que sean “ellos mismos”, seres autónomos que puedan llegar a convertirse en buenos profesionales.

Pero los profesionales de la enseñanza tienen mucho trabajo por hacer, ya que a las democracias modernas les falta sensibilidad ética y capacidad crítica, subsistimos sobre un desierto que crece y que nos remite a precisar el constructo del valor. Pero esto no es tarea fácil, ya que no existe una teoría general, única e integral sobre el tema.

4. El reflejo de la identidad ética y profesional del docente en los estudiantes

Actualmente, los profesionales de la educación acceden a la profesionalidad tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, siendo el buen docente, el que se responsabiliza del modo en que ejerce su profesión, y que está dispuesto a dar cuenta de su comportamiento no solo ante las autoridades, sino también ante los estudiantes (Fernández y Gijón, 2012).

La universidad tiene entre sus funciones, la de capacitar y formar a los estudiantes para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer un servicio en una determinada actividad profesional (Hortal, 2002); pero siendo el docente además de transmisor de conocimientos, un acompañante de la adquisición de habilidades y métodos, un estimulador de las capacidades cognitivas de sus alumnos.

Haciendo bien su cometido, su función, "enseñar", elevará el nivel moral de los participantes en la docencia y de la universidad en general, y es eso, lo que se espera del verdadero profesional, que se entregue a su quehacer con cierta generosidad y desinterés, satisfaciendo las necesidades sociales, cuidando las conductas que se relacionan con la dignidad de la profesión y del profesional, teniendo compromiso, y valores sólidos, que son mucho más que "valores o reglas". Pero el problema es, que vivimos en una explosión de lo económico, donde el "tener" se hace cada vez más importante y el "ser" se debilita, cuando el docente debe luchar para que aquello que es imposible sea, sin embargo, posible.

El paso por las aulas universitarias es para los estudiantes no sólo una etapa importante de sus vidas, sino que determina en gran medida las expectativas de status social y las condiciones en que se va a producir el acceso al trabajo profesional.

Debemos pensar que el modo de sentir y actuar de los docentes, juegan un papel central en la constitución de su identidad profesional. Sin duda, todo educador es portador de valores. Pero los profesores en sus tareas docentes diarias, difícilmente pueden modificar el curso de los acontecimientos que provocan su quehacer profesional. Además, la imagen que los estudiantes tienen de sus profesores llega a formar parte de una base de identidad profesional que muestra la existencia de un reconocimiento hacia ellos por, la calidad de sus conocimientos, la transmisión de sus experiencias en su trayectoria profesional, su rigor técnico, su grado de profesionalismo, nivel cultural, etc. (Marín, 2006).

Son numerosos los estudios que confirman que los estudiantes consideran un influyente en su trayectoria profesional, la visión previa a partir de su profesorado como modelo de formación científica y profesional a seguir (Marín, 2006; Marchesi, 2007; Martínez, 2010). Esto nos conduce a interpretar que la identidad profesional que el estudiante va construyendo acerca de sí mismo, va en relación a sus referentes socioculturales, profesionales, etc., adquiridos a modo de tradición de aquellas personas a las que les otorga especial importancia. Esta construcción se puede considerar como un proceso de formación en constante construcción y cambio, creado a partir de las consecuencias e influencias de los cambios que sufre el individuo, así como los cambios que suceden en su entorno educativo, social y cultural (Marín, 2006).

La idea que hemos defendido y desarrollado hasta ahora a lo largo de estas reflexiones es, que la universidad tiene como finalidad la generación de seres que sean críticos, que sean "ellos mismos", seres autónomos que lleguen a convertirse en buenos profesionales.

La universidad ante esto, debe esforzarse en indagar y comprobar, en qué niveles éticos se encuentra el profesor a la hora de desarrollar su docencia, sabiendo de antemano, que sólo si es crítico podrá enseñar bien esa ansiada y buscada actitud crítica en el estudiante. El problema subyacente puede ser que en ocasiones el profesor universitario confunda calidad docente, con lo que a él le gusta enseñar.

Los estudiantes normalmente llegan a la universidad, aunque actualmente no es generalizado, a la edad de 18 años, con una manera determinada de actuar, basándose en una serie de principios y normas que son los que consideran que juzgan sus acciones. Desde estos niveles de conciencia es desde donde juzgan lo correcto o incorrecto, lo de su agrado o no.

La universidad cuenta con una finalidad legítima, su razón de ser, lograr que el alumnado llegue a constituirse y perfeccionarse no sólo en una actividad profesional, sino también como individuo, que alcance el máximo nivel de autonomía, así como de actitud crítica; se trata, de capacitarlo para

pensar por sí mismo. Esta es la tarea que le compete a la universidad y al profesor especialmente, convirtiéndose éste último para el estudiante en modelo profesional o futura identidad.

El profesor ha de saber cómo formar e instruir al estudiante en una de las actividades profesionales, educando para ello en una actitud de deseo de conocimiento, de gratitud, hacia la tradición y la profesión, y en una voluntad de innovación por ambas (Román, 2003).

Como se ha ido defendiendo a lo largo de este artículo, la universidad debe dirigirse hacia la formación de nuevos profesionales y, para ello, debe generar profesionales integrados en comunidades convencionales pero capaces de resolver nuevos problemas y nuevos retos de manera creativa e innovadora. La universidad, ha de procurar que el estudiante llegue a ser capaz de trabajar en organizaciones empresariales, en organizaciones convencionales en las que las convenciones, las leyes, todo lo socialmente establecido ha de ser acatado pero en cuyo seno, prevalece la competitividad.

Los profesionales tienen el deber de formar a estudiantes y transmitirles esa actitud, ese “ser profesional” que les aleje de todas las actitudes alarmantes que hacen que se desarrollen en compartimentos estancos, y ello exige dotarlos de una formación integral (Román, 2003; Marín, 2006; Luna-Serrano et al., 2010); que siempre defiende la educación. De igual forma, los profesores han de mostrarse como profesionales actualizados, que se esfuerzan por mejorar y ampliar sus conocimientos. Se trata de que los estudiantes aprendan a “aprender a aprender” y para ello, la universidad ha de ofrecer los medios necesarios y sus profesionales, y los profesores, deben figurar como modelos a seguir.

6. A modo de reflexión

La ética profesional está establecida en normativas o requisitos relacionados con normativas de trabajo por el Ministerio de Educación de cada uno de los países, siendo ya bastantes los países que poseen un código deontológico. En España el Consejo General de colegios Profesionales aprobó en 1996, este código, y las Asociaciones Educativas Profesionales lo reconocieron.

Junto a los aspectos valiosos y positivos que todos los códigos deontológicos poseen, aparecen críticas y matices que limitan su finalidad profesional autorreguladora, como la permanente puesta a punto al “aquí y ahora” que exige la evolución de la sociedad.

Desde este punto de vista, la elaboración de un código deontológico para los profesionales de la educación no puede realizarse desde un ambiente cerrado, ni exclusivamente por los profesionales docentes. Las necesidades actuales muestran la interacción de la ética cívica y la ética profesional.

Los docentes se enfrentan a un millar de retos diarios, para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente con nuevas necesidades y valores, donde las nuevas situaciones, desafíos y demandas sobre la enseñanza y el aprendizaje le exigen nuevas capacidades y competencias. Y estas deben, entre otras (Marchesi, 2007):

- Mediar,
- Colaborar con sus iguales,
- Diseñar y gestionar sus propios recursos,
- Con una didáctica basada en la investigación,
- Utilizar el error como fuente de aprendizaje,
- Fomentar la autonomía del alumno y su actitud crítica,
- Tener competencias básicas en TIC y
- Creadores de actividades motivadoras.

Para Bolívar (1998), la competencia profesional, es toda capacidad de trabajo constituida por conocimientos, aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones y valores encaminados al desempeño profesional”. Si a esto se le suma la aportación de Martínez y Saulea (2006) que considera que se trata de la capacidad de respuesta que permite actuar de manera adecuada ante demandas complejas, en la que se conjugan el saber hacer procedimental, con los conocimientos, las motivaciones, los valores éticos, las actitudes y las emociones; así como con otros elementos sociales y de comportamiento que emergen simultáneamente en el logro de acciones eficaces. Se puede decir que lo que conforma al docente como buen profesional, a la vez que contribuye de modo transcendental a su propia formación y desarrollo, es su capacidad para actuar a partir del

análisis del contexto y la reflexión sobre su propia práctica, la aplicación de sus teorías implícitas y explícitas y la investigación aplicada como instrumento instigador y crítico de sus actuaciones (Dominguez y Blazquez, 1999). Pero para ello deberá responder a los desafíos de la comunidad de trabajo, para mejorar la calidad de las experiencias profesionales; pasará del tecnicismo a ser reflexivo, desde las creencias y actitudes formativas; generando y basándose en un compromiso hacia la ciudadanía. Como buen profesional no debe jugar, con la incertidumbre, ya que tiene un compromiso de mejora y de construcción social.

Una identidad ética profesional, es esencial, ya que como los docentes de una manera u otra influye de forma directa sobre sus estudiantes. Debemos actuar de forma efectiva y crítica para que dicha influencia sea lo más positiva posible. Nuestra labor debe estar encaminada al “otro” de manera activa.

Dentro del campo de la universidad asignaturas de esta índole son necesarias como es el ejemplo de “Educación moral y cívica”, cuyo objetivo recae en el estudio de la ética, los valores, la moral, los contravalores, la manipulación, la dignidad, etc. Pero ¿por qué una asignatura así, ha quedado fuera de los planes de estudio en los grados? Está claro que un profesor de universidad, y más aún, en la Facultad de Educación, tiene que inculcar todo lo reflexionado hasta aquí, pero la experiencia remite, a que no es así en todos los casos. ¿Sabemos entonces hacia dónde vamos? ¿Sabremos hacer frente a los nuevos tiempos donde la tecnología y las redes sociales sustituyen a las relaciones personales en la sociedad? Nuestro aprendizaje, nuestra formación en coordinación con los distintos profesionales, la familia y el entorno, son determinantes para que cesemos el individualismo.

Los cambios que de manera vertiginosa nos muestra la sociedad, nos exige como profesionales pensar y reflexionar sobre cuestiones como, ¿los profesores se están formando correctamente o simplemente recaudan información para obtener un título o una promoción?

Desde la universidad se trata de enseñar a los estudiantes a ser críticos, humanos y humanizadores, que al fin y al cabo, es lo más importante de la educación; pero desde la crítica, se puede hacer partícipe a algún ámbito de la educación universitaria, que está vacío de expresiones éticas que deben abarcar todas las áreas del conocimiento que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje con definiciones mínimas en cuanto a orientación pedagógica desde la ética.

De todos es sabido que cualquier proyecto o acción, tiene implicaciones éticas, que son consideradas en lo cotidiano como valores y principios que se comparten con otras profesiones, colectivos y clases. En este amplio espacio es donde interactúan y se mezclan diferentes visiones del mundo, algunas antagónicas entre sí; la relación que existe entre la formación académica y las implicaciones éticas en el ejercicio profesional, nos sitúan ante lo correcto/incorrecto de lo cierto/incierto, producto en última instancia, de una visión tradicional de la reflexión ética que se basa en principios y reglas determinados de forma abstracta que se imponen a la realidad de manera autoritaria. Tampoco se reclama un sistema de principios que funcionen como prohibiciones incuestionables, pero sí es verdad que la ética necesita de principios y reglas.

En definitiva, la profundización en el estudio de la identidad ética, puede ser una interesante aportación a la mejora de la práctica docente, siempre y cuando logre estimular la reflexión, personal y compartida, sobre la propia actitud vital, sobre las propias actitudes morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza y sobre las posibilidades que tenemos de cambiar en positivo lo que nos parezca mejorable. Como K. Getz (1999) defiende, “la ética es un estudio cuya finalidad es establecer un sistema de los principios que nos pueda ayudar a distinguir entre el bien y el mal, y de este modo, ayudarnos a justificar nuestras acciones”.

Como a lo largo del artículo hemos ido reflejando, la formación para el ejercicio de la profesión no puede limitarse a la transmisión de conocimientos objetivos, sino que los aspectos cognoscitivos, morales y las habilidades técnicas deben fusionarse a fin de adquirir una adecuada profesionalidad. Esto implica incluir en el currículo de la formación universitaria una formación ética.

7. Referencias bibliográficas

- Bermejo, V y Del Río, F. (2009). Ética profesional y Deontología. *Papeles del Psicólogo*, 2009. Vol. 30(3),182-18.3
- Bolívar, A. (coord.) (1998). Los estudios curriculares en España. Monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 2 (2).
- Calvo, J. (2001). Diez valores éticos. Madrid: Ediciones Educat.
- Carbonell, J. (2008). Una educación para mañana. Barcelona: Octaedro.
- Casares, P. M., Carmona, G. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial). Recuperado el 15 de Septiembre de 2011 desde <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Conde, P. (2000). Ética general. Vol. 1. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Delors, J. (Pres.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI (INFORME DELORS). Madrid: Santillana.
- Domingo, A. (2008). Ética para educadores. Madrid: PPC Editorial.
- Domínguez, M. C. y Blázquez, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Education XXI*, 2, 155-182.
- Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. En Puelles Benítez, M. de (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 119-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109–119
- Fernández Pérez, M. A. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, J. L. y Hortal, A. (dirs.). (1994). Ética de las profesiones. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- García López, R., Olmeda, G. y Escámez, J. (2010). Ética profesional docente. Madrid: Editorial Síntesis.
- García Morente, M. (1996). Virtudes y vicios de la profesión docente. En *Obras completas*, (p. 458) Tomo I/2. Madrid y Barcelona: Fundación Caja Madrid y Editorial Anthropos.
- García Moriyón, F. (1998). Ética del profesorado. En García Moriyón, F., *Crecimiento moral y Filosofía para niños* (pp. 293-310). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Getz, K. (1999). Consequentialism and Moral Decisions. *Journal of Business Ethics*, Vol. IX, (7), 567-777.
- París, J. (2003). Mediación, ética y universidad. En Roman Maestre, N. (Coord), *Por una ética docente* (pp. 91-142). Bilbao: Grafite Ediciones.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 14–24.
- Hortal, A. (1994). La ética profesional en el contexto universitario. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Declée De Brouwer.
- Jiménez Pérez, R. y Wamba, A.M. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-15.
- Lozano Aguilar, J. F. (2004). Códigos éticos para el mundo empresarial. Madrid: Trotta.
- Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. C. y Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un “buen profesional”, según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial). Recuperado el 15 de Septiembre de 2011 desde <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html>
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alizanza.
- Marín Méndez, D.E. (2006). La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión. *Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Pedagogía de Doctora en FFL*. UNAM.
- Martínez Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Martínez Ruíz, M. A. y Saulea Parés, N. (2006). Escenarios alternativos en el presente-futuro de la Universidad. En Frau Llinares, M. J. y Saulea Parés, N. (Eds.), *La reconfiguración curricular en el escenario universitario (Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, Volumen II)* (pp. 5-20). Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea /ICE, Marfil.
- Pérez Gómez, A. I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En Puelles Benítez, M (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presentación y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pérez Gómez, A.I. (2000). *El conocimiento profesional del docente en la sociedad*. Ponencia presentada en el Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación, Girona.
- Román Maestre, B. (2003). Apuntes para una ética del profesor universitario. En Román Maestre, B. (Coord.), *Por una ética docente* (pp. 31-64), Bilbao: Grafite Ediciones-Universitat Ramon Llull.
- Sales, M. A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Simón P. (1994). *Un marco para una nueva disciplina*. Barcelona: Med Clin
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ed. Narcea.



Análisis axiológico del Primer Decreto Orgánico sobre la Educación en Puerto Rico

Axiological analysis of the First Decree on Education in Puerto Rico

Gregorio Villegas Cobián,

María D. Aponte Correa

Universidad Metropolitana San Juan, Puerto Rico

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 03 de abril de 2014

Fecha de revisión: 09 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 16 de abril de 2014

Villegas, G. y Aponte, M.D. (2014). Análisis axiológico del Primer Decreto Orgánico sobre la Educación en Puerto Rico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 36 – 46.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Análisis axiológico del Primer Decreto Orgánico sobre la Educación en Puerto Rico

Axiological analysis of the First Decree on Education in Puerto Rico

Gregorio Villegas Cobián um_gvillegas@suagm.edu

María D. Aponte Correa maponte39@suagm.edu

Universidad Metropolitana San Juan, Puerto Rico

Resumen

Los valores a lo largo de la vida tienen una trascendencia fundamental en la historia y en la vida del ser humano. Configuran a la sociedad y al individuo por medio de leyes educativas, en las cuales se plasma el tipo de hombre a formar. El objetivo de este estudio, es examinar la jerarquía de valores del Primer Decreto Educativo de Puerto Rico. De igual forma, se evalúa la incidencia de la legislación educativa española en la realidad puertorriqueña. Se utiliza la metodología de análisis de contenido axiológico y la interpretación de datos desde una perspectiva historiográfica, en el contexto de fines del siglo XIX. Una de las conclusiones a las cuales hemos llegado, es que la jerarquía de este decreto, está marcada por los valores: intelectuales, temporales, sociales, instrumentales y espaciales.

Abstract

Lifelong values have a fundamental importance in the history and life of the human being. They configured society and the individual thru educational laws, in which the type of man to form is reflected. This study examines the hierarchy of values in the *First Decree on Education in Puerto Rico*. It will also evaluate the impact of Spain educational laws in Puerto Rican reality. It uses the analysis of axiological content method, and data interpretation from a historiographical perspective in 19th century context. One of the conclusions which we have reached, is that the hierarchy of this Decree, is marked by values: intellectual, temporal, social, instrumental and spatial.

Palabras clave

Decreto; valores; axiología; educación; análisis de contenido; historiografía.

Keywords

Decree; values; axiology; education; content analysis; historiography

1. Introducción

Esta exposición tiene el objetivo de analizar el contenido axiológico de la primera ley orgánica de educación en Puerto Rico, promulgada en el 1865. El Decreto Orgánico, creado por el gobernador Don Félix María Messina, intentó conducir la educación en Puerto Rico hacia un carácter público. El Decreto de Messina, es una legislación educativa que pretendió estructurar la educación pública. Este documento se deriva de la estructura de la Ley Moyano. Éste se compone de un preámbulo explicativo de varias Secciones que integran los temas: De los estudios, De los maestros, De los libros de texto y De la enseñanza.

El análisis axiológico al que hacemos referencia apunta hacia dos elementos fundamentales: el Decreto y su contexto histórico. Las iniciativas educativas, sin lugar a dudas, tienen un propósito formativo; especialmente en las tempranas generaciones. Por consiguiente, el punto central al que aludimos es el perfil de persona que pretendió desarrollar esta reestructuración educativa de 1865.

El estudio del Decreto y su contexto histórico se enmarca en el método de análisis de contenido. El contenido axiológico que interesamos revelar se complementará con la interpretación del contexto histórico que sirvió como marco para esta iniciativa educativa. Esta reflexión tiene como propósito un análisis dual. Por un lado, nos interesa conocer la jerarquía de valores que se pretendió transmitir a la generación de puertorriqueños en la segunda mitad del siglo XIX a través del Decreto. Por otro lado, indagaremos a través del análisis histórico sobre el significado de esta legislación educativa en el contexto cultural de la Isla.

El gobernador Messina organizó las materias de enseñanza, los requisitos para maestros, estableció las edades, los niveles escolares y una Administración centralizada. El Decreto tuvo influencias de varias legislaciones previas realizadas en España. En primera instancia estas leyes se trasladaron a Cuba en el año 1863 y a Puerto Rico en el año 1865 (López Yusto, 2006, pág. 56). Sin embargo, la legislación más influyente del Decreto, lo fue la Ley Moyano de 1857, como lo evidencia el contenido del documento. Conviene en esta dirección realizar un breve resumen de los puntos más sobresalientes de la Ley Moyano.

Para fines de nuestra exposición, cuando aludimos a la axiología nos ceñimos a la siguiente definición: *“disciplina filosófica encargada del estudio de los valores, incluye entre otros temas y problemas, el análisis de los diversos tipos de valores, su naturaleza, clasificación o tipos, características, relación con la vida y la formación del ser humano”* (Romano, 2011, pág. 101). El ser humano es por su naturaleza valorativo. Se nace valorando la misma vida, y en el desarrollo humano cada ser continúa construyendo sus escalas valorativas a través de su propia experiencia en planos subjetivos y objetivos (Gervilla Castillo, 2000, pág. 40). Como componente de una sociedad, cada humano comparte una inevitable interacción, donde aprende, construye, se identifica con el colectivo, y define su carácter. Puede entenderse este proceso como la construcción de su identidad. En este proceso de interacción social sirve como herramienta fundamental la educación en valores. *“De aquí que sea reiterativa la expresión, “educar en valores”, ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores”* (Gervilla, pág. 39).

2. Contexto histórico

En la segunda mitad del siglo XIX, España debatía su futuro político y con él, el tema de la educación pública. La dirección de la educación tomaba otro giro con la aprobación de la Ley Moyano, conocida así por su creador, Don Claudio Moyano, en aquellos momentos, Ministro de Fomento. La aprobación de la Ley se desarrolla en el contexto de la década de 1850, entre debates y consensos de progresistas y moderados. El 9 de septiembre de 1857, es aprobada esta ley, que impulsó el fortalecimiento del sistema educativo español. La Ley Moyano es una de las legislaciones más estudiadas en el ambiente investigativo, de todos los campos del saber.

La estructura de la Ley Moyano se constituye por cuatro secciones: La primera sección trata sobre los niveles “De los estudios”; la primera enseñanza, dividida en elemental y superior. En la Ley se destaca el carácter obligatorio y gratuito de la educación para los niños cuyos padres no

contaban con los recursos económicos. En la segunda sección “De los establecimientos de enseñanzas” se describen los conceptos de educación pública y privada con sus respectivas regulaciones. La tercera sección atiende el sector “Del profesorado público”, reglamentando los requerimientos de los maestros. La cuarta sección “Del gobierno y administración de la instrucción pública”, estableció niveles administrativos: central, provincial y local, con sus respectivas organizaciones. Se destaca de la Ley Moyano, la centralización de la administración educativa, su carácter moderado y la educación técnica, entre otras características. Olegario Negrín Fajardo se refiere a la Ley Moyano de la siguiente forma:

“[...] ley señera y que estaba llamada a tener una larga vigencia y continuidad: la primera Ley general de Educación en España, la Ley Moyano. Al mismo tiempo van creándose nuevas instituciones educativas como las Escuelas Normales, la Inspección de enseñanza, los Institutos de Segunda enseñanza o las Escuelas de párvulos. Pero no es menos importante el avance que se produce en el ámbito de las ideas pedagógicas con la dialéctica que se plantea entre la corriente liberal y la conservadora, que cierra el tema primero de este segundo bloque temático” (Negrín Fajardo, 2012, pág. 22).

El Decreto de Messina se promulga ocho años más tarde que la Ley Moyano de 1857. Es constatable la influencia de la ley española en el Decreto, desde las primeras secciones. Messina, como parte de su contexto histórico, vio en la Ley española, las bases de la educación en la Isla. El gobernador lidera este proceso, lo preside y lo supervisa directamente; siguiendo la tradición autócrata, que distinguió a los gobernadores españoles del siglo XIX, en la más pequeña de las Antillas Mayores. Mientras la Ley Moyano se considera liberal moderada y amplia, el Decreto por su parte, representó una ley inferior. Excluyó por ejemplo, elementos importantes como los servicios educativos a la población de niños discapacitados. Otra limitación de la Ley fue que la administración estuvo centralizada en la figura del gobernador.

La historia educativa de Puerto Rico estuvo ligada a los eventos políticos de la Metrópolis durante todo el siglo XIX. Los gobernadores coloniales buscaban desarrollar la educación pública en la Isla a través de legislaciones españolas ajenas a la realidad política, cultural y social que ya afloraba a finales del siglo XIX entre la Metrópolis y la Colonia.

El contexto histórico en que se desarrolla el Decreto de Messina es de suma importancia, pues mientras el gobierno busca a través de la instrucción pública, “[...] el adelanto intelectual de estos leales y pacíficos habitantes [...]”; en el Puerto Rico de esta época ya existían fuerzas que reclamaban cambios profundos en las condiciones socio económicas, políticas y libertades civiles. El historiador Fernando Picó describe este periodo en que: “el criollismo asumía todos los matices de la personalidad colectiva y Puerto Rico empezó a concebirse como un todo, distinto a España, original, fresco e ingenuo” (Picó, 1988, pág. 191). Otro escritor puertorriqueño, José Luis González describe: “La nueva clase dirigente gestada en Puerto Rico a principios del siglo XIX nació, efectivamente, bajo el signo del conservadurismo político, pero su propio desarrollo llegó a ponerla en conflicto con el mismo régimen colonial que le dio vida” (González, 1981, pág. 53). Esta identidad cultural emergente en el Puerto Rico del siglo XIX, entraría en conflicto directo con los esfuerzos políticos, económicos y educativos de la Metrópolis.

Durante el siglo XIX, los reglamentos y decretos relacionados con la educación aumentaron significativamente en relación con siglos anteriores. Esto demuestra el interés de las autoridades coloniales por organizar un sistema de educación en el país (López Borrero, 2005). Hay que mencionar el hecho de que maestros, por vocación, ya realizaban trabajos de enseñanza en distintas localidades. En San Juan se destacó el maestro Rafael Cordero, quien educó a varios líderes de gran prestigio cultural en la Isla, tales como: Alejandro Tapia y Rivera, Segundo Ruiz Belvis y José Julián Acosta (Alvarado Morales, 2012).

En la categoría de Provincia, la Isla recibe al gobernador Messina; cuya estadía fue desde 1862 hasta el 1866. Para algunos historiadores su gestión gubernamental fue una muestra de genuino interés por la educación de la Isla (López Yusto, 2006, pág. 56). Sin embargo, para otros puertorriqueños que vivieron en el periodo de 1865, los gobernadores fueron extraños a la

realidad de los habitantes; como lo expresa Don José Marcial, residente del pueblo de San Germán en sus memorias: “desdeñaron conocer la Isla, esto es a sus gobernados, prefiriendo así mandarlos desde sus olímpicas residencias de la Capital” (Marcial, 1978, pág. 85).

3. Objetivos

El estudio une varios propósitos. En primer lugar combina el análisis cuantitativo y el cualitativo, dando un carácter mixto al escrito. Esta dinámica facilitará la interpretación de datos, que tiene como objetivo los siguientes puntos:

- Revelar el contenido axiológico y la jerarquía de valores del Decreto.
- Analizar ese contenido desde una perspectiva variada a través de los métodos cuantitativo y cualitativo.
- Revelar el perfil de persona que se pretendió formar a través de la legislación educativa en el contexto histórico del siglo XIX.

4. Metodología

Los medios metodológicos del análisis de contenido permiten, a través de diversas estrategias, medir e identificar los mensajes de textos, como al que aludimos. Laurence Bardin, en su libro *Análisis de contenido*, señala: “[...] es un instrumento de investigación aplicable a mensajes de naturaleza muy diferente: difusión de masas [...], materiales estadísticos, [...] documentos históricos” (Bardin, 1996, p. 184). A través de una relación cuantitativa, donde el documento es fragmentado en frecuencias de frases y palabras, se procede a un realineamiento de aquellos caracteres del texto que aludan a valores.

En armonía con los objetivos de este escrito utilizaremos la ya mencionada metodología de análisis de contenido. La matriz del estudio son las frecuencias de palabras, por tal razón, es requerido un análisis cuantitativo que permita la organización de los datos. Por otro lado, el análisis cualitativo facilitará las observaciones sobre la ausencia o presencia de un modelo educativo integral en el documento, objeto de estudio. Esta combinación de métodos dará un carácter mixto, estimulando un entendimiento más claro y profundo de los resultados. (Ponce, 2011, pág. 48)

La primera fase de análisis se define por la evaluación cuidadosa del documento. En este paso evaluamos la estructura del documento, su nomenclatura, e identificamos las palabras y sus contenidos en valores. La segunda fase constituye el proceso de descodificación y codificación del texto en el cual se cuantifican las palabras y su frecuencia. Para ello, se utilizó la versión del programa AQUAD 7. Prosiguió una definición de categorías en las que se ubicaron los valores identificados en el texto.

Las palabras y/o frases, de contenido valorativo, serán ubicadas mediante un sistema categorial de naturaleza axiológica, como los diseñados por el profesor Enrique Gervilla, reconocida autoridad en el campo investigativo de valores de la Universidad de Granada. Se utilizará como guía su trabajo, *Un modelo de educación integral* (2000):

Tabla: 1ª. Sistema categorial axiológico, según el Modelo de Educación Integral (Gervilla, 2000ª)

PERSONA SUJETO DE LA EDUCACIÓN	VALORES FIN DE LA EDUCACIÓN	EJEMPLOS	
Animal de inteligencia emocional		VALORES	ANTIVALORES
Cuerpo	Corporales	Salud, alimento	Enfermedad, hambre
Razón	Intelectuales	Saber, crítica	Ignorancia analfabeto
Afecto	Afectivos	Amor, pasión	Odio, egoísmo
Singular y libre en sus decisiones			
Singularidad	Individuales	Intimidad, conciencia	Dependencia, alineación
	Liberadores	Libertad, fidelidad	Esclavitud, pasividad
	Morales	Justicia, verdad	Injusticia, mentira
	Volitivos	Querer, decir	Indecisión, pereza
De naturaleza relacional			
Apertura	Sociales	Familia, fiesta	Enemistad, guerra
	Ecología	Montaña, playa	Contaminación, desechos
	Instrumentales	Vivienda, vestido	Chabolismo, consumismo
	Estéticos	Bello, agradable	Feo, desagradable
	Religioso	Dios, oración, fe	Ateísmo, no creencia
En el espacio y en el tiempo			
	Espaciales	Grande, pequeño	Grande, pequeño
	Temporales	Hora, día, año	Hora, día, año

El análisis de contenido debe ser estructurado, para alcanzar la validez y confiabilidad de los resultados. Los profesores Teresa Lara y Antonio Moreno, describen las fases de este proceso investigativo de la siguiente forma: *“Las etapas a seguir son: determinación del objetivo, definición del universo, unidades de análisis, codificación, categorización, enumeración, cuantificación o recuento de datos e interpretación de los resultados”* (Lara, 2005). Por otra parte, el doctor José Álvarez, señala lo siguiente “detectar la filosofía subyacente y el modelo de hombre a formar es un aspecto fundamental del análisis de contenido y en consecuencia, un método en el ámbito de la educación” (Álvarez Rodríguez, 2001, p. 18).

5. Análisis de los datos

La relación cuántica que resulta del conteo de palabras o frases que aluden a valores, se transfieren a categorías, según el modelo del Prof. Gervilla, convirtiéndolas en variables manejables. Estas variables permiten visualizar la jerarquía de valores, base interpretativa para determinar el perfil de la persona que se desea lograr a la luz del momento histórico al que apuntamos. En este punto, aplicaremos el *Modelo de educación integral*, como referencia,

incluyendo la categoría de valores cuantitativos. Aunque dicho modelo se configura en la década del año 2000, su estructura recoge los elementos que todo sistema de educación debe contemplar, trascendiendo el tiempo y espacio.

Las categorías y frecuencias, son el punto central en la etapa de análisis. Este análisis, en su primer plano, es descriptivo. Se han seleccionado 15 categorías, que a su vez representan las 15 variables donde descansa nuestra atención y donde se reflejan los patrones que definen la estructura valorativa del Decreto. Al identificar las categorías con sus respectivas frecuencias fue posible observar varias tendencias. Veamos la siguiente tabla de frecuencias de valores, organizadas en 15 categorías, como resumen:

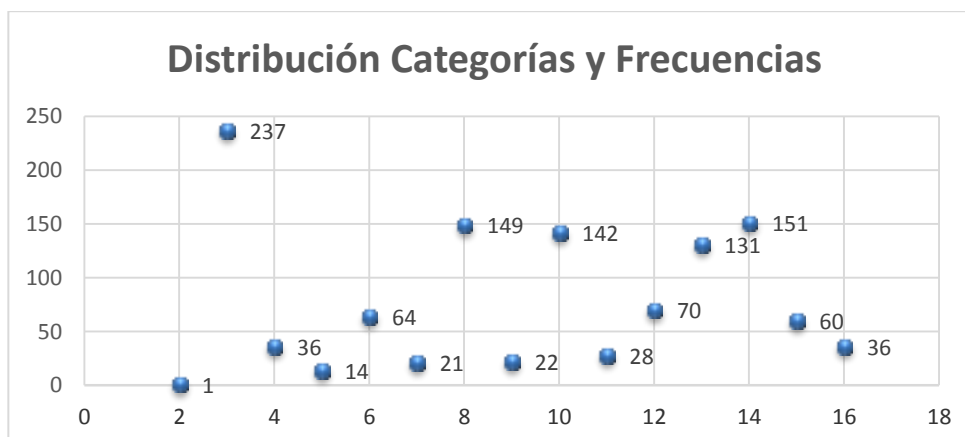
Tabla 2ª. Categorías y frecuencias

CATEGORIAS	FRECUENCIAS
INTELECTUALES	237
TEMPORALES	151
SOCIALES	149
INSTRUMENTALES	142
ESPACIALES	131
RELIGIOSOS	70
MORALES	64
CUANTITATIVOS	60
AFECTIVOS	36
GLOBALES	36
ESTÉTICOS	28
ECOLÓGICOS	22
VOLITIVOS	21
INDIVIDUALES	14
CORPORAL	1

En primera instancia, los datos muestran un predominio de ocho categorías. Éstas son: las materias del saber (*Intelectuales*, 237), niveles educativos (*Temporales*, 151); gobierno y el público impactado (*Sociales*, 149); los recursos económicos-administrativos (*Instrumentales*, 142); los recursos físicos como la construcción o alquiler de estructuras exclusivas para la educación (*Espaciales*, 131); la instrucción de la doctrina y participación del clero (*Religiosos*, 70); el rol del maestro (*Morales*, 64), (*Cuantitativos*, 60); incluimos esta categoría por la cantidad significativa de palabras que aludían a cantidades o números. Estos datos son representativos de las categorías de valores más significativas. Como puede observarse, los valores intelectuales dominan en la jerarquía. Como valores intelectuales sobresalen, *la enseñanza, los maestros y la instrucción*.

En el siguiente gráfico puede apreciarse la distribución de categorías y frecuencias siguiendo el orden de la tabla anterior:

Gráfico 1. Relación de categorías y resumen frecuencias



Están en un plano inferior, por debajo de la Media, que es 36, las categorías restantes: los valores que aluden a la iniciativa, carácter y a la voluntad (*Volitivos*, 21); los que abarcan temas como la cultura y la educación (*Globalizadores*, 36); el arte, la música (*Estéticos*, 28); la agricultura, agrimensura (*Ecológicos*, 22); los liberadores y los que aluden a la identidad (*Individuales*, 14); la salud e higiene (*Corporales*, 1) y la inclusión de la familia, que considera padre, madre o encargados (*Afectivos*, 36).

Como puede observarse, la jerarquía de valores muestra la poca relevancia que el Decreto otorga a los valores volitivos e individuales; aquellos que configuran el carácter e iniciativas de la persona. Mientras que la Ley Moyano consagraba “*la libertad de enseñanza como la libertad de creación de centros docentes*” (de Puelles, pág. 66), el Decreto desarrollaba una educación dirigida y supervisada directamente por el gobernador. En este último aspecto, en el artículo 73, el Decreto creó la Junta Superior, cuyo presidente era el propio gobernador, quien a su vez seleccionaba a la mayoría de los concejales y vocales que completaban la estructura administrativa de la Junta. La centralización obvia que expresa el Decreto va a tono con la tendencia centralizadora de la Ley Moyano, considerada por de Puelles como un valor (de Puelles, pág. 67). Sin embargo, en el contexto puertorriqueño la centralización pudo haber representado otro acto autocrático y limitante. Por consiguiente, podría ser considerada como un antivalor.

El gobernador Messina manifestaba en el preámbulo del Decreto lo siguiente: “*Convencido por experiencia de la necesidad de reformar la Instrucción primaria en la Isla, fin de que se alcancen los importantes beneficios que ha de proporcionar la población*”. En el mismo párrafo señalaba: “*para que el adelanto intelectual de estos leales y pacíficos habitantes corresponda al progreso material de la Provincia, que va desarrollándose rápidamente*” (Capitanía General, 1866, pág. 1). La experiencia educativa más cercana que tenía Messina, y que vivió como español, fue la Ley Moyano de 1857. Esta Ley, como describe el Dr. Manuel de Puelles, “*se trata de una ley liberal, de una ley moderada, llevada a cabo por el sector moderado del liberalismo español*” (De Puelles Benítez, 1991). En las primeras secciones del Decreto son evidentes tres valores que, en esencia, de igual modo se destacaron, según de Puelles, en la Ley Moyano: la obligatoriedad, la gratuidad y la centralización. Se observa inmediatamente, que la primera sección del Decreto es una copia fiel y exacta de la Ley Moyano. Resaltan a su vez los tres valores mencionados de forma explícita, en el cuerpo del texto del Decreto. Los valores de la obligatoriedad y la gratuidad representaron un gran impacto en el contexto isleño. Incrementaron el número de estudiantes, en los que se incluían 6, 144 niños pobres estudiando de forma gratuita (López Yusto, pág. 58-59).

En el Artículo 6 del Documento se señalaba: “*la primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles*” (Capitanía General, pág. 3). Llama la atención que el gobernador Messina

considere a los puertorriqueños como españoles. Como valor individual, que evoca la identidad cultural, esta mención entraba en una disyuntiva para los isleños; entre ser español y ser puertorriqueños. En este sentido el Decreto trató de impregnar los valores históricos, a través de un programa de estudios que incluía la enseñanza de la Historia y Geografía de España, tal y como se hizo en la Ley Moyano. El Decreto excluyó todo elemento cultural local en su programa; omitiendo las tradiciones y procesos históricos de Puerto Rico, ya documentados en libros, en pinturas y en la tradición popular. Esta acción demuestra un alejamiento del gobernador en relación con la realidad cultural de la provincia o un propósito premeditado. Lealtad e identidad eran entonces dos valores encontrados en dos realidades y contextos distintos. Como medio educativo, el Decreto no aportó al desarrollo de los valores individuales como el de la identidad; pues omitió en el programa educativo todo lo relativo a la cultura puertorriqueña, con la que se identificaban estudiantes, maestros y otros sectores cultos, que desarrollaban en diversos géneros de la literatura temáticas criollas.

La realidad histórica del Puerto Rico de siglo XIX, dictaba las pautas de una sociedad que ya se auto determinaba como una definida, con su propia visión de mundo, diferente al mundo peninsular. Mientras los gobernadores intentaban crear una conciencia española a los puertorriqueños, ésta chocaba con una emergente identidad y tendencias valorativas, propias de la cultura puertorriqueña. En la medida en que los gobernadores, como Messina y otros, intentaban imponer una personalidad española, aumentaba la brecha, ya prevaleciente, entre lo criollo y peninsular. En la Isla se consideraba esta estrategia como una imposición más del régimen colonial. Este escenario colonial se caracterizó por la coexistencia, por un lado, de los intentos de desarrollar un sistema educativo, y por el otro, de una represión (producto de las facultades omnímodas) que contrastaba con los objetivos de una educación integral. El Decreto llega en un ambiente políticamente caldeado, tanto en Puerto Rico como en Cuba. Inclusive, ambas Antillas mostraron su descontento a través de las armas en el 1868; con el Grito de Lares y el Grito de Yara, respectivamente.

6. Conclusiones

El Decreto Orgánico del gobernador Messina representó un esfuerzo por organizar la instrucción pública de la Isla; que al igual que en España, carecía de orientación. La jerarquía de valores revelada en el documento mostró en esencia la preferencia por un desarrollo intelectual según el modelo español. Las asignaturas propias de la época buscaban la alfabetización del niño; pero a la misma vez desarrollar en él una conciencia española. El Estado español reconocía que la educación era un poderoso instrumento de dominio político.

Entre los valores que se resaltan en el Decreto, de forma explícita, la obligatoriedad tuvo un significado distinto, en relación al contexto español. En una colonia donde la experiencia del absolutismo había generado represión y temor en la población, era de esperarse que el carácter obligatorio del Decreto, nublase las buenas intenciones educativas de la iniciativa. Otro valor explícito fue la gratuidad, el cual no resulta en una innovación, aunque sí en un gran beneficio; por cuanto, ya desde el 1810, diversos maestros por vocación, realizaban enseñanza gratuita. Uno de éstos lo fue el Maestro Cordero, quien ya instruía a grupos de estudiantes de todas clases sociales y raciales, en la zona de San Juan, impartiendo bajo un modelo liberador, propiciando "*la integración y convivencia racial*". Este maestro respetado por los cimientos educativos inculcados a líderes políticos criollos, fue clasificado, bajo las normas del Decreto, paradójicamente hablando como "*Maestro incompleto*" (Alvarado Morales, 2012, pág. 33).

En el contexto colonial, un valor en plena conflictividad en la época del Decreto fue el de la Identidad. A raíz del análisis axiológico (Lucena, Álvarez y Rodríguez, 2011), se observa que las categorías de volitivos e individuales no fueron predominantes, por el contrario, las menciones de palabras y frases alusivas a estos valores fueron cuánticamente inferiores. Esto muestra que es el Estado de gobierno quien determina la estructura de la educación, sus objetivos y la estructura axiológica que impartirán a las jóvenes generaciones. El modelo educativo del Decreto de Messina, basado en disposiciones de la Ley Moyano, buscó desarrollar la intelectualidad de los habitantes de la Isla, pero a su vez garantizar la lealtad a la Metrópolis y el dominio de la

población de la Isla, ya lacerada, en la década de 1860. Lo que significó, que el Decreto estableció unas limitaciones en valores de identidad; de aquí la frase: “*pueblo que se educa es pueblo que conspira*” (del Toro Ruiz, 1980, pág. 10).

Otra observación es que la aplicación de disposiciones de la Ley Moyano en la Isla no rindió los frutos esperados; pues, al ser una ley realizada para un contexto cultural distinto, excluyente de la cultura local, entró en conflicto con una sociedad que ya reclamaba respeto por su identidad y lo demostraba aspirando a mayores libertades económicas, políticas y sociales. En el 1865, en medio de la promulgación del Decreto, eran evidentes las actividades públicas y secretas reclamando cambios a la situación colonial. El Decreto intentó infructuosamente recobrar el dominio sobre su colonia a través de la educación. En el 1887, se promulgó el segundo y último Decreto educativo, con iguales resultados.

En relación con la educación como instrumento de dominación, el doctor Ángel Villarini, haciendo alusión al pensamiento hostosiano, señala las carencias de la educación en el siglo XIX:

1. “*Un claro propósito de para qué se educa*
2. *Un conocimiento científico basado en la naturaleza misma del educando, de cómo puede éste lograr los objetivos educativos.*
3. *Un método educativo, fundado en ese conocimiento, que permita al educador guiar al educando al logro de los objetivos.*
4. *Una concepción objetiva de las experiencias educativas, del conocimiento y su organización, que el educador deberá suscitar en el educando*”. (López, 1995, p. 313).

Esta breve exposición queda abierta para seguir ampliando sobre la relación histórico-axiológica en la sociedad puertorriqueña, en contextos de lucha política y cultural, tema de gran actualidad en el Puerto Rico moderno, en su actual estado colonial.

7. Referencias Bibliográficas

- Alvarado Morales, M. (2012). *El magisterio liberador de Rafael Cordero Molina*. San Juan: Publicaciones puertorriqueñas.
- Álvarez Rodríguez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Granada: Universidad de Granada.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Presses Universitaires de France.
- Capitanía General, G. (1866). *Decreto orgánico*. San Juan: Imprenta de gobierno.
- De Puelles Benítez, M. (1991). Los valores en las grandes leyes de educación. *Educación y valores en España*, 63-81.
- Del Toro Ruiz, A. M. (1980). *Plan dearrollo integral 1980-90. Vol VI*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-58.
- González, J. L. (1981). *Puerto Rico: identidad nacional y clases sociales*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Lara, T. y. (2005). Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de Educación*, 400.
- López Borrero, Á. (2005). *Mi escuelita: Educación y arquitectura en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- López Yusto, A. (2006). *Historia documental de la Educación en Puerto Rico*. San Juan: Publicaciones puertorriqueñas, inc.
- López, J. C. (1995). *Hostos: Sentido y Proyección de su Obra en América*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Lucena, M. Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en Formación Profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2. pp. 21-27.
- Marcial, J. (1978). *Un poco de historia colonial (1850-1890)*. San Juan: Academia puertorriqueña de la Historia.

- Negrín Fajardo, O. (2012). *Historia de educación española*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Picó, F. (1988). *Historia general de Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial Huracán.
- Ponce, O. (2011). *Investigación de Métodos mixtos en educación: filosofía y metodología*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Romano, C. (2011). *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla México.



Stress pós-traumático e violência conjugal

Post-traumatic stress disorder and spousal violence

Carla Isabel Mota Carvalho,
Sónia Mafalda Ribeiro,

Universidade Lusófona do Porto, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 02 de abril de 2014

Fecha de revisión: 08 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 07 de mayo de 2014

Carvalho, C. y Ribeiro, S. (2014). Stress pós-traumático e violência conjugal. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 47– 59.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Stess pós-traumático e violência conjugal

Post-traumatic stress disorder and spousal violence

Carla Isabel Mota Carvalho, carla.carvalho@ul.pt
Sónia Mafalda Ribeiro, soperib@gmail.com

Universidade Lusófona do Porto, Portugal

Resumo

Este estudo pretende explorar a temática relativa às consequências da Violência Conjugal nas suas vítimas do sexo feminino, especialmente no contexto do Distúrbio Pós Stress Traumático. O Distúrbio Pós Stress Traumático na Violência Conjugal tem sido uma área negligenciada de pesquisa. Em Portugal desconhecem-se trabalhos efetuados nesta área. Este foi o factor principal que nos impeliu para o estudo que aqui apresentamos. O principal objetivo é a análise da relação entre violência conjugal e Distúrbio Pós Stress Traumático. O estudo foi desenvolvido numa amostra constituída por 63 mulheres vítimas de Violência Conjugal (VC), que se encontravam acolhidas em instituições particulares de solidariedade social, destinadas a esse efeito. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação do Distúrbio Pós Stress Traumático e o questionário sócio biográfico. O nosso estudo é considerado uma investigação não experimental onde se pretende testar empiricamente as relações entre Violência Conjugal e o DSPT e as relações entre as características sociais e o Distúrbio Pós Stress Traumático. Neste design de investigação a população alvo é selecionada em função de experiências já decorridas, passadas, que pretendemos analisar. A análise estatística foi efetuada com o programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 16.0.

Abstract

This study aims to explore the thematic as far as the consequences of conjugal violence on female victims are concerned, especially in the context of the Post-Traumatic Stress Disorder. PTSD in the context of conjugal violence has been a neglected area of research. In Portugal we have no knowledge of studies in this area. This was our main motivation for the present text. The main goals are the analysis of the relations between conjugal violence and Post Traumatic Stress Disorder and the Post Traumatic Stress Disorder and the personal net. This study was developed in a sample constituted by 63 women who had been victims of conjugal violence and who were sheltered by institutions aimed for those cases. The instruments used were the Evaluation Scale of the Post-Traumatic Stress Disorder and the Social-Biographic Questionnaire. Our study is considered a non-experimental research which aims to empirically test the relationship between Domestic Violence and PTSD, and between social characteristics and PTSD. In this research design the target population is selected based on experiences we intend to analyze that have already occurred. Statistical analysis was performed with SPSS statistical analysis program (Statistical Package for Social Sciences), version 16.0.

Palabras clave

Violência conjugal; distúrbio pós stress traumático; mulheres; vítimas

Keywords

Conjugal Violence; post- traumatic stress disorder; women; victims

1. Introdução

Já no séc. XVI escritores como Shakespeare descreviam pesadelos, tremores, medo constante e comportamento fóbico como efeitos de exposição a eventos traumáticos (Kinzie, 1989). A partir do início do século XX a literatura começou a descrever as sequelas psicológicas de indivíduos que estiveram expostos a traumas intensos. Para este facto contribuiu, decididamente, o diagnóstico de síndromas clínicos específicos deste distúrbio nos soldados da 1ª Guerra Mundial.

Kardiner (1941) foi o primeiro a apresentar uma definição sistemática de Stress Pós Traumático na América. Este autor descreveu as cinco principais características do distúrbio como: *"persistence of startle response and irritability; proclivity to explosive outbursts of aggression; fixation on the trauma; constriction of the general level of personality functioning, and atypical dream life"* (Van Der Kolk & Saporta, 1991: 201). Sugeriu que o primeiro sintoma seria um reflexo condicionado, relacionado com o desenvolvimento da irritabilidade e sintomas psicossomáticos nos pacientes.

Com a 2ª Guerra Mundial passa a existir um considerável interesse pelo Distúrbio Pós Stress Traumático (DPST). Os soldados apresentavam sintomas comuns, nomeadamente grande ansiedade, pesadelos, depressão, comportamentos agressivos e problemas de relacionamento interpessoal. Em consequência surgiram termos como neuroses traumáticas de guerra, stress de combate ou reação intensa de stress, para designar as alterações psiquiátricas apresentadas pelos ex-combatentes.

O reconhecimento das neuroses da 2ª Guerra Mundial levou a que, em 1952, fosse contemplado no DSM-I, como categoria de Neurose Traumática, a reação intensa de stress que foi reconhecida internacionalmente nos anos 60. Já no DSM-II é classificado o trauma psicológico de maneira generalista, criando as categorias de Perturbações Situacionais Transitórias e Reações de Ajustamento (Keane, 1989). Em 1980, com o Manual Estatístico de Diagnóstico da Associação de Psiquiatria Americana (DSM-III) este Distúrbio passou a figurar como entidade clínica no grupo das desordens de ansiedade. Também com a inclusão do DPST no DSM-III o *"interest in understanding psychological responses to traumatic, life-threatening, and otherwise stressful events has increased substantially"* (Sutker et al., 1999 : 444).

Ficaram assim, definitivamente, postos de lado conceitos obsoletos como neurose de guerra e o dogma psicanalítico de que todas as neuroses têm origem na infância. Passa a dar-se importância fundamental ao facto de que qualquer situação traumática, que esteja para além da capacidade humana, pode atuar como um desencadeador para o desenvolvimento de reações patológicas.

Em Portugal, o conceito Post-Traumatic Stress Disorder foi traduzido no DSM-III como Distúrbio de Stress Pós Traumático e, mais tarde, no DSM-IV (1994) aparece com a tradução de Perturbação Pós-Stress Traumático. No entanto, no 1º Encontro Nacional sobre Stress Traumático, em 1995, ficou estipulado que a correta tradução seria Distúrbio Pós Stress Traumático, pois trata-se de um distúrbio que surge depois de um stress traumático (Ventura & McIntyre, 1997). Segundo Anunciação (1997) muitos dos trabalhos portugueses existentes sobre o DPST estão relacionados com as situações de Guerra. No entanto, existem estudos, realizados no séc. XX, que relatam a ocorrência de stress psicológico intenso em vítimas de desastres naturais, em sobreviventes de Hiroxima, em vítimas de acidentes de viação e outros.

Já nas duas últimas décadas, um grande número de investigadores demonstraram que o DPST também ocorre em muitos sobreviventes de violência interpessoal e familiar (Walker, 1994; Bryer et al., 1987; Davidson & Foa, 1991; Gelinas, 1983; Herman, 1986; Koss, 1990), situação de que nos ocuparemos particularmente neste nosso trabalho.

2. Distúrbio pós stress traumático

O DSPT é caracterizado por um conjunto de sintomas que podem surgir quando o sujeito é exposto a um evento traumático (DSM-IV, 1994). Segundo Ventura & McIntyre (1997) o DSPT é uma perturbação psiquiátrica que, para ser definida, requer a avaliação da sua natureza, gravidade e duração dos agentes de stress relacionados entre si, as suas propriedades sociais, físicas e a totalidade do impacto do agente de stress no tempo. Todos estes fatores estão presentes no DSM-IV (1994) que define o DSPT através de cinco critérios.

A: Caracterização do evento traumático. É-se exposto a um acontecimento traumático quando *“a pessoa experimentou, observou ou foi confrontada com um acontecimento ou acontecimentos que envolveram ameaça de morte, morte real ou ferimento grave ou ameaça à integridade física do próprio ou de outro; a resposta da pessoa envolve medo intenso, sentimento de falta de ajuda ou horror”* (Idem: 439).

B: O revivenciar o evento traumático integra cinco sintomas, como: *“lembranças perturbadoras intrusivas e recorrentes do acontecimento que incluem imagens, pensamentos ou percepções; sonhos perturbadores recorrentes acerca do acontecimento; comportamentos ou sensações idênticas às que ocorreriam se o acontecimento traumático estivesse a re-ocorrer (inclui a sensação de estar a reviver a experiência, ilusões, alucinações e episódios de flashback dissociativos, incluindo os que ocorrem ao acordar ou quando intoxicado); mal-estar psicológico intenso com exposição a estímulos internos ou externos que simbolizem ou se assemelhem a aspetos do acontecimento traumático; reatividade fisiológica durante a exposição a estímulos internos ou externos que simbolizem ou se assemelhem a aspetos do acontecimento traumático”*.

C: consiste no persistente evitamento, pelo sujeito, dos estímulos associados com o trauma e numa anestesia emocional geral. São sete os comportamentos que integram este critério: esforços de evitamento de pensamentos, sentimentos ou conversas associadas ao trauma; evitamento de pessoas, lugares ou atividades que provocam as revivências do evento traumático; incapacidade para lembrar aspetos importantes do acontecimento traumático; desinteresse por atividades que, anteriormente ao evento traumático, eram significativas para o sujeito; sentimentos de desvinculação ou estranheza perante os outros; restrição dos afetos; expectativas encurtadas em relação ao futuro e ausência de projetos familiares, profissionais ou de desenvolvimento normal de vida. Destes sete comportamentos o sujeito deve evidenciar pelo menos três.

D: Segundo DSM-IV (1994: 440) este critério diz respeito a sintomas de ativação fisiológica (não existentes antes do trauma) e é indicado por dois ou mais dos seguintes sintomas: dificuldades em adormecer ou em permanecer a dormir; irritabilidade ou excessos de cólera; dificuldades de concentração; hiper vigilância; respostas fisiológicas aumentadas perante acontecimentos que façam lembrar o acontecimento traumático.

E: Considera-se necessário, para diagnosticar o DSPT, que a duração dos sintomas dos critérios B, C e D se manifestem pelo menos durante um mês. No entanto, para a maioria dos autores este prazo é totalmente arbitrário (Lemos, 1995).

F: o DSPT origina mau estar ou deficiência no funcionamento social, ocupacional ou em qualquer outra área importante para o funcionamento do sujeito.

Para caracterizar o início e a duração dos sintomas do DPST, o DSM-IV (1994) relata que podem ser utilizados três especificadores que passamos a expor: *agudo* (quando a duração dos sintomas é inferior a 3 meses); *crónico* (quando os sintomas duram 3 ou mais meses); e com *início dilatado* (indica que já ocorreram pelo menos 6 meses entre o acontecimento traumático e o início dos sintomas).

De referenciar que este distúrbio pode ser particularmente intenso ou duradouro quando o agente agressor é de natureza humana e a probabilidade de ser desenvolvido aumenta face à intensidade e à proximidade física do agente agressor (DSM-IV, 1994), situação que ocorre com o nosso objeto de estudo: a Violência Conjugal.

Face à sintomatologia, diversos autores (Horowitz, 1979; Fairbank, Keane & Malloy, 1983;) destacam dois grupos: o do Critério B, relativo à fase de intrusão/revivência, e o do Critério C, que constitui a fase de negação/evitamento. Estes sintomas são processados de forma alternada (Litzet al., 2000; Horowitz et al. (1986), cit. por Taylor et al., 1998).

A fase de intrusão/revivência manifesta-se pela sistemática lembrança do acontecimento traumático, através de sintomas intrusivos, acompanhada de ansiedade e reações de medo. É intermitente, fásica e específica do DPST (Davidson & Foa, 1991). A fase de negação/evitamento consiste na fuga a pensamentos ou sensações associadas ao acontecimento traumático que possam desencadear essas sensações. Caracteriza-se por um embotamento geral das reações que consiste na restrição dos afetos, no desligar-se dos outros, na ausência de projetos pessoais e perda de interesse por atividades que, antes do acontecimento traumático, eram significativas para o sujeito (Ibidem). A negação/evitamento consiste fundamentalmente na designada amnésia psicógena, caracterizada por comportamentos de desvinculação. Estudos efetuados sugerem que o evitamento é menos proeminente nas fases iniciais do DPST mas pode aumentar de frequência mais tarde. No domínio psicossocial é de referir que o contacto existente entre o sujeito e a comunidade é reduzido.

3. Distúrbio Pós Stress Traumático em Mulheres Vítimas de Violência Conjugal

Diversos investigadores sugerem que a principal patologia desenvolvida por estas mulheres é o DPST (Koss, 1990; Schlee, Heyman & O'Leary, 1998; Stark & Flitcraft, 1995; Walker, 1991; Walker, 1994; Goodman *et al.*, 1993; Resnick *et al.*, 1993; Cascardi *et al.*, 1995; Cascardi, O'Leary & Schlee, 1999; Whisman, 1999; Browne, 1993; Emery & Laumann-Billings, 1998; Jordan *et al.*, 1992).

Cascardi, O'Leary & Schlee (1999) apresentam a sistematização de 12 estudos que comprovam a existência deste distúrbio em mulheres vítimas¹ de VC. Nesta análise verificamos, a disparidade entre as percentagens é elevada, sendo a mais baixa de 31%, no estudo de Gleason realizado em 1993, e a mais elevada de 84%, no estudo de Kempet *et al.*, de 1987. Segundo Cascardi, O'Leary & Schlee (1999: 228), a disparidade destas percentagens pode ser atribuída a "*variable sample composition and size (e.g., community-based agency, shelter, clinic), assessment methods (e.g., range of symptoms assessed, self report versus clinician-administered interview), and help seeking behavior.*"

A investigação do DPST em mulheres vítimas de abuso pelos companheiros tem sido realizada, quase exclusivamente, em mulheres residentes em instituições destinadas a esse efeito (Schlee, Heyman & O'Leary, 1998; Cascardi, O'Leary & Schlee, 1999).

As investigações com mulheres vítimas de VC têm demonstrado que a severidade, o carácter recente e a forma de mau trato (verbal, emocional e físico) estão relacionados com o DPST. Este distúrbio em mulheres maltratadas pelos seus companheiros assume, na maioria das vezes, uma forma crónica e continuada (Walker, 1994; Schlee, Heyman & O'Leary, 1998).

Alguns investigadores sugerem que o DPST possui uma maior probabilidade de desenvolvimento quando os eventos traumáticos ocorrem num ambiente que anteriormente era

¹ A literatura relativa ao DPST prefere o termo "sobrevivente" a "vítima". No entanto, a literatura referente à VC utiliza o termo vítima. "*Whether the victim will indeed reach the status of survivor is not yet certain*" (Schlee, Heyman & O'Leary, 1998: 2).

considerado pelas vítimas como seguro (Foa, Steketee & Rothbaum, 1989). A VC, caracterizada por uma severa e frequente violência por parte do companheiro, faz com que esta coloque em causa a sua segurança (Cascardi, O'Leary & Schlee, 1999). Assim, as incontáveis e imprevisíveis condições do abuso violam o pressuposto da vítima de que o seu ambiente imediato é seguro, o que contribui para o desenvolvimento de DPST.

Os sintomas de DPST nestas mulheres são similares a outros grupos também vítimas deste distúrbio, incluem distúrbios cognitivos, evitamento persistente e uma elevada ativação dos sintomas ou distúrbios de ansiedade (Walker, 1994).

Os sintomas mais comuns do DPST em vítimas de VC são, segundo o estudo realizado por Cascardi, O'Leary & Schlee (1999), stress intenso das lembranças da agressão (55.9%), evitar pensamentos e sentimentos (45.2%), acessos de cólera (40.5%) e sentimentos de afastamento dos outros (38.1%).

Frente aos distúrbios cognitivos e de memória é de referir que as vítimas de VC re-experienciam o evento traumático, ou fragmentos desse mesmo evento, de uma forma espontânea ou em associação com um estímulo familiar. Do medo podem surgir *flashbacks* do abuso passado, pesadelos, que, na maior parte das vezes, refletem o medo destas mulheres de realizarem algo que possa despoletar a fúria do companheiro e desencadear a reação violenta deste (Walker, 1994). Não poderíamos deixar de referir que este medo *"elicited by the traumatic event also intensifies the need for protected attachments and may lead woman to move unwittingly from one abusive relationship to the next"* (Stark & Flitcraft, 1995: 169).

Outro distúrbio cognitivo é a confusão mental que pode ser similar à desordem de pensamento. Muitas vezes este distúrbio tem como objetivo um funcionamento protetor, ou seja, a mulher tenta proteger-se da consciência da inevitabilidade do próximo ataque violento.

Estas mulheres, normalmente, também apresentam um distúrbio cognitivo na área da atenção. Este distúrbio pode levar a estados dissociativos. Também este funcionamento cognitivo pode possuir uma função protetora, permitindo à mulher diminuir (temporariamente) a dor física e psicológica que experimenta. Nos estados dissociativos mais severos, as mulheres vítimas descrevem que se vêm a agredir o seu companheiro.

Também algumas investigações sugerem que o abuso crónico, repetido, conduz a um estilo cognitivo pessimista, muitas vezes associado à depressão.

"In addition to fear generation and threat of future violence, repeated and systematic physical and emotional attacks, characteristic of abusive relationship, also undermine an abused woman's self-esteem and may contribute to her view of herself as worthless, inadequate, unlovable, and deficient, and ultimately lead to depression" (Murphy & Cascardi (1995), cit. por Cascardi, O'Leary & Schlee, 1999, : 232).

Sensivelmente a 36% das mulheres vítimas é diagnosticado, em simultâneo, a ocorrência do DPST e Depressão (Cascardi, O'Leary & Schlee, 1999).

Em relação ao evitamento persistente, Walker (1994) refere que estas mulheres, muitas vezes, não têm outra opção senão esconder os seus sentimentos de raiva, medo ou alegria, uma vez que o exteriorizar pode ser o suficiente para despoletar outro ataque.

Assim, para evitar uma maior frequência de abusos ou minimizar a dor e o mal estar psicológico provocado pelo abuso, estas mulheres adotam estratégias de *coping* *"[that] appear to have greater importance in situations of high stress (...). Different types of stressors may require different types of strategies for successful resolution"* (Valentiner et al., 1996: 445). A negação, a minimização, a repressão, o ceticismo em relação aos outros são usadas extensivamente enquanto estratégias de *coping*. Estas estratégias são uma forma de estas mulheres dominarem os sentimentos que possuem de que já nada podem fazer contra a

violência dos companheiros (Stark & Flitcraft, 1995), que é o que Seligman (1975, cit. por Walker, 1991) denomina por *learned helplessness*.

O ceticismo das mulheres conduz ao seu isolamento social, embora este também seja imposto pelo abusador que, desta maneira, acredita que mantém o poder e controlo, acalma os seus próprios medos de ser abandonado e os seus intensos sentimentos irracionais de ciúmes e dificulta a procura de ajuda por parte da mulher. Estas mulheres também acreditam que quanto menos contactos sociais tiverem, menos razão os seus companheiros têm para serem violentos (Walker, 1994).

Segundo Walker, as mulheres vítimas apresentam, ainda, uma elevada ativação de comportamentos como ansiedade, fobias, desordens de alimentação, de sono, de disfunção sexual e hiper-vigilância ao mínimo sinal de perigo. Os sintomas psicofisiológicos, normalmente associados ao elevado *stress* e ansiedade, como palpitações no coração, dificuldades de respiração, ataques de pânico, nervosismo extremo, dores de estômago e doenças físicas, estão associados às demasiadas estimulações do sistema nervoso.

4. Metodologia

O nosso estudo obedece a um *design* característico de uma investigação não experimental (Pedhazur & Schmelkin, 1991), também designada por investigação de *designex-post facto*. Neste *design* de investigação os indivíduos são selecionados em função de experiências já decorridas, passadas, que pretendemos analisar. Neste caso, são 63 mulheres ex-vítimas de VC, que se encontram em instituições de acolhimento. Tratou-se de uma amostra não probabilística, de conveniência, devido aos condicionalismos das instituições. Os instrumentos de avaliação utilizados foram a Escala de Avaliação do Distúrbio Pós Stress Traumático, elaborada por McIntyre & Ventura (1996) e um questionário sócio biográfico.

De acordo com o modelo conceptual deste trabalho procuraremos testar empiricamente: 1) as relações entre a VC e o DPST; 2) as relações entre as características sociais da amostra e o DPST.

5. Caracterização da amostra

A idade das vítimas situa-se entre os 18 e os 60 anos. As classes mais predominantes são as dos 20 - 30 e dos 30 - 40 anos, com 73%. De registar um número muito restrito de vítimas com mais de 50 anos e com menos de 20 anos. A média de idades ronda os 34 anos, tratando-se, de mulheres muito jovens.

Em relação ao estado civil predominam as mulheres separadas de um casamento ou de uma união de facto (com 47,6% cada estado), isto é, o número de mulheres que se casaram ou que viveram em união de facto é similar. Registe-se a existência de um número limitado de divórcios (4,8%), o que poderá de alguma forma estar relacionado com o facto de estas mulheres se terem separado do companheiro há um curto espaço de tempo.

Em relação à escolaridade, somente 28,6% possuem habilitações superiores ao 2º ciclo do ensino básico e apenas 3,2% concluíram o ensino superior. Assim, as suas habilitações literárias distribuem-se, essencialmente, pelo 1º e 2º ciclo do ensino básico, com uma baixa prevalência de mulheres sem formação.

Ao nível profissional as vítimas situam-se no grupo detrabalhadoras não qualificadas (47,6%), pessoal dos serviços e vendedores (36,5%). Os restantes 15,9% distribuem-se pelos técnicos, profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo e similares, operários, artífices e trabalhadores similares e sem profissão.

Em relação à situação profissional, a categoria mais predominante é a de trabalhadora por conta de outrem, com 49,2%, seguida da categoria de desempregada (31,8). As categorias de estudante, doméstica e pensionista têm uma representatividade muito baixa (19,0%).

O nível socioeconómico resulta da combinação das 3 variáveis anteriores. O nível baixo é o preponderante, com 96,8% das inquiridas e, 3,2% pertencem ao nível médio. Estes dados eram esperados uma vez que as inquiridas se encontravam integradas em IPSS.

Como já seria de esperar e tendo em conta as outras características expostas, 66,7% das mulheres vítimas não apresentam autonomia financeira, dependendo economicamente, das instituições onde se encontram integradas.

Uma vez que estas mulheres se encontram integradas em instituições, os seus agregados familiares são constituídos pelas próprias e seus filhos, pelo que consideramos pertinente a análise do número de filhos. Os números mais significativos são relativos às mulheres que possuem dois filhos, com uma taxa de 49,2%, seguida daquelas que tem um filho (22,2%). Apenas 8,0% das mulheres possuem mais que 3 filhos. A média da amostra é de 1,87, encontrando-se abaixo da dimensão média (3,4) do agregado familiar português.

No que respeita aos antecedentes familiares, somente 22,2% das mulheres afirmaram não existirem problemas, enquanto 47,6% afirmaram que os seus antecedentes familiares podem ser caracterizados como possuidores de vários problemas.

No grupo das vítimas, os problemas mais apontados foram a violência familiar, com 66,1%, e o alcoolismo, com uma taxa de 50,8%.

Pretendemos também abordar, na caracterização da amostra, as características pessoais das vítimas e do mau trato. Posteriormente, estudaremos a relação destas com outras variáveis do estudo.

A percentagem das vítimas que teve ou tem problemas com o álcool é reduzida. Só 6,3% das mulheres consideram que tinham problemas de alcoolismo; contudo este número aumentou no tempo em que decorreu a relação violenta para 11,1%. Após o *términus* da relação o problema do alcoolismo voltou a diminuir para 1,6%.

Estes números comparados com os consumos drogas é maior, visto que, antes da relação violenta 3,2% das mulheres referem terem tido problemas com drogas ilícitas, tendo este número aumentado para 4,8% durante a relação. Número que diminuiu para 0,0% após o terminar da relação violenta.

Destas mulheres 54% consideram que na sua infância existiu algo que as traumatizou. Sensivelmente 73% das inquiridas que referiram ter observado uma outra pessoa a experienciar um acontecimento traumático afirmaram ter observado situações de VC entre os seus progenitores.

Também 20,6% referem ter tido problemas psicológicos antes de se terem envolvido na relação, tendo todas elas necessitado de apoio especializado. 61,9% ocultavam ou tentavam ocultar o mau trato e 3 das mulheres que solicitaram apoio técnico (4,8%) consideram que foram culpabilizadas por estes, o que contribuiu para que permanecessem mais tempo na relação violenta.

Quadro 1: Caraterísticas Pessoais

	Traumatização Infantil		Problemas Psicológicos Antes		Ocultação do Mau Trato		Culpabilização por Técnicos/Instituições	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	34	54,0	13	20,6	39	61,9	3	4,8
Não	29	46,0	50	79,4	24	38,1	60	95,2

Sensivelmente 77,8% das mulheres sujeitaram-se aos maus tratos conjugais mais de 3 anos, enquanto 14,3% se sujeitaram entre 1 a 3 anos. Somente 7,9% se sujeitou ao mau trato por um período inferior a um ano.

Em relação ao tempo a que já não se encontram sujeitas ao mau trato, destaca-se o período inferior a um ano, com uma taxa de 65,1%, seguido do prazo de 1 a 3 anos com 20,6% e por fim o período superior a 3 anos. Consideramos que o período que se destaca (inferior a um ano) está relacionado com o facto de as instituições realizarem o acolhimento durante o menor tempo possível.

Sensivelmente 98,4% das mulheres consideram que foram alvo de vários tipos de mau trato. 95,2% referiram o mau trato emocional; 98,4% indicaram o mau trato físico, 93,7% mencionaram o mau trato verbal e 69,8% o mau trato sexual. Assim, o mau trato mais indicado foi o físico e menos indicado foi o sexual.

Por fim, relativamente à intensidade do mau trato, 65,0% das mulheres considera que foi "*Muito Fortemente Maltratada*"; 15,9% refere ter sido "*Fortemente Maltratada*" e "*Maltratada*" e só 3,2% é que diz ter sido pouco maltratada. Concluimos, assim, que a maior parte das mulheres que constituem a nossa amostra consideram que foram muito fortemente maltratadas.

6. Violência conjugal e o DPST

Com este estudo podemos concluir, que a VC constitui um acontecimento traumático capaz de gerar DPST. A conclusão relativa ao número de inquiridas que apresentam o diagnóstico de DPST (73%) é compatível com estudos anteriores que indicam a presença de DPST em mulheres vítimas de VC e que apresentam percentagens de 31% a 84%, como foi referido anteriormente. Já o DSM-IV (1994) apresenta uma prevalência de DPST que varia de 3% a 58%: não podemos, no entanto, esquecer que estes valores se reportam à prevalência geral de DPST, contrariamente ao que acontece com a nossa amostra, composta por mulheres vítimas de VC, institucionalizadas por essa razão. Além disso, não esqueçamos que 77,8% sujeitaram-se a maus tratos por um período superior a 3 anos, 61,9% ocultaram o mau trato e 65,1% só deixaram de estar sujeitas ao mesmo há menos de um ano. Assim, podemos dizer que se confirma a hipótese de que a frequência de diagnóstico e sintomatologia do DPST nas mulheres vítimas de VC é elevada.

Os dados recolhidos parecem, no entanto, não confirmar a hipótese de que a frequência do DPST depende do tempo de sujeição ao mau trato, da intensidade do mesmo ou do tempo a que as mulheres já não se encontram sujeitas a esse mau trato. Ou seja, independentemente da mulher se considerar como "*muito fortemente maltratada*" ou "*pouco maltratada*", de estar um maior ou menor espaço de tempo sujeita ao mau trato, ou de ter abandonado a relação há um menor ou maior espaço de tempo, ela parece poder ou não vir a desenvolver DPST. Em relação a estes resultados gostaríamos de sublinhar a necessidade de prosseguir o seu estudo dado que, por necessidades estatísticas, tivemos de aglutinar categorias anteriormente desdobradas. Por exemplo, em relação ao tempo de sujeição não podemos estudar o impacto de uma quebra da relação violenta durante um período inferior a 12 meses por contraposição com períodos mais longos.

De qualquer forma, e embora a literatura nos sensibilize para a importância da duração da exposição ao acontecimento traumático no desenvolvimento do DPST (DSM – IV, 1994; Kinzie,

1989), podemos desde já concluir sobre as consequências negativas da VC, independentemente da sua duração e da avaliação subjetiva da sua intensidade. Talvez este resultado possa ajudar a comunidade em geral a perceber o risco que a violência comporta para os sujeitos, não sujeitando as vítimas a um processo de vitimização secundária como aquela que ocorre quando alguém diz a uma mulher que se queixa e pede ajuda: *“Tem mesmo a certeza que quer fazer queixa? Não se vai arrepender nem mudar de ideias?”*, *“É melhor não me envolver pois entre marido e mulher, ninguém mete a colher”*.

A relação entre DPST e nível socioeconómico parece confirmar-se no nosso estudo, pois as mulheres que pertencem ao nível baixo apresentam uma maior expressão de diagnóstico de DPST. Este facto está de acordo com as indicações teóricas, em que o desemprego e as dificuldades financeiras estão associadas ao DPST. Inclusivamente, Brewin, Andrews & Valentine (2000) relatam inúmeros estudos que também chegam a esta conclusão. Levantamos a hipótese de que os sujeitos com um nível socioeconómico mais elevado terão um maior apoio e estímulo para o reenquadramento dos problemas, facilitando-lhes novas leituras, o que poderá estar relacionado com o facto de estas pessoas deterem um grau de profissão mais especializado e um maior nível de escolaridade (variáveis consideradas na classificação socioeconómica).

No entanto, as vítimas com diagnóstico de DPST apresentam uma profissão menos especializada quando comparadas com aquelas que não apresentam o distúrbio, o que não é de estranhar, uma vez que a profissão, tal como já foi referido, é tida em conta para a classificação do nível socioeconómico.

Como já referimos, a relativa homogeneidade da nossa amostra não nos permite, neste momento, compreender exaustivamente a influência destas variáveis que tomámos como moderadoras embora, em termos de intervenção, possamos desde já afirmar a importância do trabalho com estas mulheres. O estudo da sua rede social pessoal mostrou-nos a importância das relações de natureza institucional, habitualmente muito menos preponderantes noutras populações. Sem dúvida que o facto de estas mulheres estarem institucionalizadas pode ter feito saturar estes resultados, enviesando assim a nossa compreensão. No entanto, pela redução numérica das redes destas mulheres, podemos supor a dificuldade de que as mesmas têm de acesso a redes de 2ª ordem e de usufruto da função de acesso a novos contatos. É nesse sentido que, particularmente para as vítimas de baixo nível socioeconómico, o apoio institucional pode ser fundamental ainda que o mesmo deva potenciar o alargamento da rede informal, de forma a facilitar a reentrada destas mulheres num contexto social e familiar seguro.

Esta dimensão institucional continua a evidenciar-se como relevante se atendermos aos resultados seguintes.

A ocultação, ou não, do mau trato e a existência ou inexistência de problemas psicológicos anteriores ao relacionamento violento encontraram-se associadas ao DPST. Concluímos que as inquiridas que ocultam o mau trato apresentam uma maior probabilidade de ocorrência de DPST. As inquiridas, ao ocultarem o mau trato, não terão, potencialmente, tantas possibilidades para lidar com os problemas de forma ativa, nem de usufruírem de ajuda externa, diminuindo desta forma a capacidade de lidar com esta violência. As inquiridas que antes de se terem envolvido na relação violenta não apresentavam problemas psicológicos apresentam uma maior probabilidade de ocorrência de DPST, quando comparadas com aquelas que apresentavam problemas. Estes dados foram obtidos através da questão *“antes de ter sofrido maus tratos frequentou consultas de psiquiatria ou de psicologia?”*, o que nos leva a crer que a intervenção psicológica anterior e talvez durante o período de maus tratos, poderá minorar as suas consequências.

7. Conclusão

A nossa amostra é constituída unicamente por mulheres, com uma idade média de 33,63 anos. Encontram-se, na sua maioria, separadas ou divorciadas. Apresentam baixas habilitações

literárias, compreendidas entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à profissão, exercem atividade profissional mas não possuem autonomia financeira, até porque, em média, têm cerca de dois filhos a cargo, sendo classificadas num nível socioeconómico baixo.

São mulheres em cujos antecedentes familiares existem, predominantemente, violência familiar e alcoolismo, tal como é referido em literatura a que já anteriormente aludimos (Cascardi *et al.*, 1995; Walker, 1994; Stark & Flitcraft, 1995). Maioritariamente, não consomem excessivamente álcool nem outras drogas, embora a probabilidade de consumo aumente no espaço de tempo em que a relação violenta perdura, à semelhança, aliás, do que é referido na literatura (Walker, 1994). Mais de metade destas mulheres considera que algo na sua infância as traumatizou e 20,65% diz ter tido problemas psicológicos antes de se ter envolvido na relação violenta. Ainda que de forma não consensual, alguns autores Cascardi *et al.*, 1995 têm sublinhado a existência de sintomas ou queixas psiquiátricas anteriores à VC.

Um elevado número de mulheres (77,8%) esteve sujeito ao mau trato mais de 3 anos e, na sua maioria, só se libertaram dele há menos de um ano. Foram alvo de vários tipos de mau trato e, na sua generalidade, consideram que foram fortemente maltratadas. No entanto, predominantemente ocultaram o mau trato de que eram vítimas.

Um dos aspetos que nos parece importante realçar é a elevada percentagem de DPST encontrada, independentemente do tempo de sujeição ao mau trato e da intensidade do mesmo. Contudo, a ocultação do mesmo parece associar-se significativamente ao desenvolvimento de DPST.

O facto de a grande maioria das inquiridas dizer que se sentiu diferente após experienciar a VC, essencialmente seis meses após essa vivência, e de cerca de metade das inquiridas ter presenciado outros sujeitos a serem expostos a eventos traumáticos semelhantes (sentindo-se mal por não terem podido parar o que estava a acontecer) leva-nos a pensar que a VC constitui não só um acontecimento traumático, como nos permite considerar que a VC é uma experiência recorrente na vida destas mulheres.

8. Referencias bibliográficas

- Anunciação, C. (1997). *Ajustamento Marital em Ex-combatentes da Guerra Colonial com e sem Perturbação Pós-Stress Traumático. Análise Psicológica*, 4 (XV), 595-604.
- Brewin, C; Andrews, B. & Valentine, J. (2000). *Meta-Analysis of Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Trauma - Exposed Adults. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), 748-766.
- Browne, A. (1993). *Violence Against Women by Male Partners: Prevalence, Outcomes, and Policy Implications. American Psychologist*, 48 (10), 1077-1087.
- Bryer, J.; Nelson, B.; Miller, J. & Krol. (1987). *Childhood sexual and physical abuse as factors in the adult psychiatric illness. American Journal of Psychiatry*, 144, 1426-1430.
- Cascardi, M.; O'leary, K.; Lawrence, E. & Schlee, K. (1995). *Characteristics of Women Physically Abused by Their Spouses and Who Seek Treatment Regarding Marital Conflict. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 616-623.
- Cascardi, M.; O'leary, K. & Schlee, K. (1999). *Co-occurrence and Correlates of Posttraumatic Stress Disorder and Major Depression in Physically Abused Women. Journal of Family Violence*, 14 (3), 227-249.
- Davidson, J. & Foa, E. (1991). *Diagnostic issues in Posttraumatic Stress Disorder: considerations for the DSM-IV. Journal of Abnormal Psychology*, 100 (3), 346-355.
- DSM-IV (1994). *Diagnostic and statistical Manual of mental disorders*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Emery, R. & Laumann-Billingz, L. (1998). *An Overview of the Nature, Causes, and Consequences of Abusive Family Relationships: Toward Differentiating Maltreatment and Violence. American Psychologist*, 53 (2), 121-135.

- Fairbank, J.; Keane, T. & Malloy. (1983). *Some Preliminary Data on the Psychological Characteristics of Vietnam Veterans With Posttraumatic Stress Disorder*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 912-919.
- Foa, E.; Steketee, G. & Rothbaum. (1989). *Behavioral/cognitive conceptualizations of Post-Traumatic Stress Disorder*. *Behavioral Therapy*, (20), 155-176.
- Gelinas, D. (1983). *The Persisting Negative Effects of Incest*. *Psychiatry*, 46, 312-332.
- Goodman, L.; Koss, M.; Fitzgerald, L.; Russo, N. & Keita, G. (1993). *Male Violence Against Women: Current Research and Future Directions*. *American Psychologist*, 48 (10), 1054-1058.
- Herman, J. (1986). *Histories Of Violence In An Outpatient Population: An Exploration Study*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 137-141.
- Horowitz, M. (1979). *Psychological responses to serious life events*. In V. Hamilton & D. Warburton (eds.). *Human Stress and Cognition. An informing processing approach* (p: 235-263). New York: J. Wiley & Sons.
- Jordan, B.; Marmar, C; Fairbank, J.; Schlenger, W.; Kulka, R.; Weiss, D. & Hough, R. (1992). *Problems in Families of Male Vietnam Veterans With Posttraumatic Stress Disorder*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (6), 916-926.
- Keane, T. (1989). *Post-traumatic Stress Disorder: Current status and future directions*. *Behavior Therapy*, 20, 149-153.
- Kemp, R. (1987). *A Developmental approach to the abused child*. In R. Helfer & R. Kempe. *The Battered Child*, 360-381. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kinzie, M. (1989). *Post-traumatic Stress Disorder*. In Kaplan & Sadock (1989), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, vol. 1, 1000-1008. London: Williams & Wilkins.
- Koss, M. (1990). *The Women's Mental Health Research Agenda: Violence Against Women*. *American Psychologist*, 45 (3), 374-380.
- Lemos, F. (1995). *Perturbações de Stress Pós-traumático: alguns aspectos corporativos entre crianças, adolescentes e adultos*. *Revista Psiquiátrica*, 8 (1).
- Litz, B.; Orsillo, S.; Kaloupek, D. & Weathers, F. (2000). *Emotional Processing in Posttraumatic Disorder*. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (1), 26-39.
- Mcintyre, M. & Ventura, M. (1996). *Escala de Avaliação da Resposta ao Acontecimento Traumático: Versão Adolescentes*. In L. Almeida, et al.. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (Vol. IV, 567-576). Braga.
- Pedhazur, E. & Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design and analyses on integrated approach*. New Jersey: Lawrence Earloun Associates.
- Resnick, H.; Kilpatrick, D.; Dansky, B.; Saunders, B. & Best, C. (1993). *Prevalence of Civilian Trauma and Posttraumatic Stress Disorder in a Representative National Sample of Women*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 984-991.
- Schlee, K.; Heyman, R. & O'Leary, K. (1998). *Group Treatment for Spouse Abuse: Are Women with PTSD Appropriate Participants?* *Journal of Family Violence*, 13 (1), 1-20.
- Stark, E. & Flitcraft, A. (1995). *Women at Risk: Domestic Violence and Women's Health*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Sutker, J.; Davis, J.; Uddo, M. & Ditta, S. (1995). *War Zone Stress, Personal Resources, and PTSD in Persian Gulf War Returnees*. *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (3), 444-452.
- Taylor, S.; Kuch, K.; Kosh, W.; Crockett, D. & Passey, G. (1998). *The Structure of Posttraumatic Stress Symptoms*. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (1), 154-160.
- Valentiner, D.; Riggs, D.; Foa, E. & Gerhuny, B. (1996). *Coping Strategies and Posttraumatic Stress Disorder in Female Victims of Sexual and Nonsexual Assault*. *Journal of Abnormal Psychology*, 105 (3), 455-458.
- Van DerKolk, B. & Saporta, J. (1991). *The Biological Response to Psychiatric Trauma: Mechanisms and Treatment of Intrusion and Numbing*. *Anxiety Research*, 4 (3), 183-254.
- Ventura, M. & McIntyre, M. (1997). *Crianças de guerra: um estudo em PTSD em adolescentes angolanos*. *Revista de Psiquiatria* (Número especial: Estudos sobre o stress traumático), X (1), 15-18.
- Walker, L. (1991). *Post-Traumatic Stress Disorder in Women: Diagnosis and Treatment of Battered Woman Syndrome*. *Psychotherapy*, 28 (1), 21-29.
- Walker, L. (1994). *Abused Women and Survivor Therapy: A Practical Guide for the Psychotherapist*. Washington, DC: American Psychological Association.

Whisman, M. (1999). *Marital Dissatisfaction and Psychiatric Disorders: Results From the National Comorbidity Survey*. *Journal of Abnormal Psychology*, 108 (4), 701-706.



Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico.

Teaching practices of memorable university professors. The student as an anthropological peer.

Luis Porta,
Graciela Flores,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 07 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 08 de mayo de 2014

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2014

Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 60 – 73.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico.

Teaching practices of memorable university professors. The student as an anthropological peer.

Luis Porta, luis_porta@hotmail.com
Graciela Flores, gracielaflares9-1@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Resumen

En el presente artículo ofrecemos algunos hallazgos obtenidos en nuestra investigación en torno a las “*buenas prácticas de enseñanza*” de una profesora de la cátedra Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La docente integra el grupo de “*profesores memorables*” elegidos como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados. En su concepción de enseñanza considera a los alumnos como pares antropológicos, esto se refleja en sus prácticas de enseñanza, donde la trama vincular es prioritaria y presenta dimensiones ético políticas peculiares. A partir de registros etnográficos de clases, entrevista a la docente, diario de campo, testimonios y materiales referenciales, intentamos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria, puesto que, como sostiene Litwin (2012) la indagación acerca de la buena enseñanza requiere la identificación de buenas prácticas en el aula mediante la investigación empírica.

Abstract

This article discusses some findings from our research on the good teaching practices of a professor of the chair Introduction to Philosophy at Mar del Plata State University, Argentina. Such professor belongs to the group ‘memorable teachers’ signalled as such by their advanced students. She regards her students as anthropological peers, and this is evidenced in her teaching, since she privileges the affective bond and favours certain ethic and political dimensions. We attempt to further our understanding of good university teaching through ethnographic records, an interview to the professor, surveys to the students, a class journal, testimonies and reference materials, for as Litwin (2012) claims, research into good teaching practices calls for the identification of classroom work and the analysis of empirical data.

Palabras clave

Vínculo antropológico; vínculo pedagógico; profesores memorables; didáctica del nivel superior.

Keywords

Anthropological bond; pedagogic bond; memorable professors; higher education didactics

1. Introducción

El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “*Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial*” del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que en los últimos años ha abierto líneas centrales de investigación en torno a la formación del profesorado y la didáctica del Nivel Superior.

Nos proponemos profundizar algunos hallazgos relacionados con nuestra indagación en torno a las prácticas de enseñanza de C, la profesora memorable¹ protagonista de nuestra investigación. La consideración de sus alumnos como “*pares antropológicos*” representa el núcleo de nuestro trabajo, porque esta compleja categoría de dimensiones ético políticas, se concreta en sus prácticas de aula mediante ciertas particularidades que se revelan en la indagación y que configuran buenas prácticas de enseñanza universitaria. Ofrecemos entonces nuestros resultados, tanto en torno al significado de la categoría como sus implicancias en la enseñanza.

El estilo de enseñanza de C se revela como una construcción didáctica que resulta de su constante reflexión en la búsqueda de elementos que contribuyan a la inclusión de sus alumnos en una trama vincular afectiva favorecedora del aprendizaje.

En el marco del pensamiento de Dussel (1980) consideramos que su “*pedagógica*” abandona rotundamente el “*ego magistral*” autoritario propio de la pedagógica moderna (que en la actualidad persiste en algunos ámbitos) porque se sustenta en una perspectiva ética y política basada en la relación cara a cara con el otro, que ante todo es considerado como alguien que merece ser visto y escuchado como un par en su condición de humano.²

Su enseñanza se centra en una perspectiva de la alteridad que intenta alcanzar una inclusión auténtica, puesto que no consiste en subsumir al otro en una totalización hegemónica mediante maneras veladas de imposición de ninguna índole.

En cuanto al vínculo pedagógico, cuando Souto (2000) piensa en torno a la educación en los actuales tiempos de deshumanización, plantea varios interrogantes, entre los cuales nos interesan especialmente los siguientes: cuál es el valor de lo humano en la relación pedagógica, cómo se define el encuentro entre seres humanos en el acto pedagógico, cómo se presenta la humana necesidad de dar lugar al otro para que como alumno crezca, y qué lugar hay para el respeto a las diferencias y derechos de los otros (p. 12). La vigencia de estos interrogantes éticos es indudable, nuestra indagación ofrece hallazgos que podrían considerarse como contribuciones provisionales para responder tales cuestiones, puesto que en el contexto educativo que nos ocupa, el valor de lo humano es priorizado, el encuentro en el acto pedagógico se va definiendo intersubjetivamente a partir de prácticas de inclusión, reconocimiento, acompañamiento y superación de estereotipos en torno a la juventud, se le da espacio al alumno para que crezca, y el lugar del respeto por las diferencias y derechos es concreto y real.

¹ Los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011, p. 195).

² Dussel define “*pedagogía*” como “*ciencia de la enseñanza o el aprendizaje*”, y la distingue de la “*pedagógica*” puesto que define a ésta como la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara entre maestro y discípulo (también entre médico y enfermo, filósofo y no filósofo, político y ciudadano, etc.) (Dussel, 1980, p. 11). Usamos este término porque es pertinente en el contexto de nuestro estudio, donde lo vincular es crucial.

C destaca la importancia de construir una trama vincular afectiva, así su estilo de comunicación en la clase tiene ciertas peculiaridades, dado su esfuerzo por encontrar las “*herramientas didácticas*” que le permitan contribuir a que los estudiantes se incorporen al orden del discurso filosófico, de modo de poder compartir tanto códigos discursivos como no discursivos, siempre en el marco del reconocimiento de la alteridad y de la conciencia de que en la relación pedagógica hay un juego de poder entre alumnos y docente, donde el deseo de incorporación del estudiante es importante para contribuir a aumentar su potencia de actuar.

Como habremos de testimoniar a partir de nuestros materiales, sus prácticas de enseñanza no son producto técnico ni encubren gestos impostados, sus convicciones promueven la implicación de la subjetividad de los estudiantes en la experiencia de clase, que es experiencia interpersonal, experiencia intelectual y afectiva. Este enfoque vivencial, reflexivo y crítico nos recuerda una denuncia de Morin (2006) cuando asegura que “*la lógica de la máquina artificial*” ha llegado a regular, entre otros ámbitos de la vida humana, a la educación. Sostiene que esta lógica se ha difundido globalmente generando un pensamiento mecanicista y parcelario, que con la eficacia y la predictibilidad como estandartes, ignora al individuo viviente y su cualidad de sujeto, por consiguiente, ignora las realidades humanas subjetivas (Morin, 2006, pp. 100-103). Según nuestros hallazgos, la enseñanza de C constituye una posición contraria, a modo de “*lógica*” vital o vívida, en definitiva, nada más alejado de los términos “*máquina*” y “*artificial*” o de una enseñanza tecnocrática.

2. Fundamentación teórica. El vínculo antropológico fundante del vínculo pedagógico.

Con respecto al vínculo pedagógico instaurado por el estilo didáctico de C, las consideraciones en torno a la condición humana de Morin (2006) y de Arendt (2007) pueden contribuir a su comprensión. Para el primero, hay una unidad antropológica que refiere a una identidad común, más allá de comunidades, ritos, genes o ideas; y además de una unidad biológica como especie, genética, morfológica, fisiológica y cerebral, existe una “*unidad psicológica y afectiva*” a pesar de la gran diversidad de culturas y personalidades (Morin, 2006, pp. 61-63) y en el caso humano, por ser una especie compleja, existe una gran diversidad individual, diversificación que es también psicocultural: “*Ahora bien, esa multiplicidad, esa diversidad, esa complejidad, son las que también hacen la unidad del hombre*” (p. 63). Según el autor esta unidad puede entenderse como un modo de fundamentar relaciones humanas de fraternidad y solidaridad, para superar el individualismo, que si bien pudo haber favorecido de alguna manera la autonomía y la emancipación, “*significa también atomización y anonimización*” (p. 86). El vínculo antropológico entendido como ligazón entre seres humanos puede contribuir a evitar lo que Morin denomina “*rigideces de la acción*”, “*laxismo de la indiferencia*” así como la “*atomización*” propias del individualismo (p. 103). El empleo del término “*unidad*” no significa totalización ni mismidad hegemónica, porque en tiempos de fragmentación, como afirma Souto (2000) es necesario profundizar temas como el respeto hacia el otro, la integridad del sujeto, así como la solidaridad e integración que son contrarias a la soledad, el abandono y el aislamiento (p.12).

Según Arendt (2007) la principal característica de la condición humana es la pluralidad, con su doble carácter de igualdad y distinción; porque si los humanos no fuéramos iguales no podríamos entendernos y si no fuéramos distintos, no se necesitarían ni el discurso ni la acción para alcanzar entendimiento. Para la filósofa, hay una cualidad humana de ser distinto “*la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos. El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto*” (Arendt, 2007, p. 200). Pero la acción y el discurso necesitan la presencia de otros, “*se dan entre los hombres*” en torno a sus intereses, “*en el significado más literal del inter-est que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las*” (p. 206).

Según Sarason (2002) una obligación de los buenos docentes es la relación con los alumnos, porque la enseñanza conlleva la necesidad de establecer la empatía que posibilita el vínculo, así el docente asume un compromiso con la posibilidad de conmover al otro. Cabe aclarar que al término “*obligación*” lo entendemos como Cortina (2009), quien estima que una manera de

entender el vínculo con el otro, es asumir que ya, previamente, existe un vínculo, una *ligatio*, que *ob-liga*, es decir, los seres humanos, desde esta posición ética, ya estamos ligados, de modo que la construcción de un vínculo pedagógico consistiría en confirmar en el marco de las acciones de enseñanza, esa ligazón. Se trata entonces de elegir no declinar, no desconocer ese vínculo preexistente, y además, actuar para que la relación áulica reconozca y enaltezca ese vínculo. La docente de nuestro estudio decide confirmar esa ligazón antropológica, conmovirse y conmover en la relación educativa.

3. Metodología

En cuanto a los métodos y técnicas empleados en nuestra investigación, abordamos un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa. En nuestro análisis de las prácticas de enseñanza, coincidiendo con Guyot (2011), asumimos la doble vía investigativa: la vía epistemológica y la vía de la subjetividad, de modo de abordar las prácticas de enseñanza superando el criterio aplicacionista y de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas.

El diseño de la investigación adoptó inicialmente la perspectiva biográfico-narrativa, a la que le sumamos el registro etnográfico micro y macro de clases, que permite un registro detallado y profundo de lo cotidiano de las aulas, ya que coincidimos con Litwin (2008, 2012) en destacar la importancia y el valor de estudiar las clases en su transcurrir, esto implica tener en cuenta las acciones, decisiones e intervenciones de los docentes ante diversas situaciones en sus clases (p. 37).

Hemos utilizado registros de observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas y encuestas. Los registros se refieren a la observación no participante consecutiva de todas las clases del primer cuatrimestre 2013, a cargo de la profesora titular de la cátedra Introducción a la Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La asignatura es obligatoria para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de Estudios. También se ofrece como materia optativa para los profesorados en Letras, Inglés, Historia y Geografía.

En cuanto al grupo de estudiantes que conformó las clases observadas, el mismo estuvo integrado por ochenta alumnos de ambos sexos. Realizamos encuestas a un total de 51 de esos estudiantes: 32 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, 17 de Profesorado en Letras, 1 de Profesorado en Historia y 1 de Profesorado en Geografía. La edad de 33 de ellos corresponde a una franja etárea entre los dieciocho y veinticuatro años, 8 entre los 25 y 30 años, 4 entre los 30 y 40 años, 6 entre los 40 y 50 años. Todos los alumnos de Filosofía eran cursantes de primer año de la carrera. Entre los demás estudiantes, el alumno de Geografía cursaba su cuarto año, el alumno de Historia no ofreció esta información, entre los alumnos de Letras, 5 cursaban primer año de la carrera, 2 segundo, 5 tercero, 2 cuarto y 3 quinto año. Es decir, 37 de 52 estudiantes cursaba su primer año de formación universitaria.

En la encuesta se solicitaba a los alumnos en el ítem 1.a, que mencionaran conceptos que en su opinión caracterizaran las clases de Introducción a la Filosofía, en 1.b, que ampliaran con frases breves esos conceptos, en 2.a, que proporcionaran palabras clave que caracterizaran la enseñanza de la profesora C, y en 2.b, que sintéticamente explicitaran el punto anterior.

La codificación del material que hemos seleccionado para este trabajo es la siguiente: EB (Entrevista biográfica a la profesora); EC (Entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado); R (Registros de observaciones no participantes, de los cuales seleccionamos R1, R2, R3, R4, R5, R6 y R9); EE (Encuestas anónimas a estudiantes). Las últimas figuran con el número que empleamos en nuestro análisis, por ejemplo: EE 23, seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H) a continuación un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

4. Análisis de Resultados.

4.1. La categoría “par antropológico” en la praxis educativa.

Existen diversas maneras de concebir lo antropológico que C no desconoce, porque se dedica, especialmente, tanto en docencia como en investigación, a la Antropología Filosófica. Su postura no es ni metafísica ni mecanicista, de ningún modo entiende lo humano como una totalización o mismidad. Dos retazos narrativos de clases de C (R2 y R3) que presentamos a continuación, permiten acercarnos a la comprensión de su posicionamiento al respecto.

- a) En una clase (R2) C se encuentra explicando qué es la capacidad problematizadora del hombre, cuando decide explicitar su propia perspectiva:

El hombre es el único ser que tiene problemas, casi diría, por eso es hombre, porque tiene problemas (...). Porque el problema es, vamos a usar un término de un vocabulario contemporáneo, muy foucaultiano por ejemplo, el problema es subjetivante. Tener un problema o problematizar lo real... me convierte en hombre, me hace hombre, no hay ningún hombre previo, el hombre se hace, se construye, se inventa. Bueno, un ingrediente de su invento, es esta capacidad de tener problemas. (R2).

Según Foucault (1993) el hombre es una invención moderna, porque en esta etapa histórica fue convertido en objeto de saber, el surgimiento de la figura del hombre: “fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber” (p. 376). Como puede inferirse, se trata de una perspectiva que desnaturaliza la condición humana como algo constante, universal y semejante.

- b) En otra clase (R3) encontramos más elementos para comprender la postura de C. Explica al grupo que para Jaspers la comunicación entre los hombres no va de intelecto a intelecto:

[La comunicación] No va por una cuestión noética o intelectual. Sino... Cuidado... Sino, por una comunicación que va de corazón a corazón. Y con esto, a mi criterio...Eh... Jaspers forma parte de un pensamiento espiritualista que yo no comparto. De un pensamiento de fondo religioso, en última instancia que anticipo, yo no comparto. Mi modo de entender esta comunicación de corazón a corazón, y esto sí lo comparto, tiene que ver con el reconocer al otro como par antropológico, reconocer al rostro del otro, como formando parte de una comunidad de pares. Eso no es meramente intelectual. Eso es existencial. (...) Y entonces, a mi criterio, esta comunicación, es en el sentido de reconocimiento del otro, sino no hay comunicación de ningún tipo, si el otro se me pierde de vista, es porque estoy demasiado distraída o demasiado concentrada en un retorno narcisístico que no veo al otro. Desde comunidades de hombres hasta de países, de lo micro a lo macro va lo que estoy diciendo. Esto tiene que ver con la Ética. (R3).

En esta misma clase, un alumno pide que le aclare el significado de la comunicación “de corazón a corazón”. La respuesta que C le ofrece nos ayuda a comprender aun más el significado de “par antropológico”:

Bien. Significa reconocerlo al otro como un par antropológico, como un ser humano, y en nuestra mutua dependencia, interdependencia. Porque yo soy, por ustedes. No en el sentido cristiano, de poner la otra mejilla y ese relato amoroso. Ella (señalando a una alumna), su alteridad, su no ser C, me devuelve mi ser C, como a ella, mi ser, mi alteridad, porque no soy ella, la confirma en su existencia. Esta cosa antropológica primera, que no tiene nada que ver con el amor al prójimo, es el reconocimiento en la alteridad del otro, más allá de que lo ame o lo putee, después vemos qué hacemos con eso. Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos. Listo. ¿Se entiende? (R3).

Como podemos interpretar, implicar a una alumna e involucrarse ella misma en la explicación, así como usar la primera persona: *“porque yo soy por ustedes”* es una manera de fortalecer el vínculo inclusor de alteridades mostrando la *“interdependencia”* humana. Entonces, estos registros nos han permitido entender que para C, según sus dichos en el retazo narrativo anterior, *“Esta cosa antropológica primera (...) es el reconocimiento en la alteridad del otro”* y que *“Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos”*, consideraciones que nos motivan a realizar una articulación entre su discurso en clase y su narrativa en la entrevista, donde surge la categoría que nos ocupa.

En la entrevista durante la etapa de observación de sus clases, C es precisa al referirse a la importancia que atribuye a la relación con los alumnos:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red, casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido. Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos. (EC).

C profundiza el sentido complejo de esa trama vincular, donde introduce la concepción del alumno como *“un par antropológico”*:

Gestar una trama vincular no está reñido con la actitud ética del docente, por el contrario, creo que es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico. (EC).

Puede pensarse que la consideración del estudiante como un par antropológico conlleva un estatus ontológico del sujeto que aprende, como miembro de una comunidad de iguales. Taborda (2011) plantea un concepto ontológico de la comunidad educativa, a la que considera *“comunidad existencial-antropológica”*; se trata de *“una ontología que comprende al cognoscente y al problema de la situación del cognoscente desde su experiencia, desde su ser, desde su existencia”* (p. 254). En la relación educativa se concreta una comunidad de seres que están en el mundo, de modo que, el *“par antropológico”* al que se refiere C, sería: *“el hombre que es con otros hombres”* (Taborda, 2011, p. 256). Pero la ética precede a la ontología misma, según Lévinas (2001), porque el otro nos interpela, así lo más profundamente humano de nuestra identidad es el estar expuestos a esa interpelación, lo que nos hace ser vulnerables. Y esa responsabilidad de estar abiertos a la interpelación del otro, es, según Cullen (2009), una *“pasión”* que anima a los docentes (p. 63).

C decía en el anterior retazo narrativo que la trama vincular *“es un principio de instalación ética”*, que como veremos, ha dado lugar a su actual *“modelo de instalación didáctica”*:

Los años de la práctica de enseñanza me han dado la razón en este modelo de instalación y los mejores resultados se dan o se obtienen allí cuando la relación de aprendizaje ha estado mediada por el vínculo afectivo. Esto significa dos cuestiones que podrían confundirse, dos imágenes, que banalizarían lo que estoy proponiendo, por un lado la perspectiva del guiño demagógico y por otro lado la perspectiva de cierta pérdida de la precisión del objeto de estudio, una cierta facilitación del objeto de estudio. (EC).

C señala que su punto de partida es *“El reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios, sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren (...)”* (EC). Esta concepción alude a un posicionamiento ético y político. En tal sentido, coincidimos con Cullen (2009) cuando asume que *“la enseñanza es una tarea pública regida por principios de justicia”* (pp. 62-63). Entendemos que no habría justicia en el aula, es decir, no sería auténtica la igualdad que representa la concepción de *“par antropológico”* si el punto de partida del docente fuera una visión que ubicara a los estudiantes en una posición de inferioridad naturalizada a partir de ciertas connotaciones despectivas en

torno a su formación previa o a ciertas características que se le atribuyen a la juventud de manera generalizada: *“que están en otra cosa, que no les interesa...”* (EC). C resiste a ese pensamiento único al evitar adherir a la *“visión negativizada de los jóvenes”*, puesto que la entiende como conjunto de visiones naturalizadas que hay que cuestionar. Ese vínculo pedagógico afectivo no significa descuidar el rigor académico, tampoco eludir la responsabilidad de actuar ante la situación actual de sus alumnos:

Nadie ignora las precariedades, sin que esto se convierta en un prejuicio, nadie ignora las precariedades metodológicas que los jóvenes traen, a partir de sus trayectos de formación, con eso hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna. (EC)

Esta intención de generar transformaciones se refiere a cambios subjetivos que repercutan en la propia vida de los alumnos, en consiguiente, en su acción transformadora del mundo. Según Cullen (2009) la educación siempre tuvo que ver con la ciudadanía, pero no sólo por ser necesaria para la pertenencia, la autonomía y el cuidado de sí, sino prioritariamente porque *“su sentido más fundante es la responsabilidad de saberse interpelados por el otro”* (p. 110). De tal modo, algunas propiedades de la enseñanza son la *“hospitalidad”*, que es la acogida de la otredad con la consiguiente responsabilidad ante la interpelación del otro, y la *“resistencia inteligente y responsable”* ante formas de pensamiento único (Cullen, 2009, p. 63).

Para C *“construir el entramado afectivo es poner en marcha la voluntad”* (EC). Interpretamos que esta *“voluntad”* no es una mera función racional. No se trata de la voluntad en sentido kantiano, como facultad de la razón que debe operar dominando las *“inclinaciones”* o afecciones. Como señala Taborda (2011) *“antes que en el juicio y en el pensar, las explicaciones de los modos de ser se dan en lo emocional”* (p. 254). Ante los modos de ser de los estudiantes, negativizados por una visión colectiva difundida, C decide desprenderse de *“lo que se dice”* de ellos y valorarlos sin prejuicios. Esta decisión es tanto emocional como racional. Con relación a lo dicho, C aclara:

Hay ahí un presupuesto inicial, que a mi gusto es de carácter ético político. Es ético porque me parece que está devolviendo un modelo de instalación en la docencia, es ético en tanto una manera de ser, una manera de ser que retorna en un modelo de ejercicio, de praxis profesional. Y es político porque hay un juego de poder entre alumnos y docentes, un juego de poder que sostiene la propia praxis, que genera transformaciones en los alumnos y en el docente. (EC).

Estimamos que las anteriores apreciaciones de C se pueden relacionar con el pensamiento foucaultiano. Para Foucault (2006) es necesario pensar la actualidad en la que estamos inmersos, lo que implica ocuparse de tres ámbitos: cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder y como sujetos morales de nuestras acciones. Este pensar sería como un *ethos*, donde la crítica de los límites que nos son impuestos incluye la posibilidad de rebasarlos. Pero el filósofo también señala que nuestros sistemas prácticos provienen de tres grandes dominios relacionados entre sí: el de las relaciones de control sobre las cosas (el eje del *saber*), el de las relaciones de acción sobre los otros (el eje del *poder*), y el de las relaciones consigo mismo (el eje de la *ética*). Según nuestros hallazgos investigativos, C tiene muy en cuenta esta triple relación al pensar la enseñanza y al enseñar.

Consideramos por todo lo dicho por C hasta el momento, que en su enseñanza la igualdad es el punto de partida, no un objetivo a alcanzar. Esta es una condición que Ranciére (2007) postula como imprescindible para una enseñanza emancipadora opuesta a una enseñanza *“embrutecedora”* que sucede cuando los docentes no asumen la igualdad como factor inicial, adoptando entonces una actitud de superioridad intelectual que confirmaría supuestas incapacidades de los alumnos, situándolos en un plano de inferioridad. C entiende que esas *“disimetrías”* suelen aparecer en las prácticas de algunos docentes:

Uno no sabe exactamente a quién le está hablando ese profesor que no muestra gestos tendientes a tender puentes de comprensión con el alumno. (...). Me parece que ahí hay algo que encierra ciertas cuestiones del deseo de que el otro no llegue a poder conocer lo que yo conozco. *Algunas disimetrías que la práctica docente suele dibujar y que tienen que ver precisamente con juegos de poder que posicionan a profesores y alumnos en roles muy cristalizados.* (EC).

Los alumnos valoran la postura que asume C, como puede verse en la encuesta (realizada a mediados del cuatrimestre, de modo que ya había habido varios encuentros), por ejemplo en 2.a, donde un alumno ofrece conceptos como: “*profesionalidad*”, “*organización*”, “*didáctica*”, pero también: “*no soberbia*” (EE 40- L4 - 21). El hecho de que este concepto aparezca, indica que el estudiante lo valora como positivo, pudiendo pensarse que, o bien ha experimentado clases donde el profesor es soberbio, o bien su creencia previa era que el profesor universitario así lo sería.

Como docente, C reconoce saber más de la asignatura que sus estudiantes, aunque esto no signifique asumir una actitud de superioridad:

Considerar al alumno como un par antropológico no disuelve las jerarquías iniciales en el sostenimiento de la práctica, indudablemente yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente, lo cual no implica que el primer posicionamiento no sea el reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios (...). (EC).

Al respecto, la expresión de un alumno en la encuesta es altamente significativa. En 2.b afirma:

“La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz”. (EE 34- F1 -19). Esta creencia en torno al ser y al hacer de la profesora, esa “*cercanía*”, esa “*sencillez*” de alguien que según el alumno se reconoce “*como aprendiz*”, pueden interpretarse como la concreción del vínculo pedagógico con las características que C intentara lograr.

El hecho de ser capaz de percibir al otro como un igual, no significa borrar identidades ni la responsabilidad del docente ante su compromiso de enseñar. Si recurrimos a Ricoeur (1996) para pensar el posicionamiento relacional de C, al reconocer la alteridad, asume que ella misma es un sí mismo como otro, un sí convocado, que está presente ante la solicitud del otro, como rasgo de responsabilidad y de reconocimiento, como dice el filósofo: “*Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro*” (p. 168). Se trata de una potencia de actuar, no de un poder “*sobre*” los otros, sino de un poder-hacer en común, como ejercicio conjunto, que permita desarrollar capacidades *con* otros. En el marco del pensamiento ricoeuriano entonces, estimamos que la identidad de la profesora puede considerarse como “*un sí convocado*”, porque se presenta como un ser con quien se puede contar. Y esta actitud de respeto y disponibilidad se origina en la relación educativa misma, como dice C: “*Porque ahí adelante hay alguien que espera conocer*” (EC).

4.2. Dimensiones constitutivas del reconocimiento de los alumnos como pares antropológicos

En las clases de C se construye paulatinamente una trama vincular antropológico-pedagógica. Pero la inclusión efectiva de los alumnos requiere un “*acompañamiento*” de la materia:

Es necesario el acompañamiento de la materia, y mi mayor objetivo es que la acompañen efectivamente incorporados, transitándola incluidos. Y la incorporación depende de la apropiación del objeto en cuestión, que es complejo. Entonces, (...) las cuestiones metodológicas, (...) sirven precisamente, para que se vean incorporados a un proceso de construcción del saber, y no se trata de momentos aislados, que refieren a la estética o a la dinámica de una clase. En realidad, tienen que ver con la dinámica

de la clase, pero tienen que ver también con el deseo de incorporación permanente. (EC)

Este “deseo de incorporación permanente”, implica que la profesora realice un “acompañamiento” de los estudiantes, que puede relevarse en diversas dimensiones:

a) *Atención a las actitudes de los alumnos*

C está constantemente atenta a la comprensión de los alumnos y lo hace saber:

Chicos, lo que no se entiende, levantan la mano ¿eh? Permanentemente, lo que no se entiende y desde distintos lugares: no se entiende porque no se entiende el contenido, no se entiende o no se pudo copiar... Algo que uno tenga ganas de copiar, sin problema también lo puedo repetir, lo que ustedes demanden. (R2).

Emplea frases como: “Decime si vas entendiendo, si te confundo o si te perdés” (R2); “¿Estamos entendiendo todos? ¿Sí? Bien, sigo” (R2); “El que se pierde chifla” (R2); “El que se pierde me avisa” (R4).

b) *Valoración de las intervenciones de los alumnos*

La participación en la clase hace que el alumno se sienta reconocido como persona y que pueda incorporarse mediante su discurso: *“El deseo de que el alumno entienda genera además, que el otro se incorpore al orden del discurso. Esto va generando la confianza de sentirse reconocido... El que no entra en el orden del discurso se siente ignorado”.* (EC).

C combate la anonimización dándole voz a los estudiantes, acepta todas las preguntas e intervenciones, responde e interactúa con ellos en el momento de la clase que ellos propongan, pero además valora y reconoce explícitamente sus intervenciones diciendo: *“Bien, bien, bien. Para una magnífica primera clase donde han aparecido unas preguntas fantásticas de ustedes, hilvanando los temas, me voy muy contenta”* (R1); *“Está bien la pregunta. Impecable la pregunta del compañero: incorporó el concepto de conciencia al filosofar. Para que haya filosofía en sentido estricto tiene que haber conciencia. Impecable”* (R2); *“Bien. Macanudo. Fenómenos las preguntas”* (R2); *“Impecable. Impecable la pregunta del compañero”* (R2); *“Bien. Excelente respuesta”* (R2); *“Buena pregunta la del compañero”* (R3); *“Interesante la pregunta. La valoro. Además, me gusta”* (R4); *“Fantástico. Fantástico lo que preguntás. Bien, vamos a... ampliar (...). Y está fantástico que vos sigas, que te siga haciendo ruido y que sigas interviniendo y preguntando”* (R5); *“Está muy bien lo que decís. Le contesto al compañero que es una muy buena pregunta”* (R5).

En una clase, ante una intervención de un alumno que manifiesta su propia perspectiva de la filosofía, C le hace saber que para ella es un aporte: *“Bien. No lo había pensado desde la esperanza”.* A continuación, aunque se aleja de lo que está explicando, explicita su intención de incluir la intervención del estudiante y reconoce que está iniciando un debate que merece ser considerado cuando le dice: *“En el juego problemático que abris con la pregunta (...).”* (R2).

En varias ocasiones C mencionó en las entrevistas la importancia de que el alumno “se incorpore al orden del discurso”, de modo que la valoración de la participación estimula esta incorporación. Cabe destacar que la inclusión tiene para C un sentido triple, se trata de: *“la inclusión en la atención, de la inclusión en la participación y de la inclusión en la comprensión. Atención, participación y comprensión al interior de la propia clase”.* (EC).

c) *Disposición ante los requerimientos de los alumnos*

C sostiene una actitud predispuesta a la colaboración y apoyo ante los posibles requerimientos de los estudiantes en todas las clases. En la primera clase (R1) C escribe en el pizarrón su nombre, número telefónico y horarios en que los alumnos la pueden encontrar y dice: *“Me pueden llamar cuantas veces quieran, las cosas no son ornamentales. Son para usarlas. Me pueden llamar las veces que necesiten y aquí está mi mail, que por supuesto, también lo*

pueden usar”; “Ustedes pueden ir preguntando todo lo que quieran permanentemente de cada uno de los tópicos”; al finalizar la clase aclara “Chicos, los veo el lunes que viene y si alguno se quedó con alguna angustia me escribe”. (R1).

En otra clase (R4) previa a un parcial, ante una duda manifestada por un alumno dice: *“Bien. Por supuesto que cuentan conmigo. El otro día me llamó alguien por teléfono para preguntarme una duda. Perfecto. Así. ¡A Buenos Aires me llamó! Que estaba estudiando... Cuando estudien, me llaman si necesitan. Habrá gastado su buena guita llamando...”*. (R4).

Como se ha visto, la profesora es consciente de que sus alumnos, de primer año, son principiantes en la vida universitaria. Durante la entrevista C expresó que durante sus años de ejercicio docente ha reflexionado mucho en torno a la manera de enseñar y se ha hecho muchas preguntas que contribuyeron a su actual *“construcción didáctica”*. Una de estas preguntas es fundamental en el contexto de nuestro estudio: *“¿El estilo abruma, o el estilo suavizado desde alguna referencia afectiva, lejos de interponer una barrera, incorpora a la construcción?”* (EC). Esta pregunta sumada al siguiente retazo narrativo de la entrevista, muestra claramente el sentido de su preocupación por los alumnos: *“Bueno, esas preguntas que me hecho a lo largo de una construcción de un cierto ejercicio docente, me han llevado a la conclusión de que son herramientas al servicio de la incorporación del alumno a la clase, al proyecto, al programa, a la carrera”*. (EC).

El acompañamiento concreto de C recorre de manera axial toda su praxis. En una ocasión, ya sobre el final de la clase, ante un comentario de una alumna que evidenciaba su incompreensión de gran parte de la temática abordada, C quedó en silencio unos instantes y luego dijo *“Bien. De nuevo. Responderte es recorrer la totalidad del encuentro”*, mientras observaba a la alumna. Atenta a su gesto que denotaba alguna turbación, le dijo en tono cordial *“No hay ningún problema querida, no hay problema. No es un pase de factura, digo que tenemos que volver atrás. No hay ningún problema”*. (R1).

En una clase previa al primer parcial, C advierte las inquietudes de los alumnos y dice: *“A ver. Para tranquilizarlos. Quiero arrancar pero al mismo tiempo quiero tranquilizarlos”*. Entonces no inicia el tema del día, sino que detalla nuevamente cada material bibliográfico, lee cada tópico de manera ordenada cronológicamente según se fue abordando en las clases y repite lo que hará la semana siguiente. (R9).

d) Trato cordial y afectuoso

Bain (2007) destaca como elemento característico de los mejores profesores el lenguaje cálido, que *“lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente”* opuesto al lenguaje frío que sólo transmite información” (p. 142). Este trato afectuoso es sostenido durante todas las clases.

Cuando alguien pide la palabra, C se la otorga con frases como las siguientes: *“Otra pregunta. ¿Querida?”* (R1); *“Sí querido. Te escucho”* (R2); *“¿Si querida? Decime”* (R3). La actitud de C ante las interrupciones también es cordial y afectuosa. Muestra que nadie pasa desapercibido para ella, aunque signifique una interrupción, toda persona que ingresa recibe su bienvenida, saludo o respuesta. No hay presencias inadvertidas ni solicitudes ignoradas, como hemos registrado en diferentes clases, por ejemplo, cuando una alumna entra al aula, C interrumpe lo que estaba diciendo y la saluda: *“Hola querida”*. La alumna pregunta si se puede llevar un banco. Le contesta afirmativamente y cordialmente, sin mostrar ninguna molestia por la interrupción. (R1). En otra clase ingresa una joven mientras C está exponiendo un tema, con lo cual produce una interrupción. Pregunta si puede llevarse una silla. C responde: *“Sí, cómo no querida, fijate si está en buen estado”*. (R3).

El trato cordial, la amabilidad, las demostraciones de afecto y reconocimiento son elementos que C incluye en su enseñanza de manera reflexiva: *“La interrupción con alguna palabra afectiva para el que entra, para el que se está yendo... No representan elementos aleatorios,*

anecdóticos, eventualmente forman parte de una construcción didáctica, un estilo naturalmente incorporado en mi propia trayectoria como docente". (EC)

e) *Adecuación discursiva a las necesidades de los estudiantes*

Cuando C considera que los estudiantes pueden tener dificultades para comprender algún tópico, emplea otro registro discursivo, que les resulte accesible. Aquí se hace patente nuevamente la intersección: saber-poder-ética, en sentido del eje triple foucaultiano del que habláramos:

Si uno sabe y parte de la idea de que el discurso es poder, lo pienso foucaultianamente, uno debe desear que el otro entre al orden del discurso, porque entrar al orden del discurso es poder tomar la palabra, es poder entender de qué se está hablando y eso es una forma de tomar el poder, el poder que implica saber, saber de qué se está hablando. (EC)

Para que los alumnos puedan entender "de qué se está hablando" C modifica el registro discursivo adecuándolo de modo que sea comprensible, como hemos registrado en todas las clases. A continuación ofrecemos dos situaciones de este tipo:

En una clase (R4) explicaba el concepto de orden en el pensamiento mítico. Repentinamente se detiene, observa al grupo unos instantes pareciendo escudriñar en sus gestos corporales dificultades de comprensión y dice:

¿Más fácil? El orden de lo que hay. Lo que hay, parece obedecer a un orden, no es un quilombo absoluto, al día le sigue la noche, a la noche le sigue el día, a la estación seca le sigue la húmeda, por eso puedo cultivar, a la primavera le sigue el verano, esto es legalidad, esto es ciclicidad, este ordenamiento, es puro favor de los dioses. ¿Estamos entendiendo? Fantástico. (R4)

En otra clase (R5) durante una explicación en torno a la palabra poética enmarcada en la relación entre mito y logos, se detiene y expresa:

Las musas, si indagamos parte de su genealogía divina... Sin perderse con esto... ¿Qué es la genealogía divina? La familia. Así como uno tiene un árbol genealógico, es hijo de... bisnieto de... etcétera, los dioses tienen ese mismo quilombo familiar. Las musas son hijas de Zeus y de la diosa memoria, o... tal como está escrito, para no confundirse, en el cuestionario, la diosa Mnemosyne. Bien. (R5)

El acompañamiento de los estudiantes mediante la atención a sus requerimientos, el estímulo a la participación, la valoración de sus intervenciones, el trato cordial y afectuoso y la adecuación discursiva a las necesidades de estudiantes de primer año, según entendemos, configuran prácticas de enseñanza que combinan elementos de una ética discursiva con otros que son propios de una ética que Cortina (2007) denomina "ética de la razón cordial". Como aclara la filósofa, el vínculo lógico-discursivo de la ética discursiva "no despliega todas las virtualidades del vínculo comunicativo" porque la comunicación contiene otras dimensiones, que el procedimentalismo ético no reconoce (Cortina, 2009, p.105). El vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, "sino que también cuenta con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación", es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que involucra un "reconocimiento cordial" (Cortina, 2009, p.112). El reconocimiento de la alteridad en las prácticas de enseñanza de C es el eje del vínculo pedagógico, que involucra tanto el *logos* (lo racional y discursivo) como el *pathos* (las afecciones, lo emocional) de todos los sujetos involucrados en la clase. La profesora se presenta como un miembro más de esta comunidad real de comunicación que se construye en

la clase, en condición de igualdad, puesto que la disimetría de roles no desdibuja el metaprinzipio de la ética discursiva.³

5. A modo de conclusión

Nuestros hallazgos nos permiten afirmar que estamos ante buenas prácticas de enseñanza. Lo dicho en la entrevista por la profesora y lo hecho en clase, ofrecen una alta coherencia. De modo que considerar a los alumnos como pares antropológicos no es un principio ético político que sólo se plantea en el discurso. Se plasma concretamente en la enseñanza, que permite que profesora y alumnos compartan progresivamente códigos discursivos y no discursivos durante el transcurso de las clases. El acompañamiento que la docente practica para lograr la inclusión mediante el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, su actitud superadora de prejuicios sobre la juventud, los medios que emplea para afrontar las dificultades que alumnos de primer año pueden presentar, el afecto con que trata a los estudiantes, van configurando una trama vincular que incorpora a cada uno de los participantes en la interacción áulica. Si bien la perspectiva de los alumnos es un tema que merece ser desarrollado en un próximo trabajo, concluimos presentando algunas de sus opiniones, puesto que sostienen apreciaciones contundentes en torno a su implicación antropológico-pedagógica: “*El pensamiento que nos da la clase mediante el estudio de los temas y la realización de preguntas de forma didáctica y entretenida nos ayuda a crecer, como seres*” (EE 45- L 3 - 20); “*Las clases nos llevan a interrogarnos a nosotros mismos por dónde estamos parados en el mundo, qué somos y cómo somos, para tener una perspectiva fresca sobre el mundo y cómo funciona tanto él como nosotros mismos en sociedad*”. (EE 43- H - 27); “*Las clases a veces me parecen reveladoras porque me hacen conectar los tópicos que nos son dados en la materia con problemáticas que me planteo extracurricularmente en mi vida personal*” (EE 3- F1 - 23).

En definitiva, como piensa Morin (2009) la verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica (también del determinismo y del mecanicismo) puesto que: “*Un racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad, la vida, es irracional*” (p. 23). La enseñanza de C pone en jaque este tipo de racionalismo, combate la anonimización, la fragmentación, la exclusión y resalta el respeto por la alteridad, atendiendo simultáneamente toda la complejidad de su responsabilidad académica.

6. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2009). “Una versión cordial de la ética del discurso” en Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. págs. 101-113
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid, Tecnos.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Lévinas, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.

³ Se busca arribar a un consenso en torno a la temática abordada, tanto a nivel formal, atendiendo su exigencia principialista, como a nivel fáctico, mediante el procedimiento ético de activar la razón dialógica manifestada en el discurso práctico.

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Porta, L. Sarasa, M. C. & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior, en *Revista de Educación* Nº 3. Año 2. Mar del Plata: EUDEM-CIMED.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Souto, M. (2000). Prólogo. La reflexión ética en el campo de la educación y de la formación, en Guriglia, O., Ferry, G., Filloux, J.C. & otros: *La reflexión ética en el campo de la educación y de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas de la Universidad de Buenos Aires (Coedición).
- Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*. La Plata: UNIPE. Ed. Universitaria.



El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0

The Profile of the students as prosumers in web 2.0

Javier Sarsa,

Universidad de Zaragoza, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 07 de mayo de 2014

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2014

Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 74 – 87.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0

The Profile of the students as prosumers in web 2.0

Javier Sarsa, Universidad de Zaragoza, España
jjsg@unizar.es

Resumen

Desde la llegada de la Web 2.0, muchos autores afirman que sus posibilidades pedagógicas son enormes y que todavía no se ha alcanzado la plenitud en su aprovechamiento. Existen abundantes discrepancias en la consideración de las redes sociales y de otros portales 2.0 como instrumentos de aprendizaje. En el presente artículo se pretende avanzar en esta cuestión. Para ello se ha llevado a cabo una investigación con estudiantes cuya edad media los permite clasificar en el grupo de nativos digitales. Se desea conocer en qué grado usan varios portales 2.0 bastante conocidos y cómo los sitúan con respecto a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen. También se propone un sencillo indicador que nos ayude a conocer cuál es la ratio producción-consumo de los estudiantes en dichos portales. Los resultados obtenidos indican que un alto porcentaje de la muestra estudiada tiene un perfil absolutamente consumidor y que sólo unos pocos casos se podrían calificar de prosumidores o productores moderados. A partir de todo ello, se identifica la necesidad de que los profesores ayuden a los estudiantes a desvelar la existencia de nuevos sitios Web 2.0 relacionados con sus asignaturas y a promover tareas de creación, colaboración y publicación, que permitan a los estudiantes superar la barrera que presentan en esta faceta.

Abstract

Since the beginning of the Web 2.0, many authors state that the 2.0 educational possibilities are huge and that 2.0 full exploitation has not been still achieved. There are numerous discrepancies in the consideration of social networks and other 2.0 websites as learning tools. In this paper we are trying to move forward on this question. Therefore, we have carried out a research with students whose average age allows classifying them as digital natives. We wish to know what degree they are using several well-known 2.0 websites and how they place them in respect of the learning opportunities they offer. Also, we propose a simple indicator which helps us know the production-consumption ratio of the students in those websites. The obtained results indicate that a high percentage of the studied sample has an absolutely consumer profile. And only a few cases could be described as prosumers or moderate producers. From all of these data, we identify the need for teachers to help their students to unveil the existence of new 2.0 websites related to their subjects and to promote creation, collaboration and publishing tasks which allow the students to overcome the barrier they have in this aspect.

Palabras clave

Web 2.0; productores; consumidores; prosumidores; redes sociales; aprendizaje colaborativo; estudiantes

Keywords

Web 2.0; producers; consumers; prosumers; social networks; collaborative learning; students.

1. Introducción

Con el nacimiento de la llamada Web 2.0 surgió con fuerza una nueva dinámica de producción-publicación-consumo de contenidos en todos los ámbitos de Internet. Según Anderson (2007), la Web 2.0 se presenta con un marcado énfasis hacia los contenidos generados por los usuarios, la compartición de datos y contenidos y la colaboración. Dando por hecho que las nuevas generaciones se han educado en el seno de esta contagiosa realidad, sería de esperar por su parte un elevado afán consumidor, pero posiblemente también productor; o según el término cuyo cuño se remonta ya a los años 80, *prosumidor*. Aunque dicho término ha estado ligado frecuentemente a la economía, se tomó prestado hace algún tiempo para ser utilizado en el contexto de la Web 2.0 y de la educación.

Los portales Web 2.0 incluyen *blogs*, *wikis*, redes sociales, etiquetación social de contenidos (*social bookmarking*), compartición de ficheros, etc. Algunos investigadores consideran que la Web 2.0 tiene un gran potencial y predicen que aumentará la eficiencia pedagógica (Franklin and Van Harmelen, 2007), aunque probablemente esto se ve enormemente influenciado por el tipo de uso que se haga de ella. Si bien la función fundamental de la Web sigue siendo la provisión de información, las posibilidades de colaboración que ofrece (comunidades de aprendizaje, compartición de datos y producción compartida) se han convertido en servicios muy importantes (Fuchs, Hofkirchner, Schafranek, Raffl, Sandoval y Bichler, 2010). Redecker, Ala-Mutka y Punie (2010) establecen cuatro tipos de usos relacionados con el aprendizaje entre los medios sociales: acceso a contenidos de aprendizaje, creación y publicación de contenidos propios, conexión entre estudiantes, expertos y profesores, y colaboración entre estudiantes y profesores. En nuestro caso, hemos preferido establecer una escala simplificada y ordinal, esto último para reflejar la complejidad creciente de los procesos de creación y colaboración frente a los de consumo:

- Consumir (usar, practicar, descargar.): El usuario utiliza contenidos o información producidos por otros autores o proveedores. Esto puede traducirse en visionarlos, leerlos, escucharlos, descargarlos, practicar con ellos o emplearlos para sus fines, sin ofrecer nada a cambio. Por ejemplo, la audición de una canción en *MP3* o la lectura de una presentación en *SlideShare*.
- Colaborar (cooperar, contactar, comentar, contribuir): El usuario genera piezas de contenido, generalmente no muy extensas, que sólo cobran sentido junto con el resto de partes aportadas por el grupo. Por ejemplo, cuando se hace un comentario en un foro o se aporta una opinión o reflexión en un blog. Probablemente también deberíamos situar aquí el tipo de uso en el que los usuarios comparten información que han producido otras personas (*e.g. retweet*).
- Producir (crear, generar, compartir o publicar): El usuario produce contenidos de forma autónoma, con la intención de compartirlos después, como por ejemplo, cuando crea su propio blog, o produce su propio vídeo, que publica en su canal de YouTube. Habitualmente la publicación de un contenido da lugar a procesos de colaboración posteriores.

Como se aludía con anterioridad, parece razonable pensar en la existencia de una jerarquía en lo que se refiere a los requerimientos de estas acciones. Si se establece un paralelismo con los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom, los procesos de consumo de contenidos estarían en la base, o hacia la mitad (conocimiento, comprensión y aplicación), mientras que los procesos de colaboración, generación de comentarios y de producción de contenidos, se situarían en los tres últimos estadios (análisis, síntesis y evaluación), es decir, en niveles cognitivos superiores a los procesos de consumo de información. Además, en general, los procesos de producción, creación, generación o colaboración conllevan, por unidad de producción, mayor inversión de tiempo que los procesos de consumo. Como ejemplo ilustrativo, “*producir*” un sólo artículo de investigación conlleva abundantes horas de trabajo, para una unidad producida, mientras que para ello han tenido que ser “*consumidas*” muchas unidades (otros artículos de referencia)

durante un tiempo mucho menor por unidad. Esta diferencia habrá de tenerse en cuenta en caso de establecer una ratio producción-consumo, siempre que no se pueda contabilizar de forma fiable el tiempo en minutos dedicado.

Existen unos vínculos muy fuertes entre la Web 2.0 y las teorías socio-culturales del aprendizaje (Selwyn, 2008). La producción, o creación si se prefiere, de información, está más asociada con el enfoque constructivista del aprendizaje, como sucede por ejemplo en las redes sociales (Hernández, 2008). En cambio, el consumidor de textos, música o vídeos, no participa en la construcción del mensaje, ni tampoco lo modifica, limitándose por lo general a leerlo, escucharlo o verlo, en definitiva, a intentar conocerlo o asimilarlo. Por tanto, en relación con los tres usos listados anteriormente (consumir, colaborar y producir), un usuario que abarcara todos ellos, estaría abordando la materia desde todos los niveles cognitivos necesarios para partir desde una posición ventajosa en la adquisición de conocimiento. Esto se puede sintetizar en la idea de que no se deben abandonar los procesos de consumo ni los de producción; son tan necesarios los unos como los otros, aunque se desconoce en qué proporción.

La Web 2.0 está afectando a cómo las universidades se enfrentan al reto de la educación, tanto desde la perspectiva del aprendizaje, como de la enseñanza y evaluación. Esto implica cambios metodológicos para formar comunidades de aprendizaje, ampliar la participación, establecer contactos con la industria y mantener el contacto con los alumnos (Franklin and Van Harmelen, 2007). Para estos autores la Web 2.0 es una tecnología con un gran potencial para inducir cambios en la educación superior y se centran en los sistemas Web 2.0 que tengan una aplicación educativa. Así pues, ofrecen ejemplos de usos educativos para diversos servicios 2.0 como *blogs*, *wikis*, etiquetado social (*Delicious*, *Bibsonomy*), compartición de medios (*YouTube*, *iTunes*, *Flickr*, *Slideshare*, *DeviantArt*, *Scribd*), redes sociales (*Facebook*, *MySpace*, *LinkedIn*, *Second Life*, *Elgg*), edición colaborativa (*Google Docs*, *Gliffy*) y servicios de sindicación/notificación.

Muchos otros autores inciden en que el paradigma Web 2.0 y sus herramientas asociadas guardan un futuro prometedor para la educación (Bower, Hedberg y Kuswara, 2010; McLoughlin y Lee, 2007; Anderson, 2004). Los primeros señalan, de modo no exhaustivo, varios ejemplos que pueden ser seleccionados durante el proceso curricular, como etiquetado social (*Delicious*, *Simp*, *iCite*), *wikis* (*Wikipedia*, *Wetpaint*, *Wikispaces*), creación compartida de contenidos (*Google Docs*, *Buzzword*, *Google Wave*, *Dim Dim*), *blogs* (*Blogger*, *Edublogs*, *Wordpress*, *Glogster*, *Scrapblog*), *microblogging* (*Twitter*, *Jaiku*, *Identica*), herramientas de presentación (*Coollris*, *Prezi*, *SlideShare*, *Authorstream*, *Vcasmo*), edición y creación de imágenes (*Pixlr*, *Flickr*, *Wikimedia Commons*), *podcasting* (*Houndbite*, *Chirbit*, *Voxopop*), edición y compartición de vídeo (*YouTube*, *Vimeo*, *TeacherTube*, *Howcast*, *Google Video*), mapas mentales (*Bubbl.us*, *Mindomo*, *Mindmeister*, *Mind42*), *storytelling* (*Pixton*, *Toondoo*, *Kerpoof*, *Goanimate*), etc. El abanico de alternativas es, por tanto, inmenso y es preciso que los estudiantes sean capaces de explorar sus posibilidades e ir más allá de los tres o cuatro lugares más conocidos.

Por otro lado, las competencias de creación, compartición y colaboración son cada vez más exigidas por los entornos de aprendizaje abierto, muchos de los cuales dan opción a que sean los propios usuarios los que colaboren en la confección del currículo de las materias que estudian o se evalúen entre iguales. En efecto, los *Massive Open Online Courses (MOOC)*, se han constituido como comunidades virtuales de aprendizaje que plantean un enfoque “*bottom-up*”, frente al de las plataformas tradicionales “*top-down*”. “*La devolución de los instructores a los estudiantes de una proporción de responsabilidad significativa en los objetivos de aprendizaje y en los procesos a través de los cuales se consiguen dichos objetivos es una premisa básica de un MOOC*” (McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010, p.37). Esto significa que los *MOOC* son cursos *online* que, al igual que otros, incluyen contenidos en formatos habituales (texto y vídeo fundamentalmente), pero con una característica clave, al menos en su concepción original, que es su modelo pedagógico sociocognitivo; son una

combinación entre e-Learning y redes sociales (Poy y Gonzales-Aguilar, 2014). Entre sus cientos o miles de participantes pueden surgir múltiples voces, tanto de los instructores como de los participantes, y a partir de niveles diferentes de conocimiento, desde novatos hasta expertos. En estos cursos, al igual que sucede con *Twitter* y otras redes, los individuos más influyentes (con un perfil netamente productor) pueden llegar a condicionar las conversaciones e influir decisivamente en las opiniones del resto de usuarios.

Los procesos de creación y colaboración, como advierte Levis (2011) en su investigación empírica, forman parte del conjunto de “*usos visibles*” que dejan registro en la Web, mientras que los procesos de consumo o consulta, son considerados “*usos invisibles*” que no dejan constancia de su realización. Pero la dificultad de medir rigurosamente tanto los usos visibles como los invisibles, cuando los sujetos navegan libremente en sus casas en sitios Web muy variados, impide llevar a cabo una valoración objetiva de la relación consumo – producción desarrollada por los usuarios.

Por tanto, para nosotros, era muy deseable realizar un análisis inicial para conocer cuál era el perfil de los estudiantes y del grupo de clase en su conjunto, en lo que se refiere a sus hábitos de producción y consumo de contenidos. De esta forma sería posible enfrentarse con mayores garantías a este nuevo escenario en el que los estudiantes construyen, a la vez que participan y usan los contenidos creados por otros. Con este fin se llevó a cabo el estudio y análisis del grupo de estudiantes universitarios que se describirá a continuación.

En esta investigación se han pretendido conocer fundamentalmente dos cuestiones. Por una parte, el grado de utilización de distintos servicios Web 2.0 que albergan contenidos de aprendizaje. Es decir, dado que ya es conocida la utilización de los portales Web 2.0 en cuestiones no relacionadas con la adquisición de conocimiento (*Facebook, YouTube,...*), pretendíamos saber si los estudiantes concebían y usaban estos recursos también educativamente. Por otro lado, se deseaba averiguar cuál era el perfil prosumidor del estudiante universitario, mediante la definición una ratio productor/consumidor.

2. Metodología

Como población se ha tomado el conjunto completo de estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación de Zaragoza (N=240). De esta población se logró obtener una muestra de 113 personas que respondieron al cuestionario (n=113), lo que representa un fracción de muestreo amplia (f=47%) y suficientemente representativa de un conjunto de estudiantes bastante homogéneo. Aun así, la muestra es no probabilística, dado el sesgo de autoselección introducido por la voluntariedad de los sujetos al contestar. El margen de error obtenido con esta población (N) y muestra recogida (n), para un nivel de confianza del 95%, es del 6,7%.

El cuestionario se ha diseñado con especial cuidado en sus enunciados y se ha realizado, previamente, una validación del mismo mediante el procedimiento de “*caso único*”, es decir, una aplicación especial con un sujeto de iguales características que los de la muestra. Posteriormente se hicieron las modificaciones oportunas para solventar las deficiencias observadas. Además se realizó una sesión explicativa a todos los sujetos potencialmente participantes para explicar claramente la información que se pretendía obtener. Con ello se consiguieron minimizar las dificultades de los sujetos con la comprensión de los ítems, evitando en la medida de lo posible las interpretaciones erróneas, de forma que las contestaciones recolectadas respondieran más fielmente a lo que se preguntaba.

El cuestionario estuvo estructurado en 3 baterías de preguntas: breve recogida de datos sociodemográficos, uso de portales Web 2.0 exceptuando redes sociales y uso de portales Web 2.0 de tipo red social. La fiabilidad del cuestionario se ha calculado mediante el estadístico alfa de Cronbach, excluyendo los ítems sociodemográficos, que ha arrojado un valor de 0,68.

Aunque hubiera sido deseable un valor más alto, se considera aceptable dada la heterogeneidad de los ítems.

Datos sociodemográficos: 81 personas fueron mujeres (71,7%) y 32 hombres (28,3%); la edad media fue de 21,5 años, pero esta medida se ve algo influenciada por varios casos atípicos de estudiantes mayores de 40 años, por lo que es mejor atender a la mediana, 19 años, como medida de tendencia central. También se recogieron otras variables, por ejemplo si poseían otro título universitario con anterioridad, pero resultaron tener frecuencias muy bajas.

Respecto a la confección de los ítems no sociodemográficos, éstos se han elaborado con la colaboración de estudiantes con experiencia en el tema. Las observaciones y anotaciones llevadas a cabo por el profesorado, en debates de clase y entrevistas grupales con alumnos, algunos expertos en Web 2.0, y la propia experiencia del profesorado, han servido como base para elaborar la lista de ítems. Este procedimiento, unido a que los datos más importantes que se recogen corresponden a variables directamente medibles, de tipo cuantitativo, otorga la validez de constructo necesaria al cuestionario. Respecto a la validez de contenido, el alcance de los portales 2.0 considerados es limitado y, obviamente, podría extenderse a muchos otros (posibilidad que se reserva para posteriores estudios).

Uso de portales 2.0 no red social: Esta parte de la encuesta estuvo compuesta por 22 ítems cuyas opciones de respuesta seguían una escala de 4 opciones. Se midió el grado en el que los usuarios conocían y utilizaban diez portales Web 2.0 que albergan, entre otras cosas, contenidos educativos. También se evaluó el tipo de uso que hacían de ellos, bien fuera como productores, como consumidores o ambos. Los portales elegidos fueron: *YouTube*, *Twitter*, *Delicious*, *Scribd*, *Calameo*, *Issuu*, *SlideShare*, *Quora*, *Blogger* y *Wikipedia*. A su vez se les dio la posibilidad de añadir otros que empleasen a menudo. La razón por la que se eligieron éstos y no otros, de entre los cientos que existen, fue porque son portales a los que se puede dar una aplicación educativa clara. Son portales que ofrecen acceso a documentos de aprendizaje que pueden ser útiles en distintas actividades curriculares y ampliar el espectro de conocimiento de los estudiantes. Se seleccionaron aquellos que los estudiantes de cursos anteriores habían señalado más veces como portales 2.0 con múltiples contenidos de aprendizaje, durante los debates mantenidos en clase y *online*. Quedan por tanto fuera de este estudio cientos de portales 2.0 que se dedican exclusivamente al intercambio de música o vídeos musicales, fotografías, películas, software, redes de contactos profesionales, etc. Tampoco se han incluido otros de tipo foro de debate, que sí que hubieran tenido cabida, si no fuera porque su carácter suele ser demasiado específico.

Uso de portales Web 2.0 de tipo red social: esta parte se centró en saber el grado de utilización de las redes sociales. Se eligieron *Tuenti*, *Facebook*, *Hi5*, *MySpace* y *Sonico*. Y algunos estudiantes añadieron otras como *Fotolog*, *Netlog* o *Keteke*.

Por último, se pidió su consideración acerca del valor potencial para el aprendizaje que ofrecen estos portales 2.0. Y se trató de obtener una medida cuantitativa de cuál es el perfil productor – consumidor de los casos recogidos.

3. Análisis e interpretación de resultados

Para el análisis de los resultados correspondientes a la batería de ítems sobre portales Web 2.0 (excepto redes sociales) se ha tomado como base la figura 1. Refiriéndonos primero a los procesos de consumo, a primera vista destaca, por ejemplo, que los portales *Delicious*, *Calameo*, *Issuu* y *Quora* (numerados con 3,5,6 y 8) son desconocidos para un gran porcentaje de los estudiantes (>90%), a pesar de ser portales de gran utilidad por la cantidad de documentos de aprendizaje que contienen (también en español) y el elevado número de usuarios que los emplean. Sin embargo, el portal *Scribd*, resultó ser desconocido para tan sólo

el 30%. Hay que resaltar que *Calameo*, *Scribd* e *Issuu* son portales muy similares en su concepto, lo que podría llevar a pensar que cuando los usuarios conocen ya uno (*Scribd*), y lo saben manejar, no sienten necesidad de buscar otra alternativa similar. Sucede algo parecido en el caso los buscadores; a pesar de existir una oferta amplia (*Bing*, *Yahoo*, *Ask...*), en España, y en todo el mundo, se utiliza abrumadoramente más *Google* (StatCounter, 2013). Otros portales analizados, *Twitter*, *SlideShare* y *Blogger* (2,7 y 9) se situaron mejor, pero consideramos que todavía son poco explorados por los estudiantes (un 48% usa poco *Blogger* y un 70% usa poco *Twitter*).

En este selecto grupo de 10 portales Web 2.0 los utilizados más a menudo fueron *Wikipedia* (87%), *YouTube* (61%) y a mucha distancia *SlideShare* (36%), el portal de presentaciones. A estos porcentajes hay que sumar los de los usuarios con el doble perfil de consumidor y productor. Precisamente este era el grupo que más nos interesaba conocer. Entre los portales en los que mayor porcentaje de individuos se definen como productores destacan *Blogger* (34%), *YouTube* (33%), *Twitter* (16%) y *Wikipedia* (8%). Estos 4 portales son, por tanto, los que acaparan la mayor cantidad de aportaciones realizadas por los sujetos de la muestra estudiada. No obstante, no es fácil detectar si dichas aportaciones tuvieron una relación clara con el aprendizaje o no, aunque sí parece ser que estuvieron ligados con la cultura en general, tras la revisión de los comentarios realizados por los estudiantes en el cuestionario. En el caso de *Wikipedia* sí existió una intencionalidad educativa clara, debido a la naturaleza propia del portal.

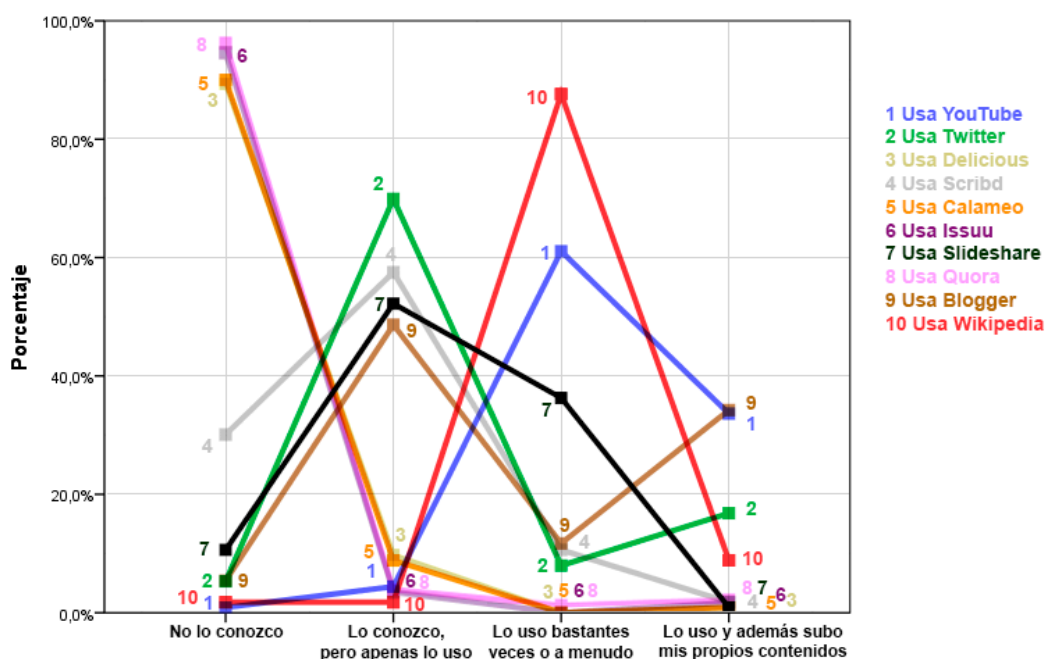


Figura 1. Uso de varios portales 2.0 (excepto redes sociales)

Revisando, por ejemplo, la tabla de contingencia entre las variables “sexo” y “uso de YouTube” (Tabla 1), existe un porcentaje mucho mayor de mujeres que lo usan a menudo (66,7%) que de hombres (46,9%), mientras que sucede lo contrario en el último nivel. Sin embargo, ninguno de los estadísticos, ni V de Cramer, ni Coeficiente de Contingencia, indican que exista una asociación significativa entre ambas variables. Lo mismo ha sucedido al estudiar el resto de variables y, por tanto, se considera que los usos de los portales evaluados son independientes de la variable sexo. Esto era de suponer puesto que la brecha digital de género ya se cerró en España en el segmento de edad comprendido entre 16 y 24 años (Observatorio e-Igualdad, 2011).

		Uso de YouTube				Total	
		No lo conozco	Lo conozco, pero apenas lo uso	Lo uso bastantes veces o a menudo	Lo uso y además subo mis contenidos		
Sexo	Hombre	Recuento	1	2	15	14	32
		% dentro de Sexo	3,1%	6,3%	46,9%	43,8%	100,0%
	Mujer	Recuento	0	3	54	24	81
		% dentro de Sexo	,0%	3,7%	66,7%	29,6%	100,0%
Total		Recuento	1	5	69	38	113
		% dentro de Sexo	,9%	4,4%	61,1%	33,6%	100,0%

Tabla 1. Tabla de contingencia para las variables Sexo – Uso de YouTube

Con respecto a los portales 2.0 de tipo red social convencional, se ha preguntado por 5 de ellos. Como se aprecia en la figura 2 existen redes sociales como *Hi5*, *MySpace*, *Sonico* (3,4 y 5) que no son conocidas o son muy poco usadas. La mayor parte de los estudiantes que utilizan redes sociales con gran asiduidad o continuamente lo hacen en *Tuenti* (54,4%), *Facebook* (26,8%) o en ambos portales conjuntamente (31,1%). Sin embargo, no hemos considerado el nivel productivo en las redes sociales, ya que consideramos que muchos de los procesos que se suelen dar dentro de ellas no generan un contenido educativo relevante, a diferencia de lo que sucede en blogs, foros y en los portales considerados en la figura 1.

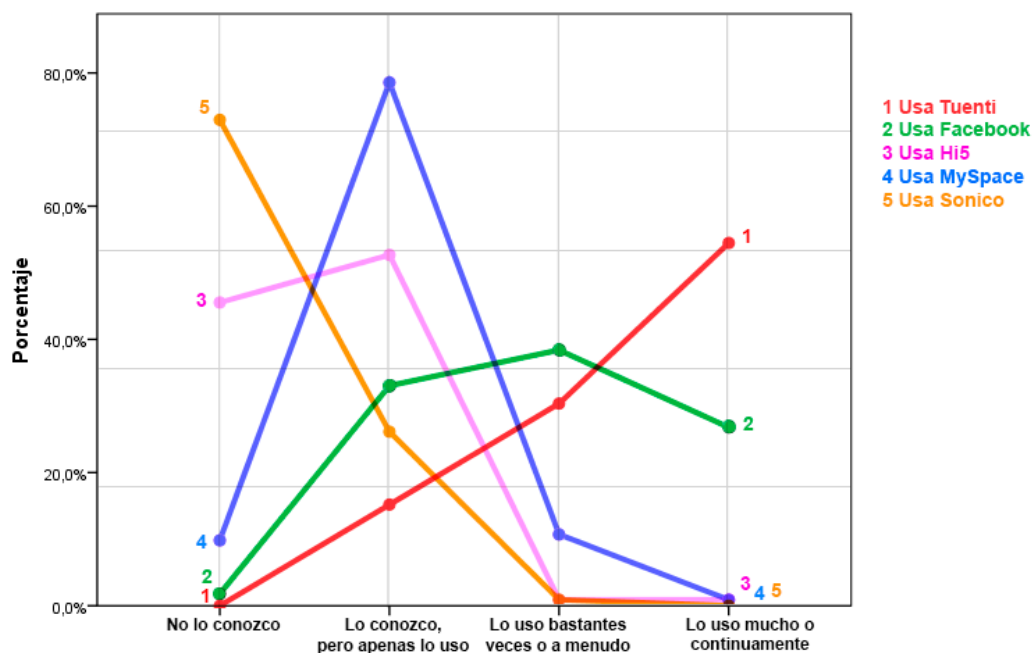


Figura 2. Uso de varios portales 2.0 de tipo red social

Si bien mucha de la información que transcurre a través de las redes sociales no tiene una intencionalidad educativa, Ortega y Gacitúa (2008) reinciden en la multiplicidad de sus posibilidades para el aprendizaje. Este punto se encuentra actualmente bajo un intenso debate. Espuny, González, Lleixà y Gisbert (2011), destacan que las redes sociales más conocidas (*Facebook*, *Tuenti* y *MySpace*) son también las que reciben una mejor expectativa de utilidad pedagógica, pero que por el contrario, “*las expectativas que los propios estudiantes tienen acerca del rendimiento académico de las redes sociales son sorprendentemente bajas*” (p.180). Además muchos estudiantes demuestran una resistencia grande a usar las redes sociales en el contexto educativo ya que lo consideran una invasión de su espacio (Madge, Meek, Wellens y Hooley, 2009).

En nuestro estudio la consideración que reciben las redes sociales de cara a su utilización como instrumentos de aprendizaje, en contraposición con el resto de portales 2.0, se muestra en la figura 3.

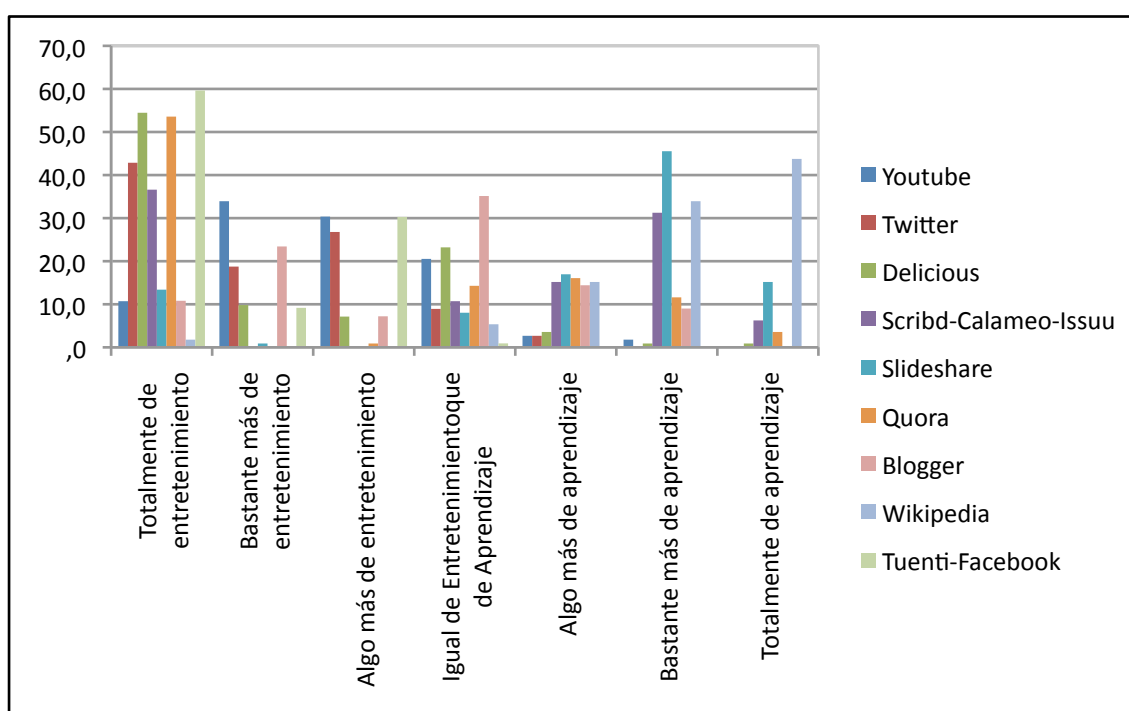


Figura 3. Consideración de distintos portales 2.0 para el aprendizaje

Las redes sociales de mayor uso, *Tuenti* y *Facebook*, son consideradas de forma destacada como instrumentos “*totalmente de entretenimiento*” (59,6%), “*bastante más de entretenimiento que de aprendizaje*” (9%) o “*algo más de entretenimiento que de aprendizaje*” (30%). En menor medida sucede lo mismo en *Twitter* y *YouTube* (cuando en *YouTube* hay miles de vídeos educativos y clases grabadas). *Quora*, un portal 2.0 cuyo lema es “*Quora is your best source for knowledge*” es catalogado igualmente como “*para el entretenimiento*”. Este hecho se atribuye al índice de desconocimiento de algunos portales, aludido antes, cercano al 100%, incluso aunque se indicó que no se contestara a la pregunta si se desconocía la herramienta. Entre los portales calificados claramente como “*para el aprendizaje*” se encuentran *Wikipedia* y *SlideShare* y con menor claridad *Scribd-Calameo-Issuu*.

Por tanto, se deduce que los estudiantes o bien no conocen, o bien no utilizan deliberadamente, las posibilidades educativas de muchos portales, como *YouTube* (*YouTube Education*) y otros, para el acceso al conocimiento.

Y, ¿en qué nivel de producción – consumo de “*contenidos de aprendizaje*” se encuentra la población estudiada? Esta era una de las respuestas que se deseaba conocer con más expectación. Si los estudiantes consumen muchos más contenidos de aprendizaje de los que producen, o más acusadamente, si los estudiantes son sólo consumidores, estarán desperdiciando la oportunidad que dan estos portales para participar en comunidades de aprendizaje, compartir sus producciones, intercambiar comentarios, valoraciones, opiniones, críticas, etc.

De entre los portales de la figura 1, se eligieron *YouTube*, *SlideShare*, el conjunto *Scribd* y *Wikipedia* para conocer cuántos contenidos consumían y cuántos producían habitualmente en el plazo de una semana. Se les explicó que se considera una contribución subir un nuevo vídeo cultural o educativo en *YouTube*, o publicar un comentario significativo a uno de los vídeos, publicar una presentación en *SlideShare*, subir un documento de producción propia a *Scribd*, crear una nueva entrada en *Wikipedia* o modificar sustancialmente una de las ya existentes, etc. Se les pidió contabilizar cuántas consumiciones y contribuciones hacían en estos portales semanalmente (ninguna, entre 1 y 5, entre 5 y 10, o más de 10, ponderadas con los valores 0, 5, 10 y 15). Por tanto el máximo valor correspondería a un usuario que se define con el máximo nivel de consumiciones (o de contribuciones) en cada uno de los 4 portales considerados, es decir 60 puntos (15 x 4 portales) y el mínimo, obviamente, serían 0 puntos.

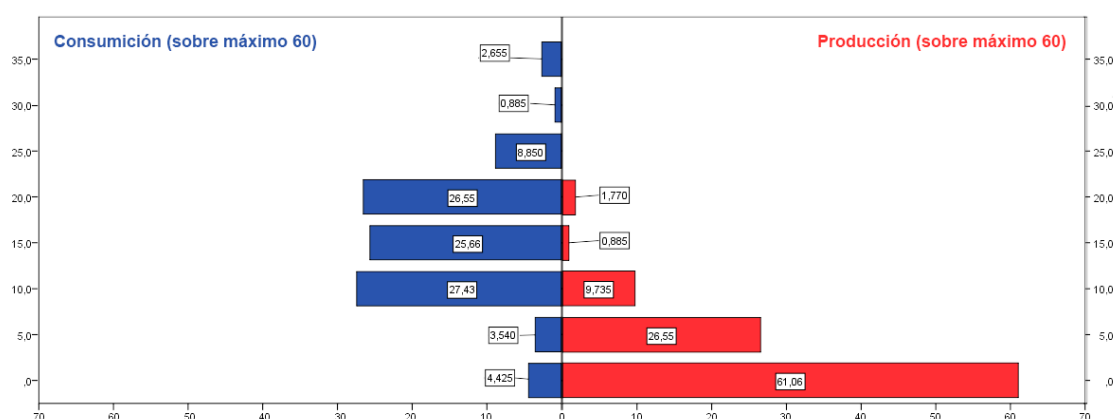


Figura 4. Porcentaje de individuos (eje X) que obtuvieron una determinada puntuación como consumidores (eje Y izquierda) y/o productores (eje Y derecha)

En la figura 4 se observa la distribución de las frecuencias en los procesos de consumo y de producción. Como consumidores, el 75% de los estudiantes se sitúan en el rango 10-20 (mediana=15, valor máximo=60), un valor medio/bajo. Sin embargo, en los procesos de producción, es todavía más resaltable que el 61% de los estudiantes indicó un valor de 0, es decir, no ha producido ni comentado ningún contenido de forma relevante en los cuatro portales analizados. Un 26,5% se sitúan en el valor 5, casi todos ellos por escasas contribuciones a *YouTube*, ya que el resto de los portales, *SlideShare*, *Scribd* y *Wikipedia*, apenas recibieron aportaciones.

El coeficiente de correlación de Spearman refleja una relación significativa con un nivel de significación del 0,01 entre ambas variables, consumiciones y producciones. Sin embargo la magnitud de dicha relación es moderada (Rho de Spearman=0,29). A partir de este estadístico podemos decir que existe una leve correlación positiva entre el número de contenidos que los sujetos consumen en estos portales y los que aportan.

Una opción plausible para identificar el compromiso productivo de los estudiantes es la definición de una ratio producción/consumo (le hemos llamado ratio PROSUM). En nuestro

caso sólo podemos establecer una medida cuantitativa en función del número de producciones y consumiciones que nos han indicado en el cuestionario. Indudablemente una medida más ajustada contabilizaría el tiempo dedicado, así como una estimación cualitativa supondría conocer la calidad y la cualidad de dichas contribuciones. Es decir, la ratio PROSUM ideal se podría definir como el tiempo invertido activamente en los procesos relevantes de producción de contenidos de aprendizaje/cultura dividido por el tiempo empleado en los procesos relevantes de consumo de contenidos de aprendizaje/cultura. Sin embargo, obtener datos fiables de estas dos variables es prácticamente imposible, ya que los estudiantes desarrollan gran parte de esta actividad en casa, en distintos sitios Web y momentos del día, muchas veces sin dejar huella de lo que hacen ni constancia del tiempo dedicado. Por ello se decidió que los estudiantes contabilizasen el número de contenidos que produjeron y publicaron en estos portales, frente al número de contenidos que consumieron (leídos, vistos u oídos). Así, la aproximación que se ha hecho del ratio PROSUM se ha calculado simplemente como:

$$\text{PROSUM} = \text{Número de Producciones} * k_{\text{prod}} / \text{Número de Consumiciones}.$$

El factor k_{prod} es un factor corrector que se explica a continuación. Si k_{prod} fuese igual a 1, para un usuario que produjese y publicase diez unidades de contenido, y consumiese esa misma cantidad, el ratio PROSUM valdría 1, lo que no parece razonable, ya que como hemos apuntado antes los procesos de producción suelen ser más costosos en tiempo y menos frecuentes que los de consumo. Por ello, en la fórmula anterior se ha considerado un factor corrector k_{prod} que debe determinarse en función de la complejidad de la tarea de producción que se realice. Es obvio que no requiere el mismo esfuerzo intervenir fugazmente en un foro de debate, que redactar una entrada de un blog o que producir y publicar un vídeo en *YouTube*. En opinión de los estudiantes, la producción conlleva entre 3 y 10 veces más tiempo que la consumición. Hemos tomado como valor $k_{\text{prod}}=3$, es decir, un valor conservador, que presupone que los procesos de producción conllevan el triple de tiempo o de esfuerzo que los de consumo. Probablemente se podrían emplear valores más altos, que sobrevaloren notablemente los procesos de producción frente a los de consumo, especialmente en el caso de que las tareas de producción llevadas a cabo sean complejas. k_{prod} es, por tanto, un valor dinámico.

Con este factor corrector (figura 5), 17 de los 113 casos estudiados se podrían considerar perfiles productores, (puntuación por encima de 1), 12 estarían equilibrados y el resto, 84, consumidores (puntuación por debajo de 1). De éstos, 70 individuos tienen un perfil absolutamente consumidor (puntuación 0).

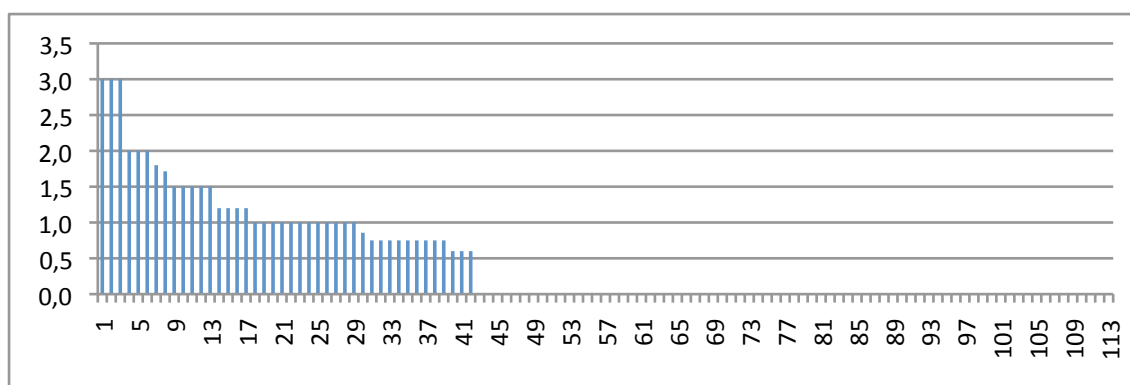


Figura 5. Perfil prosumidor calculado mediante ratio PROSUM ($k_{\text{prod}}=3$)

Por último, entre las razones esgrimidas para justificar la escasa tasa de producción en estos portales (*YouTube*, *SlideShare*, *Scribd* y *Wikipedia*), se encuentran:

- No me interesa crear ni subir información, solamente la consulta o visionado (61%, 52%, 39%, 50%, respectivamente)

- No sé hacerlo (17%, 14%, 19%, 15%, respectivamente)
- Me gustaría, pero consume mucho tiempo (7%, 5%, 2%, 10%, respectivamente)
- Otras (el resto)

4. Discusión y conclusiones

Las aplicaciones Web 2.0 están cambiando la Web desde lo que era inicialmente, un entorno de difusión en el que unos relativamente pocos individuos publicaban material para el resto, a otro en el que todos podemos participar y publicar (Brown, 2008). Pero según Kennedy et al. (2007) los usos colaborativos y la publicación de contenidos propios mediante tecnologías Web 2.0, que a menudo se suponen asociados con la generación actual, están en un nivel bastante bajo. Por otra parte, “*hay un debate significativo acerca de las ventajas y desventajas atribuidas a la incorporación de software social a la educación en general*” (Anderson, 2007, p.32). En este mar de dudas todavía es pronto para determinar las bondades educativas de la Web 2.0 y por ello hemos abordado este estudio desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

En nuestra investigación, los sujetos encuestados desconocen varios de los portales Web 2.0 que se les han indicado y que son de gran utilidad para su progreso educativo. Tampoco han sido capaces de mencionar otros. Es preciso que los estudiantes conozcan portales alternativos, que amplíen sus horizontes de conocimiento, en lugar de permanecer acomodados solamente en los portales 2.0 que ya están acostumbrados a utilizar y que coinciden con los más utilizados por las masas. Por tanto, el profesorado tiene la encomienda de descubrir y concienciar acerca de las posibilidades de aprendizaje de portales 2.0 generalistas o específicos relacionados con sus asignaturas.

Respecto al caso concreto de las redes sociales los usuarios inclinan la balanza inequívocamente hacia el lado del entretenimiento, frente al del aprendizaje. Esta conclusión había sido ya obtenida en diversos estudios. Por ejemplo, Madge, Meek, Wellens y Hooley (2009) concluyeron que el uso de *Facebook* estaba centrado en propósitos sociales y, en segundo lugar, de aprendizaje informal, pero no en propósitos de enseñanza formal. No obstante, Redecker, Ala-Mutka y Punie (2010) advierten que las aplicaciones sociales todavía no han sido explotadas suficientemente con fines de aprendizaje y que se pueden identificar oportunidades de aprendizaje 2.0 tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

Algunos autores señalan que los jóvenes “*están casi todos involucrados en producciones creativas*” (Green y Hannon, 2007). Sin embargo, las conclusiones obtenidas en nuestro estudio no reflejan esta situación. El grado en el que los sujetos evaluados consumen contenidos culturales o educativos en varios de los portales 2.0 considerados es medio o escaso. Y es especialmente preocupante es el paupérrimo uso que hacen de ellos como productores o contribuyentes, que se queda reducido prácticamente a unas pocas aportaciones en *YouTube*. Un 61% de los encuestados no suelen hacer ninguna contribución.

Las razones indicadas para esta apatía productora son la falta de interés en contribuir (ésta destacadamente) y la falta de conocimiento. No han aparecido otras razones como el miedo o resistencia a exponer a la lectura y juicio público los contenidos generados o a molestar a un compañero con comentarios o aportaciones (Levis, 2011), que quizás sean más propios de otros entornos 2.0 como los foros de debate o los blogs. En cualquier caso, pasar del perfil de consumidor al productor (o más bien a uno mixto) supone siempre superar una barrera psicológica. Como asegura Hafner (2006), los ‘wikipedianos’ hablan a menudo de lo inmensamente liberados que se sintieron con su primera contribución; menciona el caso de una estudiante de contrabajo, que cuando añadió su primera entrada sobre este instrumento musical se percató de lo desapercibidos que pasaban sus trabajos académicos, mientras que en Wikipedia eran vistos por el mundo entero desde el primer momento.

La inevitable conclusión que se obtiene, si aceptamos que los portales 2.0 son una buena herramienta de futuro para el aprendizaje activo y colaborativo y el autoaprendizaje, pasa por generar una conciencia de estos portales como contenedores de recursos educativos, y no sólo como herramientas de ocio. Es necesario que las instituciones de educación superior fomenten políticas educativas dirigidas a la incorporación de herramientas Web 2.0 comunes para toda la institución, y que el profesorado motive a sus estudiantes a explorar con una intencionalidad educativa los portales 2.0 externos.

El aumento en los procesos de consumo se puede llevar a cabo proponiendo como tareas habituales el visionado de clases en *YouTube Education*, la lectura de presentaciones de *SlideShare* o de documentos de *Scribd*, junto con otros muchos portales. El profesorado puede y debe actuar como intermediario que desvele al alumno la existencia de distintos portales 2.0 y que cree hábitos de consulta (o consumo) en ellos. Las propuestas de búsqueda de contenidos educativos en dichos portales, mediante sus máquinas de búsqueda, en lugar del uso descontextualizado del buscador *Google*, puede también llevar a los estudiantes a descubrir nuevos contenidos de aprendizaje (en relación con esto ver los mapas de Eurostat sobre la intencionalidad educativa en las búsquedas, ONTSI, 2010).

Al mismo tiempo el profesorado debe fomentar la adquisición de hábitos de producción y participación, bien sea proponiendo la publicación de contenidos propios (por ejemplo, compartiendo en la Web los mejores trabajos que realizan los estudiantes en sus correspondientes asignaturas) o bien aportando comentarios, etiquetando información 2.0 (*social tagging*, *bookmarking*), etc. Los procesos de producción que pueden plantearse abarcan todo el espectro multimedia, así pues la proposición de tareas de aula como componer vídeos, presentaciones, infografías, fotografías, comics, etc., en cualquier materia, para después compartirlas en *YouTube*, *Prezi*, *Scoop*, *Flickr* o *Pixton* respectivamente, u otros equivalentes, serviría como estrategia para aumentar el ratio PROSUM. Hay que destacar que sólo cuando estos materiales producidos son compartidos pueden alcanzar una repercusión social importante, ya que los desarrollos no compartidos quedan arrinconados en el cajón del profesor o del estudiante, condenados así al ostracismo. Es por ello por lo que hay que fomentar tanto la cultura de la producción como la de la compartición.

Establecer la mezcla óptima entre producción y consumo es un buen punto de partida para conseguir que los estudiantes se interesen (consumidor) y después se involucren (productor-publisher) en tareas educativas o culturales que les ayuden a explorar nuevos horizontes. Para ello la ratio PROSUM puede ser de ayuda a la hora de analizar en qué situación se encuentran los estudiantes como prosumidores.

5. Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2004). Toward a theory of online learning. En T. Anderson y F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp.33-60). Athabasca, AB: Athabasca University. Recuperado de http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_chp02.pdf
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Bower, M., Hedberg, J.G., y Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177-198. doi: 10.1080/09523987.2010.518811
- Brown, S. (2008). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 1-10.
- Espuny, C., González, J., Lleixà, M., y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 171-185. Recuperado de

- <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>
- Franklin, T., y van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digitalrepositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf>
- Fuchs, C., Hofkirchner, W., Schafraneck, M., Raffl, C., Sandoval, M., y Bichler, R. (2010). Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-operation. Towards an understanding of web 1.0, 2.0, 3.0. *Future Internet*, 2(1), 41-59.
- Green, H., y Hannon, C. (2007). *Their space: Education for a digital generation*. London: Demos.
- Hafner, K. (17 de Junio 2006). *Growing Wikipedia Refines Its 'Anyone Can Edit' Policy*, New York Times. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2006/06/17/technology/17wiki.html?pagewanted=print>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), 26-35.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S.,...Churchward, A. (2007). *The next generation are not big users of Web 2.0 technologies: preliminary findings*. Comunicación presentada en Ascilite, Singapur, 2007. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2235&context=edupapers>
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 7-24. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-levis/v8n1-levis>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., y Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work', *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. y Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. University of Prince Edward Island. Recuperado de https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final_0.pdf
- McLoughlin, C. y Lee, M.J.W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. En C. Montgomerie y J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp.1669-1677). Chesapeake, VA: AACE.
- Observatorio e-Igualdad (2011). *La brecha digital de género en España: Análisis multinivel (España, Europa, Comunidades Autónomas)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- ONTSI (2010). *Individuals using the Internet for seeking information with the purpose of learning*. Eurostat. Recuperado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/en/indicador/individuals-using-internet-seeking-information-purpose-learning>
- Ortega, S y Gacitúa, J. C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), 17-25.
- Poy, R. y Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas, *Revista Ibérica de Tecnologías y Sistemas de Información*, E1, 105-118.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., y Punie, Y. (2010). Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe. *JRC Technical Notes*. Luxembourg: European Communities. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>
- Selwyn, N. (2008). Educational hopes and fears for web 2.0. En N. Selwyn (Ed.): *Education 2.0? Designing the web for teaching and learning*. London: University of London, TLRP-TEL.
- StatCounter (2013). *Top 5 search engines*. Recuperado de http://gs.statcounter.com/#search_engine-ww-monthly-201210-201310-bar



Study of school education networks in Andalusia (Spain): key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors

Estudio de las redes educativas de centros escolares en Andalucía (España): claves para su análisis de la evaluación de los asesores de centros de profesores

Elena Hernández,
M. José Navarro,
Antonia López,
Rosario Ordoñez,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 09 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 31 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2014

Hernández, E., Navarro, M.J. López, A y Ordóñez, R. (2013). Study of school education networks in Andalusia (Spain): key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 88 – 100.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Study of school education networks in Andalusia (Spain): key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors

Estudio de las redes educativas de centros escolares en Andalucía (España): claves para su análisis de la evaluación de los asesores de centros de profesores

Elena Hernández, eht@us.es
M. José Navarro, maripe@us.es
Antonia López, anlomar@us.es
Rosario Ordoñez, rordonez@us.es

Universidad de Sevilla, España

Resumen: Cada escuela se constituye en un caso especial para la implementación de cambios y mejoras, de forma que cada una responde a un contexto social y cultural con su propia idiosincrasia y necesidades. El objetivo principal del artículo es dar a conocer el estudio de las redes educativas configuradas en grupos de trabajo entre profesores en lo que se refiere a su origen, diseño, recursos, organización e impacto, con la finalidad de profundizar en su funcionamiento y repercusión en los centros escolares. Para la recogida de datos se ha utilizado una metodología descriptivo-narrativa, basada en la investigación cualitativa, a partir de un cuestionario para asesores de centros de profesores de Sevilla capital y provincia, donde informan de la idoneidad del trabajo en red. Los resultados del análisis determinan que el desarrollo y puesta en marcha de las redes responde a las necesidades de apoyo que los docentes encuentran en su desarrollo profesional y a la exigencia del Servicio de Inspección Educativa para paliar problemas básicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, como es el aprendizaje de la lectoescritura y la mejora de la convivencia en la comunidad educativa. Las principales conclusiones reconocen el impacto del trabajo en red en los centros y en la comunidad educativa, sus resultados y las mejoras en el desarrollo de las mismas.

Abstract: Every school constitutes a singular case when it comes to changes and improvements as each of them belongs to a social and cultural context with their own idiosyncrasy and needs. This article aims to study¹² in depth a research on educative networks organized in groups of teachers, focusing on its origin, structure, resources, organization and impact. The process of data gathering has followed a descriptive-narrative methodology, based on a qualitative research, and using a questionnaire for advisors in Teachers Centers within Seville, where they inform about the benefits of networking. The results of the analysis show that the development and setting of these networks occur in response to both the need of support that teachers are sometimes missing in their professional day to day; and the requirements of the regional inspection service of education, Servicio de Inspección Educativa, in order to cope with basic difficulties that may arise in the teaching-learning process, such as the reading and writing learning process or the improvement of the coexistence within the educational community. Feedback from this research proves the impact that the networking procedures have had in the educational community and centers, as well as its positive results and improvements in their development.

Palabras clave: Aprendizaje activo; Redes cooperativas; Cooperación educativa; Proyectos en red; Desarrollo profesional; Formador de docentes

Keywords: Activity learning; Cooperative networks; Educational cooperation; Network project; Professional development; teacher educators.

¹ "Analysis and study of Teaching Educational Networks" (RECEs) and learning communities for the promotion and development of education for equity and participation" (2011-2014). IP. Elena Hernández. Universidad de Sevilla. España

² Not subsidized research, work in progress.

1. Theoretical framework, research questions and objectives

Educational networking within schools has, as a priority, the creation of a long-standing coordination of centers in order to constitute a communication network aimed to share experiences between centers. The goal is to create an exchange network, cooperative and relational, understanding it as a tool for promoting the creation of innovative and participatory processes by people who share the educational process. This is a "*professional, social and shaping dimension of the network*" (Muñoz, 2005) because people are connected in order to collaborate and it makes changes collective to all members involved. It has to be taken into account that these changes may be progressive and, above all, decisive for the training of all participants. This participatory process has a number of prior characteristics: it is mainly practical, creates knowledge and leads inexorably to the participation of all members.

In every inter-center education network, there is a number of premises. The most important is that centers must achieve the goals for what they have been created, that is: commitment, cooperation, participation and collaboration between all those involved in the process. Similarly, in its implementation, there is a number of underlying assumptions for its functioning: delineation of the network, distribution of tasks between participating members, actions decided by network consensus, coordination among members of the centers and final evaluation of innovations and improvements.

It is important to mention that within the "*network*" created, each school constitutes a special case for the implementation of changes and improvements, as each one of them responds to a social and cultural context with its own idiosyncrasy and needs. These local education networks make sense in an organizational form of work based on the need for change, providing resources and promoting partnerships, as well as promoting educational projects for participation and improving the quality of education.

Regarding this approach, the main goal of this paper is to provide the key tools for the assessment, analysis and evaluation of these networks taking into account that participation involves a number of improvements. Some of these improvements have been proved in recent research works (Rué, 2005, Ainscow and West, 2006, Dufour, Eaker and Many, 2006, Hadfield and Chapman, 2009; Doménech, 2009) in the following areas:

- Networks become organizations that increase the capacity for greater actions exceeding individual and sporadic achievements.
- They improve the process' effectiveness while overcoming the potential obstacles.
- Participation is horizontal, surpassing the vertical decision-making.
- They increase the sense of community membership, exceeding the non-working group membership and isolation.
- Members become aware of their ability to participate, adapt and improve a specific situation, overcoming the barriers of exclusion and inequality.

Finally we need to define the figure of advisor for Teachers Centers. Due to the complex educational situation and to the functions given by the current society to Spanish educational centers, it is necessary to encourage lifelong learning as well as a better implementation of educational resources. The goal is to improve students' professional skills and school performance. The Decree 110/2003 of April 22 regulates Andalusia's System of Teachers Permanent Training in Spain, and the *Decree 56/2012 "Regulación de las Zonas Educativas de Andalucía"* regulates educational networks, continuous learning methods and mediation departments, as well as the coordination of the management councils of the area. Their aim is to foster teachers' professional development and to improve educational practice in all public educational centers from Andalusia, except from universities. The system is organized by the Teachers Centers' network in Andalusia called CEP. The Centers are linked to the Andalusia Department of Education in every province. These Centers are composed of different governance structures: Director, Sub director, Center's Council and a Counseling Team for Training. Furthermore, each one of them has an Implementing Plan created by the Counseling

Team for Training and coordinated by the Director. It is approved by the Center's Council. The most relevant functions are:

- To support all training initiatives proposed by the educational centers, work teams and teachers by providing collaboration as well as the necessary resources.
- To create common areas where teachers would be able to meet so that they could share their experiences and spread their knowledge.
- To foster and develop the preparation of the Counseling Team for Training regarding the CEPs.

Therefore, the reason for Teachers Centers to exist in Spain is basically focused on the educational centers and cooperative training. Andalusia has 8 Teachers Centers spread in the entire region. Seville has 6 of the CEPs and it is there where permanent improvement takes place while keeping the teachers updated. It is also in Seville where planning, development and the implementation of training actions are carried out. It has pedagogical and administrative autonomy in order to organize and implement all actions.

Training counselors of the CEPs are civil servants working actively as teachers for the Autonomous Region of Andalusia. They have to have 5 years minimum experience in public education. In order to improve educational practice, the counselor acts as a supporting tool looking for the participation and collaboration of all school agents and professionals. The aim is to assist and improve the current educational situation. Sometimes they are called agents of change and sometimes supporting agents who are linked to professionals. They are often considered as professionals' trainers. The main idea is to help teachers, although there is a broad variety of advisors with very specific functions in Primary, Secondary and Special Needs Education.

2. Methodology: population, sampling and methods

This networking system needs to be assessed in order to be developed and improved. For this reason, we have elaborated a questionnaire (see Annex 1. Questionnaires for network advisors from educational centers) within the investigation entitled "*Analysis and study of 'Teaching Educational Networks' (RECEs) and learning communities for the promotion and development of Education for equity and participation*", (2011-2014) as well as some conclusions aimed to be used as assessment tools. We have collaborated with four advisors from Teachers Centers of Seville, Osuna, Castilleja and Alcalá de Guadaira, located in the province of Seville (Andalusia, Spain) who currently work with these networks and are acquainted with the background of some of those already established. The analysis of the questionnaire has been conducted from a descriptive-narrative methodology, based on a qualitative research approach. Individual interviews with the advisors and the teachers' centers have been carried out.

The research process is as follows:

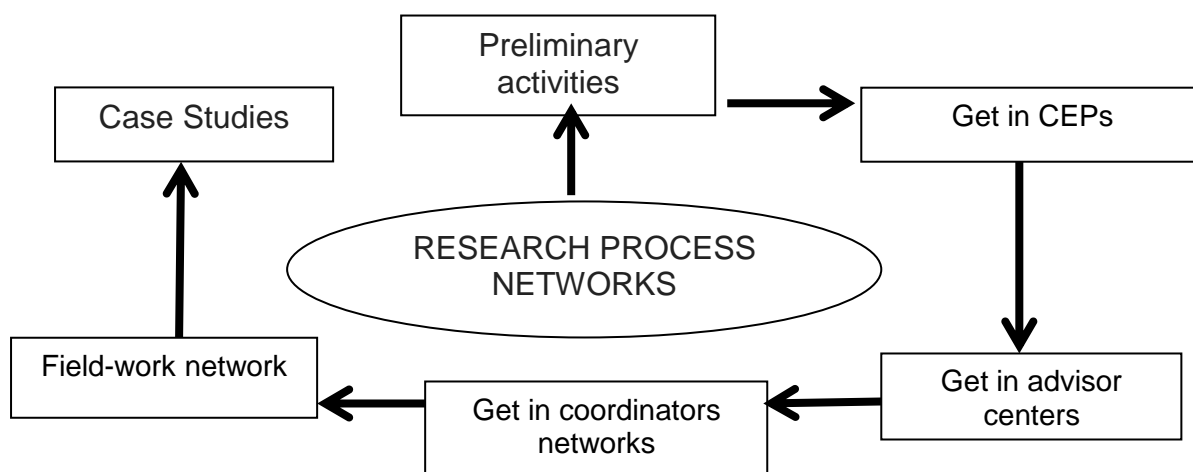


Figure1. Research process

The analysis of the questionnaire has been developed in the following categories:

1. Start of work and training of the network.
2. Design and development of networks.
3. Organization of networking.
4. Impact on community centers and educational communities.
5. Impact of network participation at schools.
6. Results.

These categories have enhanced the development of the networks, as well as the impact on participating schools, which are to be taken as a reference for the final evaluation of the networks in the investigation called "Analysis and study of 'Teaching Educational Networks' (RECEs) and learning communities for the promotion and development of education for equity and participation". The qualitative analysis program MAXQDA 10 has been used for the data analysis. This program works with codes in the documents and compares texts while offering visual tools for the data presentation.

3. Results

The analysis of the obtained results, based on the established categories, allows us to carry out an assessment of the centers working with a network. It also allows us to know in depth the operating system of the network itself. Relevant conclusions have been reached regarding its impact on the centers and on the training community, its outcomes and the improvements made in the management of the network. The analysis' conclusions are presented below.

3.1 Category 1: initial phase of work and creation of the network

Advisors consider that the implementation and development of the networks arise from the creation of specific workgroups as a means to improve the educational centers' training system and peaceful coexistence. Furthermore, according to the needs of the Education Inspectorate, networks have been created in order to work in a coordinated way in teaching-learning processes regarding linguistic skills (written production as well as reading). Other work areas are constituted by developmental disorders (autism) and educational actions at center level in order to meet the needs of students thanks to methodologies and follow-up programs included in the Annual School Planning (organization, didactics, evaluation).

Educational agents involved are School Management Teams, teachers, advisors, school counselors, Teachers Centers, Education Inspectorate, students, families, as well as Local Education Agencies. Networking has been a success in the education centers. Participation has been very dynamic and participants had high expectations in the implemented projects ("Projects for peaceful coexistence", strategies for "Conflicts prevention", etc.).

3.2 Category 2: the layout and development of networks

Advisors consider that teamwork is essential in order to carry out the analysis of the centers' needs. Among the conclusions reached in this category, it should be highlighted that:

- Most of the teamwork has as a starting point the improvement of "*Language skills*" due to the centers' diagnostic tests as well as to the improvement of the reading process.
- Most of the centers' needs appearing in the networks are due to the instructions and regulations of the Department of Education as well as to project/groups' initiative for improving teachers' practice regarding self-training methods (workgroups and projects for centers' training).
- The centers' needs can be regarded as a consequence of the motto "Learn to coexist". It means to deal with students' coexistence from an educational perspective.
- Focusing on special attention to autistic students and their integration while searching for a global and coordinated behavior at the education center (not only from the experts).
- Focusing on organization as well as on the usage of methodologies and evaluation tools regarding "*Basic Skills*" which make its integration in the curriculum easier.

Therefore, some of the contents and goals of networking are:

- Peaceful improvement of the coexistence in classrooms and centers.
- Integration of autistic students.
- Establishment of a reading plan and strategies to encourage the development of this skill (collaborative tutoring regarding "*Communicative skills*" through networking).
- Didactic planning and evaluation of Skills.
- Creation and diffusion of Projects.
- Coordination of common methodological, organizational and curricular aspects at a local level.
- Improvement of teaching practices.
- Training as well as quality evaluation.
- Special training for the improvement of the Communicative and Mathematical skills.

Teachers working in groups are able to share experiences and thoughts that help them to establish group-work strategies, common sessions, school cycle meetings or meetings with other centers. Sometimes, belonging to a network is regarded as a necessity for the education center due to the common teachers' insulation. Engagement in the network in every center as a teamwork action is high: leading the process, becoming a dynamic tool, making everybody in the center part of the process, establishing participation tools and supporting as well as giving advice to teachers.

3.3 Category 3: resources

According to the advisors, the Moodle platform and documents provided by the Teachers Center constitute the material resources for the development of the networks. Regarding human resources, every center has an advising team from the Teachers Center, which is made up of the teachers themselves, the families, students, as well as the inspector and coordinator of the School Counseling Team.

3.4 Category 4: organization of the network

Regarding tasks' distribution, meetings, the network's internal organization, etc., advisors state that it is organized as the following: first, a meeting is held in order to make the workgroups and to choose a coordinator, which will inform the rest of the teachers. The advising team together with the inspectorate service reaches a consensus about the agenda in order to develop a plan for the arranged activities. It will include eventual meetings and representatives from all cycles, the heads of studies, inspectors and advisors. The coordination of the network will be the responsibility of the advisors and coordinators from the workgroup dealing with the digital competence. The center's coordination will be handled by the teachers' coordination bodies (cycle teams and educational teams) and the governing bodies (school management team).

As for communication between the network's members, advisors make a division between face-to-face meetings and virtual meetings. The first type is organized through workgroups and is based on dialogue and personal contact. Virtual communication is organized through the network's forum installed in the Moodle platform. It has online tools (webmail, and debate forums). Regarding participation, advisors organize meetings when asked by the teams. The member leading the meeting establishes some participation rules and carries out the design of the activities as well as the guidelines for the teamwork. S/he also decides the methodology to be followed.

Depending on the situation and on the center involved, different issues are tackled in the following way: in every meeting, experts as well as members involved are consulted; debate is the main tool; and thanks to the follow-up process and to the evaluation of the situation, improvements can be introduced for the process' development.

When talking about the training requested by the centers involved in the network, advisors refer to the training corresponding to their teaching practice and competences, each project's subject contents, methodologies for the Curricular Content, academic planning, skills evaluation, courses' information, conferences, congresses, etc.

3.5 Category 5: impact on the centers and on the educational community

When it comes to participation, the evaluation has been very positive because it has been a group-work participation with the engagement of all members. Contacts between the centers' management teams have increased acknowledgments to the coordination meetings carried out with other networks. In certain moments, there has been a slight approach to centers from other locations thanks to common projects carried out in inter-local meetings. Initiatives were shared between the different workgroups from the network, with teachers from different centers and other professionals and institutions working or researching in the same field.

Regarding the students' families, they have cooperated not as frequently and only depending on the subject matter. They have been involved as external collaborators by organizing the requested activities and talking about their experiences. The presence of municipality members is almost inexistent and, only in certain occasions, social workers and representatives from the Educational Guidance team were present.

3.6 Category 6: participation's impact on the network

Advisors have stated that the network has encouraged collaborative work for research among the teachers engaged. It has created work dynamics for the pedagogical dialogue and the development of methodologies as well as common criteria for the management of the center. Finally, thanks to networking, the training needs of the teachers regarding educational and methodological contents have arisen. A "*Resource data bank*" is being created in order to improve the classroom practice, to develop improvement plans as well as the Reading plan for in the classroom.

Although its impact on centers is yet limited, self-evaluation processes have been carried out among the teachers for improving coordination, teamwork, reflection, teaching practice, peaceful coexistence and engagement of the families. With regard to educating in values, some centers suggest reading about this topic, as well as different tasks for the teachers aimed to encourage education related to peaceful coexistence.

The most significant improvements are those related to teachers' awareness regarding attention to diversity in the content goals achievement as well as in the evaluation system. Advisors mentioned the coordinated participation of the centers in "*Projects for inclusion*" in order to meet the needs of diversity. Centers develop projects for improving peaceful coexistence and make a connection with strategies' development in order to deal with some educational requirements.

With regard to teachers' training, all strategies present in the network's projects are aimed to improve this aspect. They are focused on self-training processes, which are completed with activities organized by the Teachers' Center. It offers different training modalities (face-to-face courses, blended courses and virtual courses).

3.7 Category 7: Results

All networks have a follow-up and evaluation plan. They are now (7 out of 10) in the Consolidation phase, two of them in their Initial phase and only one in the Improvement phase. The improvement goals set at the beginning have been greatly achieved (those related to the quality and quantity of participants), because they follow the initially established plan while the networks are working in an autonomous way.

With regard to obstacles/limitations/problems for the development of networks, advisors underline the lack of time for carrying out the projects due to the current demands of the education centers (excessive bureaucratic work and the high amount of tasks). Furthermore, they underline the limited experience of the teachers in training evaluation processes and the difficulties for implementing the improvement plans, as they are sometimes reticent to change. The members involved constitute another problem (they have not always been the same members), as well as the engagement of some professionals from the centers and the family (apathy and lack of involvement with the center).

Among the facts encouraging the development of the network's projects, we can find the coordination and participation of all parts involved, the training, the work and follow-up sessions, the possibility to share, the engagement and professional development of all members involved, the interest for participating and the intention to share experiences, actions, materials, as well as the dynamism of all professionals involved. It is also worth mentioning the creation of a virtual area on the training platform of the Teachers Center, the availability of the advisors/coordination of the Teachers Center as well as of the Inspectorate Services. It is also remarkable to mention the willingness of School Management Teams as well as of the educational teams, the collaboration of the advisors from the Teachers Centers with the educational inspection, and the diffusion of the sessions by the centers.

As for the results of the experience with the network, it is important to mention the teachers' coordination and involvement while sharing tasks (collaborative work); their reflection skills (collective thinking) and their skills to bring the didactic proposals to the class; the creation of a Resources data bank, the coordination of initiatives between centers, etc.

4. Conclusions

The conclusions from the collective work of the centers from School Networking are the following:

4.1 Network's participation has a positive impact on centers at different levels

Centers' participation on the network has a positive impact on issues related to educating in values, curriculum development, attention to diversity, teachers training, teamwork, coordination at different levels, processes of reflection about self-practice, peaceful coexistence on the center, learning-teaching processes, development of concrete skills, methodology and selection of curricular materials, problem-solving, identification of needs and systematization of the work.

As Gairín and Sánchez (2011: 25) remark, the improvement of the organization is based on the development of the people themselves and their capability to contribute with new initiatives to the institutions where they work. All this has a direct influence in the way centers are generally run. Besides, it has an effect on the teachers' performance in the classroom, creating useful know-how and open resources.

4.2. Network participation is not always uniform for every center

Centers' participation on the network is not always uniform. In some of them, participation is higher while in others it is more of a gradual process. In some others, the main participants are the teachers working with students with special needs. It can be concluded that belonging to the network fosters participation among teachers but not among all the faculty members. Above all, teachers who have students with special needs are the most interested. The network must set up pertinent ways, taking into consideration the participation of all the people involved, aiming to change things and not only for information purposes (Muñoz, 2005: 10).

4.3. Collaborative work dynamics shared by the teachers engaged

In the centers involved, there is a higher amount of collaborative work, reflection and research about educational topics common for all teachers. They come up with questions about diversity, which show the increasing awareness of the teachers. All these aspects make possible working in a "*horizontal*" structure based on coordinated work in order to meet the specific needs discussed. It is also worth mentioning the improvements achieved regarding the accomplishment of goals and the evaluation systems. All these work dynamics among teachers foster the development of a new perspective for the horizontal management of the centers involved in the network (Longás, Cívís and Riera, 2008:306).

4.4. Participation in development plans is higher among the centers working with the network

Centers working cooperatively increase their capacity to improve, they are able to carry out an assessment of the necessities of the center, they gather together in order to cooperate in innovations, participation is established in every department and the consensus is reached easily. Networking aim to introduce the centers to the "*transformations cycle*" for designing, developing and engaging all parts involved in the improvements and innovations to be carried out. The development of this plans for improvement and the centers' management have a direct impact on the classroom. These relationships are based on mutual respect and caring, thus the community generates contexts for the development of both the individuals and the group, consolidated on the respect for the independency and the promotion of interdependency (López Yáñez et al, 2003:89).

4.5. Development of the most inclusive centers' projects

The development of inclusive projects in the centers is due to the requirement of creating educational projects for improving peaceful coexistence and attention to all students of the center. The teachers working with students having special educational needs are more involved than the rest. As a consequence, network participation is mainly focused on those aspects related to Attention to Diversity, because all projects are designed for all students in general and they are developed at the centers' level. The idea of inclusion means making the centers responsible for all their students. For this reason, the inclusive projects involve didactic strategies targeted to diversity, establishing support communities in order to meet the educational needs (Parrilla, 2007:17).

4.6. Changing teachers' attitudes for self- training processes and teamwork

Teachers play the main role in their own training process. In this sense, it is worth mentioning self- evaluation processes based on teachers' experiences and those based on teachers' participation in the network. Teachers' training is basically focused on life-long training and especially in the processes of specific training regarding the idiosyncrasy of every center and every community. Teachers find in the network positive attitudes regarding training processes, encouraging them thanks to the continuous contacts. This aspect makes us think about "*broaden professionalism*" in the way teachers perform their job.

According to Gairín (2011:26), know-how production requires an intercommunication of the people around a specific topic, and a management process that helps setting the generated know-how. In order to achieve the first requirement, effective networks that enhance and guarantee the communication between people are needed; for the second, the presence of efficient managers that ensure an appropriate development is needed. As a result, teachers find in this network advantageous attitudes that are really helpful on the formation process, and which strengthen it through the continuous relations that merge within. This consideration reminds us of Imbernón (2011:3) theories, since *networks are an engine that leads to the creation of alliances and generates dynamic exchange spaces for people, groups and institutions...*

4.7. Impact of uneven participation among the different sectors of the Educational Community

Educational Community sectors mostly taking part in the networks are teachers, students and School Management Teams. The participation of families and other sectors from the local administration is not as frequent, which contrasts with the fact that the networks are local. It would be convenient to foster the City School Council implication on the network, as it is a meeting point for the representatives of the educational centers with the local administration.

This situation deals with the idea of "*territory*" in order to foster cooperative and virtual work through the networks, adding as many agents as possible (...), since the territory determines the nature of the issues that may pop up as well as it offers the possibility of obtaining answers (Vilar, 2008:268).

The conclusions reached refer to professionals' training through cooperation and collaboration in school networks taking into account that participation implies that:

- Networks become organizations increasing the capacity for greater actions and exceeding individual and sporadic achievements,
- They improve the process' effectiveness while overcoming the potential obstacles,
- Participation is horizontal, surpassing the vertical decision-making,
- They increase the sense of community membership, exceeding the non-working group membership and isolation,
- Members become aware of their ability to participate, adapt and improve a specific situation, overcoming the barriers of exclusion and inequality.

We understand this networking process as a feedback learning, because every center provides knowledge to the network, works on its development and returns to the Education Network in order to share all the good practices. This is the process followed by all centers participating whose aim is to foster engagement and improvement. Additionally, and according to Gairín and Sánchez (2011:26), collective activities properly invigorated provide a more extensive way of knowledge exchange. (...) From the relation with others we obtain new ideas, behavior patterns, life attitudes or cultural features. We also share ideas, feelings, hopes and an infinite amount of suggestions that settle down and strengthen our personal and professional bounds.

To sum up, thanks to all these results it is stated that the consequences of being a part of a network as well as the essential role played by the advisors in the diversification of the Education Networks of the local schools are highly positive.

As noted by Rodríguez-Higueras (2012:58) advisors contribute to decision-making in the organization, facilitate planning of improvement and/or training plan, allow spaces for sharing knowledge and define the strengths and weaknesses of organizational knowledge. Advisors influence directly the changing processes and foster global projects in every center. They develop goals and tasks and establish, consolidate and coordinate training processes for every center participating on a network.

5. References

- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving Urban School: Leadership and Collaboration*. Buckingham: Open University Press
- Decreto 110/2003, 22 de Abril. BOJA nº 78. Regulación del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Decreto 56/2012, 6 de Marzo. BOJA nº 55. Regulación de las Zonas Educativas de Andalucía, las Redes Educativas, de Aprendizaje Permanente y de Mediación y la Organización y el Funcionamiento de los Consejos de Coordinación de Zona.
- Doménech, J. (2009). Aprendiendo en red. *Aula de Innovación Educativa*. Vol. 142, pp. 51-54
- Dufour, R.; Eaker, B. & Many, T. (2006). *Learning by doing: A Handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN. Solution Tree
- Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: FIDECAP, pp. 276
- Hadfield, M. & Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. Great Britain: Routledge.
- Imbernón, F. (2011). *Grupos de trabajo: comunidades y redes de formación permanente. Nuevos espacios formativos para el profesorado*. II Congreso Estatal de la Red de Formación: Conectando redes. Madrid 4-6 Abril 2011
- Longás, Jordi; Cívís, Mireia y Riera, Jordi (2008). "Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología". *Cultura y Educación*. Vol. 20 (3), pp. 303-321
- López Yáñez, J. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis
- Muñoz, J. L. (2005). *Redes educativas locales: un nuevo reto en la formación*. IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios y nuevos retos en la formación. Grupo Cifo-IFES, Zaragoza (España), 9-11 de Noviembre del 2005.
- Parrilla, A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Opiniones*, pp. 17-31
- Rodríguez-Higueras, S. (2012). Utilizando CMAPS para analizar el conocimiento declarado y en la acción de los asesores de formación de profesores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3, pp. 49-59
- Rué, J. (2005). Developing an empowered vision of teaching with networks. En W. Veugelers y M.J. O'Hair. (Eds.). *Network Learning for Educational Change*, pp. 87-96. Open University Press.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*. Vol. 20 (3), pp. 267-277

ANNEX 1. Questionnaires for networks' advisors from the educational centers

QUESTIONNAIRES FOR NETWORKS' ADVISOR FROM THE EDUCATIONAL CENTERS						
C.E.P.:	Seville []	Osuna []	Castilleja de la Cuesta []	Alcalá de Guadaira []	Lebrija []	Dos Hermanas []
Advisor:	Preschool []	Primary School []	Secondary School []	Attention to Diversity []		
1. INITIAL PHASE OF WORK AND CREATION OF THE NETWORK						
How are the development and the implementation of the Network carried out?						
Which centers take part in the project?						
Who is involved?						
How is the project accepted within the centers?						
2. THE LAYOUT AND DEVELOPMENT OF NETWORKS						
Which are the centers' needs?						
Which are the contents and general objectives of the Network Project?						
Are they based on teamwork? Justify your answer					Yes [] No []	
Which is the role of the School Management team regarding participation in these Centers' Networks?						
3. RESOURCES						
Which material and human resources does the network has?						
4. ORGANIZATION OF THE NETWORK						
How is the task distribution, meetings, internal organization, etc. organized within the network?						
Who is normally in charge of the internal coordination of the network?						
And the coordination in every center?						
Educational teams [] Courses [] Departments [] Other [] If other, specify which one:						
How is communication carried out within the network's members?						
How are the participation processes designed in the network?						
How do they deal with conflicts?						
Which kind of training is required for the centers participating in the network?						

5. IMPACT ON THE CENTERS AND ON THE EDUCATIONAL COMMUNITY			
Does network participation have increased participation in every center? Justify your answer			Yes [] No []
Have you established relationships of coordination with other centers? If so, which ones?			Yes [] No []
Are families involved in the project? If so, in which way?			Yes [] No []
Does any representative or city hall member participate? If so, who?			Yes [] No []
Do E.O.E.s participate in the Network Project? If so, in which way?			Yes [] No []
6. PARTICIPATION'S IMPACT ON THE NETWORK			
How was the impact of the project in every center?			
Does education in values have improved? Justify your answer			Yes [] No []
Do aspects related to the development of the curriculum have been improved? Justify your answer			Yes [] No []
Do aspects related to Attention to Diversity have been improved? Justify your answer			Yes [] No []
Do aspects related to teacher training have been improved? Justify your answer.			Yes [] No []
In which areas of the Educational Community did the Network have more impact?			
7. RESULTS			
Does the Network have a follow-up and evaluation plan?			Yes [] No []
In which phase is currently the Network?	Initial []	Consolidation []	Improvement []
Are the improvement goals initially defined meeting their current needs? Justify your answer.			Yes [] No []
Which obstacles, limitations and problems have been found out in order to implement the project?			
Which factors have fostered the development of the project?			
Which results do you find more relevant to mention?			
Thank you for your collaboration			



Los sistemas de protección pública y la intervención socioeducativa con menores. El caso de los centros de menores en la ciudad autónoma de Ceuta

The public protection and educational intervention with children. The case of juvenile facilities in the Autonomous City of Ceuta

Mercedes Cuevas López,
Gema Borrego Muñoz

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 01 de junio de 2014

Fecha de revisión: 01 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 04 de junio de 2014

Cuevas, M., y Borrego, G. (2013). Los sistemas de protección pública y la intervención socioeducativa con menores. El caso de los centros de menores en la ciudad autónoma de Ceuta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 101 – 115.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Los sistemas de protección pública y la intervención socioeducativa con menores. El caso de los centros de menores en la ciudad autónoma de Ceuta

The public protection and educational intervention with children. The case of juvenile facilities in the Autonomous City of Ceuta

Mercedes Cuevas López, mmcuevas@ugr.es

Gema Borrego Muñoz, conejoborrego@hotmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen: En este trabajo analizamos cómo está organizado el sistema de protección de menores en la Ciudad Autónoma de Ceuta que, como consecuencia de carecer de competencias legislativas, exige el estudio de todos los centros de menores de la ciudad y el análisis de todas las situaciones necesitadas de protección que se producen. Desde las situaciones de acogida, tutelas, cumplimientos de medidas judiciales, MENAs (menores extranjeros no acompañados) hasta las medidas adoptadas para cuando alcanzan la mayoría de edad. Como consecuencia de lo anterior, para conocer y valorar el sistema público de protección de menores en la ciudad autónoma de Ceuta, debemos abordar el problema desde diferentes ópticas: aspectos legales, estructura organizativa del área de protección de menores y organización y funcionamiento de los centros que acogen menores. La metodología del estudio de caso, junto a la triangulación de fuentes de información así como la diversidad de instrumentos para recogida de datos nos ha permitido alcanzar los objetivos planteados en el estudio. Como consecuencia del análisis documental realizado, podemos afirmar que todos los Reglamentos elaborados por la Ciudad Autónoma de Ceuta son de carácter organizativo, estableciendo las funciones de los distintos órganos, unidades administrativas y composición de los mismos, pero con escaso contenido normativo en relación con la forma de prestar los servicios previstos para el ejercicio efectivo de protección de la infancia y la adolescencia. De la información recogida a través de cuestionarios y entrevistas realizadas a informantes clave, podemos destacar la existencia de una implicación entre los trabajadores de los centros y los menores, capaz de sustituir las relaciones afectivas de un hogar y que el período que los menores pasan en el centro cumple con sus funciones de protección y/o rehabilitación. Por último, como resultado más significativo de la observación no participante realizada podemos señalar que, a pesar de que los directores de los centros habían manifestado la buena organización y suficiencia de recursos, se ha podido constatar que, en determinados aspectos, la información facilitada no se ajusta a la realidad. Entre las conclusiones del estudio se presentan, partiendo de las fortalezas y debilidades detectadas, una serie de recomendaciones relacionadas con posibles mejoras legislativas, normativas, procedimentales y organizativas.

Abstract: This work analyzes how the system of child protection in the Autonomous City of Ceuta is organized that, as a result of lack of legislative competence, requires the study of all juvenile facilities in the city and the analysis of all situations needing protection occurring. From host situations, guardianships, compliance with court orders, ores (unaccompanied minors) to the measures taken when they reach adulthood. As a consequence of the above, to know and appreciate the public child welfare system in the autonomous city of Ceuta, we must approach the problem from different perspectives: legal, organizational structure of the area of child protection and organization and operation of schools hosting minors. The methodology of the case study, as well as the triangulation of information sources and diversity of instruments for data collection allowed us to achieve the goals outlined in the study. According to the documentary analysis, we can say that all the regulations developed by the Autonomous City of Ceuta are organizational, establishing the functions of the various organs, administrative units and their composition, but with little normative content in relation to the way to provide services provided for the effective exercise of protection of childhood and adolescence. From the information gathered throughout questionnaires and interviews with key informants, we highlight the existence of an implication between center workers and children, which is able to replace emotional relationships of a family home, so the time children spend in the center fulfills its functions of protection and / or rehabilitation. Finally, as the most significant result of the non-participant observation, we note that, although the center directors had shown good organization and adequate resources, it has been confirmed that, in certain aspects, the information provided does not conform to reality. The findings of the study are presented, based on the strengths and weaknesses identified, a number of recommendations related to possible legislative, regulatory, organizational, and procedural improvements.

Palabras clave: Protección del menor; desamparo; centros de acogida; tutela; intervención socioeducativa

Keywords: Child protection; homelessness; shelters, guardianship; educational intervention

1. Introducción

En nuestro ordenamiento jurídico, los menores tienen atribuida plena capacidad, esto es, capacidad para ser sujetos de derechos y obligaciones (art. 29 CC). Sin embargo, no tienen reconocida plena capacidad de obrar. En consecuencia, los menores no pueden ejercer por sí mismos todos sus derechos. En su condición de personas en desarrollo, los menores adquieren capacidad para ejercer sus derechos de forma progresiva, en función de su grado de madurez y los distintos estadios en que la legislación gradúa su capacidad de obrar. Por ello, corresponde a los representantes legales -padres, tutores o, en su caso, autoridades públicas- complementar la falta de capacidad de obrar de los menores. Así, una de las obligaciones inherentes a la patria potestad es la representación legal de los hijos, para complementar su falta de capacidad de obrar (arts. 154 y 162 CC).

El art. 39.4 de la Constitución garantiza a los menores la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos y la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, constituye *“el estatuto jurídico de los menores dentro del territorio nacional, en desarrollo de lo dispuesto en el art. 39 de la CE, y muy en particular, en su apartado 4. A estos efectos, el estatuto del menor es, sin duda, una norma de orden público, de inexcusable observancia para todos los poderes públicos”*.

El Principio inspirador básico de cualquier actuación pública o privada en relación con la protección de menores, es el *“interés superior del menor”* que debe primar sobre cualquier otro interés legítimo concurrente.

Ahora bien, se plantea la cuestión de cómo determinar en cada caso el interés superior del concreto menor. Estamos ante lo que en el mundo del Derecho se conoce como un concepto jurídico indeterminado, que es necesario precisar en el momento de su aplicación.

2. Situaciones necesitadas de protección

Del análisis de la legislación en materia de protección pública de menores, podemos concretar distintas situaciones de desprotección en las que se pueden encontrar los menores y cada una de ellas con una forma de intervención diferente. Estas se han clasificado en: riesgo, dificultad social y desamparo.

Los menores padecen una situación de riesgo cuando su bienestar y desarrollo personal o social se ve perjudicado por cualquier circunstancia personal, social y familiar y, para su protección efectiva, la Administración competente debe adoptar medidas que no hagan necesaria su separación del núcleo familiar.

La regulación de la situación de riesgo y las medidas de protección en este ámbito se dirigen precisamente a prevenir situaciones de desamparo. A partir de 1987 se incorpora la figura de la tutela administrativa de los menores desamparados a nuestro ordenamiento, la autoridad judicial comenzó a propugnar una interpretación restrictiva del desamparo y estableció que las administraciones debían actuar previamente en el entorno socio-familiar, con el fin de evitar la adopción de medidas de protección que implican la separación del menor de su familia.

Una vez apreciada la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia.

Así, entre las medidas de protección que las diversas normas contemplan para hacer frente a las situaciones de riesgo de los menores se encuentran: la asistencia acompañada del menor a centros educativos; la ayuda a domicilio dirigida a favorecer la atención del menor y hacer posible su permanencia en la familia; la atención en centros de día, fuera del horario escolar; la intervención psico-terapéutica; programas educativos o, en definitiva, cualquier otra medida que permita neutralizar o minimizar los factores de riesgo.

Los menores en dificultad social serían aquellos que por su situación de grave inadaptación pudieran encontrarse en riesgo de causar perjuicios a sí mismos o a terceros. En realidad, las leyes autonómicas que contemplan esta situación de desprotección utilizan expresiones diversas, como menores en conflicto social, con conductas de alto riesgo social o con problemas de conducta o conductas inadaptadas.

Sin embargo, teniendo en cuenta esta diversidad de denominaciones, en este trabajo se ha considerado preferible calificar esta situación de desprotección como “*dificultad social*”, al efecto de enmarcarla con toda claridad en el ámbito protector y distanciarse de las medidas de reforma por la comisión de ilícitos penales propias de la justicia juvenil.

La acción administrativa protectora en relación a los menores en dificultad social tiene por objeto detectar, prevenir y neutralizar situaciones de inadaptación, marginación o exclusión social. Las Administraciones deben adoptar las medidas de protección que permitan garantizar a estos menores el pleno desarrollo de su personalidad y evitar que puedan adentrarse en el camino de la delincuencia juvenil. Por ello, es fundamental que las administraciones desarrollen en este ámbito una intensa actuación preventiva y protectora.

La situación de desamparo es definida por el art. 172.1 del CC como aquella *que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material*.

A la vista de esta definición legal, la doctrina ha elaborado el concepto de desamparo caracterizado por la concurrencia de tres requisitos. Uno de carácter objetivo: el menor se encuentra en una situación de hecho u objetiva de desprotección. El otro de carácter subjetivo: el incumplimiento o inadecuado cumplimiento por parte de los representantes legales de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores. Y un nexo causal entre el incumplimiento de los deberes de protección y la situación de hecho que padece el menor.

Ahora bien, en materia de protección de menores el análisis sociológico debe primar sobre la visión conceptualista. De este modo, en la realidad, se plantean supuestos en los que a pesar de no concurrir la situación de hecho de desprotección, el menor se encuentra desamparado.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que la definición de desamparo que nos brinda el art. 172 del Código Civil adolece de precisión, todas las leyes autonómicas dictadas en materia de protección de menores han precisado supuestos concretos que darían lugar a la declaración de desamparo por la Administración: la existencia de malos tratos físicos o psíquicos; los abusos sexuales; la inducción a la mendicidad; la delincuencia o prostitución; los trastornos graves de los padres que impidan el cumplimiento de sus deberes de protección u otras situaciones similares. En todo caso, las diversas situaciones tienen un denominador común: las condiciones que padece el menor impiden o dificultan gravemente su desarrollo físico, psíquico o social y hacen necesario adoptar medidas de protección que impliquen la separación de sus padres o tutores.

3. Medidas de intervención administrativas

La tutela administrativa constituye el título que habilita a la Administración competente para adoptar medidas de protección que impliquen la separación de los menores de su familia: el acogimiento familiar o residencial. Asimismo, la guarda administrativa establecida a solicitud de los propios padres o tutores, o por decisión judicial, permite a la Administración adoptar estas medidas de protección. No obstante, la Administración sólo podrá acordar la medida de acogida preadoptiva en ejercicio de la tutela administrativa, como paso previo a la adopción.

Desde que la Administración tiene conocimiento de la situación de desprotección de un menor, ha de asumir su función protectora, interviniendo en la vida del mismo para su puesta a disposición en un lugar donde se garantice su desarrollo y protección en las mejores condiciones. Para ello, la Entidad Pública responsable adoptará, mediante resolución administrativa, su ingreso en cualquiera de los centros existentes en su Comunidad Autónoma, mediante una de las formulas previstas: acogimiento familiar o acogimiento residencial.

La medida de acogimiento familiar se encuentra regulada a nivel estatal en los arts. 173 y 173 bis del CC. Este marco general ha sido completado por las distintas normas autonómicas dictadas en materia de protección pública de menores.

Este tipo de acogimiento hace posible la integración del menor en una familia. La Administración que tiene atribuida la tutela del menor delega en las personas que lo acogen el ejercicio de las funciones personales inherentes a la guarda: velar por el menor, tenerlo en su compañía, educarlo y procurarle una formación integral. A través de esta medida el menor participa plenamente en la vida de la familia acogedora (art. 173.3 CC).

La colaboración entre la Administración y la familia acogedora debe ser mutua. La Administración debe colaborar con la familia para el debido cumplimiento de las funciones de protección del menor que asume. A su vez, la familia debe cooperar con la Administración en el desarrollo de un adecuado proyecto educativo y, en su caso, en la aplicación del plan de reintegración familiar y en la buena marcha del régimen de visitas del menor con su familia que se hubiera establecido.

En nuestro sistema jurídico se contemplan diversas modalidades de acogimiento familiar. Por un lado, se distingue entre acogimiento familiar simple, permanente y preadoptivo (art. 173 bis CC). Por otra parte, en consideración a la familia que acoge al menor, se distingue entre acogimiento en familia extensa y acogimiento en familia ajena. Asimismo, en algunas comunidades se prevén los acogimientos denominados profesionales.

En general, la medida de acogimiento familiar se considera preferente a la de acogimiento residencial.

Sin embargo, en ciertos supuestos, el acogimiento residencial podría aparecer como la medida más adecuada para menores próximos a la mayoría de edad, menores con dificultades para adaptarse a la vida en otra familia, menores con necesidades especiales o, en aquellos casos en que, por las razones que fueran, ha debido interrumpirse la medida previamente adoptada de acogimiento familiar.

La medida de acogimiento residencial consiste en ingresar al menor en un centro de protección. La titularidad de la guarda del menor corresponde a la Administración que tiene encomendada su tutela. Sin embargo, el ejercicio de la guarda se delega en el director o persona responsable del centro, quien debe ejercerla con la colaboración y supervisión de la Administración y bajo la vigilancia y control del Ministerio Fiscal.

Los centros de protección deben ser, en todo caso, de carácter abierto. Además, deberá procurarse la integración del centro en la comunidad para, a su vez, facilitar la integración social de los menores ingresados en el mismo. Por otra parte, su organización deberá ser flexible, de modo que pueda brindarse a los menores una atención adecuada a sus necesidades y, cuando así proceda, facilitar sus relaciones personales, en especial con las familias. Por todo ello, serán preferibles centros de dimensiones reducidas, en los que la organización, funcionamiento y relaciones se asemejen a una gran familia.

Por otra parte, la Administración deberá decidir el centro concreto que acogerá al menor, guiada también por el principio de reintegración familiar. Por ello, serán preferibles los centros próximos al entorno socio-familiar, siempre que así resulte lo más conveniente para el mismo. La proximidad del menor a su entorno es un elemento más que podrá facilitar la aplicación del plan de reintegración familiar y el buen desarrollo del régimen de relaciones familiares.

La Administración deberá supervisar el funcionamiento de los centros y el desarrollo y cumplimiento de los programas de protección. Por otra parte, el Ministerio Fiscal también debe ejercer su vigilancia sobre todos los centros que acogen menores (art. 21.4 LOPJM) y velar porque se respeten sus derechos. Por ello, deberá garantizarse que los menores puedan comunicarse, en su caso, con el Ministerio Fiscal y darle conocimiento de las situaciones que pudieran atentar contra sus derecho, al efecto de que pueda realizar las actuaciones oportunas (art. 10.2 b LOPJM).

Si consideramos las funciones desarrolladas en el centro, podemos distinguir entre centros de primera acogida y centros residenciales.

Los centros de primera acogida, también denominados de acogida y observación, son recursos residenciales dirigidos a brindar protección a los menores en el periodo de tiempo que dura la tramitación del procedimiento encaminado a conocer sus circunstancias personales y acordar la medida de protección que, en su caso, se estime más conveniente. En general, las normas que regulan este tipo de centro limitan la estancia de los menores en los mismos a un determinado tiempo (generalmente dos meses).

Por otra parte, los centros de primera acogida suelen clasificarse, a su vez, en consideración a la edad de los menores. Así, existen centros destinados al acogimiento de niños de corta edad y centros destinados al acogimiento de adolescentes; aunque existe cierta flexibilidad en el caso de acogimiento de hermanos. Además, también existen centros de acogimiento denominados “*verticales*”, por acoger menores de diversas edades.

Los centros residenciales o de acción educativa son aquellos en los que ya se aplica la medida de protección acordada por la Administración, una vez asumida la tutela o, en su caso, la guarda voluntaria del menor. El ingreso del menor en uno de estos centros requiere la elaboración de un proyecto educativo personalizado.

La clasificación de los centros en función de su titularidad y modalidad de gestión ha sido regulada por las distintas normas autonómicas. De forma general, los clasifican en centros propios y centros colaboradores. En ambos casos, se trataría de centros de responsabilidad pública, o integrados en la red pública de centros de protección. Los centros propios son gestionados directamente por la Administración competente en materia de protección de menores. Por otra parte, los centros colaboradores, que podrían ser públicos o privados, también están financiados por la Administración competente en materia de protección de menores, en general, a través de un convenio de colaboración y, en ocasiones, un contrato administrativo, ya que ambos instrumentos jurídicos se contemplan en la normativa aplicable.

4. Metodología

El propósito fundamental de la investigación realizada es conocer y valorar la organización de los centros que acogen menores y los programas educativos que llevan a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Este interés por analizar cómo se materializa el sistema de protección pública de menores nos lleva a tratar de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo puede la Administración retirar la patria potestad a unos padres?
- ¿Por qué hay padres que no atienden a sus hijos de forma voluntaria?
- ¿Cómo viven los menores en los centros fuera del entorno familiar?
- ¿Cómo es ejercida la tutela por una Entidad Pública en la vida diaria?
- ¿Cómo están organizados los centros que acogen menores en la ciudad de Ceuta?
- ¿Cómo son los programas educativos que desarrollan?

En consonancia con lo anterior, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar la normativa de aplicación en la protección de menores en Ceuta.

- Conocer los procedimientos administrativos de aplicación en la materia y compararlos con los llevados a cabo en Ceuta.
- Describir cómo se estructura orgánicamente la ciudad de Ceuta en cuanto a la protección de menores.
- Evaluar la organización de los centros de protección.
- Analizar y valorar los programas educativos que desarrollan los centros que acogen menores

En este trabajo hemos optado por la utilización de una metodología cualitativa, por ser de gran utilidad cuando nos encontramos ante ámbitos de la realidad poco explorados, y en los que se impone un diseño de la investigación abierto y flexible. Para ello hemos acudido a procedimientos clásicos de la investigación documental que nos ha permitido realizar un análisis detallado de la normativa vigente en materia de protección de menores. Finalmente, hemos considerado el estudio de casos como el marco de referencia metodológico más adecuado al propósito de nuestra investigación.

Esta opción metodológica la hemos tomado por las siguientes razones:

- La enorme dispersión y las constantes modificaciones legislativas que tratan de encontrar soluciones más operativas a los problemas sociales en los que se ven involucrados los menores y la necesidad de una respuesta rápida a los mismos.
- La existencia de una red de centros e instituciones demasiado compleja por su dependencia funcional de distintas administraciones.
- La enorme casuística que puede apreciarse en el funcionamiento de este tipo de centros y que da lugar a una gran heterogeneidad en el tratamiento educativo que reciben los menores acogidos en estas instituciones.
- La inexistencia de unas fuentes documentales que presenten de forma clara y concisa cómo es la organización de estos centros en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Partimos del hecho de que la investigación cualitativa, no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos; así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las circunstancias que motivan sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben.

Bajo esta perspectiva, el estudio de caso se perfila como la metodología más acorde para el propósito de esta investigación. Según Stake (1998: 11): *El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*. Otros autores (Yin 1989; López-Barajas, 1995; Rodríguez-Higueras, 2012) sostienen que el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas; el análisis de una situación real, que implica algún problema específico.

Entre las razones que nos han inclinado a elegir el estudio de caso figuran sus ventajas de aplicación, entre las que podemos señalar:

- Describe y analiza situaciones únicas, conectando directamente con la realidad.
- Reconoce la complejidad que compone la realidad del caso como una unidad dada su naturaleza práctica y contextual.
- Identifica los distintos procesos interactivos que conforman un caso específico o situación, por lo que incluye de forma abierta y flexible los cambios previstos e imprevistos que pueden originarse a lo largo de la investigación.
- Genera una base de datos que puede dar lugar al descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, por lo que a la vez induce al conocimiento que lleva de nuevo a la práctica, es decir, las ideas obtenidas desde la realidad actúan como retroalimentación para nuevas investigaciones

Las diferentes variables sobre las que hemos recogido información se pueden agrupar en tres grandes categorías o macrovariables:

- La estructura organizativa del Sistema de Protección.
- Los Centros.
- Los menores atendidos.

La estructura organizativa comprende una serie de variables referidas al conjunto de organismos (públicos y privados) que intervienen en la prestación de este servicio. Entre ellas hemos considerado la Ciudad Autónoma (competencias atribuidas, funciones que ejerce, la financiación con la que cuenta, los responsables, el personal a su cargo y las instalaciones), las otras Administraciones que intervienen (funciones penales, sanitarias y educativas) y las entidades privadas que colaboran (personal e instalaciones).

La macrovariable centros agrupa una serie de aspectos relacionados con los recursos humanos (tipos, suficiencia y adecuación, características, formación, experiencia y condiciones laborales), los recursos materiales disponibles (infraestructuras, presupuesto y equipamiento) y la organización y funcionamiento (normativa, actividades, acción social y educativa y la coordinación con otros centros).

Finalmente, los menores atendidos con sus variables; tipos y características (protección, reforma), la imagen social (propia y atribuida) y las relaciones (entre ellos y con los demás).

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, han sido seleccionados con el propósito de que los datos se conviertan en una información verificable extraída del entorno.

En esta investigación, hemos considerado necesario llevar a cabo una triangulación de fuentes. Para ello hemos considerado las siguientes: la documentación reguladora del sistema de protección de menores, los informantes clave y los contextos donde se llevan a cabo estas acciones de protección.

La primera de estas fuentes nos ha permitido, mediante el empleo de técnicas propias de la investigación documental, presentar una descripción lo más amplia y exacta posible del sistema de protección pública de menores en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Los informantes clave han aportado su visión personal a través de cuestionarios y entrevistas. Por último, el conocimiento de los espacios donde se implementan las políticas y se materializan las diferentes medidas de atención e internamiento, ha sido completado con la observación no participante realizada durante la visita a los centros

5. Resultados

El traspaso de las competencias en materia de asuntos sociales (entre las que se incluyen las relativas a la protección de menores) a la Ciudad Autónoma de Ceuta se realizó mediante *Real Decreto 30/1999, de 15 de enero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Ciudad de Ceuta en materia de asistencia social* (BOE 4 de febrero de 1999).

Posteriormente, la Presidencia de la Ciudad Autónoma de Ceuta mediante Decreto de 19 de agosto de 1999, (BOCCE Ext. 3831, de 19 de agosto de 1999) delega éstas en la Consejería de Salud Pública, Bienestar Social y Mercados, comenzando las primeras regulaciones normativas en el ámbito de la ciudad en materia de protección de menores.

Ese mismo año se crea la Comisión de Atención a la Infancia, el Observatorio de la Infancia y el Servicio de Atención a la Infancia.

Con independencia de las competencias propias de la Presidencia de la Ciudad, de la Asamblea y del Consejo de Gobierno, la Consejería que tenga asignada la materia de menores

en cada momento será la responsable de la protección de éstos, del conjunto de actuaciones para la atención de las necesidades de los menores, a fin de garantizar su desarrollo integral y promover una vida familiar normalizada. Asimismo será responsable de la ejecución de las medidas adoptadas por los Juzgados competentes en relación a los menores a quienes se imputen la comisión de un delito o falta. (art. 3 del citado Reglamento).

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, se pueden diferenciar dos ámbitos de actuación: por un lado, el relacionado con la protección de los menores en situación de desamparo (es decir aquellos que están sometidos a la guarda o tutela de la Ciudad Autónoma de Ceuta) y, por otro, la ejecución de las medidas de responsabilidad penal, en un centro de acogida o en un centro de reforma.

Posteriormente, las competencias sobre menores han ido cambiando de Consejería, pasando de la de Bienestar Social a la de Presidencia, posteriormente a la de Juventud, Deporte y Menores y, actualmente, a la Vicepresidenta 1º de la Mesa Rectora de la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta, sin ser incluidas en una Consejería concreta.

De las actuaciones llevadas a cabo tenemos conocimiento por el último Boletín de Datos Estadísticos publicado por el Observatorio de la Infancia y cuyas cifras se refieren a 2011. Para la Ciudad Autónoma de Ceuta consta la apertura de 427 expedientes de los que 61 derivaron en nuevas tutelas administrativas. Esta cifra, junto a las 42 bajas producidas, representa un total de 217 menores tutelados por la Ciudad en 2011. De ellos, 104 se encuentran en acogimiento residencial, 96 en acogimiento familiar administrativo y 17 en acogimiento familiar judicial.

En cuanto a la distribución por sexo, edad, nacionalidad y tipo de acogida, presentamos en los siguientes gráficos los valores absolutos y porcentajes para las diferentes categorías: acogimiento residencial, acogimiento familiar administrativo y acogimiento familiar judicial.

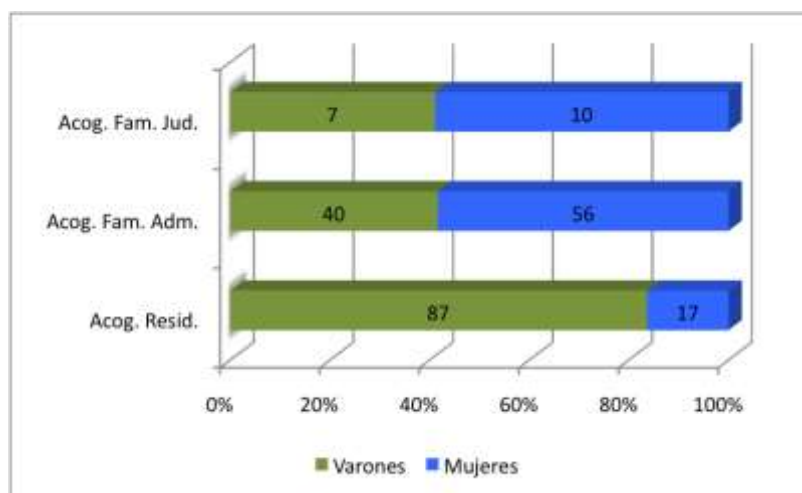


Gráfico 1. Menores tutelados por sexo (fuente: Observatorio de la Infancia y elaboración propia)

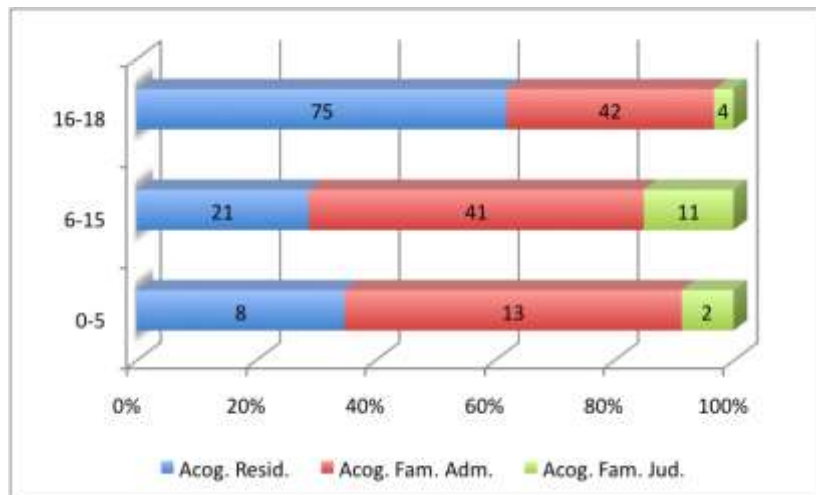


Gráfico 2. Menores tutelados por edad (fuente: Observatorio de la Infancia y elaboración propia)

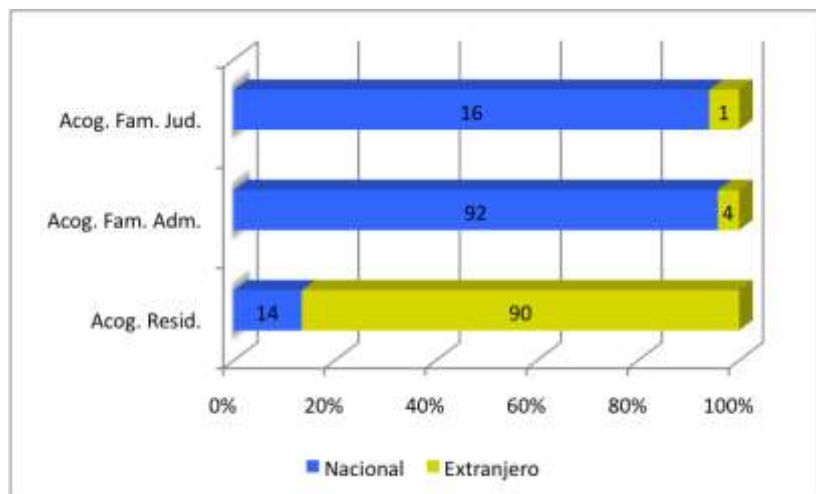


Gráfico 3. Menores tutelados por nacionalidad (Observatorio de la Infancia y elaboración propia)

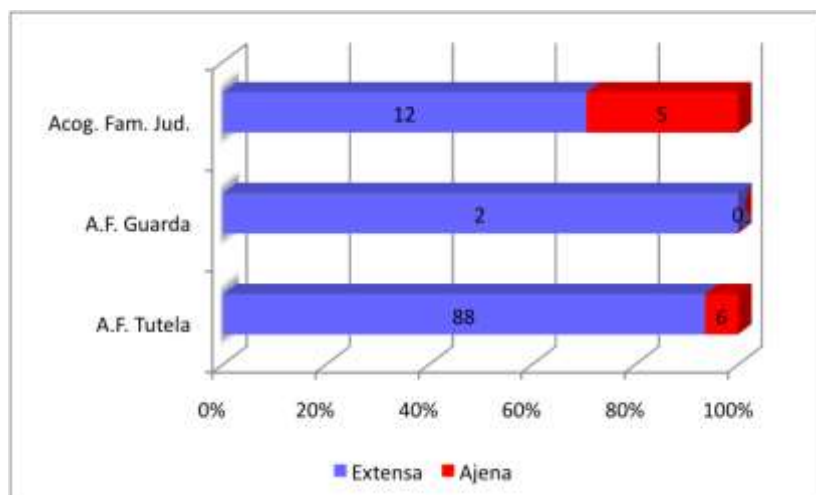


Gráfico 4. Menores tutelados por tipo de familia (fuente: Observatorio de la Infancia y elaboración propia)

El área de menores cuenta 189 personas, de las cuales más del 70% son mujeres y cuya distribución se recoge en la tabla 6.5:

Tabla 1. Recursos humanos del área de menores (elaboración propia)

Categoría	Nº	Categoría	Nº
Jefatura de Área	1	Licenciadas en Psicología	4
Jefatura de negociado	1	Coordinadores	7
Director de Medio Abierto	1	Educadores	43
Director de Centro San Ildefonso	1	Ayudantes educativos	13
Director de Equipo Técnico	1	Monitores educativos	23
Director de Punta Blanca	1	Cuidadores	6
Director del Centro de Realajo Temporal	1	Otro personal	85
Licenciada en derecho	1	TOTAL	189

Todos estos datos se han contrastado mediante distintas entrevistas (entre ellas la realizada a la Excm. Sra. Vicepresidenta Primera de la Mesa de la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta, responsable administrativo de la protección de menores).

Tras la última remodelación, de los diferentes órganos administrativos y consultivos que conforman el área de Menores de la Ciudad Autónoma de Ceuta, se han suprimido: la Viceconsejería, la Dirección General y la Subdirección General en materia de protección de menores. Esto nos hace suponer (pues no existen o no hemos encontrado los acuerdos de traspaso de las funciones en ningún otro órgano) que sus funciones han sido asumidas por la jefatura del área de menores.

También debemos inferir que la Vicepresidenta Primera de la Mesa de la Asamblea tiene las competencias y funciones establecidas en el Reglamento para la Consejería, pero no es ajustado a derecho presumir las competencias de un órgano administrativo, puesto que cuando se encomiendan a la Vicepresidenta las competencias, no se hace referencia a éstas de forma expresa. Se limita a decir textualmente: *Ejecución de medidas derivadas de la responsabilidad penal del menor y protección de menores*. (BOCCE de 27 de abril de 2012).

Dado que la Ciudad Autónoma de Ceuta carece de competencias legislativas, no ha desarrollado la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, que sí han realizado todas las Comunidades Autónomas excepto las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, debiendo estas acudir a los recursos jurídicos municipales (Reglamentos, Decretos y Órdenes) para el desarrollo de las competencias municipales en materia de asuntos sociales.

Por ello, con carácter general, en materia de protección de menores, la Ciudad Autónoma de Ceuta, deberá aplicar la normativa general internacional y nacional correspondientes. Es decir, en primer lugar tras los Tratados Internacionales y nuestro texto constitucional, será de aplicación expresa lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección de Menores y la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal del Menor, así como su Reglamento desarrollado mediante, Real Decreto 1774/2004, además de todas aquellas disposiciones de carácter general que son de aplicación indirecta como las normas relativas a educación, sanidad, seguridad social, asuntos sociales e inmigración.

Por consiguiente, en la Ciudad Autónoma, en materia de protección de menores, son de aplicación las normas recogidas en la tabla 2:

Tabla 2. Disposiciones que regulan la atención de menores

Real Decreto 416/1996, de 1 de marzo por el que se crea la Comisión de Atención a la Infancia de Ceuta, por el Ministerio de Asuntos Sociales
Acuerdo de Pleno de la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta de 10 de marzo de 1999, por el que se crea la Comisión de Atención a la Infancia
Reglamento del Observatorio de la Infancia de Ceuta, de 25 de abril de 2000, (BOCCE 3.903, de 12 de mayo de 2000)
Reglamento por el que se crea el Servicio a la Infancia y la Familia y se regula la estructura y funciones de los servicios de atención a la infancia en la Ciudad Autónoma de Ceuta, Decreto de 20 de diciembre de 2000. (BOCCE de 2 de enero de 2001). (Derogado)
Reglamento regulador del Registro, Autorización, Acreditación e Inspección de establecimientos y centros públicos o privados, en materia de asistencia social en la Ciudad Autónoma de Ceuta, de 15 de noviembre de 2000 (BOCCE 3980, de 6 de febrero de 2001)
Reglamento por el que se regula la organización y funcionamiento del Área de Menores de la Ciudad Autónoma de Ceuta, de 11 de julio de 2001. (BOCCE 4.026, 17 de julio de 2001)
Reglamento 1/2007, de Adopción de la Ciudad Autónoma de Ceuta (BOCCE extraordinario de 15 de octubre de 2007)
Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Atención a la Infancia, de 24 de febrero de 2012. (BOCCE 5135, de 2 de marzo de 2012)

Además de estos Reglamentos específicos para la protección de menores, la Ciudad Autónoma de Ceuta ha dictado otros con aspectos que pueden afectar a la juventud o la infancia. Entre ellos, la Ordenanza General de Juventud (BOCCE 23/02/2010) o el Reglamento de Organización y funcionamiento de guarderías infantiles (BOCEE 14/12/201). Algo más extensa y completa ha sido la regulación de la asistencia a las mujeres víctimas de violencia de género, y los menores que le acompañan, regulando con detalle los centros de atención, los pisos de acogida o el centro de atención urgente.

En cuanto a la regulación de las adopciones, mediante Acuerdo Plenario y previo Dictamen del Consejo de Estado, se aprueba el Reglamento 1/2007, de Adopción de la Ciudad Autónoma de Ceuta (BOCCE extraordinario de 15 de octubre de 2007). Este Reglamento tiene por objeto establecer los cauces adecuados para la valoración de la idoneidad de los solicitantes de adopción nacional e internacional residentes en Ceuta, establecer los criterios de selección de los adoptantes, así como la regulación del Registro de solicitantes de adopción. Todo ello, al objeto de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 54/2007, de Adopción Internacional.

Como consecuencia del análisis documental realizado, podemos afirmar que todos los Reglamentos elaborados por la Ciudad Autónoma de Ceuta son de carácter organizativo, estableciendo las funciones de los distintos órganos, unidades administrativas y composición de los mismos, pero con escaso contenido normativo en relación con la forma de prestar los servicios, los procedimientos y el desarrollo de aspectos fundamentales para la prestación de un servicio de calidad y con garantías suficientes para ofrecer información sobre los mecanismos, procesos y procedimientos previstos para el ejercicio efectivo de protección de la infancia y la adolescencia.

Esta falta de reglamentación expresa, de aspectos esenciales en materia de protección de menores puede dar lugar a situaciones difusas, capaces de producir inseguridad jurídica en los procedimientos, hecho que puede lesionar gravemente los intereses de los menores, conculcando el principio de superior interés del menor, ya que pueden estar limitándose derechos fundamentales a los mismos.

Sin embargo, es justo reconocer que esta falta de concreción en el desarrollo normativo correspondiente no es imputable a Ciudad Autónoma de Ceuta pues la normativa estatal ofrece

un marco general superficial y espera que cada Comunidad Autónoma desarrolle su propia normativa al respecto, olvidando su compromiso para con las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla que carecen de competencias legislativas.

De la información recogida a través de cuestionarios y entrevistas realizadas a informantes clave, podemos destacar lo siguiente:

- Existe implicación afectiva entre los trabajadores del centro y los menores, capaces de sustituir las relaciones afectivas de un hogar, [...] *aunque al principio resulta difícil porque te ven como un enemigo al que le estás obligando a hacer algo que no quiere pero luego van entrando en razón (algunos, otros se van igual) y casi todos responden.*
- Los monitores y educadores se ocupan del seguimiento escolar de los menores fuera del centro y acuden a las reuniones con los tutores del centro educativo (cada menor tiene asignado un tutor y él es el responsable del seguimiento del menor en todos los aspectos), destacando que no existen programas de atención especial a los menores residentes en centros de acogida (o al menos sus monitores no los conocen).
- En cuanto a los programas educativos propios en el centro, reconocen que existen programas de intervención educativa, como pueden ser los de prevención de consumo de drogas, relaciones afectivo-sociales, informática, manipulador de alimentos y monitor deportivo, está última es la que más les gusta y motiva. También consideran que todos los talleres están dirigidos a iniciarlos en una profesión.
- No tienen constancia de la existencia de datos estadísticos o estudios de seguimiento de vidas adultas de estos menores, ni cuántos hacen vida normalizada o cuántos se quedan en el camino o ingresan en prisión.
- Tampoco conocen si existen datos de los menores que encontrándose en centros de reforma hayan destacado en centros educativos a nivel académico.
- En cuanto a la coordinación entre los centros y las casas o pisos tutelados para cuando comienzan su vida adulta o la existencia de algún tipo de convenio o acuerdo con empresas o administración para intentar ayudar a la búsqueda del primer empleo para su propio sustento, la respuesta es negativa.
- No existen programas de sensibilización social hacia estos menores ni tampoco la Administración responsable hace todo lo que puede para su integración real, [...] *más bien todo lo contrario.*
- El periodo que los menores pasan en el centro es rehabilitador en general, [...] *pues mientras están aquí saben que hay que respetar unas reglas y si las respetan todo va bien. Aprenden a que las cosas no se exigen sin más, que todo lleva aparejado un esfuerzo. Aquí no sirve de nada gritar o pegarle a otro para hacerte respetar, aquí se les respeta pero se exige también respeto y participación activa.*
- No es verdad el tópico de que a estos centros solo van menores provenientes de familias desfavorecidas, [...] *no voy a negar que los que provienen de ambientes menos favorecidos y totalmente desestructurados tienen posibilidades de acabar aquí.*

Finalmente, con el fin de contrastar la información recogida a través de las labores de comprobación, recopilación y estudio de la documentación existente, de las entrevistas llevadas a cabo y de los cuestionarios presentados; se ha girado una visita a cada uno de los centros de menores existentes en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Los datos obtenidos a través de la observación, constituyen la base de una apreciación personal aportada al estudio como un elemento más para profundizar en la realidad de la protección de menores en Ceuta.

Como resultado más significativo de la observación no participante realizada podemos señalar que, a pesar de que los directores de los centros habían manifestado la buena organización y suficiencia de recursos, se ha podido constatar que:

- No disponen de personal administrativo que se encargue de la tramitación documental de los expedientes, trámites burocráticos, atender teléfonos, etc.
- No disponen de datos estadísticos sobre los menores que acogen.
- No se realizan estudios o seguimientos de vida sobre los menores que pasan por el centro.
- No se realizan campañas de sensibilización de la población hacia la posibilidad de adoptar o formar familias de acogidas para reducir la vida de los niños en los centros de acogida.

En algunos de ellos, no hemos tenido acceso a los documentos que recogen las normas de régimen interno, el proyecto de centro o la memoria anual, por lo que no se ha podido contrastar la información facilitada.

6. Conclusiones

Con carácter general podemos considerar que el sistema de protección de menores en Ceuta es aceptable. Es decir, los menores en situaciones de riesgo o desprotección encuentran respuesta en la intervención de la administración autonómica. Pero, también es cierto que se realizan esfuerzos para convertir las carencias en retos por parte de todas las instancias implicadas en el sistema de protección de menores, a pesar de las limitaciones que arrastra por la falta de regulación expresa.

Son muchas las acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar las organizaciones, aunque es justo reconocer la tendencia actual de las Administraciones hacia la mejora y excelencia de los servicios públicos. Por ello, proponemos algunas ideas sobre posibles acciones preventivas y reparadoras que podrían mejorar de los resultados en el servicio de protección de la infancia en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Tras la investigación realizada se han podido establecer las principales fortalezas y debilidades. Cuya síntesis ofrecemos seguidamente.

Fortalezas

- Centralización y coordinación de todos los servicios del área de menores.
- Flexibilidad en la acción.
- Respuesta inmediata ante situaciones graves en las que intervengan menores.
- Implicación de los trabajadores.
- Coordinación administrativa entre todas las partes implicadas y de todos los servicios.
- Cierta rapidez en las intervenciones.
- Población o sectores de población conocidos.

Debilidades

- No actualización de los documentos y Reglamentos.
- Carencia de personal administrativo en los Centros.
- Carencia de servicios sociales especializados, con profesionales de educación social y trabajo social.
- Regulación expresa para la mejora de la atención de los menores.
- Programas específicos, planes estratégicos propios, buenas prácticas.
- Centros terapéuticos o centros para atender a los menores con necesidades educativas especiales.
- No ofrecer información pública, publicidad, página web.

- No existe seguimiento posterior a la salida del centro.
- No existen medidas destinadas a los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad y han de abandonar los centros, carece de pisos tutelados suficientes.
- Ausencia de campañas de sensibilización hacia este grupo de menores.
- Implementación de medidas específicas que permitan la integración social de los MENAs.
- Falta de datos estadísticas sobre estos menores.
- No se realizan investigaciones específicas sobre las necesidades de este sector de la población.
- Necesidad de mayor implicación social y política.
- Poca participación de los menores en la elaboración de las normas que les afectan.

De acuerdo con lo anterior, se han establecido unas recomendaciones derivadas del estudio que se relacionan con los siguientes aspectos:

- Mejoras legislativas, normativas y procedimentales.
- Modelo y marco de actuación más homogéneo.
- Evaluación y seguimiento de las intervenciones.
- Mejoras organizativas.
- Establecimiento de acuerdos para el refuerzo de la coordinación y cooperación institucional.
- Implantación de un sistema de calidad de los servicios.
- Afrontar las necesidades de información y formación como programa de prevención.
- Establecer estrategias de intervención administrativa destinadas a los jóvenes.

7. Referencias bibliográficas

- BOCCE Ext. 3831, de 19 de agosto de 1999 por el que se delegan en la Consejería de Salud Pública en materia de asistencia social, las competencias traspasadas por Real Decreto 30/1999, de 15 de enero.
- BOCEE 14/12/201. Aprobación Definitiva del Reglamento de Organización y funcionamiento de guarderías infantiles.
- BOCCE Extraordinario de 15 de octubre de 2007. Reglamento 1/2007, de Adopción de la Ciudad Autónoma de Ceuta, de 7 de septiembre de 2007.
- BOCCE 23/02/2010. Ordenanza General de Juventud.
- BOCCE de 27 de abril de 2012. Decreto de fecha 27 de abril de 2012, por el que se modifica al de 16 de junio de 2011, relativo a la Estructura de la Administración de la Ciudad Autónoma de Ceuta (Modificación Estructura Gobierno y competencias).
- Código Civil, 1889 (Real Decreto de 24 de julio de 1889).
- Constitución Española de 1978. BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE de 17 de enero de 1996.
- López Barajas, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Vol. I*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Real Decreto 30/1999, de traspaso de competencias a la Ciudad Autónoma de Ceuta. BOE nº 30, de 4 de febrero de 1999.
- Real Decreto 1774/2004, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor. BOE de 30 de agosto de 2004.
- Rodríguez-Higueras, S. (2012). Utilizando CMAPS para analizar el conocimiento declarado y en la acción de los asesores de formación de profesores, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 49-59.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, 5, London: Sage Publications



Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes

Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences

Ascensión Palomares Ruiz,

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 03 de marzo de 2014

Fecha de revisión: 13 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 16 de junio de 2014

Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 116 – 129.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes

Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences

Ascensión Palomares Ruíz, Universidad Castilla- La Mancha, España
Ascension.Palomares@uclm.es

Resumen: La formación del profesorado y la actividad educativa han estado más centradas en aprender a conocer y, en menor medida, en aprender a vivir juntos, a ser y a hacer. Por ello, se plantea como objetivo de esta investigación fomentar las competencias emocionales de los futuros docentes y ofrecer experiencias en las que se demuestre su importancia, como base de un desarrollo profesional más reflexivo, ecológico y digno. En este artículo se presenta el diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia de innovación realizada, durante el curso 2012-2013, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en el Grado de Maestro. Las actividades realizadas posibilitan reflexionar críticamente sobre noticias publicadas en los medios de comunicación y se trabajan diversas modalidades de aprendizaje, fomentando las competencias intrapersonales y las interpersonales, con actividades individuales, de equipo y gran grupo. Se manifiesta una mejora significativa de las competencias emocionales de los participantes, resaltando que es la primera vez que reflexionan y trabajan específicamente sobre dichas competencias. Se ha comprobado que han perfeccionado los objetivos de la asignatura y aprendido a pensar con el corazón sin perder la razón, pues ambos deben ir unidos en la formación de personas dignas, potenciando su madurez y compromiso social. El artículo es relevante por realizar propuestas concretas y evidenciar la necesidad de formar a los futuros docentes para que aprendan a descubrir y valorar sus emociones, y logren escuchar, apreciar, interpretar y fomentar las competencias emocionales del alumnado, favoreciendo una mejora de las relaciones y del clima en el contexto educativo. La principal novedad del estudio radica en los objetivos que pretende, propiciando un cambio relevante e innovador en la formación del profesorado.

Abstract: Teacher training and educational activities have mostly concentrated on learning and knowledge and, to a lesser degree, on learning to live together or on being and doing. The objective of this research, therefore, is to foster the emotional competence of future teachers and offer experiences that demonstrate how important it is to enable a more reflective, ecological and credible professional development. This article presents the design, development and evaluation of an experience carried out during the educational year 2012-2013 at the University of Castilla-La Mancha (UCLM) on the Teaching Degree course. The activities accomplished enable critical reflection on news articles published in the media and so different ways of learning were studied, encouraging both intra- and interpersonal competence through individual, team and large group activities. A significant improvement could be seen in the emotional competence of the participants, highlighting the fact that this was the first time that they have reflected on and worked specifically on these areas. It has been proven that they have improved the objectives of the subject and learnt to think with their hearts without forfeiting reasoning, both of these aspects needing to go hand in hand for the education of worthy people, in strengthening their maturity and social commitment. The article is relevant for making concrete proposals and demonstrating the need to educate future teachers so that they can learn to discover and evaluate their emotions, achieving to listen, see, interpret and promote emotional competencies of students and leading to a change of the relationship and atmosphere within the educational context. Thus, the main novelty of the study lies in the goals intended, providing a relevant and innovative change within teacher training.

Palabras clave: Competencia; Inteligencia emocional; Competencias emocionales; Formación del profesorado; Metodologías activas; Innovación educativa

Keywords: Competence; Emotional intelligence; Emotional competence; Teacher training; Active methodology; Educational innovation

1. Introducción. Antecedentes y fundamentación teórica

En el contexto educativo, como subrayan Bisquerra & Pérez Escoda (2007) se ha producido, en las últimas décadas, un gran interés por conceptualizar el término *competencia*; sin embargo, en un principio, la mayoría de los estudios se han centrado en las competencias profesionales (Navío, 2005; Rodríguez Moreno, 2006; Palomares, 2007). La preeminencia de la formación en competencias ha sido destacada por diferentes instituciones internacionales como la Unión Europea (UE), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), constándose un claro interés en lo que se ha denominado el *enfoque de competencias*.

Lasnier (2000) considera las competencias como un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) que son utilizados eficazmente para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido con demandas que le son propias. En este sentido, en el Decreto 68 de Castilla-La Mancha (2007) por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, se definen las competencias como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo” (Art. 6). Además, conviene resaltar que, en el citado Decreto se regula la *competencia emocional*, lo que denota un interés especial en dicha Comunidad Autónoma por esta problemática.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el concepto competencia, en el ámbito educativo, ha ido adquiriendo una conceptualización más integral, por lo que supone una combinación multifuncional y transferible de habilidades prácticas, conocimientos, motivación para aprender, valores éticos, actitudes, aptitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se organizan y movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada para comprender e intervenir en todos los campos o ámbitos vitales en los que se desenvuelve a lo largo de la vida, de forma equilibrada, activa, creativa y crítica (Palomares, 2009).

Al igual que con el constructo de competencia, no existe un concepto consensuado por los investigadores para definir las *competencias emocionales*. Las discrepancias son numerosas y de diferente índole, existiendo –incluso– diversas formas en la propia designación: competencia/s emocional/es; competencia/s socio-emocional/es; etc. En esta línea, Bisquerra & Pérez Escoda (2007) establecen dos grandes dimensiones: las técnico-profesionales y las socio-personales. En el marco de estas últimas incluimos el subconjunto de las competencias emocionales, considerando más adecuado el término *competencias emocionales*, vinculándolas estrechamente a las competencias sociales.

En los últimos años, se están realizando diversas investigaciones que confirman la importancia e influencia de las emociones para un adecuado desarrollo y adaptación social de las personas (Gardner, 1985; Goleman, 1995; Damasio, 2000; Cassasus, 2006; Bernal & Cárdenas, 2009; Nelis et ál., 2011; González et ál. 2011, etc.). En efecto, una de las líneas de investigación que mayor interés ha suscitado ha sido el papel que tiene la Inteligencia Emocional (IE) en el contexto educativo y, más concretamente, en su influencia en el éxito académico y la adaptación social del alumnado (Ambrona, López-Pérez & Márquez-González, 2012; Suberviola-Ovejas, 2012). Sin embargo, otros investigadores como Chang & Sanna (2003) y Seligman (2005) han subrayado algunos problemas que se pueden provocar con la insistencia en las emociones positivas.

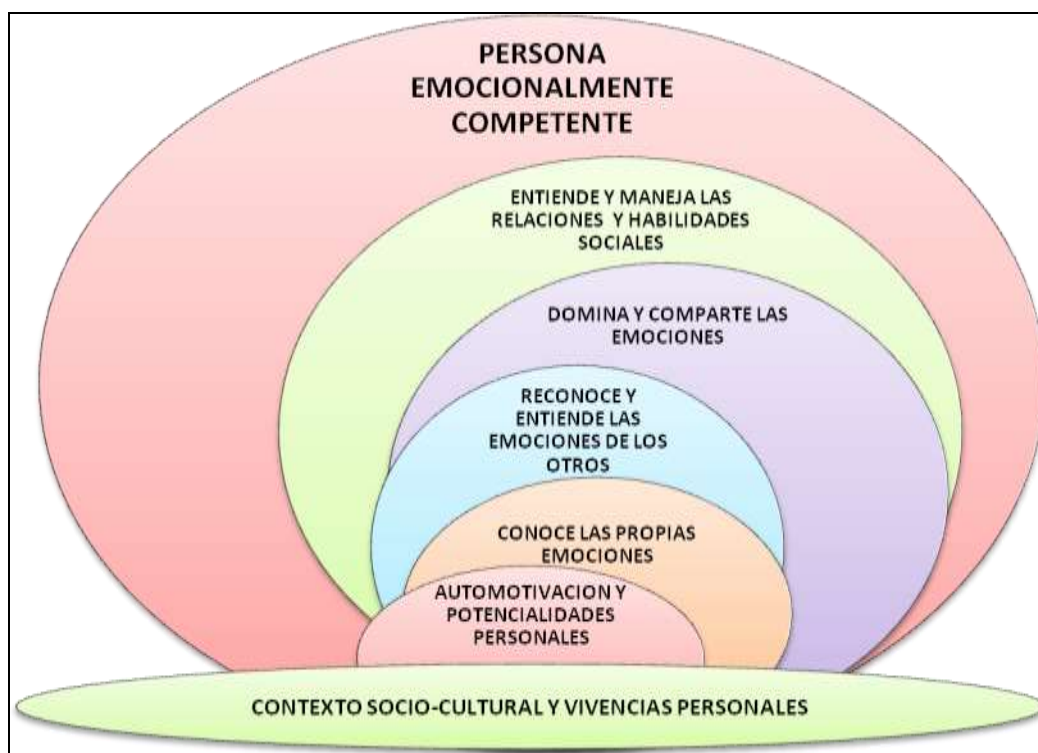
La *inteligencia emocional* es una forma de interactuar con el mundo, considera los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. que configuran rasgos de carácter, como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1995). Este autor, define la *competencia emocional* como

la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de automotivarnos y de manejar de manera positiva nuestras emociones, especialmente aquellas que tienen que ver con las relaciones humanas.

Por otra parte, Saarmi (1999) relaciona la competencia emocional con la demostración de la *autoeficacia* al expresar emociones en las relaciones sociales, lo que denomina: *emotion eliciting social transactions*. Define la *autoeficacia* como la capacidad y habilidad para lograr objetivos deseados, por lo que el sujeto precisa conocer sus propias emociones y tener capacidad para regularlas hacia los resultados propuestos. Es decir, la competencia emocional representa capacidades y habilidades. Por nuestra parte, definimos *la inteligencia emocional* como la capacidad de una persona para sentir, entender, disfrutar, controlar y modificar estados anímicos en uno mismo y en los demás. Por tanto, la inteligencia emocional proporciona a las personas la capacidad y habilidad para regular sus fuerzas e impulsos emocionales, dirigiéndolos y equilibrándolos. Por tanto, consideramos que las *competencias emocionales* constituyen el conjunto y entramado de habilidades, conocimientos y actitudes que posee una persona para comprender, expresar, regular, potenciar y promover su inteligencia emocional para conseguir ser una persona digna de forma holística y ecológica; y convivir responsable y pacíficamente. Esta conceptualización también introduce un elemento básico a considerar: *el contexto*. Efectivamente, el tiempo y el lugar condicionan las competencias emocionales. En esta línea, con el fin de analizar las características básicas de una *persona emocionalmente competente*, planteamos la necesidad de considerar el contexto socio-cultural y las vivencias personales, como pilares clave; así como la automotivación y las potencialidades de cada persona. Esta definición se plantea en la misma línea que otras, como la realizada por Bisquerra & Pérez (2007); sin embargo, establecemos como fin que la persona alcance el mayor grado posible de felicidad de forma holística y ecológica (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Características de una persona emocionalmente competente



Fuente: Elaboración propia

La *educación emocional*, en el marco educativo, se centra en provocar la necesidad de crear sentimientos para el propio bienestar y el de los otros. Por ejemplo, al generar alegría, sentirla y transmitirla al alumnado se estará educando la inteligencia emocional y, por tanto, para la

vida. Es decir, la *Escuela emocional* es la que funciona no sólo a través de lo que dicen o hacen directamente los padres o los docentes, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y emociones. Consecuentemente, para compartir los sentimientos de otra persona (empatía) primero se deben conocer los propios, pues cuanto más se dominan nuestros sentimientos, mejor se pueden comprender los de los otros.

Las emociones constituyen un componente clave que configura la vida afectiva de las personas, estableciendo en cada una diferentes capacidades y habilidades que, si se aprenden adecuadamente en los diversos ámbitos en que vive, pueden ayudarle a enfrentarse a la incertidumbre, resolver problemas y conflictos, comunicar, colaborar y trabajar con otros; es decir, ser feliz y procurar que los demás también lo sean. Además, numerosas investigaciones están demostrando los indudables beneficios de la educación emocional en Educación Infantil, incluyendo un alto grado de mejora en el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, un *profesional competente* es el que conoce y regula sus propios procesos de conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer uso estratégico de los mismos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. En este sentido, coincidimos con Gardner (2011) y con Marina (2005) en la necesidad de fomentar la "*dignidad personal*" y el "*compromiso social*", como sentimientos éticamente contruidos y dirigidos, pues debemos ser conscientes de nuestra dignidad y madurez, protegerlas y actuar en consecuencia. Por ello, la investigación que se presenta parte de la necesidad de fomentar las competencias emocionales de los docentes para que puedan afrontar y valorar sus propias emociones a nivel personal y profesional con inteligencia emocional y, además, aprender a escuchar, percibir e interpretar las expresiones emocionales del alumnado, pues los sentimientos deben ir de la mano de la razón si queremos tejer una moral sólida como personas y construir una sociedad sin discriminaciones. Es decir, se intenta promover un cambio significativo en la formación de los docentes.

2. Metodología

La experiencia realizada se encuentra en el marco de otras investigaciones (Palomares, 2011) en las que, como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), el Informe Delors (1996) elaborado por la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI; y, desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes, se pretende trabajar las cuatro dimensiones de la educabilidad de una persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por ello, se diseña como *Objetivo general* de esta investigación: "Conseguir que el docente aprenda a valorar sus emociones y a percibir, escuchar, interpretar y fomentar las expresiones emocionales del alumnado, propiciando un cambio en las relaciones y el clima en el contexto educativo". Es decir, se centra en: *aprender las competencias emocionales*; pues, como indica Gardner (2011), cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que nos parecía amenazador, podemos abordarlo como un desafío y afrontarlo con energía y convicción.

Se parte de la base que la investigación educativa debe ir dirigida a la búsqueda de conocimientos que permitan la comprensión y mejora de los aspectos escolares. Por ello, en la línea planteada por Carr & Kemmis (1988), se puede manifestar que esta investigación pretende contribuir a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que redefinan la percepción e interpretación de fenómenos educativos y proporcionar nuevas categorías y perspectivas, realizando una aportación directa al desarrollo de una enseñanza de más calidad, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa para la formación en competencias emocionales. Consecuentemente, como *Objetivos específicos*, se plantean:

- a) Aprender a percibir y expresar las emociones y los sentimientos para ser personas competentes emocionalmente.

- b) Formar en el lenguaje emocional.
- c) Demostrar que las personas con un nivel alto de competencias emocionales son más precisas en su capacidad para percibir e interpretar las expresiones emocionales de los demás.
- d) Desarrollar actividades que incorporan la reflexión para reforzar el aprendizaje del alumnado y facilitar oportunidades para su propia autoevaluación y la coevaluación del trabajo de sus compañeros.
- e) Alcanzar las competencias y objetivos establecidos en la Guía Docente para la asignatura.
- f) Prevenir la agresividad, la violencia y el acoso, en cualquier de sus manifestaciones (*mobbing, burnout, ciberacoso*, etc.)

El contexto de la investigación es la UCLM (Facultad de Educación de Albacete) y se ha desarrollado en el curso 2012-13, en la asignatura de tercer curso del Grado de Maestro: *Tratamiento educativo de las necesidades procedentes de la diversidad cultural de las personas*, en la Mención de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad. Ha participado la totalidad del alumnado que configuran los dos grupos (E. Infantil y E. Primaria), de los que el 9% son alumnos y el 91% alumnas. En dicha asignatura cuatrimestral se trabajan las metodologías activas (Portfolio, ABP, Estudio de Casos, Diario de Aprendizaje, etc.) y diversas modalidades de aprendizaje (Seminarios, Trabajo Individual dirigido, Trabajo Autónomo, Trabajo Colaborativo en equipo y gran grupo, Tutorías grupales, etc.). Todas las actividades realizadas en la asignatura (incluida la experiencia que presentamos) se han incluido en el *Portfolio*. Como ya se ha comprobado en investigaciones anteriores, el *Portfolio* posibilita al alumnado dar vida e implicarse personalmente en la asignatura, ofreciendo una visión global, creativa, reflexiva y crítica (Palomares, 2011).

La investigación se centra en la Actividad 4 (A, B y C), denominada: “*Propuesta y justificación de una noticia*”. Al alumnado se le facilitó las orientaciones precisas para realizar la Actividad, que se encuentra perfectamente incardinada en la asignatura, especificándose:

- A. Aprendizaje individual dirigido y aprendizaje autónomo: *Seleccionar una noticia* que se haya publicado en los diferentes medios de comunicación, durante un mes, relacionada con la diversidad cultural. El trabajo incluye: una *contextualización*, describiendo claramente el lugar y fecha de la noticia; una *justificación reflexiva* de la selección realizada; la *autoevaluación* y especificación de las *competencias y objetivos de la asignatura* que ha trabajado, así como las *modalidades de aprendizaje* utilizadas y las *referencias bibliográficas* manejadas.
- B. Aprendizaje colaborativo en equipo: Se de trabajo de siete componentes seleccionados al azar, con el objetivo de poder reflexionar críticamente sobre la noticia que cada miembro había elegido y, con las correspondientes orientaciones de cómo debe funcionar un *equipo colaborativo*, debían elegir una noticia, justificar la elección y especificar la dinámica de trabajo y las conclusiones.
- C. Aprendizaje colaborativo en gran grupo: Se estableció un cronograma para que un representante de cada equipo expusiera la noticia que habían seleccionado como más significativa. La defensa se debía realizar en 10 minutos, con el fin de poder participar todos los grupos, sin interrupciones. Al finalizar todas las exposiciones, se votó democráticamente la noticia más representativa e impactante emocionalmente.

Además, en la investigación se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y, como instrumento de evaluación general de la Actividad, se utilizó un *Cuestionario* diseñado específicamente para este estudio. En la línea planteada por Ander-Egg (2000) en el Cuestionario, se incluyen los aspectos que se consideran esenciales de acuerdo con los objetivos planteados y se obtuvieron los datos cuantitativos de la investigación. Sin embargo, dado el problema estudiado, y a fin de completar la información obtenida, se utilizó el modelo cualitativo, por medio de una Entrevista, a un 10% de los participantes en la investigación, lo que nos permitió llegar a comprensión del fenómeno estudiado, a partir de las vivencias y

experiencias de los propios implicados. Efectivamente, las dos vías (cualitativa y cuantitativa) se han complementado y nos posibilitan obtener una visión más real y ecológica del problema. El Cuestionario fue validado por 6 expertos seleccionados de manera intencional, procurando que existiera paridad de sexos. Los criterios básicos de validación fueron: relevancia, pertinencia y univocidad.

Conforme a lo especificado por Guba (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor: valor de la verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confiabilidad). Resulta preciso resaltar que, en el diseño del Cuestionario, también se han considerado las dimensiones básicas en las competencias emocionales (asertividad, cooperación, responsabilidad, empatía y autocontrol) especificadas por Salovey & Sluyter (1997); organizadas en cuatro dominios (conciencia de uno mismo, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones) definidos por Goleman, Boyatzis & McKee (2002). Por ello, en el Cuestionario se detallaba la noticia que personalmente habían seleccionado, la de su grupo y la del grupo-clase y una valoración sobre las emociones y sentimientos que habían experimentado en las actividades realizadas, expresando su grado de acuerdo en cada una de las cuestiones (100) según una escala tipo Likert (Totalmente de acuerdo: 5, Muy de acuerdo: 4; De acuerdo: 3; Desacuerdo: 2; Totalmente desacuerdo: 1; No sabe/No responde: 0). El Cuestionario se efectuó al finalizar la Actividad 4: *“Propuesta y justificación de una noticia”*. Los datos obtenidos se han sometido a un análisis descriptivo con el programa SPSS 20.0.

El valor del Cuestionario se centra en la innovación del mismo y tener como destinatarios a los futuros docentes; pues otros estudios consignados al desarrollo de Cuestionarios para medir las competencias emocionales, se han centrado en la infancia y juventud, por ser etapas clave en la adquisición de destrezas y habilidades de funcionamiento psicosocial, así como en la prevención de problemas de adaptación social (Iglesias-Cortizas, 2009; Pérez Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevilla, 2010). Posiblemente, la principal novedad de este estudio radica en los objetivos que pretende, dado que –actualmente– hay pocas investigaciones suficientemente ilustrativas que formulen, de forma autónoma y científica, propuestas concretas de mejora sobre la formación del profesorado en competencias emocionales.

3. Resultados relevantes

Partimos de la base que, en la Universidad se debe generar la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Además, se considera que, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar –no imponer o sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia madurez profesional y dignidad personal. Por ello, valoramos muy positivamente este apartado, al encarnar un importante pilar que facilitará nuevas investigaciones. Consecuentemente, en la valoración de los resultados, nos centraremos en los objetivos diseñados, desde una perspectiva holística. A título indicativo, subrayando los objetivos a), b), e) y f), resulta muy ilustrativa la *autoevaluación* que realiza una alumna de E. Infantil sobre su trabajo en la experiencia (Actividad 4, A), especificando en su *Portfolio*:

Como evaluación personal subrayo que estoy muy satisfecha con la noticia que he elegido (Ciberacoso en Canadá), pues se trata de un tema que se relaciona directamente con la asignatura y se evidencia que, de haberse empleado una atención educativa adecuada, el suicidio de la niña podría haberse evitado (...) Esta noticia me ha servido para comprender cómo puede llegar a sentirse una adolescente que es acosada por medio de la red y de manera directa por sus compañeros de clase. También me he dado cuenta de lo importante que es una intervención adecuada para intentar prevenir estos casos de acoso y, una vez que se han producido, actuar inmediatamente y de una forma correcta (...) Reconozco que la

Actividad 4 es muy interesante y me ha proporcionado la posibilidad de buscar información y pensar de forma crítica (Sáez, A.)

Respecto a los Objetivos a) y b), el Grupo F de Primaria, integrado por 7 alumnas, entre las noticias elegidas por cada miembro (TABLA 1) seleccionaron la noticia: “Colegios de El Ejido tienen hasta el 84% de su alumnado inmigrante”.

Tabla 1. Noticias elegidas por los miembros de un equipo

MIEMBRO DEL EQUIPO	NOTICIA
E. M. S	<i>Un estudio concluye que algunos niños superan el autismo con el tiempo</i>
E.N.A.	<i>FAMMA quiere que el informe PISA analice las carencias de los estudiantes con discapacidad</i>
R.N.C.	Colegios de El ejido tienen hasta el 84% de su alumnado inmigrante
C.N.L.	<i>Pakistán: La historia de Malala contra los talibanes</i>
A.B.O.	<i>Hay clases en los que estamos hasta 40, cuando antes éramos 25.</i>
C.O.S.	<i>La calle es peligrosa porque no hay niños</i>
N.O.Q.	<i>La comunidad impulsa un proyecto de integración laboral para personas con discapacidad.</i>

Fuente: Elaboración propia

También resulta interesante destacar algunas reflexiones relativas a los Objetivos a), b), d) y f) que aporta, en su *Portfolio*, una alumna de E. Infantil:

En lo que se refiere a la evaluación de los grupos, he de destacar que las noticias seleccionadas fueron de gran interés para todos, asimismo no fueron nada repetitivas y la defensa didáctica que se realizó de las mismas me pareció excelente (...) He realizado una breve síntesis de la noticia que cada grupo expuso, destacando que la noticia que más impacto emocional causó fue la relacionada con el tema de la homosexualidad y el acoso escolar (Alcaraz, M.)

En la *Coevaluación* realizada en el Grupo de E. Primaria (TABLA 2), se procedió a la votación para seleccionar una noticia, Objetivos d) y e), como expresa una alumna en su *Portfolio*:

Tras una votación que no salió especialmente bien, quizás porque era la primera vez que la realizábamos en nuestra carrera, la noticia expuesta por el representante del Grupo D, fue la más votada en cuanto a la exposición más correcta académicamente y la defendida por el representante del Grupo E, fue la noticia más valorada como la más emocionante e impactante (Navajas, E.)

TABLA 2: Noticias elegidas por los equipos de Educación Primaria

GRUPO	NOTICIA
E	<i>Homosexualidad y acoso escolar</i>
C	<i>Baja el consumo de productos básicos en el hogar</i>
B	<i>La ONCE reparte millones de ilusiones</i>
A	<i>Malala: quiero ser útil para que cada niño tenga educación</i>
G	<i>Discriminación salarial de la mujer discapacitada</i>
F	<i>Colegios de El Ejido tiene hasta el 84% de su alumnado inmigrante</i>
D	<i>Pictoaplicaciones presenta una nueva aplicación pensada para la comunicación</i>

Fuente: Elaboración propia

En el objetivo e) de esta investigación se pretendía adquirir las competencias y los objetivos establecidos en la Guía Docente para el curso 2012-13. Resaltamos lo especificado por un alumno en su *Portfolio*:

Esta asignatura ha contribuido a desarrollar mi formación docente. En ella, hemos trabajado, desde un enfoque distinto, las competencias que el Grado de Maestro pretende desarrollar en los alumnos y, en concreto, en la Actividad 4, considero que se han trabajado todas las competencias y los objetivos establecidos en el Guía Docente, conclusión a la que he podido llegar en la actividad obligatoria relativa a la reflexión y justificación sobre las competencias y objetivos alcanzados en la asignatura (López, J.)

Respecto a la valoración de las *emociones* y *sentimientos* que han experimentado en la Actividad 4 (A, B, C), centrándonos en los Objetivos a), b), c) y d), se destacan los siguientes resultados que han superado el 75%, en las valoraciones 4 y 5 (Totalmente de acuerdo y muy de acuerdo) por considerarlos más significativos para este estudio (TABLA 3)

Tabla 3. Valoración (%) de las emociones experimentadas en la Actividad N° 4 (A, B, C)

EMOCIONES y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS	0	1	2	3	4	5
ACEPTACION	2	2	4	6 3	3 6	5 0
ADAPTABILIDAD	4	8	1 8	1 6	2 4	6 0
AFFECTIVIDAD	0	6	2 0	1 4	3 0	5 6
APRENDIZAJE	0	4	4	8	3 0	5 4
COLABORACIÓN	0	2	8	6	3 0	5 4
COMPASIÓN	0	4	0	1 4	2 2	5 8
COMPROMISO	0	4	1 0	1 0	2 8	4 8
COMUNICACIÓN	0	6	6	1 2	3 2	4 6
COOPERACIÓN	0	2	2	1 8	3 0	4 8
CURIOSIDAD	0	4	0	1 4	2 4	5 8
EMPATÍA	0	6	0	0	4 0	5 4
ESCUCHAR	0	4	4	1 2	2 4	5 6
ESFUERZO	0	4	4	1 2	2 2	5 8
JUSTICIA	0	4	8	1 4	3 8	3 6
REFLEXIÓN	0	0	4	4	2 4	6 8
RESPECTO A LA DIVERSIDAD Y LA MULTICULTURALIDAD	0	4	4	0	4	8 4
RESPECTO A LOS VALORES HUMANOS	2	2	4	0	1 2	8 0
RESPONSABILIDAD	0	2	4	1 0	1 4	7 0
SOLIDARIDAD	0	1 0	8	1 4	2 0	4 8

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

En el análisis de los resultados que hemos mostrado, se puede llegar a una primera conclusión: *La insuficiente formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en competencias emocionales*. Asimismo, también hay que destacar que, la mayoría de los participantes en la experiencia (96%) valoran muy positivamente las actividades realizadas y subrayan que han tomado conciencia de la importancia de las competencias emocionales en su vida personal y en su futuro como docentes, por lo que se insiste en impulsar la formación de dichas competencias, en su proceso formativo de manera

transversal. Por tanto, resulta evidente que se ha conseguido el Objetivo general planteado en la experiencia. En la misma línea, concluyen las investigaciones realizadas por López-Goñi & Goñi Zabala (2012) subrayando que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, por lo que sería necesaria una mayor atención a las competencias relacionadas con las capacidades emocionales de tipo intrapersonal. En este sentido, se orientan las investigaciones realizadas por Díaz & Sánchez (2013) subrayando la necesidad de articular actividades que tengan como objetivo la formación de competencias socio-emocionales dentro de la formación integral de profesor novel, basadas en situaciones reales y en estrategias emocionales que utilizan profesores veteranos para enfrentarse a esas situaciones y adaptarse a las mismas, utilizarlas o cambiarlas, a la hora de desarrollar estrategias propias. También, en las investigaciones realizadas por Augusto, López, Martínez & Pulido (2011) se ha destacado la importancia del fomento de las competencias emocionales de los docentes universitarios.

En los trabajos realizados por el alumnado se ha evidenciado que las emociones y los sentimientos son imprescindibles en todo aprendizaje, pues para alcanzar la habilidad emocional, relacionarnos con otros y entendernos más y mejor, debemos ser capaces de desarrollar y conocer nuestras propias emociones. La tristeza, la ira, el amor, la alegría, etc. son emociones que nos brindan información sobre nosotros mismos y de lo que los demás sienten, esperan y desean de nosotros. En este sentido, las competencias de la inteligencia emocional involucran habilidades de observación constante de las emociones propias y de las demás personas con las que nos relacionamos. Consecuentes con ello, la familia y la Escuela deben educar a los niños para ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de habilidades y estrategias emocionales, para conseguir personas más felices, críticas, creativas e integradas en la vida social.

Como hemos resaltado anteriormente, en las evaluaciones realizadas por el alumnado, las *metodologías activas* utilizadas en la experiencia suponen un impacto positivo en la calidad de las relaciones interpersonales en el aula. Por ello, valoramos que se deben propiciar investigaciones y experiencias que fomenten las competencias emocionales e interpersonales en el profesorado en proceso de formación, en la línea también manifestada por autores como Ambrona, López-Pérez & Marquez-González (2012); y Pérez Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila (2013).

Igualmente, ha quedado evidente que el desarrollo de las competencias emocionales desde la Educación Infantil, constituye un elemento clave que contribuirá a una vida más saludable, así como a *la prevención de la violencia, la agresividad, el estrés y el absentismo escolar* (Objetivo f). Es decir, favorecerá una convivencia más ecológica y pacífica en los Centros educativos y, en suma, propiciará una sociedad más justa y solidaria. Además, coincidimos con Goleman (1999) en el sentido que, el haber descuidado en el mundo educativo las competencias emocionales, ha colaborado en el desarrollo de muchos casos de depresión, violencia, acoso, trastornos de la conducta alimentaria, agresividad, delincuencia, etc.

Conviene resaltar que la asignatura en la que se realiza la experiencia, propicia trabajar las competencias emocionales, por lo que se ha constatado que las emociones o sentimientos más valorados como los que más les han impactado emocionalmente son los relacionados con las competencias y los objetivos programados en Guía Docente (TABLA 3). Además, a pesar de que la actividad se debía centrar en una sola noticia, el 63% del alumnado ha elegido varias y las ha incluido en el apartado de Trabajo Autónomo, en su *Portfolio*. Consecuentemente, podemos asegurar que los objetivos planteados en la investigación se han conseguido. No obstante, a pesar de no existir diferencias significativas entre el grupo de E. Infantil y el de E. Primaria, se constata una mayor preocupación por la formación en competencias emocionales en el grupo de E. Infantil. Sin embargo, no se han podido establecer posibles diferencias, dado que el 91% de los participantes en la experiencia son mujeres.

En las Entrevistas realizadas todos los participantes han reconocido que, trabajando adecuadamente las competencias emocionales, se mejora significativamente las variables de reconocimiento emocional y la comprensión emocional, coincidiendo con los estudios

realizados Ambrona, López-Pérez & Márquez-González (2012). También se ha podido comprobar que los participantes en la experiencia (futuros docentes) que valoran más las estrategias activas para enfrentarse a situaciones diversas y novedosas en su proceso formativo, son los que se perciben a sí mismos como poseedores de determinadas habilidades para regular sus emociones y, además, las reconocen y valoran en sus profesores. Los entrevistados han evidenciado la influencia de las competencias sociales y emocionales en la formación docente como medio para mejorar los procesos de aprendizaje y las relaciones del alumnado, así como su importancia en la prevención del *burnout*. Al igual que, en investigaciones realizadas por Sureda & Colom (2002); Extremera & Fernández-Berrocal (2003); Palomera, Gil-Olarte & Brackett (2006); etc., se reivindican medidas para la prevención del *burnout* de los docentes en todos los niveles educativos, según se planteaba en el Objetivo f) de la investigación. Una vez más, hay que subrayar que la educación debe atender todas las dimensiones de persona humana y sus relaciones con los demás, y en las exigencias sociales que permiten participar plenamente en una sociedad democrática, por lo que se precisa una atención complementaria a la formación impartida en las diferentes áreas del currículo (Palomares & Serrano, 2013).

Hay que destacar que, en esta experiencia se ha incluido el *trabajo colaborativo*, aportando conclusiones muy significativas sobre la eficacia de las actividades desarrolladas para promover las competencias emocionales y sociales del alumnado. En este sentido, se coincide con las investigaciones realizadas por Pérez & Vila (2013), al subrayar la importancia del trabajo en grupo para movilizar las capacidades de otras personas. Por ello, en posteriores investigaciones se incidirá en la importancia de trabajar las citadas competencias de forma cooperativa y su influencia en la prevención de la agresividad, el acoso y la violencia escolar.

En investigaciones anteriores (Palomares, 2013) se ha podido analizar la importancia de las emociones y su influencia en la formación de las personas, por lo que resulta necesario potenciar las emociones con libertad, posibilitando que los sentimientos y pasiones sean las voces que definan y establezcan las pautas de comportamiento y la forma en que las personas se integran en su entorno. Para ello, se propone desarrollar la capacidad para afrontar las dificultades relacionadas con la autoestima y ser competentes para resolver los diversos conflictos y problemas de la vida cotidiana. Coincidimos con Bisquerra (2005) al subrayar que la formación inicial debería dotar al profesorado de un bagaje sólido en competencias emocionales. Por ello, se pretende afrontar dicha tarea de forma holística, por medio de diversas actividades cuyas características esenciales se especifican en este artículo. En resumen, como indica un alumno de Educación Primaria:

Las actividades realizadas en esta asignatura me han ayudado a comprender que uno de los objetivos más importantes que un maestro debe desarrollar en el Escuela es la formación de sujetos que sean social y emotivamente competentes; es decir, que sepan integrarse y relacionarse aceptando la diversidad cultural, a la vez que de manera crítica respeten y defiendan los Derechos Humanos que garantizan una sociedad mejor (Cantos, J.M.)

A pesar de las conclusiones tan significativas obtenidas hay que subrayar algunas limitaciones de la experiencia, pues se ha comprobado que el *Cuestionario de Valoración de Competencias Emocionales* es muy amplio y el 91% de la muestra es femenina. Por ello, para superar estas limitaciones, en posteriores estudios, se procurará trabajar con muestras más heterogéneas, ampliando la experiencia a otras Facultades de CLM.

5. Referencias bibliográficas

- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23 (1), 39-49.
- Ander-Egg, E. (2000). *Técnicas de Investigación social*. Argentina: Editorial Humanista.

- Augusto, J.M., López, E. & Pulido, M. (2011). Inteligencia Emocional percibida y estrategias de afrontamiento del estrés en profesores de enseñanza primaria (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425.
- Bernal, A. & Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos de motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción y la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassasus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Indigo.
- Chang, E. & Sanna, L.J. (2003). *Virtue, Vice and personality. The complexity of behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio)
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz González, C. & Sánchez Doménech, I. (2013). Estudio cualitativo de las competencias socio-emocionales del docente universitario. Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Valladolid: Publicaciones Universidad.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Planeta y Janés.
- González, M. et al. (2011). Construcción y Validación preliminar de la Escala de apertura al conocimiento y al Cambio Emocional (EACCE) en Estudiantes Universitarios. *Terapia Psicológica*, 29 (2).
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Iglesias-Cortizas, J. M. (2009). Elaboración y validación de un instrumento de diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation pour compétences*. Montreal: Guérin.
- López-Goñi, I. & Goñi Zabala, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nelis, D. et al. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Publicaciones de la UCLM.
- Palomares, A. (2009). Competencias y Currículum en la práctica docente. En E. Nieto & A. I. Callejas (Comps.), *Las competencias Básicas: Reflexiones y Experiencias*(pp.741-753). Ciudad Real: Publicaciones de la UCLM.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Palomares, A. (2013). Las competencias emocionales: un reto apremiante en la formación del profesorado. En E. Nieto & A. I. Callejas (Comps.), *La competencia Emocional*. Ciudad Real: Publicaciones de la UCLM.
- Palomares, A. & Serrano, I. (2013). La respuesta a la diversidad para una cultura de la paz y la convivencia. En M^a C. Pérez & M^a M. Molero, (Comps.) *Variables psicológicas y educación para la intervención en el ámbito educativo* (pp.111-115). Almería: A.U. de Educación y Psicología.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21 (2), 367-379.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XX1*, 16 (1), 233-254.
- Pérez Vázquez, P.J. & Vila, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 492-455.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad de la formación profesional en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Seligman, M.P. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Año XIV, N^o Especial, 1-17.
- Sureda, I. & Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).



La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso

The application of bits of intelligence as prevention of possible learning disabilities in childhood education: a case of study

Asunción Moya Maya,
Anna García Hernández,

Universidad de Huelva, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de enero de 2014

Fecha de revisión: 29 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 16 de junio de 2014

Moya, A, y García, A. (2014). La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 130 – 142.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso

The application of bits of intelligence as prevention of possible learning disabilities in childhood education: a case of study

Asunción Moya Maya, asuncion@dedu.uhu.es
Anna García Hernández, anna_ampostina@hotmail.com

Universidad de Huelva, España

Resumen

El propósito del presente estudio se centra en elaborar y desarrollar un programa educativo a través de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil. Por un lado, la muestra estuvo compuesta por seis maestros de Educación Infantil y dos de apoyo a la integración (PAI), a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada y, por otro, el alumnado de un aula de Educación Infantil, concretamente de cuatro años de edad, a quienes se les aplicó la escala de observación. Los análisis muestran que la aplicación de los bits de inteligencia en el aula son un buen recurso para prevenir las dificultades de aprendizaje, ya que atienden a la diversidad en Educación Infantil sin que se hagan notables las diferencias socio culturales, cognitivas y emocionales del alumnado.

Abstract

The aim of this study focuses on developing an educational program through the bits of intelligence to prevent possible learning disabilities in students of Childhood Education. On the one hand, the sample consisted of six teachers of kindergarten and two teachers assistants (PAI), to whom a semi-structured interview was made. On the other hand, the students in a classroom of kindergarten, specifically four years old, was applied the scale of observation. The analyses show that the application of bits of intelligence in the classroom is a good resource to prevent learning difficulties, as they cater to diversity in kindergarten.

Palabras clave

Bits de inteligencia; Educación Infantil; dificultades de aprendizaje

Keywords

Bits of intelligence; Childhood Education; learning disabilities

1. Introduccción

Estudios científicos (Gardner; 2005; Huttenlocher; 2009; Greenough; W.; Black; J.; and Wallace; C. 1987; National research council and institute of medicine, 2000; Shonkoff & Phillips, eds. (2000) Board on children, Youth, and Families, Commision on beahvioral and social sciences and education. Washington, D.C.: NationalAcademyPress Ross, T. & Nelson, C., 2001; Hernández-Muela, S., Mulas, F. & Mattos, L., 2004) afirman que durante la primera infancia; es decir; desde los cero hasta los seis años; el ser humano presenta mayor disposición en la adquisición y almacenaje de nueva información. Glenn Doman y Otros (2012:35) aclaran “yo quiero añadir que esos seis primeros años de vida son los años críticos; porque cuando se alcanza esa edad ya se han sentado los cimientos de lo que un niño va a ser”. Estas palabras nos hacen recapacitar sobre lo indiscutible que resulta estimular y potenciar precozmente las habilidades y destrezas cognitivas de los pequeños/as; con tal de compensar las desigualdades que puedan sobrevenir en años posteriores.

En esta investigación; por tanto; nos propondremos como objetivo general la elaboración y desarrollo de un programa educativo a través de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil. Asimismo; desarticularemos nuestro objetivo general en los siguientes objetivos específicos: 1) detectar las dificultades que pueden surgir en las aulas de Educación Infantil en relación a su desarrollo madurativo; 2) concretar los aprendizajes a desarrollar como prevención de las dificultades de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil; 3) elaborar una propuesta de intervención en el aula a través de los bits de inteligencia; 4) determinar el proceso de aplicación de los bits de inteligencia y 5) analizarlos resultados que se derivan tras la puesta en práctica de este programa de estimulación.

2. Los bits de inteligencia: un recurso para atender a la diversidad

Podemos acercarnos al concepto describiéndolo como un método de estimulación temprana; basado en la repetición de unidades de información llamados “*bits de inteligencia*”. Podemos hacernos eco aquí; del constructo conceptual empleado por Glenn Doman y Otros (2012:70); según el cual define este término como “*un bit de inteligencia es un bit de información. Un bit de inteligencia se fabrica utilizando un dibujo o una ilustración muy precisa o una fotografía de excelente calidad. Tiene ciertas características muy importantes: debe ser preciso; diferenciado; exacto y nuevo. También tiene que ser grande y claro*”.

El principal objetivo de los bits de inteligencia según Estalayo y Vega (2001) es que los niños y niñas sean capaces de identificar las cosas por su nombre con el fin de dominarlas. De este modo; su finalidad tratará de promover las funciones del cerebro humano; es decir; proporcionar la tendencia y necesidad de relacionar unos bits de información con otros para construir la inteligencia.

El programa de los bits consiste en presentar a los niños y niñas láminas de una o varias categorías mientras en voz alta se enuncia el nombre de cada bit. Su propósito inmediato es el de capacitar a los niños/as para que identifiquen a personas; animales; plantas u objetos a través de categorías que no conozcan directamente. Las categorías; según Doman (2012:73) son “*un grupo de diez o más tarjetas de bits de inteligencia que están directamente relacionadas entre sí*”. Las categorías pueden pertenecer a cualquier rama del conocimiento humano: Geografía; Historia; Zoología; Ciencias; Matemáticas; etc. (Gojenuri; Pedrós; Anton; y Martínez; 2004); constituyendo un ilimitado número de categorías y; por lo tanto; de temáticas. Una categoría de bits de inteligencia se muestra a los niños/as tres veces al día durante cinco días seguidos y; posteriormente; se retira para usarla más adelante si queremos destacar de nuevo algún contenido. En su totalidad; una categoría se presenta quince veces; garantizando el almacenamiento de la información en su memoria por un lado; y las ansias de seguir aprendiendo por otro.

Es importante que en todo el proceso de ejecución de los bits; sepamos establecer una clara diferenciación entre el término que alude a programas de bits de inteligencia; y al que hace referencia a los programas de inteligencia. El primero de ellos consiste únicamente en la presentación de láminas que aportan información fácilmente perceptible; la cual nos permitirá identificar objetos; animales y personas. Un ejemplo sería: *"Esto es un violín"*. El segundo que se presenta de forma complementaria; consiste en expresar pequeñas dosis de información sobre cada uno de los bits. A modo de ejemplo: *"El violín es un instrumento de cuerda"*; sería una muestra de programas de inteligencia. En la actualidad; algunos centros dejan unos instantes entre bits para dialogar; expresar y aportar nueva información al bit; un tiempo en el que sea posible responder a una batería de preguntas tales como: ¿Qué es?; ¿dónde podemos encontrarlo?; ¿para qué sirve...?; etc.

3. Los bits de inteligencia en niños con necesidades específicas de apoyo educativo

Dado que ya hemos abordado el funcionamiento de los bits de inteligencia y su epistemología; debemos hacer especial hincapié a los destinatarios a los que se les aplicará este método; es decir; a los niños y niñas a los cuales intentaremos proveer una educación de calidad y equitativa; asegurando su futura inserción social.

El alumnado de Educación Infantil; tal y como ha sucedido en cada una de las etapas de desarrollo del ser humano; ha evolucionado frente a décadas pasadas; debido a la diversidad de situaciones personales y familiares y en relación a capacidades; experiencias; actitudes; etc.; que marcan a cada niño/a y a su evolución (Espinosa; Maverino y Paymal; 2007; Jarque; 2011; Paniagua y Palacios; 2005). Por ello; vamos a diferenciar la aplicación de los Bits en situaciones y realidades diferentes.

Diversos estudios han demostrado que los Bits de inteligencia en niñas y niños con trastorno generalizado del desarrollo (TGD) son un recurso que permite incrementar el rendimiento y la adquisición de nuevo vocabulario del alumno/a con TEA (Higgins y Otros; 2012; Luckevich; 2008).

Por lo que respecta al alumnado con discapacidad intelectual; los bits de inteligencia actúan como un recurso potenciador del aprendizaje; ya que los niños y niñas presentan habitualmente una reacción ante cualquier estímulo; que evade la situación de trabajo (Robles; Calero y García; 2010; Chapman y Hesketh; 2000; Flórez; 1999; García-Alba; 2010). No siempre la expresión en este grupo de niños y niñas es paralelo a su comprensión; así Galeote y Otros (2012) nos los demuestran en su estudio con un grupo de niños con S. Down donde se observa como la comprensión de vocabulario fue superior a la producción oral. Otros estudios como los de Muñoz Quezada y otros (2010) también nos insisten en la importancia del gesto icónico en la memoria de estudiantes con determinadas necesidades especiales.

Asimismo; este método es de gran utilidad para vincular a los niños y niñas con discapacidad motriz con el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación (Zappalá; Köopel y Suchodolski; 2011). Hace apenas unos años; Chuchnowska y Sękala (2011) instauraron para niños/as con problemas de movilidad y con rehabilitación un dispositivo que combinaba el método de Glenn Doman con el uso de una bicicleta estática.

Teniendo en cuenta los modos de interacción y de comunicación de los alumnos/as sordos/as con el uso de la Lengua de Signos (LSE); el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA); subraya que los docentes debemos ayudar al niño/a con hipoacusia severa y profunda a establecer relaciones y clasificaciones con el apoyo y manipulación de objetos e imágenes.

Atendiendo a la discapacidad visual; encontramos varias experiencias promovidas por la ONCE (Campillo y Díez; 2010) y otros autores (Tomás y Barcelón; 2006); las cuales manifiestan que niños y niñas con deficiencia visual pueden acceder al programa de los bits de inteligencia a

través de materiales adaptados que inviten al alumno/a a participar en todas las actividades; al igual que los demás compañeros/as.

En niños y niñas con altas capacidades (Gómez; 2009); los bits de inteligencia son un buen recurso para estimular la inteligencia; desarrollar la memoria; aumentar el acervo léxico; mejorar la capacidad de atención y fomentar la curiosidad e interés; entre otros. Para aquellos/as alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje en la adquisición de vocabulario básico; los bits de inteligencia son muy efectivos (Jarque; 2011); ya que se agrupan en diferentes campos semánticos o categorías; y se rigen de actividades perceptivas programadas tanto con el uso del ordenador como en tarjetas visuales.

Para atender a las características del alumnado con TDAH; cabe destacar algunas propuestas como las de Tomillo (2012); en las que se implementa el método de los bits de inteligencia para promover la capacidad atencional de los pequeños/as.

4. Método

La metodología de esta investigación se sitúa en un paradigma de investigación educativa; ya que se enmarca dentro de los parámetros de la investigación cualitativa; concretamente a través de un estudio de caso.

4.1 Participantes

El programa de los bits de inteligencia se ha desarrollado en un centro escolar ubicado en Huelva capital; constituido por dos líneas por curso desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria. Una de las características más relevantes que posee el centro es que se atiende a todo el alumnado en el aula ordinaria; recibiendo durante varias horas semanales (de dos a tres horas) un apoyo directo del profesor de apoyo a la integración (PAI); con la presencia de su tutor/a académico.

La muestra invitada para realizar nuestro estudio la componen para las entrevistas desarrolladas; la totalidad del profesorado de segundo ciclo de Educación Infantil presente en este centro educativo; junto a dos miembros que actúan como profesores de apoyo a la integración. Por otra parte; se ha seleccionado un aula concretamente de 4 años; compuesta por 25 alumnos/as; del Segundo Ciclo de Educación y su respectivo tutor; para la realización y observación de las escalas de estimación.

Respecto a la selección realizada; estuvo basada en un *“procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor; más eficaz o más deseable de una población y posteriormente; encuentra un caso que se ajusta a éste”* (Goetz y LeCompte; 1988:102). En este caso; fueron seleccionados atendiendo a requisitos tales como: a) Ser docente o profesor de apoyo en la etapa de Educación Infantil. b) Poseer unos conocimientos mínimos de cómo deben aplicarse los bits de inteligencia en el aula. c) Disponer de una visión crítica de la realidad actual en las aulas de infantil. Por otra parte; los/as niños/as fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: a) Alumnado de 0 a 6 años de edad. b) Haber consolidado la rutina de los bits de inteligencia. c) Heterogeneidad de alumnado en el aula (niños/as que presentan NEAE).

5. Instrumentos empleados

Seguidamente; trataremos de presentar pormenorizadamente los instrumentos para la recogida de datos y el procedimiento de análisis de los datos empleados.

- Entrevistas con profesores/as que imparten docencia en Educación Infantil: Para cierta información que; de otra forma; habría quedado sin recoger; se diseñó una entrevista semi-estructurada que se puso en práctica con ocho maestros y maestras;

incluidos los profesores de apoyo a la integración; que implementan el método de los bits de inteligencia en dichas aulas de educación infantil.

- Observación: Se diseñó la escala de observación teniendo en cuenta las características del alumnado y la metodología empleada por el profesor. La plantilla consta de once ámbitos: atención; motivación; percepción; memoria; habilidades sociales; comunicación y lenguaje; desarrollo y aprendizaje - razonamiento lógico; estado emocional y afectivo; comportamiento y participación en el aula; aplicación de los bits; y papel del profesor/a. A su vez; estos ámbitos están conformados por unos valores que oscilan del 1 al 5: 1 (nunca); 2 (casi nunca); 3 (algo o a veces); 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

6. Procedimiento

Podemos observar tres fases distinguidas en el análisis minucioso de este método de los bits de inteligencia en el aula. En la primera fase; ya descrita anteriormente; se sensibiliza a los docentes y se acerca al alumnado en la puesta en práctica de los bits de inteligencia; en la segunda; se observaron a los profesores/as y al alumnado; decidiendo los interrogantes para responder a los objetivos marcados en nuestra investigación; entrevistando a los mismos y prosiguiendo con las escalas de observación para corroborar la información. En la tercera y última fase; se analizó la información extraída a partir de los dos instrumentos de investigación empleados; los cuales permitieron la obtención de los resultados y las conclusiones que incidiremos en apartados posteriores.

6.1 Entrevistas a los docentes

Se grabaron y transcribieron ocho entrevistas de 40– 60 minutos; respondiendo a las categorías que seguidamente se presentan:

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Profesorado	Experiencia; Experiencia en Atención a la diversidad; Dificultad en la práctica; Metodología; Prevención en Educación Infantil; Contenidos.
Alumnado	Características y dificultades del alumnado en Educación Infantil.
Bits de inteligencia	Opinión; Aplicación y(o) metodología; Recursos; Estrategias; Papel del profesor; Profesionales; Familia; Atención a la Diversidad; Resultados; Ventajas; Inconvenientes y Conclusiones.

6.2 Escala de observación.

Se desarrollaron un total de diez escalas de estimación durante dos momentos clave de la jornada escolar como son la asamblea y el momento de entrada en el aula después del recreo. En el momento de la asamblea; el docente realiza el método de los bits de inteligencia (enunciando el bit) haciendo uso tanto de los bits digitales como de los tradicionales. En la segunda parte; el maestro desarrolla un programa de inteligencia y permite que el alumnado identifique y exprese algunas de las características de los bits.

7. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación; dada la gran cantidad de datos recabados; han sido seleccionados por su relevancia.

Objetivo general: Elaboración y desarrollo de un programa educativo a través de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil.

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos han permitido cumplir con el objetivo propuesto. A través de las entrevistas realizadas; se ha demostrado el valor y la significatividad de los bits de inteligencia en el aula; desarrollando nuevas dimensiones del alumnado; e incidiendo en las ya existentes; al mismo tiempo que suponen un recurso más para el aprendizaje en edades tempranas. Por este motivo coincidimos con Glenn Doman; en afirmar que la estimulación temprana es y debe ser un requisito básico para el óptimo desarrollo del cerebro del niño/a.

La labor de los profesionales también es un aspecto que debemos abordar; demostrando que las innovaciones educativas y las nuevas prácticas que proyectan con su alumnado se desmarcan de la tradicionalidad; apostando por una metodología que aporta una serie de conocimientos; habilidades; y destrezas imprescindibles para su vida; ya que aporta un bagaje que se nutre de todas las experiencias que tienen lugar tanto dentro como fuera del marco escolar; conectando así los aprendizajes adquiridos en diferentes contextos; estos son; en sus hogares; en la escuela; en el parque con los amigos; etc.

Objetivo específico 1: Detectar las dificultades que pueden surgir en las aulas de Educación Infantil en relación a su desarrollo madurativo.

Las principales dificultades que pueden surgir en niños y niñas de Educación Infantil están íntimamente asociadas con el desarrollo madurativo del alumnado; viéndose relacionadas con los procesos de percepción; atención y memoria; lo que podría dificultar en mayor o menor medida al desarrollo de actividades que requieran la realización de seriaciones; cálculo mental; discriminación; secuencias temporales; etc.

Por otro lado; hemos podido comprobar que los resultados reafirman las opiniones de los docentes; dado que los alumnos y alumnas no muestran grandes dificultades en el transcurso de las sesiones; pues son capaces de discriminar; relacionar y recordar las imágenes representadas; y reflexionar sobre sus características.

Al hilo de lo comentado; nos llama realmente la atención la importancia de la motivación como factor decisivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En una de las sesiones observadas; concretamente en la sesión cinco; el alumnado manifiesta poco interés y curiosidad hacia la categoría de los *“nombres de los compañeros/as”*; cuya desmotivación comporta que todos los ámbitos que componen nuestra escala se vean seriamente afectados y rompan con los resultados tan positivos de las sesiones restantes. En este sentido; recogemos las reflexiones de Martínez; Branda y Porta (2013; 34) sobre la importancia de la motivación por aprender; *tanto como la motivación por enseñar- pareciera estar ligada claramente a la pertinencia del objeto de conocimiento. Y es en este punto donde ambas pasiones deberían encontrarse; especie de plataforma de lanzamiento antes que lugar de llegada.*

Una de las cuestiones que no se refleja en las entrevistas desarrolladas; apareciendo en cambio muy marcada en la escala de observación; es el ámbito relativo a habilidades sociales; por la cual se puede afirmar que aunque aparentemente no se aprecien dificultades; existe un número de alumnos/as que necesitan de la estimulación por parte del profesor/a para ayudar al compañero/a; producto del egocentrismo infantil característico de estas edades.

Objetivo específico 2: Concretar los aprendizajes a desarrollar como prevención de las dificultades de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

A partir de las informaciones recogidas; hemos llegado a la conclusión de que las habilidades y conocimientos que deberían promoverse para prevenir futuras dificultades de aprendizaje deben ir encaminados a desarrollar las tres áreas que aparecen recogidas en la Orden de 5 de agosto de 2008; por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Estas son; *“conocimiento de sí mismo y autonomía personal”*; *“conocimiento del entorno”*; y *“lenguajes: comunicación y representación”*; las cuales suponen trabajar todos y cada uno de los contenidos de manera globalizada; interrelacionando la totalidad de las áreas; objetivos y ámbitos de experiencia; con el fin de que el niño/a pueda establecer conexiones;

interpretar; comprender y reflexionar entre los distintos aprendizajes y; por consiguiente; conecte los conocimientos previos con las nuevas informaciones.

Por esta razón; tal y como hemos evidenciado en las entrevistas y en las escalas de observación; en el alumnado deben fomentarse aspectos que comiencen por desarrollar la autonomía; las estrategias de pensamiento; la comprensión; la expresión; la lateralidad; la lógica matemática; entre otras; hasta abarcar otras dimensiones de carácter socio-emocional como son el reconocimiento de emociones; valores; actitudes positivas; normas; etc.; indispensables para vivir en sociedad. Estas dimensiones deben estar integradas pues la carencia de alguna/s de las mismas puede repercutir negativamente en cualquiera de las restantes; produciéndose un retroceso ya sea en el aprendizaje; en las habilidades sociales del alumno/a; en la comunicación y el lenguaje; en la motivación.

Objetivo específico 3: Elaborar una propuesta de intervención en el aula a través de los bits de inteligencia.

La propuesta de intervención desarrollada; a través de un proceso en el que inicialmente se observaron las necesidades y dificultades del alumnado; los contenidos que el alumnado debe adquirir para promocionar a la Educación Primaria; y los aprendizajes que deben desarrollarse en la etapa de Infantil para prevenir futuras dificultades de aprendizaje; fue diseñada a partir de las características de los alumnos/as; del aula y del centro.

Objetivo 4: Determinar el proceso de aplicación de los bits de inteligencia

A partir del estudio y el análisis que se ha realizado de la aplicación de los bits de inteligencia a lo largo de este proyecto; ha quedado constancia que la metodología implementada en su puesta en práctica depende del estilo y método de enseñanza de cada docente; si bien se puede apreciar una fuerte coordinación y trabajo en equipo entre los profesionales que imparten docencia en esta etapa. Los maestros/as consensuan y organizan las categorías que se van a trabajar en cada nivel educativo; siendo cuatro los docentes que se sirven de la temática de las Unidades Didácticas programadas por las editoriales; y los dos restantes que siguen los proyectos de trabajo que han planificado previamente. Igualmente; cabe destacar que el profesorado no dispone de una programación que planifique por sesiones las categorías y actividades que se van a desarrollarse en la misma; fruto de la novedad del método en las aulas.

Debemos hacer mención al mismo tiempo a las distintas modalidades que posee el método que nos ocupa; distinguiendo por una parte; aquellas en las que el docente únicamente presenta y nombra los bits de inteligencia y; por otra; aquellas en las que se emplea una metodología a través de los programas de inteligencia; con la cual hemos podido extraer información específica y de gran relevancia relativa a ámbitos tales como el de comunicación y lenguaje; desarrollo y aprendizaje/razonamiento lógico; y memoria; producto de la puesta en práctica de dicho método. Una vez hecha esta valoración; podemos confirmar que es precisamente a partir de esta segunda modalidad cuando surgen las estrategias más enriquecedoras; las cuales se trabajan con la realización de actividades de diversa índole; no estando programadas previamente; y que se plantean para complementar el método y servir como refuerzo para la consolidación de los aprendizajes adquiridos.

Atendiendo a la organización temporal; se observa que su aplicación dista de las pautas señaladas por Glenn Doman; puesto que no se cumplen con exactitud el número de sesiones diarias que plantea el propulsor del método; siendo dos en lugar de tres las transiciones que llevan a cabo el profesorado del método.

Partiendo de la escala de observación; se ha constatado que los dos momentos puntuales de la jornada escolar en los que tiene lugar la aplicación de este método son durante la asamblea y una vez finalizado el recreo; ya que los bits de inteligencia sirven de enlace en la ejecución de las actividades que realizarán posteriormente. Sin embargo; quedan reflejadas en las

entrevistas que otros profesionales llevan a cabo este método en la asamblea y antes de finalizar por completo la jornada escolar.

Con respecto a la duración del método; los docentes no solamente reconocen la brevedad del mismo sino que además la llevan a la práctica; la transición de los bits no sobrepasan los tres segundos; difiriendo en un solo segundo las indicaciones que promulga su creador.

El lugar idóneo para desarrollar la actividad es; tal y como hemos verificado en las entrevistas y la escala de observación; el rincón de la asamblea; por situarse en un espacio del aula amplio y bien iluminado. La asamblea conlleva que todo el alumnado pueda observar las tarjetas de bits de inteligencia desde un lugar próximo y con un mismo ángulo y; asimismo; puedan disfrutar de la actividad de manera conjunta; formando un grupo unido y compacto para el desarrollo de la misma.

Objetivo 5: Analizar los resultados que se derivan tras la puesta en práctica de este programa de estimulación.

Con esta investigación se ha podido demostrar; que el método de los bits de inteligencia propicia la percepción visual y auditiva; la atención; y la memoria; asegurando la asunción tanto de contenidos conceptuales; como procedimentales y actitudinales.

Podemos asegurar; que la motivación intrínseca que muestra el alumnado durante el método de los bits de inteligencia es muy alta. Por ello; las respuestas que nos proporcionan los docentes son corroboradas a través de la escala de observación; afirmando que los alumnos y alumnas demandan constantemente su aplicación; expresan su satisfacción; y se muestran activos y participativos durante el desarrollo del método en el aula.

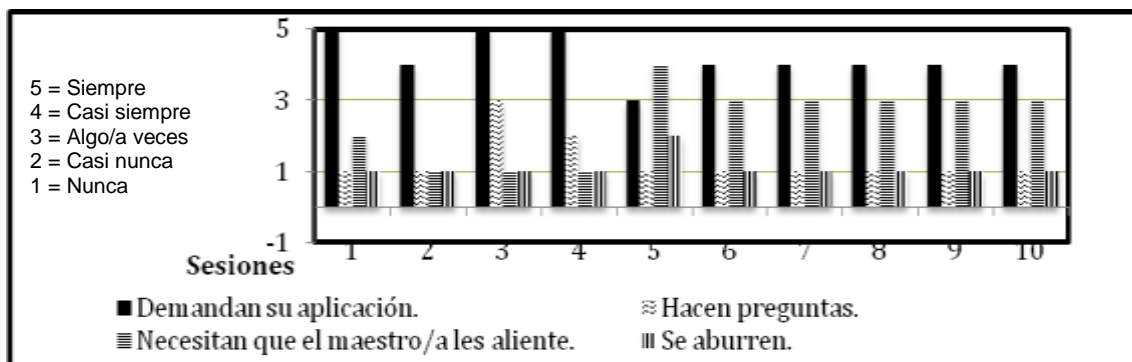


Figura 1. Escala de observación. Ámbito “motivación”

A partir de los instrumentos de recogida de información utilizados en la presente investigación, que el alumnado va ampliando considerablemente su vocabulario, haciendo uso de expresiones más técnicas y extrayendo reflexiones más elaboradas, que corresponden a un nivel madurativo propio de edades superiores. El alumnado, por tanto, parte de una idea básica sobre los distintos bits, produciéndose con el transcurso de las sesiones un incremento considerable en cuanto a conocimientos relativos al bit se refiere, lo que provoca que muestre una alta capacidad en la resolución de interrogantes que responden al “qué, cómo, cuándo, dónde, y, por qué” de los elementos presentados.

La aplicación de los bits de inteligencia favorece la expresión y la comprensión oral, pues a través del diálogo y de la interacción entre compañeros/as y maestro/as, se brinda al alumnado la oportunidad de adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse, expresar su opinión, codificar y decodificar sintácticamente, y comprender algunas oraciones y producirlas, gracias a la interiorización del léxico adquirido en el método que estamos implementando.

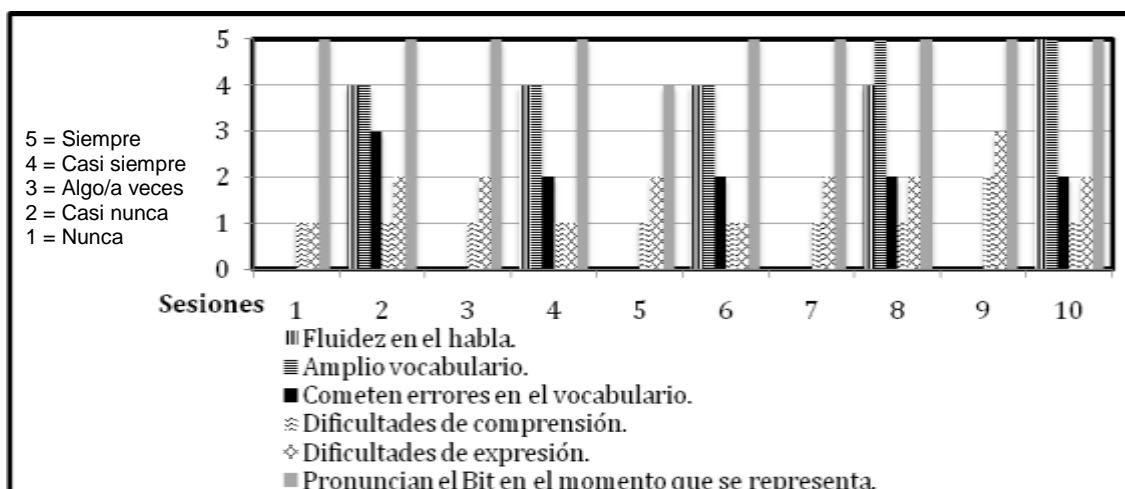


Figura 2. Escala de observación. Ámbito “Comunicación y lenguaje”

Aludiendo al plano social-actitudinal, se ha aclarado que la aplicación de los bits de inteligencia promueve conductas de respeto hacia sus iguales, la adquisición de normas tales como el estar en silencio, no molestar al prójimo, el respeto en el turno de palabra... Por tanto, con la puesta en práctica de los bits de inteligencia aparecen de manera constante situaciones en las que los niños y niñas aprenden, a partir de las indicaciones del docente, la aceptación de reglas sencillas como puede ser el guardar el orden o levantar la mano antes de hablar. Igualmente, se estima necesario el prestar ayuda al compañero/a y el formar un fuerte grupo de amistad, el cual esté cohesionado, y en el que sean aceptadas las diferencias individuales de cada miembro.

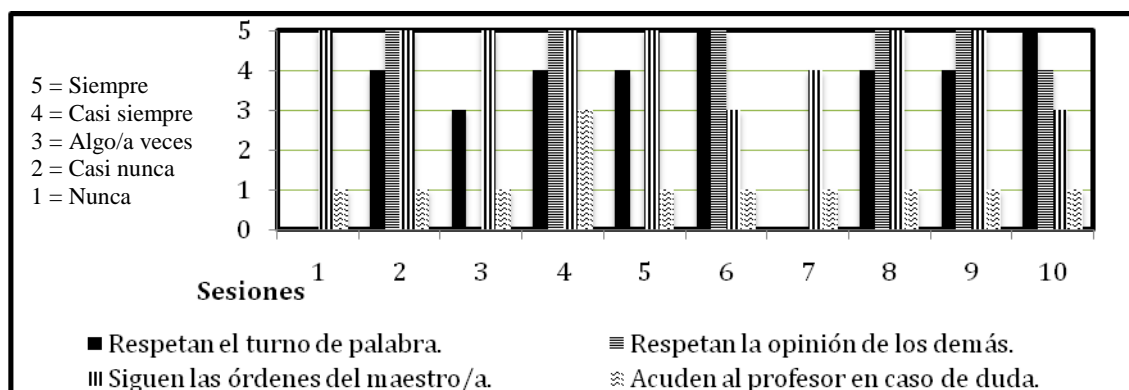


Figura 3. Escala de observación. Ámbito “Comportamiento y participación en el aula”

Con las informaciones recogidas, podemos apuntar que los bits de inteligencia son un recurso muy apropiado para atender a la diversidad del alumnado, ya que pueden desarrollarse en el aula ordinaria, teniendo en consideración las características y necesidades del mismo. Las razones que posibilitan su aplicación en cualquier aula son bien diversas, por un lado, partimos de la propia labor del docente, entendida ésta como la planificación de las categorías y bits a presentar, explicaciones claras y sencillas, adaptaciones y variación del material, es decir, es el maestro/a quien elabora el material y quien decide qué contenidos pueden o no abordarse; por otro, las características del método permiten que todo el grupo-clase se enriquezca de forma

conjunta, dado que se concibe como una actividad lúdica e interactiva, la cual sirve de refuerzo para aquellos alumnos y alumnas que manifiestan un rendimiento menor, a la vez que reafirma los conocimientos de aquellos cuyo rendimiento es más elevado.

8. Conclusiones finales

Este estudio corrobora la idea expresada en la literatura científica, la cual defiende que el método de los bits de inteligencia es un buen recurso para prevenir las dificultades de aprendizaje, pues permite atender a la diversidad en Educación Infantil sin que se hagan notables las diferencias socio culturales, cognitivas y emocionales del alumnado. Las aulas de Educación Infantil, por tanto, son tan heterogéneas como los numerosos problemas de aprendizaje que pueden presentarse diariamente en nuestra labor docente, los cuales afectan a una población muy diversa: alumnos/as pertenecientes a diferentes clases sociales, niños/as con necesidades educativas especiales, minorías culturales, alumnado de incorporación tardía, etc., y a causa de éstos pueden sobrevenir grandes consecuencias tales como la desmotivación, la baja autoestima, la dificultad en las relaciones sociales..., con el consiguiente fracaso escolar, que pueden traducirse en abandono escolar en un futuro si no se aborda en el momento adecuado. Los maestros de preescolar deben ser conscientes de la importancia de la adquisición de habilidades sociales para niños, con miras a la adaptación y la superación de los diversos retos que tendrán los largo de la existencia apropiada. Estamos de acuerdo con Bras y Reis (2012) cuando nos recuerdan la importancia de que los maestros y maestras de Infantil deben ser conscientes de la importancia de desarrollar y adquirir determinadas habilidades sociales que van a ser básicas en su desarrollo personal y social posterior.

Las dificultades de aprendizaje más acentuadas en el segundo ciclo de Educación Infantil, según los dos instrumentos de investigación empleados, parten de las propias características del alumnado, como ser humano que precisa de un desarrollo madurativo y una adecuada adquisición de rutinas, autonomía, normas, valores, conocimientos, habilidades sociales..., hasta comprender otras de carácter más específico, como podrían ser los procesos de percepción, atención y memoria, la representación mental, la discriminación; problemas de lenguaje y de comunicación, de lateralidad, de lógica-matemática, etc. Por esta razón, según nuestro estudio, los aprendizajes que deberían trabajarse desde la etapa de Educación Infantil con el propósito de paliar y eliminar las futuras dificultades de aprendizaje deberían contemplar las tres áreas de Educación Infantil, desarrollando, de este modo, todas las dimensiones del ser humano (Paniagua, G. y Palacios, J, 2005; Hidalgo, V. y Otros; 2008).

Para el crecimiento de las competencias abordadas, y profundizando de forma significativa en las habilidades de interacción social y participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se precisa el desarrollo y la aplicación de unas estrategias y programas de enseñanza en las aulas de Educación Infantil como podrían ser los bits de inteligencia, que tal y como nos revelan los resultados obtenidos se evidencia que su puesta en práctica en el aula conlleva:

- Los bits de inteligencia pueden ser llevados a la práctica en todas las aulas de Educación Infantil cumpliendo el objetivo de atención a la diversidad que enmarca la legislación que nos rige, debido a las características del material, pudiendo el maestro/a seleccionar las tarjetas de bits que más se adecúen al contexto educativo donde se desarrolla la actividad docente, concretando las sesiones en el día, las tareas a desarrollar, las estrategias metodológicas, etc.
- Este método permite el desarrollo de los procesos cognitivos básicos (atención, percepción y memoria), la adquisición de normas y conductas de respeto, el aumento de vocabulario, de expresiones, de conocimientos, y de reflexiones más profundas hacia la temática que se lleve a cabo, propiciando, de este modo, la mejora de las habilidades lingüísticas y de las estrategias de pensamiento.
- La suma de estas capacidades y aptitudes tan positivas que acabamos de mencionar, suponen, como hemos constatado en este estudio, el fomento de una mayor

motivación, participación y satisfacción por parte del alumnado. Partiendo de las escalas de observación, hemos podido visualizar con facilidad cómo la motivación altera cualquier componente que se manifieste activo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, perjudicando el rendimiento y, de manera significativa, la capacidad de atención de los pequeños y pequeñas.

La aplicación de este método supone romper en cierto modo con lo tradicional, apostando por metodologías innovadoras y creativas que doten a nuestro sistema educativo de una calidad óptima, proporcionando del mismo modo a todo el alumnado, las estrategias y herramientas necesarias para establecer conexiones entre diferentes campos del saber que promuevan el desarrollo integral del niño/a.

Hemos de aclarar que durante el desarrollo de este proyecto de investigación sobre los bits de inteligencia no se ha mencionado de manera significativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que han formado parte de la muestra, puesto que a pesar de que haya podido existir una ínfima diferencia en cuanto al tiempo de reacción ante el estímulo se refiere, este hecho no ha imposibilitado al alumnado la consecución de los objetivos previstos para la actividad, mostrándose plenamente integrado y participando al mismo nivel que el resto de sus compañeros/as en toda la aplicación de los bits de inteligencia.

Igualmente, la construcción de esta propuesta educativa no sería posible sin la coordinación del centro y de todos los profesionales que lo integran. Cabe destacar la motivación del profesorado, la cual es considerada como un factor influyente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trianes, De la Morena y Muñoz; 1999). Este principio es la finalidad que debe imperar en cada uno de los espacios de la intervención educativa para lograr así una educación inclusiva y que atienda las diferencias.

9. Referencias bibliográficas

- Bras, T. y Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 135 – 147.
- Campillo, A. y Díez, I. (2010) Un paso más hacia la inclusión de los deficientes visuales en el aula con las Tics. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*(pp. 1-8). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Chapman, R.S y Hesketh, L.J. (2000). Behavioral Phenotype of individual with Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 6, 84-95.
- Chuchnowska, I y Sekala, A (2011).The concept of interactive rehabilitation device for children under the age of three.*Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 45 (1), 45-50.
- Departamento de Educación. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Equipo de Audición y Lenguaje. Curso 08/09.
- Doman, G. & Otros (2012). *Cómo enseñar conocimientos enciclopédicos a su bebé. Desarrolle y estimule el máximo potencial de su recién nacido. La revolución pacífica*. Madrid: Edaf
- Espinosa, C., Maverino, W., y Paymal, N. (2007). *Los niños y jóvenes del tercer milenio. Guía práctica para padres y educadores*. Barcelona: Sirio.
- Estalayo, V. y Vega, R. (2001). *El método de los Bits de Inteligencia*. Madrid: Edelvives.
- Flórez, J. (1999). Bases neurobiológicas del aprendizaje. *Siglo cero*, 30 (183) 9-27.
- Galeote y Otros (2012).La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo.*Infancia y aprendizaje*, 35(1), 111-122
- García-Alba, J. (2010). *Déficit neuropsicológicos en Síndrome De Down y valoración por DopplerTranscraneal*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós ibérica: Barcelona.
- Goetz, G.V. y Lecomte, M. D. (1988).*Etnografía y diseños cualitativos en investigación etnográfica*.Madrid: Morata.

- Gojenuri, T., Pedrós, N., Anton, M. y Martínez, A. (2004). Los bits de inteligencia. *Revista Aula de Infantil. Ámbito 0-6*, 17
- Gómez, T. (2009). *Altas capacidades intelectuales. Estilo de aprendizaje y respuesta educativa*. CEP Linares-Andujar. Material policopiado.
- Greenough, W., Black, J., and Wallace, C. (1987). Experience and brain development. *Child development*. University of Illinois, 58, 539-559.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F. & Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *RevNeurol*; 38 (Supl 1): S58-S68.
- Hidalgo, V. y Otros (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI Revista de Educación*, 10, 85-95.
- Higgins y Otros (2012). The differential effects of direct instruction flashcards on sight-word identification for two preschool students with autism spectrum disorders. *Academic Research International*, 3 (2), 394-404.
- Huttenlocher, P (2009). Neural plasticity. The effects of environment on the development of the cerebral cortex. Harvard University Press. USA.
- Jack P. Shonkoff and Deborah A. Phillips, eds. Board on children, Youth, and Families, Commission on behavioral and social sciences and education. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Jarque, J. (2011). *Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil. Descripción y tratamiento*. Madrid: Editorial CCS.
- Luckevich, D. (2008). *Computer Assisted Instruction for Teaching Vocabulary to a Child with Autism*. (Tesis Doctoral). Nova Southeastern University. Orlando.
- Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), 26 – 35
- Muñoz Quezada y Otros (2010). Efectos de los gestos icónicos en la memoria de trabajo de estudiantes con discapacidad intelectual. *Infancia y aprendizaje*, 33 (4), 461-474
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on integrating the science of early childhood development.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Robles, M.A; Calero, M.D. y García, M.D. (2010). Cognitive skills, behavior and learning potencial of preschool children with Down syndrome. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 87-110.
- Ross, T. & Nelson, C. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, 56(1), 5-15.
- Tomás, B. y Barcelón, L. (2006). Asamblea de aula para todos: una adaptación para la inclusión de un alumno ciego. Integración. *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 49, 25-33.
- Tomillo, R.I. (2012). *Dificultades educativas en alumnos con TDAH*. Facultad Ciencias de la Educación especialidad de orientación Educativa. Universidad de La Rioja. Madrid.
- Trianes, M. V; De la Morena, M. L. y Muñoz, A. M. (1999) *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Zappalá, D; Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad motriz*. Buenos Aires: Ministerio de Educa



Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the “perfect” teacher

Chi è l'insegnante ideale? Greci insegnanti esprimono il loro parere per le caratteristiche del maestro "perfetto"

Argyris Kyridis,

Maria Avramidou,

Aristotle University of Thessaloniki, Italy

Christos Zagkos,

Researcher, KANEP/GSEE

Anastasia Christodoulou,

Aristotle University of Thessaloniki, Italy

Maria Pavli-Korre,

General Secretariat of Life Long Learning, Italy

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 06 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 14 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 23 de julio de 2014

Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, A. y Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the “perfect” teacher. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 143 – 159.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the “perfect” teacher

Chi è l'insegnante ideale? Greci insegnanti esprimono il loro parere per le caratteristiche del maestro "perfetto"

Argyris Kyridis, Aristotle University of Thessaloniki, Italy

akiridis@nured.auth.gr

Maria Avramidou, Aristotle University of Thessaloniki, Italy

maria_6_1990@hotmail.com

Christos Zagkos, Researcher, KANEP/GSEE

zagbal2003@yahoo.gr

Anastasia Christodoulou, Aristotle University of Thessaloniki, Italy

nata@itl.auth.gr

Maria Pavli-Korre, General Secretariat of Life Long Learning

eumarcor@otenet.gr

Astratto

Lo scopo di questa ricerca è quello di identificare le opinioni di studenti universitari (da dipartimenti elementari e pre-scolastici) sul professore ideale. Questo studio si propone di dare le diverse opinioni sul ruolo e l'immagine del maestro nel discorso sociale come esperienza sociale. Gli autori hanno chiesto 588 studenti di istruzione elementare e l'istruzione pre-scuola per scrivere un testo in cui avrebbero descritto il loro parere su ciò che rende un insegnante perfetto (Secondo suo parere, quali siano gli elementi che ci danno 'il maestro ideale?'). Per l'analisi dei testi, gli autori hanno utilizzato l'analisi del contenuto quantitativa e qualitativa (analisi del contenuto - analisi tematica classica). I risultati di questa ricerca in accordo con gli studi precedenti, suggeriscono che il ruolo dell'insegnante e il suo immagine "ideale", sono due concetti multidimensionali e non possono essere definite con precisione assoluta.

Abstract

The purpose of the research is to identify the views of education department students (from elementary and pre-school education departments), namely potential teachers, on the ideal teacher. This study attempts to map diverse views on the role and image of the teacher inherent in social discourse as social experience, regardless of whether or not there is special knowledge. The authors asked 588 students from elementary education and pre-school education departments to write a text in which they would describe their views as to what makes a perfect teacher [What, in your opinion, makes an ideal educator?]. For the analysis of the texts, the authors used quantitative and qualitative content analysis (content analysis – classical thematic analysis). The findings of this research in accordance with previous studies, suggest that the teacher's role and his/her "ideal" image, are two multidimensional concepts and cannot be defined with absolute precision.

Parole Chiave

Insegnante ideale; Educazione; Ruolo di insegnante

Keywords

Perfect teacher; Elementary and pre-school education; Role and image of the teacher

1. How teachers are being assessed

“Teaching excellence is an on-going engagement with the scholarship of learning and teaching, an understanding of how students learn, a promotion of interactivity, and an all-round enhancement of student learning” (Gibbs & Habeshaw, 2003).

Contemporary school is a social, pedagogical and bureaucratic organization (Barr and Dreeben, 1983; Sousa and Hoy, 1981; Meyer, 1977). The role of today's school is particularly complex. After family, school is a child's first major social environment. The child, in entering school for the first time, leaves his/her family and is asked to develop new ties with both his teachers and his classmates (Alexander, 2008). School has also an ideological operation in transferring the predominant normative-cultural beliefs and attitudes to students (Konstantinou, 1994, Kyridis, 1997, Engel, 2000). Finally, school transfers knowledge and socially approved information to students. The three knowledge-constitutive interests have been described in the works of Habermas (1972, 1974). Moreover, school is the main social mechanism for the reproduction of social hierarchy and social status (Kyridis, 1997, 2012).

The first to be called to respond to the new social conditions and educational needs is the teacher. The educational process itself is a multi-dimensional process. The new social and economic data together with the composition of modern society impose a new structured role for the educator (Beard, 2008; Esteve, 2000). The quality of this role, among others, can guarantee the quality of the educational process, which is crucial to the quality of human relations within society (Dermitzakis & Ioannidi, 2004). According to Konstantinou (1994) and Wilson (1995: 191), the teacher is called upon to play the role of pedagogue, educator, evaluator and guardian. In literature, we encounter the teacher as an adviser, an innovator, a worker, a molder of minds, etc. To these roles, that of the civil servant is added, which the teacher obtains upon his/her appointment. The teacher's role fulfillment depends on the configuration of the *“pedagogical self-role”* within certain spatiotemporal circumstances (Darling – Hammond, Wise & Klein, 1995).

In the States, there were strong reactions against the profile of the effective teacher described in the No Child Left Behind (NCLB) education plan. For instance, the National Education Association (NEA) strongly criticized the specialized (i.e. highly trained) and *“Highly Qualified Effective Teacher”* profile under the NCLB, identifying five reasons to oppose such a plan. The NEA further stated that implementation would result in 25% of teachers being declared ineffective each year since actual working conditions in schools are not taken into account during implementation and evaluation. In fact, penalties are to be imposed that will limit these teachers' employment options. Actual teaching conditions are, however, extremely difficult for teachers, and not only in Greek schools. According to the data presented by Lemke (1994), 26% of new teachers (in large or small school districts) leave the profession within the first two years, while 60% leave within the first five years of teaching (Acocella, 2002: 1).

Teachers and the role they are called upon to play are subject to various influences. For instance their role depends on the social and political formation of the school, their training and social demands (Lawton, 1980; Grundy, 1987). In practical terms, a good teacher is one who meets all these demands. Furthermore, a good teacher is one who achieves the goals the educational system sets (Fenwick, 2001; Muijs and Reynolds 2010; Lissitz, 2005; Rowan, Correnti, and Miller, 2002). In contrast, Rockoff and Speroni (2010: 1) pointed out that *“value-added measures of effectiveness are noisy and can be biased if some teachers are persistently given students that are harder to teach in ways that administrative data do not measure (Woods et al. 1997). Thus, using other information may achieve more stability and accuracy in teacher evaluations”*. Moreover, a good teacher is the teacher who pupils and their parents believe to be so (Peterson, Wahlquist, Brown and Mukhopadhyay, 2003). Pupils use a variety of factors in order to decide who is a *“good”* or a *“bad”* teacher. These variables are different from those that stakeholders, principals and parents usually have in mind (Crittenden and Norr, 1975; Peterson, Wahlquist, and Bone, 2000; Kohn, 1993; Kruse, 2000). Teacher assessment is thus a complex and complicated problem and can at any given point in time be viewed from different angles. Moreover, the issue of teacher assessment and the assessment of educational work has

produced voluminous and multifaceted literature over time. Popkewitz (1998:56) argues that particular notions of “*the good teacher*” (activity-oriented instruction, reflective practitioner), combined with particular assumptions about teacher knowledge (celebrating practical wisdom and “*recipe knowledge*”) and practices that make teachers “*visible*” (through self-revelation), all work to produce particular teacher identities and behaviors by normalizing teachers’ inner beliefs: teachers’ “*thought is organized, perception directed, and action controlled*” (Fenwick, 2003).

Policy makers still describe specific competencies which are considered appropriate for a “*good teacher*” (Becker, Kennedy, & Hundersmarck, 2003 as cited in Korthagen, 2004; Cochran-Smith, 2001), even though many doubts have been expressed concerning the description of the quality of teaching in terms of competencies (Barnett, 1994; Hyland, 1994 as cited in Korthagen, 2004; Clandinin and Connelly, 1995). Hart and Teeter (2002: 1) described quality teaching as “*a teacher in every classroom who has a gift for designing learning experiences that engage young people and successfully communicate information and skills*”. Smith (1995: 590) stated that: “*All teachers do good things some of the time, and all good teachers do bad things some of the time. The differences among teachers lie not only in the proportions of the good and the bad, but also in their awareness of the effects of what they are doing and their readiness to share this awareness with their students*”.

Xochellis (1997-98: 12) noted that: “*The identification of the characteristics of the ‘good teacher’ or the types of ‘effective teaching’ has for a very long time been one of the main issues concerning educational research*”. Indeed, he draws attention to the fact that “[t]he debate is visible today with the emphasis placed on teacher education by the European Union and other international organizations. A typical example is the OECD report (1990), which asks the twofold question: How can we ensure the staffing of education with teachers who have a high level of training, skills and motivation and is it possible to increase the effectiveness of teacher education?”

2. Research background

In the research of Kyridis A., et al. (2002), titled *Students describe the ideal university teacher*, 51 university students from the Department of Pre-School Education in Florina and the Aristotle University of Thessaloniki were asked to describe in text format the “*ideal university teacher*”. The following were found: Students have demands from their teachers. They, first and foremost, consider them teachers in the literal sense of the term and with all those psychological and social elements associated with that profession. The students had also previously been pupils and had experienced all kinds of teachers. Their answers show that in the face of the University Professor, they expect to see an amazing teacher. Their demands are high: a teacher must be an expert in their academic field, they must have wider knowledge, promote research, have teaching and communicative skills, possess a comprehensive and intense personality and must meet certain student-set standards in terms of their external appearance (Kyridis, Dinas, Vlahaiti, Ioannitou and Lambropoulou, 2002).

In the research of Leondari and Kyridis (1999), 100 elementary school pupils (54 boys and 46 girls) attending schools in Florina and Thessaloniki were asked, during a language course, to write a text describing what they consider to be a good teacher (without mentioning specific persons). The following were found: The overall picture presented shows that children like understanding and support from their teachers, an emotional relationship not dominated by the syllabus. A “*good teacher*” is one that has the ability to preserve order and justice, teaching capability, the ability to explain and provide guidance on school work, offer friendship and demonstrate humor and kindness: these are the attributes typically placed at the top of schoolchildren’s lists of what makes a good teacher. This research effort provides a cognitive understanding of pupils’ perceptions of a “*good teacher*”, seeks their underlying reality and affects both the day-to-day aspects of the educational process and pupil-teacher social interaction, as well as teachers’ education.

In the research of Kyridis, Zagkos and Chronopoulou (2012) titled *"The 'qualified', the 'educated' and ... 'handsome teacher'. The profile of the ideal teacher of primary and secondary education according to the views of students in education departments and professorial faculties"*, 350 students from early childhood and elementary education departments and professorial faculties were asked to produce a text in which they would describe their opinions on what makes an ideal teacher. The research found that the modern teacher must be constantly up-to-date with new developments that are taking place both in technology and at the psychological, pedagogical and socio-cultural level, and must especially have ingenuity, flexibility and the ability to adapt to new roles. Moreover, it has been pointed out by various individuals that the role of the teacher in the modern school is not limited to the mere transmission of knowledge, but has been expanded to help students in every aspect of their personal development and everyday life (Hart & Teeter, 2002; Gustafsson, 1977; Richards, 1996; Wright, 1987).

In Manesis, research [*"In search of the perfect teacher: What do parents of various social groups expect?"* (2006)] attempted to study the views of parents of different social groups on their children's teachers in modern life conditions (social, economic, cultural, etc.). Pierre Bourdieu's theory was used, in which the action of the social agent is more understood. The following research question was set: *"What are the characteristics of the ideal teacher in the modern school?"* The hypothesis was as follows: *"Does parents' social class affect their expectations regarding the teacher?"* A questionnaire and interview were used to collect data. The findings suggest that a good teacher (his/her qualities) is not defined on the basis of the same criteria by parents of different social groups. Their social determinations and horizons make them see teachers from a different perspective and within a different context.

The icon-idea of the teacher is not the same. It differs in essential features. Parents from privileged social groups have more and qualitatively higher expectations. They consciously expect more from the teacher as an expert in their field, as a person and as a professional, while parents from disadvantaged social groups have far fewer, more practical and more specific expectations which relate mostly to the needs of their children (love, protect, control) (Manesis, 2006).

In another study, 17,414 8th-grade pupils from 6,429 classes of a Swedish school answered the question: *"What do you think are the characteristics of a good teacher?"* The answers were categorized by type of school, pupil gender, socio-economic status and intelligence scores. The analytical results depending on the combinations of the above parameters differ substantially. Different groups of pupils have different views on what constitutes a good teacher (Grahns and Gustafsson, 1969 in Thompson, Greer, Greer, 2004).

In a survey conducted in four schools from two provinces in Turkey, 181 16-18-year old pupils (141 girls and 40 boys) were asked to state the characteristics of a "good" teacher. The list of characteristics fell into three categories: technical/teaching ability (e.g. "explains well", "maintains control and order"), professionalism (e.g. "immediately returns your work corrected and annotated", "is always well prepared") and finally personal information related in terms of the "style of the teacher or style of teaching" (e.g. "He/she is friendly", "says hello" or "acknowledges you outside the classroom") (Açıkgöz Fırat (2005: 105).

At this point we should point out that humor has been described as an example of poor preparation and indifference on the part of the teacher who employs it (*"Characteristics of a good teacher"*, 2010). Acocella (2002: 84), on the other hand, refers to humor as one of the parameters that determine the "ideal teacher" (pp. 24-38). She even cites research indicating that on the part of learners, humor indicates that there is social interaction with the teacher and should exist side by side with such interaction. Indeed, it is used to increase coherence or mitigate critical situations. Acocella (2002: 5) also states that pupils' perceptions of the ideal teacher remained unchanged over time, while the way in which a teacher responds to a given situation (e.g. facial expressions, tone of voice, gestures and body language) provides useful insight on their behavior, which is influenced by several factors, such as teacher training and professional training (knowledge of teaching methods for the subject in question). Instead, the

teaching style is measured by a combination of behaviors and personality traits and categorized as authoritarian versus democratic.

3. Purpose of the research

The attitudes, opinions and perceptions on teachers, regardless of the level of education that students form during their studies follow them throughout their student life. Moreover, they often reproduce the pattern they have internalized when they in turn are asked to serve as teachers in elementary or secondary education. Thus, we considered that the period when pupils become students — and particularly those in university faculties leading to teaching professions — is essential to capture what remains of their twelve-year experience of teachers in elementary or secondary education, which, having entered higher education, they have now begun to distance themselves from.

Although these views have not been systematically explored, they have often been recorded in international and in Greek literature. The literature covers this subject directly, from the perspective of primary sources, i.e. the teachers (Salteris and Raptis, 1993) and students (Bombas, 1995) themselves, on the issues primarily affecting them, and also indirectly, from the narrower (Koryfidis, 1983) or wider educational circle (Achlis and Loppa-Gountarouli, 1987). Consequently, we consider that listing students' attitudes, opinions and perceptions (Papapanou & Loukeri, 1993) will help to clarify what qualities approach that of the "*ideal teacher*". Reality, of course, is far from the "*ideal*", but we will ultimately outline the current "*standard*" of the ideal teacher through the students' experiential replies while the temporal distance between their current status and their time as schoolchildren contributes to a more objective opinion.

The purpose of the research is to identify the views of education department students (from elementary and pre-school education departments), namely potential teachers, on the ideal teacher. These views may be regarded as a combination or result of personal experiences from the school years, but at the same time also as structured views which were formed during studies in university departments dominated by pedagogical discourse (education departments and schools of education). At the same time, this study attempts to map diverse views on the role and image of the teacher inherent in social discourse as social experience, regardless of whether or not there is special knowledge.

4. Methodology

We asked 588 students from elementary education and pre-school education departments to write a text in which they would describe their views as to what makes a perfect teacher [What, in your opinion, makes an ideal educator?]. For the analysis of the texts, we used quantitative and qualitative content analysis (content analysis – classical thematic analysis) (Holsti, 1969; Berelson, 1971; De Sola Pool, 1959; Palmquist, 1990; Weber, 1990; Moscovici, 1970; Mucchielli, 1988; Veron, 1981; Bardin, 1977; Grawitz, 1981) (classical thematic analysis). The "*theme*" was considered as the basic unit of analysis (Lasswell, Lerner, & Sola Pool, 1952; Lasswell & Leites, 1965).

Qualitative content analysis does not produce counts and statistical significance. Instead, it uncovers patterns, themes, and categories important to a social reality. Qualitative content analysis defines itself within this framework as an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytical rules and step by step models, without rash quantification (Mayring, 2000). Qualitative content analysis involves a process designed to condense raw data into categories or themes based on valid inference and interpretation. This process uses inductive reasoning, by which themes and categories emerge from the data through the researcher's careful examination and constant comparison. But qualitative content analysis does not need to exclude deductive reasoning

(Patton, 2002). Generating concepts or variables from theory or previous studies is also very useful for qualitative research, especially at the inception of data analysis (Berg, 2001).

It should be noted that in our research effort we used variables that broadly describe familial socio-economic origins, such as education, parents' occupation, the school attended by the children [private/public] and the degree of urbanity. Other variables were gender and age. From the writings gathered, 2,690 relative statements emerged, which were incorporated into 8 thematic categories as well as related subcategories. Cohen's Kappa Coefficient, measuring the agreement among the researchers in the distribution of reports by topic and subject category, showed agreement $\kappa = 0.98$ (Cohen, 1960; Uebersax, 1987; Smeeton, 1985; Strijbos et al. 2006; Scott, 1955). Cohen's Kappa Coefficient is expressed by the following equation:

$$\kappa = \frac{\Pr(a) - \Pr(e)}{1 - \Pr(e)}$$

5. Results

5.1 Quantitative analysis

5.1.2 Sample of subjects

Table 1.

The Sample: Demographic and Social Characteristics

Gender	f		%		
Male	162		27.6		
Female	426		72.4		
Father's profession	f	%	Mother's profession	f	%
Freelance professional	78	13.3	Freelance professional	25	4.3
Civil servant	168	28.6	Civil servant	133	22.6
Private sector employee	108	18.4	Private sector employee	138	23.5
Freelance technician	82	13.9	Freelance technician	59	10.0
Trader	51	8.7	Trader	36	6.1
Blue collar worker	35	6.0	Blue collar worker	15	2.6
Farmer	66	11.2	Farmer	35	6.0
Domestic duties			Domestic duties	147	25.0
Father's education	f	%	Mother's education	f	%
Illiterate	10	1.7	Illiterate	6	1.0
Elementary School Graduate	125	21.3	Elementary School Graduate	120	20.4
Secondary School Graduate	209	35.5	Secondary School Graduate	251	42.7
Technological Institute Graduate	116	19.7	Technological Institute Graduate	98	16.7
University Graduate	86	14.6	University Graduate	91	15.5
Post Graduate Degree	42	7.1	Post Graduate Degree	22	3.7
Graduate level	f	%	Age	f	%
Department of Elementary Education	276	46.9	17 - 20	375	63.8
Department of Preschool Education	312	53.1	21 - 23	133	22.6
Residence	f	%	24 - 30	44	7.5
Major urban area	200	34.0	31 and over	36	6.1
Urban area	262	44.6			
Town	104	17.7			
Rural area	22	3.7			

Table 2.
Distribution of Statements according to Demographic and Social Characteristics

Gender	f		%		
Male	739		27.5		
Female	1951		72.5		
Father's profession	f	%	Mother's profession	f	%
Freelance professional	328	12.2	Freelance professional	99	3.7
Civil servant	824	30.6	Civil servant	567	21.1
Private sector employee	502	18.7	Private sector employee	623	23.2
Freelance technician	344	12.8	Freelance technician	306	11.4
Trader	238	8.8	Trader	208	7.7
Blue collar worker	173	6.4	Blue collar worker	72	2.7
Farmer	281	10.4	Farmer	145	5.4
Domestic duties	0	0	Domestic duties	670	24.9
Father's education	f	%	Mother's education	f	%
Illiterate	41	1.5	Illiterate	24	0.9
Elementary School Graduate	593	22.0	Elementary School Graduate	551	20.5
Secondary School Graduate	969	36.0	Secondary School Graduate	1175	43.7
Technological Institute Graduate	503	18.7	Technological Institute Graduate	415	15.4
University Graduate	418	15.5	University Graduate	447	16.6
Post Graduate Degree	166	6.2	Post Graduate Degree	78	2.9
Graduate level	f	%	Age	f	%
Department of Elementary Education	1162	43.2	17 - 20	1698	63.1
Department of Preschool Education	1528	56.8	21 - 23	643	23.9
Residence	f	%	24 - 30	198	7.4
Major urban area	944	35.1	31 and over	151	5.6
Urban area	1179	43.8			
Town	476	17.7			
Rural area	91	3.4			

Table 3.
Distribution of Statements by Thematic Category and Subcategory

Thematic categories and subcategories	f	%
1. Background knowledge and training	430	16.0
1.1. Knowledge/Training	330	12.3
1.2. Experience	21	0.8
1.3. Creativity/Imagination	23	0.9
1.4. Intelligence	44	1.6
1.5. General Education	12	0.4
2. Personality traits	1055	39.2
2.1. Politeness	117	4.3
2.2. Patience/Understanding	266	9.9
2.3. Political awareness/Democratic elements/Progressiveness	88	3.3
2.4.	1	0
2.5. Meritocracy/Justice	138	5.1
2.6. Characteristics of authority	81	3.0
2.7. Approachable /Friendly	192	7.1
2.8. Cheerful	79	2.9
2.9. Communicative	93	3.5
3. Educational process	991	36.8
3.1. Effectiveness in communication	261	9.7
3.2. Spirit of cooperation	225	8.4
3.3. Consistency	50	1.9
3.4. Flexibility / Organization	234	8.7
3.5. Industriousness	81	3.0
3.6. Child-centrism	139	5.2
4. Love for his/her profession	167	6.2
5. There is no ideal teacher	18	0.7
6. External appearance	21	0.8
6.1. Age	5	0.2
6.2. Beauty	11	0.4
6.3. Other features	5	0.2
7. Evaluation	3	0.1
8. Socialization of children	5	0.2
Total	2690	100.0

5.2 Qualitative analysis

5.2.1 Presentation of data by thematic category and subcategory

A. The first thematic category concerns Background knowledge and training. In this category we find five subcategories:

- a) One of the first things that students look for in an ideal teacher is for him/her to have knowledge and to be trained (330 statements, 12.3%). The demands on the teacher range from knowledge of the subject he/she teaches (*"to have lots of knowledge .../ to hold a plethora of knowledge on the subject taught ..."*) to specialized training on that subject (*"excellent knowledge of the curriculum .../ to be highly trained .../to have specialized knowledge of pedagogic science ..."*). *This training does not stop and is hardly ever completed ("University, pedagogic training .../ sufficient in order to make proper use of the right to evaluate students .../ to participate in training seminars to update his/her knowledge ...")*.

- b) A small but not negligible requirement of students is teaching experience (21 statements, 0.8%), not only in terms of the knowledge possessed, but also in terms of the psychology of the children that the teacher has undertaken to teach, in order to be able to provide his/her assistance as appropriate in each case (*"to have a master's degree in children's psychology.../to know where the student needs help.../to have full knowledge..."*).
- c) Knowledge and training is enhanced by creativity/imagination, which is another factor deemed necessary (23 statements, 0.9%) for the ideal teacher. At all levels of education these are respected qualities, and it seems especially in elementary education (*"to have creativity and imagination.../to be creative.../to have imagination..."*).
- d) Intelligence is also an important factor for a teacher according to students (44 statements, 1.6%), who wish the ideal teacher to have ingenuity and inventiveness in his/her teaching methodology and to think critically (*"to be inventive .../ to be smart .../ be imaginative ..."* as well as *"critical .../ witty ..."*).
- e) The first thematic category concludes with general education being a necessary quality of an ideal teacher: i.e., it is not enough for an educator to simply know his/her subject very well; they must also be cultivated. For this reason, solid academic training must be complemented by a broad general education. Therefore, students responded that a teacher's general education is useful (12 statements, 0.4%) and that a teacher should also, among other things, be a bearer of moral values (*"to transmit and disseminate to them moral values so that they may become better people.../ to have values and ideals .../ to be cultivated .../ to know how to behave ..."*).

B. The second thematic category concerns the personality traits of a teacher and is subdivided into eight subcategories.

- a) Politeness is considered to be a key characteristic by a large proportion of students (117 statements, 4.3%) since the teacher not only has to respect children but also to show that respect, i.e. to behave accordingly in the classroom (*"not yelling at children (rigorous) .../ not to offend children .../ to be good with children .../ be kind-hearted ..."*).
- b) Patience and understanding are deemed to be key elements in the ideal's teacher character (266 statements, 9.9%). Such a teacher should support children's efforts and be a patient presence during the teaching process. *To listen and understand the needs of all children ("Patience with children .../ knowing the needs of the students .../ be calm.../ tolerant .../resilient with kids...")*.
- c) Attributes such as political awareness/ democratic elements/ progressiveness are desired for the ideal teacher by a substantial number of students (88 statements, 3.3%). These attributes are important tools in a world that is constantly changing, and are necessary for an educator, so that they may be able to have a rapport with children and demonstrate a solid understanding of social issues and problems in the context of teaching (*"receptivity to diversity .../ to be conciliatory / to be a humanist, in order to nurture the spirit and placate the soul .../ to be a restless spirit – a visionary – a carrier of progressive ideas.../ to be able to listen..."*).
- d) Meritocracy/Justice is an equally important aspect of a teacher's character (138 statements, 5.1%). According to students, a teacher should treat pupils equally and try not to be unfair or discriminatory against some of them (*"to be impartial .../ not to discriminate .../ be objective .../ equal treatment of children .../ respect for the diversity of children .../ to be fair ..."*).

- e) Characteristics of authority reinforce the image of a teacher (81 statements, 3.0%), who must function as a teaching model, inspiring respect and serving as a proper example for children to follow (*"to be able to impose order.../ to be a model for kids .../ to gain the respect of children ... / to be a model of behavior .../ to inspire respect and appreciation in children ..."*).
- f) Another crucial element is for a teacher to be *approachable and friendly* (192 statements, 7.1%), thus facilitating the educational process since students feel free to ask questions, express their views on the subject under discussion and obtain the answers they want in a familiar, friendly teaching environment (*"to be close to children .../ not to be too strict ... / be friendly ... /approachable to young people.../ communicative ..."*).
- g) Clearly, according to students, a teacher is required to be cheerful (79 statements, 2.9%), an element necessary for them to better perform their pedagogical function, to be simultaneously productive and also to use easily understood, lively language during lessons. Therefore, students seek a cheerful teacher, with humor, a teacher who leaves his/her problems outside the classroom, attributes which makes them feel happy and pleased (*"to have humor .../ always be cheerful .../ to have fun .../ excitement.../ to use laughter as a facilitator of learning .../ to be able to hide his/her personal problems and not to transmit them to the children.../ pleasant to pupils ..."*).
- h) Finally, in students' opinion (93 statements, 3.5%), a key trait in a teacher is the ability to be communicative, since adopting a methodical approach when dealing with children is a decisive factor in ensuring that the educational process progresses smoothly (*"sociable .../ to have direct contact with children .../ must be willing to listen to his/her students ..."*).

C. The third thematic category refers to the educational process. In this category six subcategories are included.

- a) Effectiveness in communication is an important factor, necessary for the curriculum to be assimilated and to achieve a broader understanding of the material taught (261 statements, 9.7%). According to students, the teacher must be an effective communicator, i.e. through his/her teaching, the transmitted knowledge must be easily understood. (*"to be understandable .../ to communicate effectively.../ to be able to clarify things .../ to teach in the right way .../to be able to teach in an easily understood manner..."*).
- b) To have a spirit of cooperation in order to become an ally to pupils in their acquisition of knowledge, to diligently answer any of their queries and comment on their reflections. According to students, the ideal teacher should be cooperative (225 statements, 8.4%): *"to use motivating words .../ to promote dialogue .../to work together with the children's parents.../ to respond to children's questions.../ to converse with children .../ to be conciliatory with schoolboys and girls..."*.
- c) Moreover, consistency should be one of the ideal teacher's characteristics, according to a considerable number of students (50 statements, 1.9%) since lesson planning, consistency in terms of the curriculum and the broader educational program are considered to be fundamental (*"to properly do his job .../ consistent with its obligations .../ responsible .../ to have accountability on his/her obligations and duties.../ to be motivated by responsibility... / be consistent ..."*).
- d) Flexibility and organization (234 statements 8.7%) as a means of time management in teaching are useful traits for a teacher who knows how to maneuver in order to fully exploit the possibilities a lesson provides and at the same time adapt to pupils' needs and interests; i.e. to comply with their spirit, not imparting knowledge in a sterile manner but rather using his/her imagination and thinking progressively (*"to follow the*

curriculum... / to be conciliatory... / creative ... / organizational ... / open to new stimuli ... / not to hesitate to try new things and to evolve ... / to properly organize the classroom and teaching time ... / no stereotyping...).

- e) Industriousness is presented by students as a fundamental prerequisite for an ideal educator (81 statements, 3.0%). The ideal teacher must not be static and passive in his/her work. Instead, he/she must use diligence as an internal tool that enhances the efficiency and functionality of the course (*"striving to shape his/her students into tomorrow's good citizens ... / a love of learning ... / not to be indifferent ... / be industrious ... / to have an appetite and enthusiasm for the profession... / devoted to his/her work... / to have a pro-research profile... / insatiable character ... / energetic ..."*).
- f) Child-centrism is judged by students as an essential yardstick for the ideal teacher (139 statements, 5.2%). The teaching project and the full attention of teaching are focused on each student. The correct understanding of the function of education from a child-centered perspective is essential (*"he/she should be interactive and not teacher-centered ... / to consider pupils to be important and not to behave as though they are inferior... / personal contact with the child ... / the focal point of teaching is not the teacher but the children ... / to respect the needs and interests of children ... / to be interested in the progress of pupils at both the educational and personal level ..."*).

D. The fourth thematic category refers to the love a teacher feels for his/her profession. For a teacher, a joyful willingness to work is essential, together with a dedication to the teaching profession, an immense love for children and an awareness of his/her noble calling (*"to love kids ... / to adore children... / to love his/her work... / love for his/her profession... / to see his/her work as a vocation and not view it in a utilitarian manner..."*).

E. The fifth thematic category refers to the notion that there is no ideal teacher. This view is supported by some students (18 statements, 0.7%), who believe that there cannot be an ideal teacher, such a belief being due to their own personal experience (frustration), or because they feel that what is ideal for one person may not be ideal for another, so it is something entirely subjective (*"There is no ideal teacher profile ... / moody, funny, stupid, uneducated, retarded, epileptic ... / Is there such a thing??... / I think the ideal educator does not exist ... / the profile of an ideal educator is completely subjective ..."*).

F. The sixth thematic category refers to a teacher's external appearance. This category is divided into three subcategories.

- a) An older age is desired by some due to the experience it represents, but not by other students (5 statements, 0.2%), who want a younger teacher, since a young teacher brings a youthful mentality, educationally innovative ideas and imagination into the language and the approach of the subject taught as well as into the interpersonal student-teacher relationship itself (*"of a young age ... / young... / to be young in order to come closer to pupils' 'wants'..."*).
- b) For a number of students (11 statements, 0.4%) beauty is also another factor supportive to the ideal teacher's profile. A *"good-looking"* teacher is important to some students, who place importance on outer appearance, which for the particular object of teaching is for many irrelevant (*"with a nice look ... / handsome ... / to have a good external appearance... / attractive... / easy going appearance..."*).
- c) Other features that the ideal teacher must have according to students (5 statements, 0.2%) are his/her language, his/her *"warm voice"*, his/her overall aesthetics and views which, according to some spurs the imagination and creativity of students (*"to be lovable ... / to have a soulful voice ... / to appreciate beauty ..."*).

G. The seventh thematic category is the teacher's practice of evaluation. A number of students (3 statements, 0.1%) emphasize the evaluation factor, according to which the teacher should actually encourage pupils with the grades he/she gives them (*"to give good grades .../ be lenient ..."*).

H. The eighth thematic category refers to children's socialization. Students believe (5 statements, 0.2%) that the ideal teacher's basic criterion is to facilitate children's socialization and to prepare them for the future, and it is in this direction that the ideal teacher needs to steer his/her pedagogical objectives (*"to have a sense of social responsibility .../ to promote their socialization, but also educate them .../ must encourage students to say what they think and to criticize.../ to help them adapt to the needs of society ..."*).

6. The 'ideal teacher's' profile according to students

According to the surveyed students, the "ideal" elementary school teacher is defined as follows:

A sound educational background and training is a fundamental prerequisite for the "ideal teacher". It is therefore necessary for a teacher to have *"a lot of knowledge"*, *"be skilled"* and generally have *"good personal training"*. Experience is an equally important factor since the teacher must *"know where the pupil needs help"*, *"know the psychological situation of the child"* and in general *"be aware of what he/she does"*. Creativity and imagination are an additional factor: *"with creativity and imagination"*, *"to have imagination"*, *"creativity"*, *"to be creative"*. Intelligence is equally important as he/she ought to be *"clever"*, *"inventive"* and *"imaginative"*. General education (being cultivated) also characterizes the ideal teacher, since he/she is the one who can *"transmit and disseminate moral values to children so that they may become better people"*, and *"have values and ideals"*, while being *"cultivated"*.

In terms of personality traits: to be polite, *"kind"*, *"well-mannered"*, *"goodhearted"*, *"cheerful"*, *"not to yell at children (strict)"*; to have patience and understanding, *"to have patience and to listen"*, *"tolerance, lenience"*, to *"understand children"*, *"to have patience with children"*. Political awareness, democratic traits and progressiveness are important: *"updated transmitted knowledge"*, *"receptivity to diversity"*, *"to respect the diversity of some children and try to smoothly integrate them into the classroom"*, to be *"open-minded, progressive"*, *"a restless spirit – visionary – bearer of progressive ideas"*, *"teach depending on children's diversity"*.

The ideal teacher should be characterized by meritocracy and justice, *"to include all the children in the lesson rather than simply reciting it"*, be *"objective"*, be *"fair and treat all children the same"*, *"not to discriminate"*, *"treat each student individually, and also equally and fairly"*. The characteristics of authority also feature in the ideal teacher's profile: *"to be able to impose order"*, *"to be a model for kids"*, *"to gain the respect of children"*, *"to be a model of behavior"*, *"to inspire respect and appreciation in children"*. To be approachable/friendly: *"to be approachable to young people"*, *"friendly"*, *"close to children"*, *"not to be unapproachable"*, *"to be accessible, so as to gain the confidence of children"*. The ideal teacher is cheerful, *"has humor"*, is *"always good-tempered"*, *"enthusiastic"*, *"fun"*, *"conceals his/her personal problems and doesn't transmit them to children"* and is *"pleasant to the pupils"*. The ability to be communicative is another feature of the ideal teacher, who *"converses with his/her pupils"*, *"helps pupils when they need it"*, is *"direct"*, *"listens to children's questions"*, is *"communicative"*, *"eager for dialogue/debate"*, *"has direct contact with children"*, is *"straight"*, *"listens not only to the questions"*.

In the educational process, the ideal teacher should be an effective communicator, *"to try impart his/her knowledge"*, *"be able to communicate his/her knowledge"*, *"be interested in offering his/her knowledge to students"*, *"be able to find ways to approach children"*. The ideal teacher should be characterized by a spirit of cooperation, *"to discuss with children"*, *"to not be indifferent"*, to help *"strengthen dialogue"*, *"to be cooperative"*, *"know how to listen"*, *"offer support with children's problems"*, *"encourage pupils to ask questions"*, *"be 'accessible'"*, *"cooperate with parents and guardians"*, *"be approachable"*. In addition, the ideal teacher must possess consistency: he/she must *"be consistent"*, *"conscious and aware"*, *"show*

perseverance, be *"disciplined"* and have *"demands"*. Flexibility/organization is an additional feature of the ideal teacher, who has to be *"creative"*, *"evolve"* his/her teaching, *"also draw children's attention to what he/she is teaching"*, and *"find different ways of transmitting knowledge, beyond just talking incessantly and making kids bored"*. *"The ideal teacher is one who does not impose knowledge, but in using discussion and possibly by disagreeing he/she tries to elicit knowledge in students or even learn from them"*. Hard work should characterize him/her: such a teacher must *"fight so that his/her students become tomorrow's good citizens"*, have *"a love for learning"*, *"not be indifferent"*, *"be hardworking"*, *"should want to work hard and not only be well settled as a civil servant"*, and generally *"be good at his/her work"*. He/she should also be characterized by child centrism, *"to have the ability to stimulate children's interests"*, *"not adopt a teacher-centered role"*, *"care for children"* and *"and be interesting"*, *"have interaction"*, and *"adapt to pupils' needs"*.

The ideal teacher should also love his/her work, *"love children"*, *"adore children"*, and generally *"have a love for the profession"*. As for his/her external appearance, age is important since *"he/she should be young in order to be close to pupils needs"*, should be *"young"*, *"of a young age"*, and as of beauty, he/she *"should have good looks"*, *"be attractive"*, *"be handsome"*, *"have looks"*, and as regards additional features, be *"lovable"*, *"likable"*, *"playful"*.

In terms of evaluating students: an ideal teacher must *"give good grades"* and be *"lenient"*.

Finally, where children's socialization is concerned, he/she has to *"have a sense of social responsibility"*, *"promote their socialization but also their education"*, as *"we need to encourage pupils to say what they think and also be able to criticize"* and *"help them adapt to the needs of society"*.

7. Conclusions

The findings of this research in accordance with previous studies, suggest that the teacher's role and his/her *"ideal"* image, are two multidimensional concepts and cannot be defined with absolute precision. We show that different entities/subjects express different opinions on this role (the media, the State, the students). Even taking into consideration individuals belonging to the same category, as are students from education departments, there cannot be a *"definition"*, a *"recipe"* that could make someone an *"ideal"* teacher.

However, through the students' answers on *"what makes an ideal teacher"*, a number of characteristics were identified, which we could say form the profile of a *"good teacher"*. These, according to the findings, are summarized in the following thematic categories: a) background and training, b) personality traits, c) educational process, d) a love for his/her profession, e) external appearance, f) evaluation and g) children's socialization. There were also views arguing that there is no *"ideal"* teacher. It was impressive that the majority of students pay special attention to personality traits in defining the *"ideal"* teacher, i.e. he/she should be polite, cheerful, approachable, with a lot of understanding and patience, democratic and fair. This is followed by a teacher's behavior during the educational process (be organized, put children above all, be cooperative) and subsequently by his/her thorough knowledge of the subject, his/her training, intelligence and in general his/her academic status.

To sum up, the ideal teacher according to the subjects of the research should, among others characteristics, be *"highly trained"*, *"creative"*, *"critical"*, *"kind-hearted"*, *"tolerant"*, *"carrier of progressive ideas"*, *"objective"*, *"communicative"*, *"sociable"*, *"conciliatory"* and *"responsible"*. Furthermore, according to the findings of the research, the ideal teacher should *"have an appetite and enthusiasm for his/her profession"*, *"have personal contact with the child"*, *"know where the student needs help"*, *"know how to behave"*, *"have fun"*, *"converse with children"* and finally *"inspire respect and appreciation in children"*.

Students have gone through all the learning phases in getting to become teachers themselves, studying at education departments and having had pleasant and unpleasant experiences in the course of their schooling so far. In fact, they will continue to have meaningful educational

experiences until the completion of their studies. What they have concluded from these experiences and from their contact with various teachers, is that in order for someone to be a good teacher, he/she must first be a good person, with moral standards and character. It transpires from their answers that this is the most fundamental, and all the other attributes follow.

Thus, the entire educational practice should consider these 7 categories that include the characteristics of a "good teacher" as part of an evaluation that will bring only positive results to those assessed. It is also a way to facilitate the smooth progress of pupils in all areas.

8. References

- Achlis, N. & Loppa-Gountarouli, E. (1987). "The educator and his work through the school books of Elementary School." *Sygxroni Ekpedefsi* 34: 46-54.
- Açıkgöz F. (2005). A study on teacher characteristics and their effects on students' attitudes. *The Reading Matrix*, 5(2), 103-115.
- Acocella, MA.R. (2002). *Elementary school students' perceptions of the ideal teacher*. Ph.D. Dissertation, New Orange, NJ: Seton Hall University.
- Alexander, R.J. (2008). *Essays on Pedagogy*. London: Routledge.
- Bandin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press.
- Barr, R. and Dreeben, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beard, R. (2008). What is the Role of the Teacher Today? Paper presented at the *EPP-ED Hearing on Teacher Quality: Does it really matter?* Thursday 13 November
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., Hundesmarck, S. (2003). Hypothesis about 'quality': A decade of debates. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bombas, L. (1995). "The voices of the children: These are what I believe for the teachers." *Nea Paedia*, 75, 149-153.
- Characteristics of a good teacher" (2010). http://www.dr-safaa-efl.com/wp-content/uploads/2010/01/Char_Good_Teacher1.doc
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education." *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Crittenden, K. S. Norr, J. L. (1975). Some remarks on student ratings: The validity problem. *American Educational Research Journal*, 12, 429-433.
- Darling - Hammond, L., Wise, A.E. & Klein, S.P. (1995). *A license to teach: Building a profession for 21st century schools*. Boulder, CO: West View Press.
- De Sola Pool, I. (1959). *Content analysis*. Urbana, Ill: University of Illinois Press.
- Dermitzakis, M. and Ioannidi, V. (2004). The modern role of the teacher. The importance of Health Promotion in the educational approach. http://benl.primeduo.uoa.gr/database1/sygxronos_rolos_ekpaideftikou.pdf
- Engel, M. (2000). *The struggle for control of public education: Market ideology vs. democratic values*. Philadelphia: Temple University Press.
- Esteve, J.M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 2(52), 197 – 207.
- Fenwick, T. (2001). Teacher supervision through professional growth plans: balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.

- Fenwick, T.J. (2003). The Good Teacher in Neo-Liberal Risk Society: A Foucaultian Examination of Professional Growth Plans." *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 335-354.
- Gibbs, G. and Habeshaw, T. (2003). *Recognizing and Rewarding Excellent Teaching*. Open University, Milton Keynes.
- Grahn, P-. & Gustafsson, B. (1969). What do you Think are the Characteristics of a Good Teacher? *Scandinavian Journal Educational Research* 13(1), 183-198.
- Grawitz, M. (1981). *Methodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Philadelphia: Falmer Press
- Gustafsson, C. (1977). Classroom Interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process. *Studies in Education and Psychology Bd. 1*. Lund: Liber.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Hart, P. D., & Teeter, R. M. (2002). *A national priority: Americans speak on teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Mass: Addison-Wesley.
- <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a746633207&db=all>
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell.
- Kohn, A. (1993). Choices for Children: Why and How to Let Students Decide. *Phi Delta Kappan*, Sept., 8-20.
- Korthagen, F.A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Koryfidis, Ch. (1983). "The authoritarian Greek educational system and the teachers." *Contemporary Education*, 13, 68-73.
- Kruse, S. (2000). Student Voices: A report from focus group data. *NASSP Bulletin, National Association of Secondary School Principals*, 77-85.
- Konstantinou, Ch. (1994). *School as bureaucratic organization and the role of the teacher*. Athens: Smyrniotakis.
- Kyridis, A. (1997). *Inequalities in Greek education and access to the university*. Athens: Gutenberg
- Kyridis, A. (2012). *Educational inequality*. Thesssaloniki: Kyriakidis.
- Kyridis, A., Dinas, K., Vlachaiti, V., Ioannitou, E. & Lambropoulou, (2002). Undergraduate students describe the ideal university teacher. *Contemporary Education*, 122, 78-87.
- Kyridis, A., Zagkos, Ch. & Chronopoulou, A. (2012). "The "qualified", the "educated" and ... "handsome teacher". The profile of the ideal teacher of primary and secondary education according to the views of students in education departments and professorial faculties." *Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference on the Sciences of Education*. Athens: Department of Elementary Education/ University of Athens.
- Lasswell, H. D., & De Sola Pool, I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press.
- Lasswell, H. D., & Leites, N. (1965). *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press.
- Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lemke J. (1994). How to keep qualified teachers in small school districts: What administrators need to know. *Small Town* 25(1), 22-25.
- Leondari, A. & Kyridis, A. (1999). Who is the good teacher? Let the students describe him. *Nea Paedia*, 92, 159-181.
- Lissitz, R. (2005). (Ed.) *Value-Added Models in Education: Theory and Applications*. Maple Grove, MN: JAM Press.
- Manesis, N. (2006). In searching of the perfect teacher: What do parents of various social groups expect? In D. Chatzidimou and Vitsilaki, H. (eds). *Proceedings of the 11th International Conference of the G.P.S. (PEE)*. Thessaloniki: Kyriakidis.
- <http://blogs.sch.gr/nmanesis/about/>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

- Meyer, J.W. (1977). The effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Moscovici, S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Mucchieli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2010). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Sage.
- National Education Association (NEA): <http://www.nea.org/home/18018.htm>
- OECD (1990). *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. Paris.
- Palmquist, M. (1990). *The lexicon of the classroom: language and learning in writing classrooms*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Carnegie Mellon University.
- Papapanou, G. and Loukeri, E. (1993). Representations of Teachers and Kindergarten teachers about their studies and their professions. *Contemporary Education*, 63, 62 – 73.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C. and Bone, K. (2000). Student Surveys for School Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 135-153.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C., Brown, J.E. and Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 337 – 351.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Richards, J.C. (1996). *The Self-directed Teacher. Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockoff, J. and Speroni, C. (2010). *Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness*. New York: Columbia University Press.
- Rowan, B., Correnti, R. and Miller, R. J. (2002). What Large-Scale Survey Research Tells Us About Teacher Effects on Student Achievement: Insights from the Prospects Study of Elementary Schools. *Teachers College Record*, 104, 1525-1567.
- Salteris, N. and Raptis, N. (1993). "Views and perceptions of in service teachers in retraining." *Contemporary Education*, 73, 58-65.
- Scott, W. (1955). "Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding." *Public Opinion Quarterly*, 17, 321-325.
- Smeeton, N.C. (1985). Early History of the Kappa Statistic. *Biometrics*, 41, 795.
- Smith, F. (1995). Let's declare education a disaster and get on with our lives. *Phi Delta Kappan*, 76, 584-590.
- Sousa, D.A. and Hoy, Wayne K. (1981). Bureaucratic Structure in Schools: A Refinement and Synthesis in Measurement. *Educational Administration Quarterly*, 17(4), 21-39.
- Strijbos, J., Martens, R., Prins, F., & Jochems, W. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46, 29-48.
- Thompson S., & Greer, J.G. & Greer, B.B. (2004). *Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Possess*. The University of Memphis. <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf>
- Uebersax JS. (1987). Diversity of decision-making models and the measurement of interrater agreement. *Psychological Bulletin*, 101, 140-146.
- Veron, E. (1981). *La construction des evenements*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wilson, S.M. (1995). Performance-based assessment of teachers. In S.W. Soled (Ed.), *Assessment, testing and evaluation in teacher education* (pp. 189-219). Norwood, NJ: Ablex.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997) *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Xochellis, P. (1997). Schools and teachers in front of contemporary demands and challenges. *Macednon*, 4, 3-19.



Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía

Development of intercultural competences in teacher training in Andalucía

Victoria Figueredo Canosa,
Luis Ortiz Jiménez,

Universidad de Almería, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 07 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 30 de Agosto de 2014

Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 160 – 179.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía

Development of intercultural competences in teacher training in Andalucía

Victoria Figueredo Canosa, lortizj@ual.es

Luis Ortiz Jiménez, victoriafiguredoc@hotmail.com

Universidad de Almería, España

Resumen

En las sociedades actuales el profesorado debe adquirir a través de los procesos formativos las competencias interculturales que les permitan desarrollar su labor profesional de una forma eficaz. Este artículo describe una investigación de carácter cuantitativo llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía con la finalidad de identificar las competencias interculturales adquiridas por el profesorado de Educación Primaria a través de los procesos de formación. Para ello se utiliza un cuestionario diseñado ad hoc dirigido al profesorado de Educación Primaria, mediante el cual se estudian las tres dimensiones de la competencia intercultural: cognitiva, técnica y actitudinal. Los principales resultados indican que, aunque desde los procesos de formación permanente se promueven en mayor medida las habilidades y actitudes que los conocimientos interculturales; la formación en competencias interculturales del profesorado presenta carencias en algunas dimensiones (cognitiva, técnica y actitudinal).

Abstract

In modern societies the teacher must acquire through training processes intercultural skills that enable them to develop their professional work effectively. This article describes a quantitative research conducted in Andalusia in order to identify intercultural skills acquired by teachers in primary education through the training process. Cognitive, technical and attitudinal: A questionnaire designed ad hoc aimed at teachers of primary education, in which the three dimensions of intercultural competence is used are studied. The main results indicate that, although from the lifelong learning processes promote further the skills and attitudes that intercultural skills; training in intercultural competence of teachers has deficiencies in some (cognitive, technical and attitudinal) dimensions.

Palabras clave

Profesorado; competencias interculturales; formación permanente

Keywords

Teachers; intercultural competencies; lifelong learning

1. Introducción

Es de general aceptación que uno de los rasgos más característicos de la sociedad postmoderna viene de la mano de los constantes y acelerados cambios que se producen en ella. El progreso de la ciencia, la democratización de los Estados, la globalización de la economía, el avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la lucha por los derechos humanos... y como no, el fenómeno migratorio, convergen en una cultura global donde las personas procedentes de distintas regiones, culturas, religiones, grupos sociales... deben coexistir y/o convivir.

Sin duda, el ámbito educativo es uno de los principales campos desde el que se deben adoptar medidas orientadas a favorecer la convivencia y el enriquecimiento mutuo a través de los intercambios entre personas de diferentes culturas, dado que, se trata de un espacio de socialización primordial en el que se construyen y promueven modos de convivir y relacionarse con los demás.

A pesar de estas intenciones, las respuestas educativas surgidas frente al reto que supone la diversidad cultural del alumnado no siempre han conseguido la inclusión del mismo en los centros escolares. Estas respuestas, surgidas desde los años 60, han ido evolucionando desde planteamientos segregacionistas y discriminatorios hacia planteamientos más inclusivos donde se reconoce la diferencia como un aspecto positivo y enriquecedor. Hoy en día, el modelo de Educación Intercultural se considera la respuesta educativa más adecuada, aunque su desarrollo continúa suponiendo un desafío para el sistema educativo y, más concretamente, para el conjunto del profesorado.

La educación intercultural no es una moda de nuestro tiempo; es, sin duda, uno de los retos más importantes a los que los docentes del siglo XXI deben dar respuesta (Jordán Sierra, 2004, p. 12)

El modelo de Educación Intercultural tiene como principal objetivo educar para la ciudadanía global a través del establecimiento de relaciones igualitarias entre miembros de diferentes culturas, promoviendo a su vez el desarrollo de la identidad cultural (individual y colectiva). De esta forma, el profesorado debe estar preparado para crear espacios de convivencia en el aula y el centro basados en el respeto, la aceptación, el compañerismo, la colaboración, la actitud crítica, reflexiva y el reconocimiento de las diferencias como fuente de enriquecimiento. Así mismo, debe ser capaz de comprender y atender las necesidades y demandas del alumnado y familias de origen extranjero, facilitando la inclusión en el centro escolar y fomentando el mantenimiento de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales.

En este sentido, es importante que desde los procesos de formación, tanto inicial como permanente, se promueva entre el profesorado la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone la Educación Intercultural. Estas competencias, denominadas competencias interculturales, son elementos clave en el logro profesional intercultural. Sin ellas, será difícil que el profesorado pueda desenvolverse y desarrollar su labor profesional eficazmente en los centros educativos actuales. Sin embargo, los estudios realizados hasta el momento indican que:

- La formación inicial en interculturalidad se caracteriza por ser escueta, optativa, con poca carga lectiva, sin coordinación ni continuación, de carácter teórico, con escasa aplicación práctica e impacto formativo... (Figueredo Canosa, Bazán Sánchez y García Carrasco, 2013)
- La formación permanente se caracteriza por su carácter puntual y/o superficial, el carácter eminentemente teórico sin aplicación práctica, la falta de ajuste a las necesidades de la realidad educativa y demandas del profesorado, la participación a nivel individual... (García Plaza y Oliveras Busquets, 1999; y Jordán Sierra, 2004)

Siguiendo esta línea de estudio, a largo de este artículo se presentan los resultados de una investigación centrada en conocer cuáles son las competencias interculturales que han

adquirido los docentes en Andalucía a través de los procesos formativos formales, teniendo en cuenta las tres dimensiones que engloban la competencia intercultural (cognitiva, técnica y actitudinal). Aunque la investigación realizada se centra en el estudio de la formación inicial y permanente, por motivos de extensión, a lo largo de este artículo presentaremos únicamente los resultados obtenidos en el campo de la formación permanente.

2. Competencias interculturales del profesorado

El profesorado, a lo largo de su proceso formativo, deben desarrollar distintas competencias profesionales, entre las que cabe destacar la competencia intercultural, que les capacite para el ejercicio profesional de calidad en entornos multiculturales (Gómez Barreto, Medina Revilla y Gil Madrona, 2011)

Cuando hablamos de competencias interculturales nos referimos a *“las capacidades de la persona para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”* (Lévy Leboyer, 1996, p.8). Estas competencias permiten a las personas convivir en una sociedad plural, comunicarse y relacionarse con los demás, valorar las diferencias, expresar las propias ideas, cooperar con los demás, ser empático, comprometerse, tomar decisiones, reflexionar, resolver conflictos, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros...

La adquisición de competencias interculturales implica *“un proceso en el que se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad”* (Barros García, 2006, p 25). Dicho proceso fue estructurado por Bennett en 1986 (citado en Surian, 2012, p. 213), dando lugar al Modelo DMIS (The Development Model Of Intercultural Sensitivity) compuesto de seis fases, que se monitorizan en el cuadro 1.

Cuadro 1.
Modelo DMIS

ETNOCENTRISMO	NEGACIÓN	Rechazo de las diferencias culturales debido a la falta de contacto, el desinterés y/o el temor sobre las mismas.
	DEFENSA	Reconocimiento de las diferencias culturales, pero siempre considerando la cultura propia como superior a las demás.
	MINIMIZACIÓN	Reconocimiento de las similitudes básicas entre los seres humanos y trivialización de las diferencias culturales.
ETNORELATIVISMO	ACEPTACIÓN	Respeto de las diferencias culturales. La cultura propia deja de ser considerada superior al resto.
	ADAPTACIÓN	La visión cultural se amplía integrando nuevos marcos culturales. Se desarrolla la empatía permitiendo adaptar los comportamientos al entorno cultural, sin renunciar por ello a los valores propios.
	INTEGRACIÓN	Proceso continuo de redefinición de la propia identidad con el objetivo de unificar los distintos marcos culturales dando lugar a uno nuevo. En ocasiones, las personas que se encuentran en esta fase pueden sentir sensación de desarraigo y confusión.

Fuente: Adaptado de Surian (2012). Elaboración propia

Las tres primeras etapas, *Negociación*, *Defensa* y *Minimización*, se caracterizan por ser posturas etnocentristas. En ellas, las personas se guían por estereotipos y prejuicios para

juzgar los hechos multiculturales. De esta forma, aunque se produce la coexistencia entre diferentes culturas en un mismo hábitat, las relaciones que se establecen entre ellas son mínimas y estrictamente basadas en el reconocimiento de ciertos derechos básicos. Las tres últimas etapas, *Aceptación*, *Adaptación* e *Integración*, se caracterizan por el etnorelativismo. La propia cultura deja de ser considerada como superior al resto y las personas comienzan a establecer relaciones e intercambios que tienen como consecuencia el enriquecimiento cultural.

Este proceso implica la adquisición de un conocimiento cultural específico, un modo de pensar, unas habilidades, destrezas, valores y actitudes concretas. Según Aguaded (2006) este tipo de competencias implican factores tanto cognitivos, como actitudinales y comportamentales y, son consideradas competencias fundamentales que capacitan a la persona para trabajar en diversos ámbitos profesionales logrando un resultado cualitativamente superior.

Partiendo de los estudios de diferentes autores (Cueva y Tarrow, 1989; Bartolomé, 1997; Cabrera y otros, 1999; García Plaza y Oliveras Busquets, 1999; Muñoz Sedano, 2000; Jordán Sierra, Castellá Castellá y Pinto Isern, 2001; Besalú, 2004; Jordán Sierra, 2004; González Alonso, 2005; Calatayud Salom, 2006; Palomero Pescador, 2006; Gómez Barreto, Medina Revilla y Gil Madrona, 2011; Sales Ciges, 2011), al Real Decreto 55/2005, al Libro Blanco de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la ANECA (2005) y al Decreto 93/2013; presentamos a continuación una serie de características o dimensiones necesarias para el buen desempeño de la labor docente desde la perspectiva intercultural que venimos abordando, diferenciando entre tres dimensiones: cognitiva, técnica y actitudinal.

- *Dimensión cognitiva de la competencia intercultural:* hace referencia al conocimiento y comprensión las diferencias culturales y, cómo influyen en la forma de pensar y actuar de las personas. Permite modificar concepciones erróneas que normalmente conllevan la asunción de estereotipos y prejuicios conducentes a la discriminación.
 - Información histórica y actual sobre el fenómeno de las migraciones y la situación real de los extranjeros en el ámbito local, provincial o nacional.
 - Conocimientos sobre la propia cultura (tradiciones, valores, actitudes, creencias, costumbres, lenguas, religión y estilos de vida)
 - Conocimientos sobre otras de culturas (tradiciones, valores, actitudes, creencias, costumbres, lenguas, religión y estilos de vida)
 - Conocimiento de los derechos humanos.
 - Conceptos clave de la teoría intercultural.
 - Enfoques y modelos de educación multicultural.
 - Políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural.
 - Diferentes lenguas extranjeras, como instrumentos de comunicación intercultural y señas de identidad cultural.
 - Desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe.
 - Limitaciones y dificultades existentes para el alumnado extranjero al incorporarse a un centro educativo en el país de acogida.
 - Currículo oculto del profesorado y su influencia en la práctica con el alumnado de origen extranjero.
 - Necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos de origen extranjero.
 - Recursos existentes para atender a la diversidad cultural.
- *Dimensión técnica de la competencia intercultural:* hace referencia a las habilidades y capacidades para gestionar las interacciones e intercambios entre las diferentes culturas logrando el enriquecimiento cultural personal y colectivo. Facilita al profesorado la construcción de un clima de convivencia en el aula y el centro, favoreciendo la inclusión de todo el alumnado.
 - Detectar y evitar los prejuicios y estereotipos de carácter cultural, la exclusión y la discriminación.

- Promover el desarrollo de la identidad cultural y la ciudadanía intercultural entre el alumnado.
 - Facilitar climas positivos de aprendizaje y convivencia.
 - Facilitar la integración del alumnado de origen extranjero en el centro de escolar de acogida.
 - Mediar en conflictos de convivencia escolar de carácter cultural.
 - Introducir cambios organizativos dirigidos a la integración del alumnado extranjero.
 - Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades.
 - Elaborar currículos interculturales, planes de acogida, planes de acción tutorial, planes de atención a la diversidad...
 - Incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares de manera transversal
 - Diseñar y seleccionar contenidos de aprendizaje y recursos didácticos de inspiración intercultural.
 - Garantizar el éxito académico del alumnado de origen extranjero.
 - Mejorar el rendimiento del alumnado extranjero en la lengua del país de acogida.
 - Crear espacios dirigidos a mantener la lengua y cultura de origen.
 - Desarrollar destrezas de comunicación y colaboración con las familias y su entorno, facilitando el proceso de integración y aprendizaje del alumnado
 - Trabajo en equipo de forma cooperativa con el resto de profesionales y la comunidad educativa.
- *Dimensión actitudinal de la competencia intercultural:* hace referencia a una forma de ser y actuar determinada que favorece y promueve el respeto, la aceptación y la valoración de las diferencias culturales.
 - Aceptar y respetar y las diferencias culturales y personales.
 - Valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural.
 - Reflexionar sobre la estructura del sistema educativo y las discriminaciones que subyacen del mismo.
 - Tomar conciencia de los propios prejuicios y de su impacto sobre la práctica docente y el progreso del alumnado extranjero.
 - Reflexionar sobre las propuestas curriculares y los materiales presentados desde el centro y/o la administración educativa, y dirigidos a la integración del alumnado extranjero.
 - pensamiento crítico y reflexivo. Fomentar las expectativas positivas sobre el alumnado extranjero.
 - Interés y compromiso por el aprendizaje permanente relacionado con la atención a la diversidad.
 - Participación activa en todo tipo de acciones educativas de carácter intercultural
 - Impulsar el contacto con las familias y las asociaciones de inmigrantes.

Este conjunto de competencias deberían ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar y planificar las acciones formativas dirigidas al profesorado, ya que, como ya hemos señalado anteriormente, para una labor profesional eficaz en los contextos escolares actuales se hace imprescindible la adquisición y desarrollo de competencias interculturales.

3. La formación en competencias interculturales del profesorado andaluz.

Partiendo desde un ámbito internacional, la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto grandes cambios en la formación inicial del profesorado. Atendiendo a la Declaración de Bolonia de 1999, el nuevo marco formativo se presenta como un modelo de educación organizado en base a los principios de: calidad, movilidad, diversidad

y competitividad (Ministros Europeos de Educación, 1999). Se trata de un modelo desde el que se promueve la movilidad y el contacto entre ciudadanos de distintas culturas, demandando una nueva cultura basada en la interculturalidad y la convivencia. Desde este punto de vista, es fundamental que los profesionales de la educación adquieran competencias interculturales que les capaciten para trabajar en los contextos multiculturales actuales, suponiendo la eliminación de prejuicios, estereotipos, discriminaciones...

En el ámbito nacional, la Ley Orgánica 2/2006 se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, y señala en el artículo 100.1 que la formación del profesorado debe garantizar *“la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.”*.

En el ámbito autonómico andaluz, la Ley 17/2007 dedica el Capítulo II de su Título I al profesorado, ocupándose en la sección 3ª de la formación inicial y permanente del mismo y del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. El artículo 18 de la sección señala que la formación inicial del profesorado facilitará la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades y aptitudes necesarias para dar respuesta a los retos del sistema educativo. Por otro lado, el artículo 19 establece que la oferta formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo y a las necesidades demandadas por los centros, incidiendo en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, mediante la atención a las peculiaridades y diversidad del mismo. Dicha formación se establece en el proyecto educativo del centro y, es promovida a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Así mismo, señala que la formación permanente perseguirá el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales.

El Decreto 93/2013, por el que se regula la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, indica que *“la formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual”*. Según el artículo 5.2, la formación inicial debe incorporar *los conocimientos pedagógicos, metodológicos y didácticos necesarios para gestionar en el aula la diversidad del alumnado, la integración social de este desde edades tempranas y la resolución de conflictos, así como la incorporación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas*. En cuanto a la formación permanente, en el artículo 13.2 se indica que las actividades de formación permanente del profesorado deberán incluir: *estrategias de intervención que redunden en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social*.

Sin embargo, a pesar de las directrices internacionales, nacionales y autonómicas dirigidas a formar a profesores capaces de trabajar en los contextos educativos actuales, las diversas investigaciones centradas en el campo de la formación del profesorado en este tiempo (García Martínez y Pérez Sánchez, 1997; Domingo Palomares, 1998; Montero Mesa, 2000; García López, 2003; Aldea Muñoz, 2006; Leiva Olivencia, 2006; Palomero Pescador, 2006; Aguado Odina y otros, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2008; Soriano Ayala y Peñalva Vélez, 2011), indican que docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad multicultural actual de los centros escolares. Así mismo, el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado Andaluz, aprobado por el Pleno del Parlamento de Andalucía el día 28 de septiembre de 2011, señala que:

... la diversidad del alumnado en las aulas supone una diversificación en la labor del personal docente que, necesariamente, ha experimentado una modificación que no siempre ha venido acompañada de un cambio significativo en su forma de enseñar, en su adaptación a la nueva realidad y, sobre todo, en su proceso de formación.
(Decreto 93/2013, p. 7)

El desfase entre los cambios sociales acaecidos y la adaptación de los procesos de formación del profesorado a los mismos ha supuesto muchas dificultades para los docentes, que no

encuentran en los procesos formativos las respuestas esperadas que les permitan desenvolverse de forma eficaz en su campo de trabajo. El profesorado novel suele sentirse perdido y desbordado cuando comienza su ejercicio profesional en un ámbito multicultural y suele achacar este sentimiento a las carencias de la formación inicial. Así mismo, el profesorado con cierta experiencia indica que la mayoría de la formación permanente ofertada no llega a satisfacer sus intereses ni a responder a sus demandas.

En esta línea, algunos autores han centrado sus estudios en conocer las principales demandas formativas de los docentes relacionadas con la temática de la interculturalidad (Bartolomé, 1997; García Plaza y Oliveras Busquets, 1999; Jordán Sierra, Castellá Castellá y Pinto Isern, 2001)

- a) Clarificación conceptual de términos relacionados con teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, inclusión, etnocentrismo, relativismo...)
- b) Conocimientos acerca de diferentes culturas y de su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Sensibilidad para percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit.
- d) Diseñar currículos interculturales.
- e) Competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios, asegurando el aprendizaje del castellano y el éxito académico.
- f) Criterios para gestionar los conflictos y dilemas de carácter cultural.
- g) Introducir a las familias del alumnado de origen extranjero en la dinámica de la escuela
- h) Colaboración recíproca con expertos y otros profesionales que trabajan la educación intercultural.

Ante dichas demandas, la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad cultural ha aumentado en los últimos años. Sin embargo, según los estudios realizados por Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2008, p. 275), este aumento *“no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas y los docentes siguen manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales”*. Por lo tanto, la oferta formativa continúa sin satisfacer las necesidades que los docentes presentan. Para que esto deje de ser así es necesario introducir cambios en los procesos de formación del profesorado, favoreciendo que los docentes adquieran una predisposición positiva, las competencias interculturales necesarias y cierta seguridad a la hora de desarrollar su labor profesional en los contextos multiculturales actuales. Se trata de construir un modelo de formación que se caracterice por ser abierto, flexible, contextualizado, práctico y colaborativo desde el que se promueva la Educación Intercultural.

- Abierto y flexible: los procesos formativos no deben ser cerrados e incuestionables, sino que deben adaptarse y desarrollarse en función de las necesidades, intereses y motivaciones que presenta cada grupo.
- Contextualizado: los procesos formativos deben promover competencias útiles para el día a día del profesorado. El aprendizaje debe partir de los saberes previos de los individuos y construirse de forma significativa a través de la reflexión y el análisis crítico sobre la práctica educativa.
- Práctico: en los procesos formativos se debe promover la aplicación práctica de los aprendizajes. Los aprendizajes deben ser vivenciados y experimentados para construirse de forma significativa. De ahí la importancia de acciones formativas como el Prácticum, la simulación de situaciones reales, los estudios de caso...
- Colaborativo: desde los procesos de formación deben fomentarse metodologías de aprendizaje de carácter colaborativo, como por ejemplo: investigación-acción, grupos de trabajo colaborativo, grupos de discusión, grupos de investigación, formación en centros...

4. Método

4.1 Objetivo

Esta investigación pretende promover la reflexión sobre la importancia de la adquisición de competencias interculturales desde el ámbito de la formación del profesorado como requisito indispensable para que el enfoque de Educación Intercultural impregne el sistema educativo. Para ello, se plantea como objetivo principal de la investigación: *identificar las competencias interculturales adquiridas por el profesorado de Educación Primaria de Andalucía a través de la formación inicial y permanente*. Sin embargo, tal y como hemos apuntado anteriormente, a lo largo del artículo presentaremos únicamente los resultados obtenidos en relación a la formación permanente del profesorado.

4.2 Diseño y metodología de la investigación

En el diseño de la investigación nos apoyamos en el *principio de complementariedad* que propone Bisquerra Alzina (2004) para trabajar desde una doble perspectiva: descriptiva e interpretativa. Con ello se persigue, en un primer momento estudiar de forma descriptiva las competencias interculturales promovidas desde los procesos formativos por los que pasa el profesorado; y en un segundo momento, conocer cuáles son las carencias competenciales que el profesorado demanda en los procesos formativos a través de la interpretación de los resultados obtenidos. De esta forma la metodología de la investigación es la propia de un estudio descriptivo-interpretativo y se encuadra en el *paradigma socio-crítico*.

4.3 Instrumento de investigación

Para el desarrollo de la investigación se utiliza un instrumento diseñado ad hoc: *Cuestionario de Valoración de las Competencias Interculturales en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado*. Se trata de un cuestionario en formato de Escala Likert compuesto por 46 ítems, divididos en 4 categorías (datos identificativos, conocimiento, técnicas y actitudes), a través del cual el profesorado valora los procesos formativos en función de las competencias interculturales que se promueven en los mismos.

4.3.1 Validez del instrumento

La validez de contenido del cuestionario se realiza mediante un grupo de expertos que evalúan el instrumento entorno a tres variables:

- Calidad técnica
- Representatividad
- Coherencia

El grupo de expertos se compone de 6 profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Almería, que analizaron cada uno de los ítems del cuestionario y nos indicaron las oportunas correcciones a incluir en el instrumento.

4.3.2 Fiabilidad del instrumento

Para el estudio de la fiabilidad del instrumento desarrollamos un estudio piloto con diez profesores/as del CEIP Francisco Villaespesa (Almería). El coeficiente Alpha de Cronbach, proporcionado mediante el análisis de fiabilidad del programa SPSS, nos indica que el instrumento tiene una fiabilidad muy alta: 0,950. Asimismo, estudiamos la fiabilidad de cada una de las dimensiones del instrumento obteniendo coeficientes bastante altos. En el cuadro 2 se detallan estos parámetros

Cuadro 2.

Estudio de fiabilidad del cuestionario

Dimensiones	Alpha de Cronbach
Conocimientos	0,914
Técnicas	0,966
Actitudes	0,839

Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

Por último, calculamos el Alpha de Cronbach para cada uno de los ítems del instrumento obteniendo coeficientes altos que oscilan entre 0,968 y 0,946.

4.4 Población y muestra

La población que abarca esta investigación comprende a los/as docentes que forman parte del cuerpo de maestros de Sistema Educativo Andalúz y que desarrollan su labor profesional en la etapa de Educación Primaria en el curso escolar 2012-13, trabajando en centros escolares con al menos un 15% de alumnado de origen extranjero. Para la constitución de la muestra se llevan a cabo un muestreo intencional-opinático (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Finalmente la muestra a la que se le administra el Cuestionario se constituye de un total de 70 sujetos con edades comprendidas entre los 28 y los 55 años y con una experiencia laboral superior a 4 años en centros escolares de la Comunidad Autónoma Andaluza.

5. Resultados

Para realizar el análisis de los datos de los cuestionarios se utiliza el Software Estadístico SPSS versión 22.0, obteniendo diversos estadísticos descriptivos que permiten describir de forma objetiva las opiniones del profesorado en relación a las distintas categorías del cuestionario. De esta forma, a continuación se presentan los resultados más interesantes extraídos del análisis de la formación permanente del profesorado.

En primer lugar, y centrándonos en *dimensión cognitiva de la competencia intercultural*, observamos que a pesar de detectar que existen determinados conocimientos que se promueven en mayor medida, el profesorado manifiesta un grado de desacuerdo significativo en más de la mitad de los ítems presentados. En el Cuadro 3, se presentan los conocimientos interculturales que según el profesorado se promueven en mayor y menor medida desde los procesos de formación permanente:

Cuadro 3.

Conocimientos de carácter intercultural

Conocimientos más promovidos desde la formación permanente	Conocimientos menos promovidos desde la formación permanente
1. Conocimiento de los derechos humanos. (\bar{x} = 3,02; S_x = 0.871)	5. Enfoques y modelos de educación multicultural. (\bar{x} = 2,27; S_x = 0.942)
2. Recursos para la atención a la diversidad cultural. (\bar{x} = 2,87; S_x = 0.904)	6. Conocimientos sobre las familias. (\bar{x} = 2,3; S_x = 0.868)
3. Políticas educativas relacionadas con la Educación Intercultural. (\bar{x} = 2,84; S_x = 0.834)	7. Conceptos clave de la teoría intercultural. (\bar{x} = 2,32; S_x = 0.936)
4. Conocimientos sobre la propia cultura. (\bar{x} = 2,84; S_x = 0.834)	8. Diferentes lenguas extranjeras (\bar{x} = 2,37; S_x = 0.907)
	9. Conocimiento sobre la situación real de los extranjeros en el país de acogida. (\bar{x} = 2,38; S_x = 0.904)








Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia.

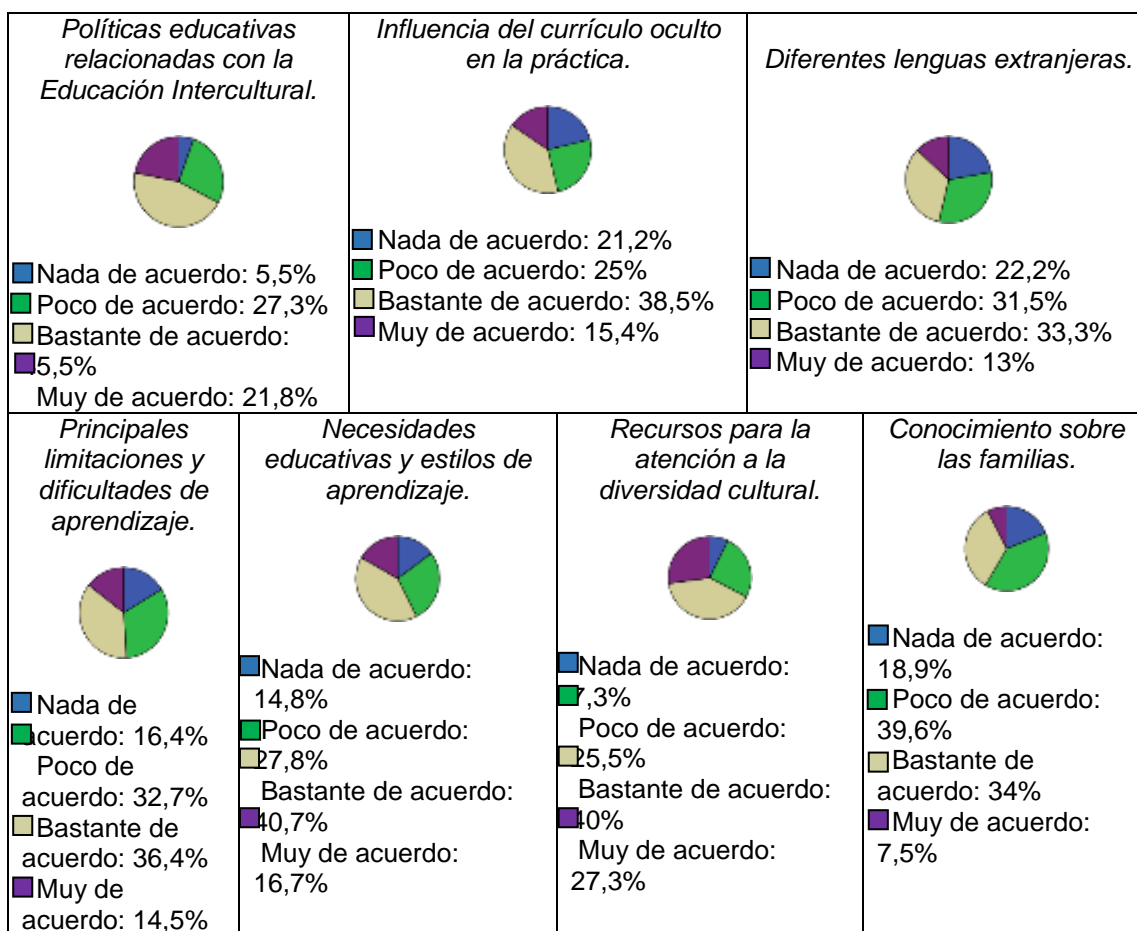
Estos resultados indican que los conocimientos relacionados con las *políticas y recursos dirigidos a la atención a la diversidad cultural y la educación intercultural* han sido promovidos desde las actividades de formación permanente en las que ha participado el profesorado encuestado. Sin embargo, llama la atención el hecho de que manifiesten que conocimientos relacionados con los conceptos, enfoques y modelos de educación intercultural han sido promovidos en menor medida. Consideramos fundamental que el profesorado posea conocimientos sobre las políticas y recursos existentes relacionados con la Educación Intercultural. Se trata de conocimientos de gran utilidad para el profesorado y de clara aplicación práctica. Sin embargo, creemos que no es posible llevar a la práctica el modelo de educación intercultural si el profesorado no conoce realmente las bases teóricas que lo sustentan.

Por otro lado observamos que, mientras que entre los conocimientos promovidos en mayor medida destacan: el *conocimiento de la propia cultura* y el *reconocimiento de los derechos básicos de todas las personas*; entre los conocimientos menos promovidos se encuentran aquellos relacionados con: *familias inmigrantes, lenguas extranjeras y la situación real de los extranjeros en el país de acogida*. Este hecho denota ciertas pinceladas etnocentristas en la formación permanente, dado que, a pesar de reconocer que existe la diversidad cultural y que debe ser respetada en base a los derechos humanos, los conocimientos que se promueven sobre la misma son escasos. Se trata de una visión superficial de la diversidad cultural, más centrada en el conocimiento de la propia cultura que en el conocimiento intercultural. En el cuadro 4 se concentran las principales informaciones sobre este particular.

Cuadro 4.

Dimensión cognitiva de la competencia intercultural

<p><i>Información histórica y actual sobre el fenómeno de las migraciones</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 11,1% ■ Poco de acuerdo: 0,07% ■ Bastante de acuerdo: 0,07% ■ Muy de acuerdo: 7,4%</p>	<p><i>Conocimiento sobre la situación real de los extranjeros.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 18,9% ■ Poco de acuerdo: 34% ■ Bastante de acuerdo: 37,7% ■ Muy de acuerdo: 9,4%</p>	<p><i>Conocimientos sobre la propia cultura.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 3,6% ■ Poco de acuerdo: 32,7% ■ Bastante de acuerdo: 40% ■ Muy de acuerdo: 23,6%</p>	
<p><i>Conocimientos sobre otras de culturas</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 14,5% ■ Poco de acuerdo: 27,3% ■ Bastante de acuerdo: 40% ■ Muy de acuerdo: 18,2%</p>	<p><i>Conocimiento de los derechos humanos.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 7,3% ■ Poco de acuerdo: 4,5% ■ Bastante de acuerdo: 7,3% ■ Muy de acuerdo: 30,9%</p>	<p><i>Conceptos clave de la teoría intercultural.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 22,6% ■ Poco de acuerdo: 32,1% ■ Bastante de acuerdo: 35,8% ■ Muy de acuerdo: 9,4%</p>	<p><i>Enfoques y modelos de educación multicultural.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 29,1% ■ Poco de acuerdo: 25,5% ■ Bastante de acuerdo: 34,5% ■ Muy de acuerdo: 10,9%</p>



Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

En segundo lugar, en relación a la *dimensión técnica de la competencia intercultural*; volvemos a detectar que el profesorado considera que desde la formación permanente no se promueven todas las habilidades de carácter intercultural que se han señalado como adecuadas para desarrollar una buena labor docente en las escuelas actuales. En el Cuadro 5 se presentan las técnicas interculturales que según el profesorado se promueven en mayor y menor medida desde los procesos de formación permanente:

Cuadro 5.
Técnicas de carácter intercultural

<i>Técnicas más promovidas desde la formación permanente</i>	<i>Técnicas menos promovidas desde la formación permanente</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear climas positivos de aprendizaje y convivencia. ($\square = 3,18$; $Sx = 0.796$) 2. Facilitar la integración del alumnado. ($\square = 3,18$; $Sx = 0.772$) 3. Mediar en conflictos de carácter cultural. ($\square = 3,09$; $Sx = 0.752$) 4. Incluir cambios organizativos dirigidos a facilitar la integración del alumnado. ($\square = 2,98$; $Sx = 0.805$) 5. Desarrollo de la identidad cultural y la ciudadanía intercultural entre el alumnado. ($\square = 2,93$; $Sx = 0.920$) 6. Destrezas de comunicación y colaboración con las familias y su entorno. ($\square = 2,93$; $Sx = 0.940$) 7. Trabajar en equipo colaborativo e interdisciplinar con distintos profesionales. ($\square = 2,92$; $Sx = 0.756$) 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Estrategias que favorezcan el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero. ($\square = 2,30$; $Sx = 0.911$) 9. Estrategias de indagación e investigación en el campo de la Educación Intercultural. ($\square = 2,33$; $Sx = 0,944$) 10. Desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe. ($\square = 2,57$; $Sx = 0.905$) 11. Trabajo en equipo colaborativo con toda la comunidad educativa. ($\square = 2,58$; $Sx = 0.908$) 12. Incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares. ($\square = 2,67$; $Sx = 0.847$)

Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

Los resultados indican que el profesorado considera que en los procesos de formación permanente, de forma general, las técnicas son más promovidas que los conocimientos. Habilidades para crear espacios positivos de aprendizaje y convivencia, mediar en conflictos de índole cultural, promover el desarrollo de la identidad cultural y la ciudadanía intercultural, trabajar en equipo colaborativo e interdisciplinar..., resultan habilidades interculturales imprescindibles que según el profesorado son fomentadas desde los procesos de formación permanente. A pesar de ello, encontramos algunas técnicas importantes que no están siendo promovidas como deberían, como por ejemplo: *estrategias de indagación e investigación en el campo de la Educación Intercultural y trabajo en equipo colaborativo con toda la comunidad educativa*. Las investigaciones, innovaciones y experiencias exitosas sobre educación intercultural constituyen una fuente principal de conocimiento para el profesorado. Igualmente el trabajo colaborativo con distintos sectores de la comunidad educativa es para el profesorado una excelente técnica para avanzar hacia la construcción del modelo de educación intercultural en los centros escolares.

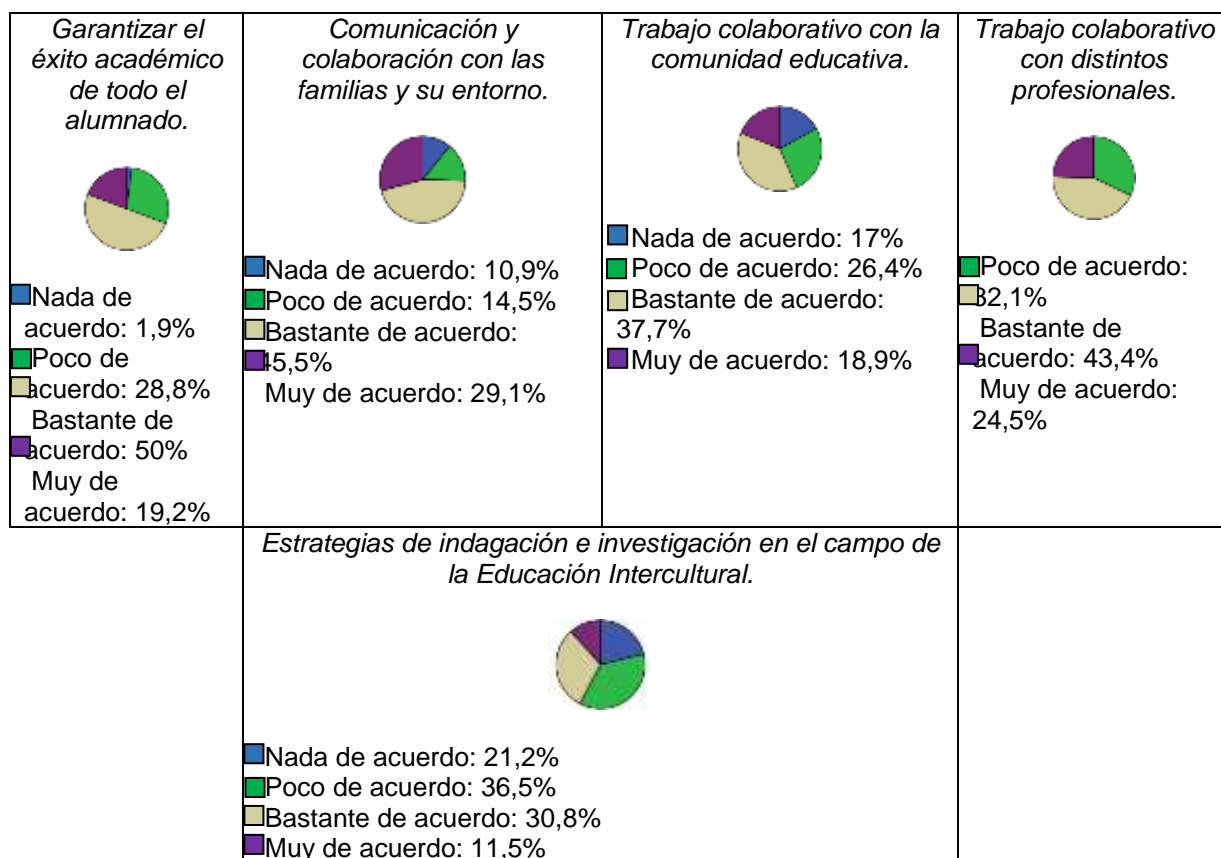
Por otro lado, en los resultados se aprecia que algunas de las técnicas que se promueven en mayor medida se dirigen a facilitar la integración del alumnado (técnicas 2 y 4), en lugar de a incluir la perspectiva intercultural en el centro escolar (técnicas 8, 10 y 12). El papel del profesorado en la construcción de escuelas interculturales va más allá de la integración del alumnado en los centros. El profesorado debe encargarse de plasmar y promover la riqueza de la diversidad cultural en todos los ámbitos y niveles escolares, superando las visiones reduccionistas de la diversidad cultural.

Otro aspecto que llama la atención entre los datos obtenidos es el hecho de que el profesorado manifiesta que las *destrezas de comunicación y colaboración con las familias y su entorno* son promovidas desde los procesos formativos; puesto que, en el análisis de la categoría anterior se aprecia como el profesorado manifiesta que los conocimientos sobre las familias inmigrantes no eran promovidos en gran medida. Conocer las estructuras, valores, tipos de relaciones... de las familias inmigrantes es el primer paso para poder desarrollar procesos de comunicación y colaboración eficaces entre el centro escolar y las familias.

Cuadro 6.

Dimensión técnica de la competencia intercultural

<p><i>Evitar prejuicios, estereotipos y discriminaciones.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 7,3% ■ Poco de acuerdo: 27,3% ■ Bastante de acuerdo: 45,5% ■ Muy de acuerdo: 20%</p>	<p><i>Desarrollo de la identidad y la ciudadanía intercultural.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 9,1% ■ Poco de acuerdo: 18,2% ■ Bastante de acuerdo: 3,6% ■ Muy de acuerdo: 29,1%</p>	<p><i>Promover climas positivos de aprendizaje y convivencia.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 3,6% ■ Poco de acuerdo: 12,7% ■ Bastante de acuerdo: 45,5% ■ Muy de acuerdo: 38,2%</p>	<p><i>Facilitar la integración del alumnado.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 0,6% ■ Poco de acuerdo: 0,9% ■ Bastante de acuerdo: 49,1% ■ Muy de acuerdo: 36,4%</p>
<p><i>Mediar en conflictos de carácter cultural.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 1,8% ■ Poco de acuerdo: 18,2% ■ Bastante de acuerdo: 49,1% ■ Muy de acuerdo: 30,9%</p>	<p><i>Introducir cambios organizativos dirigidos a la integración.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 3,6% ■ Poco de acuerdo: 21,8% ■ Bastante de acuerdo: 17,3% ■ Muy de acuerdo: 27,3%</p>	<p><i>Elaborar documentos institucionales de carácter intercultural.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 10,9% ■ Poco de acuerdo: 12,7% ■ Bastante de acuerdo: 56,4% ■ Muy de acuerdo: 20%</p>	<p><i>Incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 0,3% ■ Poco de acuerdo: 9,6% ■ Bastante de acuerdo: 46,3% ■ Muy de acuerdo: 14,8%</p>
<p><i>Mejorar el rendimiento en la lengua del país de acogida.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 15,1% ■ Poco de acuerdo: 13,2% ■ Bastante de acuerdo: 50,9% ■ Muy de acuerdo: 20,8%</p>	<p><i>Desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 22,6% ■ Poco de acuerdo: 24,5% ■ Bastante de acuerdo: 26,4% ■ Muy de acuerdo: 26,4%</p>	<p><i>Promover el diálogo intercultural.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 7,4% ■ Poco de acuerdo: 25,9% ■ Bastante de acuerdo: 37% ■ Muy de acuerdo: 29,6%</p>	<p><i>Mantener la lengua y cultura de origen.</i></p> <p>■ Nada de acuerdo: 20,8% ■ Poco de acuerdo: 37,7% ■ Bastante de acuerdo: 32,1% ■ Muy de acuerdo: 9,4%</p>



Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

Por último, en la *dimensión actitudinal de la competencia intercultural* (Cuadro 6) se aprecia que el grado de acuerdo del profesorado con el desarrollo de actitudes interculturales en los procesos de formación permanente es superior al grado de acuerdo manifestado en las anteriores categorías. Así, la opinión del profesorado encuestado indica las actitudes de carácter intercultural se promueven en mayor medida que los conocimientos y técnicas, tal y como se puede observar en el Cuadro 7:

Cuadro 7.

Actitudes de carácter intercultural

Actitudes más promovidas desde la formación permanente	Actitudes menos promovidas desde la formación permanente
1. Aceptar, comprender y respetar las diferencias culturales y personales. (\bar{x} = 3,44; S_x = 0.714) 2. Valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural. (\bar{x} = 3,43; S_x = 0.767) 3. Fomentar la solidaridad, la tolerancia y el compromiso por la igualdad. (\bar{x} = 3,49; S_x = 0.814)	4. Reflexionar de forma crítica sobre las propuestas curriculares y los materiales didácticos dirigidos a la integración del alumnado extranjero. (\bar{x} = 2,67; S_x = 0.923) 5. Interés y compromiso por la indagación, investigación e innovación en relación a la Educación Intercultural. (\bar{x} = 2,65; S_x = 0.947)

Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

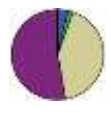
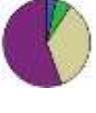
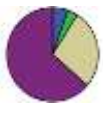
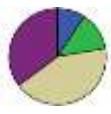
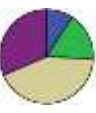

Sin embargo, a pesar del grado de acuerdo del profesorado sobre la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, se detecta que la reflexión, el análisis crítico y el interés por la indagación en el campo de la Educación Intercultural son competencias menos promovidas. Aspectos como éstos resultan imprescindibles cuando se habla de formación

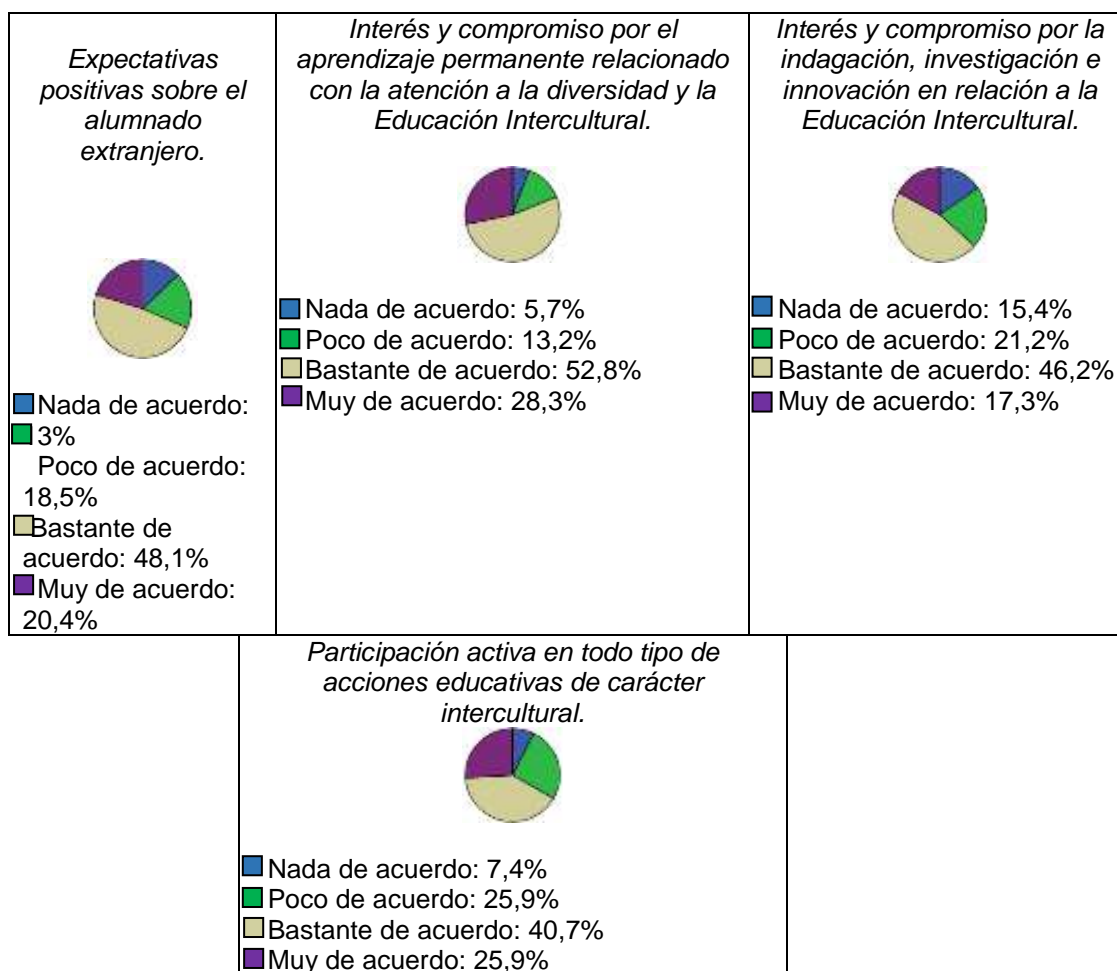
intercultural del profesorado. Tanto la adquisición de conocimientos como de técnicas de carácter intercultural requieren por parte del profesorado un proceso de reflexión y análisis crítico que le permita ir construyendo aprendizajes significativos.

Igualmente, es importante promover desde los procesos formativos el desarrollo de expectativas positivas en relación al progreso académico del alumnado de origen extranjero. Las actitudes que mantiene el profesorado sobre el alumnado acaban influyendo en su progreso académico (efecto Pigmalión), por ello es necesario fomentar una visión de la diversidad cultural positiva y enriquecedora, que permita a todos los estudiantes progresar personal y académicamente (Cuadro 8).

Cuadro 8.

Dimensión actitudinal de la competencia intercultural

<p><i>Aceptar, comprender y respetar las diferencias culturales y personales.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 3,6% ■ Poco de acuerdo: 1,8% ■ Bastante de acuerdo: 41,8% ■ Muy de acuerdo: 52,7%</p>	<p><i>Valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 3,7% ■ Poco de acuerdo: 5,6% ■ Bastante de acuerdo: 35,2% ■ Muy de acuerdo: 55,6%</p>	<p><i>Fomentar la solidaridad, la tolerancia y el compromiso por la igualdad.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 5,5% ■ Poco de acuerdo: 3,6% ■ Bastante de acuerdo: 27,3% ■ Muy de acuerdo: 63,6%</p>
<p><i>Tomar de conciencia de los propios prejuicios y de su impacto sobre la práctica docente y el progreso del alumnado extranjero.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 9,3% ■ Poco de acuerdo: 13% ■ Bastante de acuerdo: 42,6% ■ Muy de acuerdo: 35,2%</p>	<p><i>Reflexionar sobre las posibles discriminaciones que subyacen de la propia estructura del sistema educativo.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 9,3% ■ Poco de acuerdo: 16,7% ■ Bastante de acuerdo: 42,6% ■ Muy de acuerdo: 31,5%</p>	<p><i>Reflexionar de forma crítica sobre las propuestas curriculares y los materiales didácticos dirigidos a la integración del alumnado extranjero.</i></p>  <p>■ Nada de acuerdo: 13,5% ■ Poco de acuerdo: 23,1% ■ Bastante de acuerdo: 46,2% ■ Muy de acuerdo: 17,3%</p>



Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

6. Conclusiones

Aunque el profesorado manifiesta un mayor grado de acuerdo con los ítems presentados en la dimensión técnica y actitudinal que con los ítems de la dimensión cognitiva, de forma general, los resultados indican que desde la formación permanente del profesorado no se promueven todas las competencias interculturales señaladas como necesarias para trabajar desde el modelo de educación intercultural.

En el caso de la dimensión cognitiva de la competencia intercultural destaca el hecho de que, además de promoverse escasos conocimientos de carácter intercultural, éstos no se centran en asentar las bases teóricas del modelo de educación intercultural. Se trabaja la interculturalidad desde una visión superficial que no permite que el profesorado conozca verdaderamente los principios y fundamentos de la teoría intercultural, y por consiguiente, no pueda poner en práctica de forma correcta el modelo de educación intercultural.

Por otra parte, en la dimensión técnica de la competencia intercultural se aprecia que desde los procesos formativos se promueven en mayor medida las competencias dirigidas a facilitar la integración del alumnado de origen extranjero, en lugar de tratarse de competencias dirigidas a incluir la perspectiva intercultural en el centro educativo. La formación permanente debe dirigir sus esfuerzos a formar a profesores capaces de promover una perspectiva intercultural inclusiva en los centros escolares, desde la cual, la diversidad cultural constituya uno de los valores que enriquecen la comunidad educativa.

Por último y en relación a la dimensión actitudinal, destacamos el escaso fomento de actitudes que resultan fundamentales para el profesorado, como son: la reflexión, el análisis crítico y el interés por la indagación en el campo de la Educación Intercultural. Estos tres aspectos deberían ser ineludibles en los planes de formación del profesorado. Como ya se ha mencionado, los procesos formativos no deben encargarse de promover la adquisición de actitudes concretas e incuestionables entorno a la diversidad cultural, sino que se trata de que el profesorado adquiera un conjunto de actitudes que le permitan hacer frente a la disparidad de situaciones que pueden presentarse en la práctica diaria. Por lo tanto, fomentar la autonomía, la reflexión, el análisis crítico y la toma de decisiones resulta fundamental en cualquier proceso formativo.

Ante estos resultados, consideramos importante incluir ciertos aspectos en los procesos formativos del profesorado de cara a mejorar la formación en interculturalidad, como por ejemplo: asentar los conocimientos relacionados con el modelo de educación intercultural, promover competencias dirigidas a incluir la perspectiva intercultural en los centros escolares y fomentar la reflexión, el análisis crítico y la investigación sobre interculturalidad.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005) Libro Blanco del título de Grado en Magisterio (Volumen 1 y 2) Madrid. Consultado el día 25 de Enero de 2011, de: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf y http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf
- Aguaded, E. (2006) Diagnóstico e intervención para el desarrollo de competencias interculturales. Consultado el día 26 de Marzo de 2011, en: <http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2006/10/00003-diagnostico-e-intervencion-para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales.html>
- Aguado Odina, T. Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 257-292. Consultado el día 20 de Febrero de 2011, en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0808220275A.PDF>
- Aldea Muñoz, S. (2006) Las dificultades provenientes de la diversidad educativa infantil: La formación del profesorado. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 6 (1), 1-13. Consultado el día 25 de Abril de 2011, en: <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero7/art1.pdf>
- Barros García, P. (2006) La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En Barros García, P. y Van Esch, K. (eds.) *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Granada: Universidad de Granada. pp. 11-23.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Besalú, X. (2004) La formación inicial en interculturalidad. En Jordán Sierra, J.A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Moreno García, C. y Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: CATARATA (49-92)
- Bisquerra Alzina, R. (2004) La investigación educativa: génesis y evolución. En Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 31-56
- Cabrera, F. y otros (1999). *La formación del profesorado en educación multicultural. Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- Calatayud Salom, M.A. (2006) Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84. Consultado el día 20 de Febrero de 2011, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684213>
- Cueva, M.J. y Tarrow, N. (1989). Propuesta para incluir educación multicultural en la formación de profesorado de EGB. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp. 401-408
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

- Domingo Palomares, H. (1998) De un mundo multicultural a la educación intercultural: Un nuevo frente en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 97-105. Consultado el día 13 de Marzo de 2011, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117997>
- Figueredo Canosa, V. Bazán Sánchez, J.J. y García Carrasco, P. (2013). La formación inicial del profesorado de educación primaria en interculturalidad. El caso de Andalucía. En Ortiz Jiménez, L. Luque de la Rosa, A. y Hernández Fernández, A. *Libro de actas del I Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables, "Caminando hacia la inclusión"*, Almería, España, pp. 484-499.
- García López, R. (2003) Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66. Consultado el día 15 de Marzo de 2011, en: <http://centauro.cmq.edu.mx/dav/libela/pdfS/educac/080102049.pdf>
- García Martínez y Pérez Sánchez (1997) La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), Consultado el día 20 de Febrero de 2012, en: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- García Plaza, M.M. y Oliveras Busquets, E. (1999) Formación del profesorado en educación intercultural: Un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 199-209. Consultado el día 3 de Abril de 2011, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330830.pdf
- Gómez Barreto, I.M., Medina Revilla, A. y Gil Madrona, P. (2011) La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. Consultado el día 10 de marzo de 2012 en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- González Alonso, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación primaria. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Consultado el día 20 de Febrero de 2011, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228488292.pdf
- Jordán Sierra, J.A. (2004) Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural. En Jordán Sierra, J.A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Moreno García, C. y Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: CATARATA (11-48)
- Jordán Sierra, J.A.; Castellá Castellá E. y Pinto Isern, C. (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Leiva Olivencia, J.J. (2006) La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15 (1), 57-62. Consultado el día 11 de Marzo de 2012 en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/166/16615108.pdf>
- Levy-Leboyer (1996) *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones 2000
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ministros Europeos de Educación (1999) Declaración de Bolonia, 19 de Junio de 1999. Consultado el 16 de enero de 2011 en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Montero Mesa, M.L. (2000) La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1). Consultado el día 25 de Marzo de 2011, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf>
- Muñoz Sedano, A. (2000). La formación de profesores en Educación Intercultural. *Educación y Futuro*, 3. pp. 37-48.
- Palomero Pescador, J.E (2006) Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2008) Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Consultado el día 3 de Abril de 2011, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL4.pdf>

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Sales Ciges, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1): 65-82. Consultado el día 3 de Abril de 2011, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Soriano Ayala, E. y Peñalva Vélez, A. (2011) Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130. Consultado el día 4 de Mayo de 2011, en: [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula Abierta/numeros anteriores/i15/13 Aula Abierta_vol39_n1_enero_2011](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula%20Abierta/numeros%20anteriores/i15/13%20Aula%20Abierta_vol39_n1_enero_2011)
- Surian, A. (2012) Aprendizaje y competencias interculturales. *Ra-Ximhai*, 8 (2), 205-222. Consultado el día 20 de Febrero de 2012, en: [http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-23articulosPDF/08-Aprendizaje competencias-interculturales.pdf](http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-23articulosPDF/08-Aprendizaje%20competencias-interculturales.pdf)



Evaluation of the impact of training in the health sector

Evaluación del impacto de la formación en el sector sanitario

Pilar Pineda-Herrero,
María Victoria Moreno Andrés,
María del Mar Duran-Bellonch,

Autonomous University of Barcelona, Spain

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 04 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 19 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2014

Pineda-Herrero, P., Moreno, M.V. y Duran-Bellonch, M.M. (2014). Evaluation of the impact of training in the health sector. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 180 –193.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Evaluation of the impact of training in the health sector

Evaluación del impacto de la formación en el sector sanitario

Pilar Pineda-Herrero, pilar.pineda@uab.es

María Victoria Moreno Andrés, mariavictoria.moreno@uab.es

María del Mar Duran-Bellonch, mariadelmar.duran@uab.es

Autonomous University of Barcelona, Spain

Resumen

El impacto de la formación se refiere a los efectos que genera la formación en la organización. En este artículo se presenta una investigación sobre el impacto de varios programas de formación enmarcados en un Plan de Formación sobre el Uso Racional del Medicamento en Cataluña, en el que participaron casi 3.000 profesionales de la sanidad. El objetivo es evaluar si la formación de médicos y personal de enfermería disminuye el gasto público en medicamentos. Los resultados muestran que la formación no tiene el impacto esperado en la prescripción de medicamentos, debido a que hay otros factores en las organizaciones de la salud que limitan seriamente el impacto de la formación. Estos resultados nos llevan a realizar propuestas para la mejora de la eficacia de los programas de formación evaluados, y en paralelo, a reflexionar sobre las implicaciones metodológicas y técnicas de la evaluación del impacto de la formación.

Abstract

The impact of training refers to the effects generated by training in the organization. In this paper we present a research on the impact of several training programs framed in a Training Plan on Rational Use of Medicines in the region of Catalonia (in the northeast of Spain), where almost 3000 health professionals participated. The aim is to evaluate if the training of doctors and nurses decreases the public expenditure on drugs. The results show that training has not the impact expected on the prescription of medicines, because there are other factors of health organizations that seriously limit the impact of training. These results lead us to carry out proposals for the improvement of the effectiveness of the training programs evaluated, and in parallel to reflect upon the methodological implications and techniques of the evaluation of the impact of training.

Palabras clave

Formación continua; Resultados de formación; Impacto de la formación; Evaluación; Fármacos; Sector sanitario

Keywords

Training outcomes; Impact of training; Evaluation; Drugs; Health sector

1. Introduction

In an economic situation such as the present one, where the financial results determine every business decision, it is clear that the evaluation should be situated at the top of the investment in learning in order to provide information about the results expected, and about the effects generated, because the final objective of training is to improve workers' professional performance. In the current situation of organizations, the evaluation of training based only on satisfaction questionnaires, is not enough to obtain information on training effectiveness (Wang and Wilcoxs, 2006:533).

It is in this setting that the evaluation of training impact acquires a great prominence and becomes almost indispensable when giving sense to the investments made in the training of the employees (Dahiya and Jha, 2011). The evaluation of the impact refers to the benefits that training generates for the trainees as well as for their companies or organizations. This type of evaluation has also been characterized as "*evaluation of the effects of training*" (Waagen, 1998), since it has to do with the analysis of the global results of training.

The improvement in organizational results in terms of productivity, efficiency, effectiveness and customer satisfaction represents the final goal and the most desired result of training in an organization (Leung, 2006:79). The evaluation of the impact of training is one of the strategic phases to assure the quality of a training program, nevertheless, not all the organizations are carrying it out (Saks and Burke, 2012). According to one of the last studies on evaluation of training carried out in Catalonia (northeast of Spain), only the 15% of the polled companies confirmed to have carried out, on some occasions, some measurement of training impact (Eguiguren, Llinàs and Pons, 2006:156).

Several researchers have observed that the complexity and difficulty to evaluate training impact lies within the fact that the evaluation itself consists of the analysis of the impact of a system of training inside a general organizational system. This means that one must keep in mind other multiple systems that coexist with the training and can affect the results (Brinkerhoff, 2005; Nickols, 2005; Wang and Wang, 2005; Pineda 2007; Topno, 2012). Likewise, it is considered that to obtain an objective evaluation, the efforts for measuring the improvement in the organizational results can require a longitudinal study and, also, the participation of trainers, their supervisors or colleagues, and the managers of the organization (Swanson 2005; Leung, 2006; Weisweiler et al. 2013).

Nevertheless, if it is possible to identify valid indicators of the results of a training program -in terms of effects in the organization-, and it is manageable to isolate the remainder of the effects. Measuring those indicators yields information with a lot of potential for the organization. This information justifies the investment in training.

The analysis of the impact data is based on the observation of the evolution of each one of the selected indicators and of the direction followed by their evolution, to determine if the effect expected has been achieved or not. The experts in this field conceptualize the impact through two types of effects or indicators: *qualitative effects*, such as satisfaction with the job, climate, motivation, etc.; and *quantitative effects*, that also are called "*profit value of the training*" (Kirkpatrick, 1999; Phillips, 1997; Pineda, 2002; Wade, 1994; Taylor and others 2009), like, for example, increase of production. Quantitative effects can be expressed in financial terms.

How are these types of effects evaluated? On the one hand, the qualitative impact is evaluated through instruments designed *ad-hoc*, according to the elements that were intended to be evaluated. The questionnaires or surveys are the most common tools. On the other hand, the quantitative impact is measured by means of the analysis of the relation "*cost-benefit*" as a result of the training or by calculating its corresponding "*return on investment*" (ROI).

The majority of the evaluations carried out are based on quantitative impact indicators due to the difficulty and high cost of designing and applying instruments that measure qualitative impact indicators. In this context, the investigations of Aragón-Sánchez, Barba-Aragón and

Sanz-Valle (2003), Eguiguren, Llinàs and Pons (2006), among others, are significant. Likewise, the Australian Blandy, Dockery, Hawke and Webster (2000) developed a remarkable synthesis and perspective on the existing investigation in the area of the impact of training, in which they showed an analysis of the volume and the characteristics of training, and their relation with the costs, the financial benefits, and the productivity.

In an effort to present an alternative system to evaluate the impact of training, that allows at the same time to clearly isolate the effects of other organizational strategies on training, Russ-Eft and Preskill (2005) showed the application of an approximation of the qualitative type.

From a similar, but more extensive perspective, Brinkerhoff (2005) understands the measurement of training impact, not only as the object of evaluation, but as a part of the global evaluation of the organization.

Despite the difficulties found in the evaluation on training impact, it can be observed that its potential is very extensive and its benefits can be important both in a micro and a macro level. For example, Mitchell (2001) showed the opportunities of the evaluation of impact as a tool for the organizational development. Even designing indicators of qualitative and quantitative impact, he could not carry out their measurement and isolate the effect of other variables, but he managed to identify what elements of the organization highlighted the results of training, therefore making them measurable and thus contributing to the improvement of organizational processes.

It is from this perspective that we present the results of the evaluation of impact of a training programs sample, framed in a *Training Plan on Rational Use of Medicines in Catalonia* (region in the northeast of Spain). In fact, the evaluation of training impact belongs to a broader evaluation, which covers five of the six levels of the Holistic Model of Training Evaluation (Pineda, 2002).

In Spain, the pharmaceutical companies must hand in a part of their benefits to the Government. Afterwards, the Government invests that money in research and development initiatives. Some of that money was invested in delivering training on the rational use of drugs to healthcare professionals. This is the basis of the training plan mentioned in this paper, which is founded with public money provided by the benefits of pharmaceutical companies.

The training plan intended to focus on the fundamental problems detected in the use of medicines in the welfare environments. The training is centralized by a general company that offers training to the sanitary sector, but with a very active participation of the associated centers to this company, that are distributed among the Catalan territory.

The objective pursued with the evaluation of the impact of these training programs is to visualize the effects of training in organization, and at the same time to assure the transparency of training and the profit value of the resources invested. The possibility to underline the effects generated by training in the organization will allow obtaining information to improve future training programs and will make possible to account for the training efficacy and efficiency of the agents involved.

In this study we pursued the following goals:

1. To analyze if the training of health professionals decreases the expenditure on medicines.
2. To evaluate the impact of the training plan on the rational use of medicines, in which almost 3000 health professionals participated.
3. To reflect upon the methodological implications and techniques of the evaluation of training impact.
4. To contribute to the scientific community the know-how obtained to mutually advance in this field of knowledge.

We expect that the results of this study contribute to expanding the investigation in this field and that they are an opportunity to establish a dialogue with the diverse agents involved in order to motivate their participation and responsibility toward the process of training.

2. Methodology

2.1. Sample of training programs evaluated

A sample of five training programs is chosen by means of a probabilistic and intentional sampling method. The evaluation of these programs contributes with valuable information for the organization and grants access to the data that it is going to be measured. The training programs are:

1. *"Updating the use of mood-altering drugs"*. This is a traditional 30 hours training program, addressed to 27 medical psychiatrists.
2. *"Updating on new drugs"*. This is a 15 hours traditional training addressed to doctors. It was attended by 21 trainees.
3. *"Use of medicines in the emergency room of primary health care"*. This is a 12 hours traditional training program, for doctors in the emergency room and pediatrics in hospitals. It was addressed to 26 trainees.
4. *"Establishing and monitoring the Manual of Pain Treatment"*. This is a 10 hours training program addressed to professionals of the hospitals area and of the primary health care area.
5. *"Infectious illnesses and use of antimicrobial"*. This is a 20 hours traditional training program, in which the trainees are interns.

2.2. Indicators of training impact

The indicators of training impact were identified by two types of strategies. First of all, we organized a focus group with the trainers and the training managers of the five training programs. The purpose of this focus group was to identify the results of the training that would allow us to measure the impact in a suitable way, and also to define the possible indicators of impact, depending on how accessible the data were. Secondly, there was a meeting with an expert in pharmacology to validate the selected indicators of impact and to make sure that their measurement was viable.

In spite of the efforts to plot how the identified indicators can be approached, finally, only 50% of them were measured. Moreover, it is only possible to measure the impact of three of the five training programs: the *"Updating on new drugs"*, the *"Use of medicines in the emergency room of primary health care"*, and the *"Establishing and monitoring the Manual of Pain Treatment"*. The *"Infectious diseases and use of antimicrobial"* and *"Updating the use of mood-altering drugs"* training programs faced complex difficulties in isolating the effects of training from other variables, and in gathering data in an effective way. The measured indicators are:

- Indicators of impact of the training program *"Updating on new drugs"*:
 - Percentage of prescriptions of new drugs.
 - Cost of prescription of therapeutic new drugs.
- Indicators of impact of the training program *"Use of medicines in the emergency room of primary health care"*:
 - Increase of the proportion of use of generic drugs.
 - Decrease of the proportion of use of new drugs.
- Indicators of impact of the training program *"Establishing and monitoring the Manual of Pain Treatment"*:
 - Prescription of major analgesics.

Following the recommendations of several authors (Kirkpatrick, 1999; Wang, 2002, among others), a pre-experimental design with a control group is used, based on a pre-test/post-test design, of type IV in terms of Wang (2002). This type of methodological approach has been widely used in the evaluation of the training impact in the health sector (Biencinto and Carballo, 2004:112).

To begin with, for both the experimental group (the group of trainees in the training) and the control group (the group of non-trainees in the training) a measurement is taken before the training (September), and four measurements are taken in the successive months after the training (December-March of the next year). In the *"Infectious diseases and use of antimicrobial"* training program, the post-training measures were compared with those of the previous year, since the prescription of drugs involved in the training (antibiotic) varies much according to the period of the year. Finally, the measurement of the control group was not obtained in the *"Use of medicines in the emergency room of primary health care"* training program, due to the impossibility to access the data.

2.3. Internal and external validity

In order to guarantee the internal validity of the research, the experimental mortality (i.e. none of the trainees had left the training) was controlled. Also, the history of all the participants was checked to assure that the trainees, as well as the non-trainees, were exposed to the same process; for example, no change of functions between the professionals did occur.

With respect to the external validity, the changes in the organization and/or in the policies of management that can affect the prescription were analyzed, that is, the systems of incentives, management by goals, the participation in other training programs, etc. A management policy was detected that could have affected the impact of two of the training programs; we will detail on this subject in the results section of this paper.

The duration and schedule of the training was also taken into account, because if the training is done during the labor schedule, the opportunities of prescribing can decrease. However, it is considered that this factor does not affect any of the analyzed training programs.

3. Results

We present here the results of the three training programs whose training impact we have measured. In this sense, a brief description of the training program is first provided as well as a discussion of the results obtained, detailing the particular aspects in each case.

3.1. Impact results of the training program: *"Updating on new drugs"*

"Updating on new drugs" is a 15 hours training program addressed to doctors. Its objective is to give theoretical basis to the doctors so that they can carry out a prescription based on scientifically tested results, to harness the selection of the safest drugs and the small costs drugs, and to diminish the prescription of new drugs when those do not add any value. This training program was attended by 21 trainees, and the methodology was a series of lectures.

The impact objective of this training program was to reduce the prescription of new drugs, as percentage of total prescription of each professional, and as cost of prescription. It is considered that new drugs have an elevated cost, and sometimes are not necessary, since other drugs with similar indications exist and they are cheaper and more effective. Thus, the indicators of impact identified for the evaluation are:

- Percentage of prescriptions of new drugs
- Cost of the prescription of new drugs

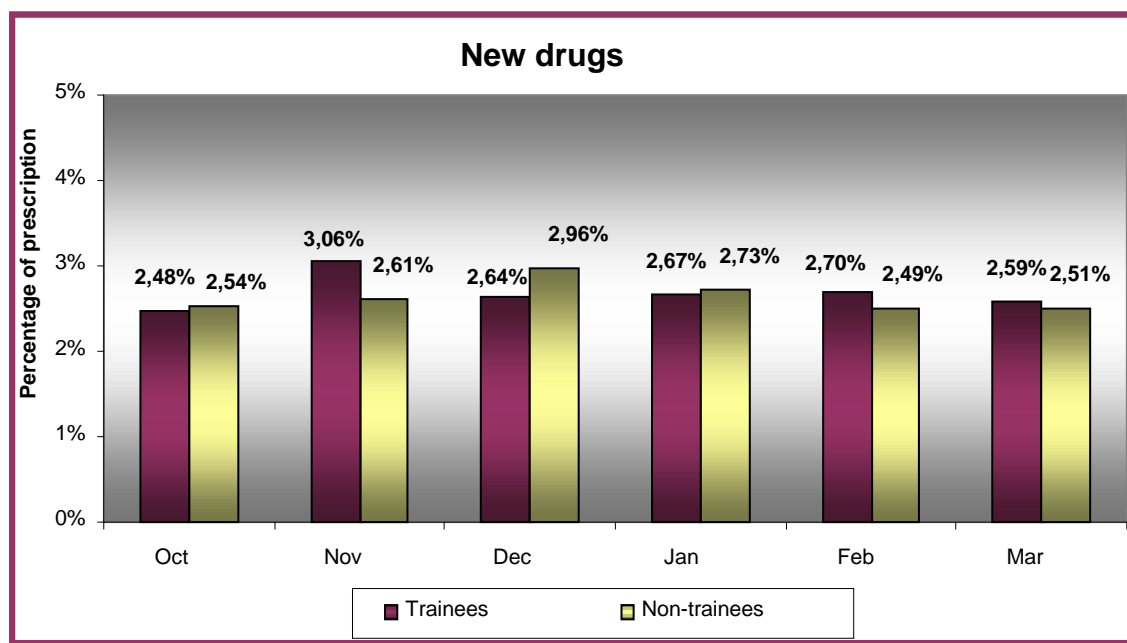
Both indicators were measured monthly for a period of 6 months after the training, and the information was taken from the database of the organization.

The impact results were measured with 21 health professionals, which integrated 80.6% of the people who had attended the training program. These people belonged to different groups; we display here the data solely on the group of doctors of primary health care, since this case is counted with a control group that allows validating the results. (see table 1 and graphic 1).

Table 1.

Indicators of impact of the training program "*Updating in new drugs*": percentage of prescription

Indicator 1		Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar
Percentage of prescriptions of new drugs	Trainees	2,48%	3,06%	2,64%	2,67%	2,70%	2,59%
	Non-trainees	2,54%	2,61%	2,96%	2,73%	2,49%	2,51%



Graphic 1. Percentage of prescription of new drugs

As we can observe in the tables, the indicator 1 ("*percentage of prescriptions in new drugs*") shows a certain increase among the doctors, increasing from 2.48% to 2.59%. If we compare this data with the group that has not received training, we can observe that the behavior of the indicator is very similar: the light increase in prescriptions of new drugs takes place among the professionals that have attended the training and also for those that have not attended the training.

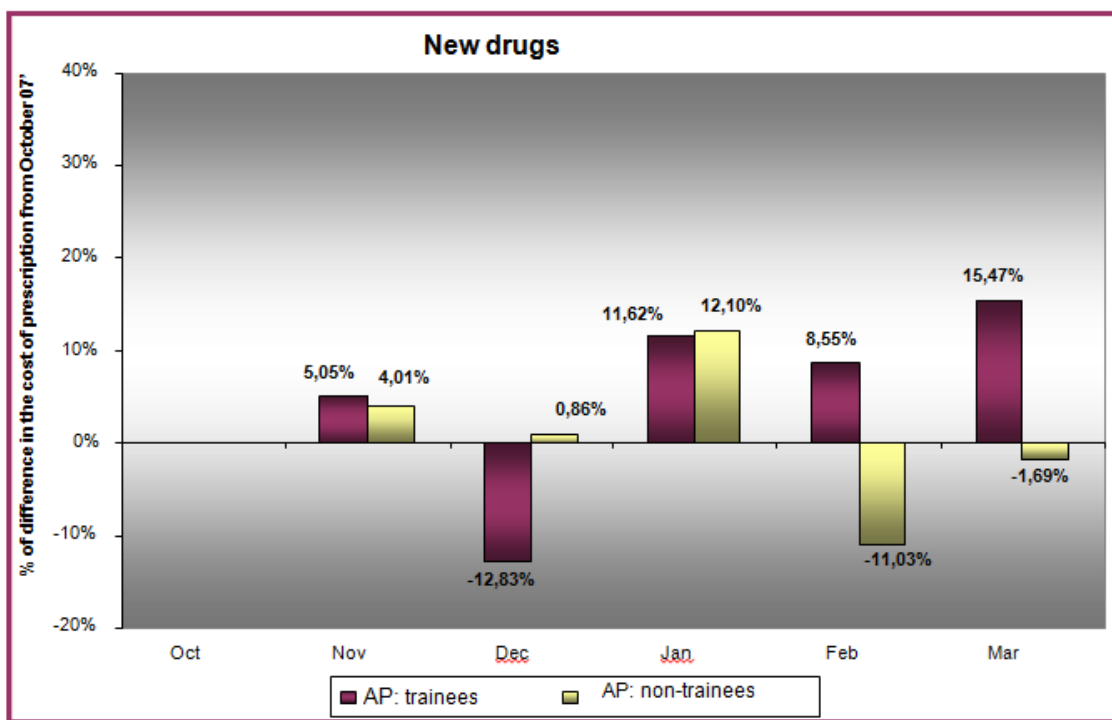
We can thus consider that the training has not generated the desired impact, since the percentage in prescription of new drugs is the same among the professionals that were trained and among the professionals that were not.

Indicator 2 analyzes the cost of prescription in new drugs. As we can observe, there is also an increase in the cost of the prescription for the group that attended the training, whereas the cost in new drugs for the control group falls slightly. (See table 2).

Table 2.Indicators of impact of the training program "*Updating in new drugs*": cost of prescription

Indicator 2		Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar
Cost of prescriptions of new drugs	Primary Health Care Trainees	6.114,48 €	6.423,42 €	5.329,76 €	6.825,05 €	6.637,27 €	7.060,33 €
	Primary Health Care Non-trainees	12.136,56 €	12.623,60 €	12.240,76 €	13.604,85 €	10.798,15 €	11.930,89 €

In order to deepen more in this indicator of impact, we analyze the percentage of difference in the cost of prescription of the months contemplated, in relation to the cost before the training - October - (see graphic 2).

**Graphic 2.** Difference in the percentage of cost of the prescription of new drugs

It is observed a clear reduction in the percentage of cost in the month of December among the professionals who attended the training with perspective to those who did not, but as it was seen in the previous graph, it increases back in January, arriving at similar values in both groups. However, in February and March, a peculiar behavior in the indicator was detected: while the professionals that did not receive the training diminished the prescription cost, those that received the training increased it. Therefore, we can see clearly that the training does not generate the desired effect.

The qualitative data collected through interviews leads us to a better understanding of the results. According to that, we observe that the lack of training impact can be due to several causes like the fact that the pharmaceutical companies exert pressure to increase the

prescription of their medicines, and have very interesting systems of incentives for their professionals. On the other hand, the working group also exerts pressure to increase the prescription and thus to get the incentives offered by the pharmaceutical companies.

3.2. Impact results of the training program: *“Use of medicines in the emergency room of primary health care”*

This is a 12 hours training program for the doctors of the hospital of urgencies, pediatric and primary health care. The objectives are to establish protocols for the most frequently used pharmaceutical treatments to benefit emergency situations and to improve the medicine use in these services. The methodology combines the theoretical classes with the case studies. In parallel some indicators are established to make a follow-up of the use of drugs studied during the training program. The training program counted with a total of 26 trainees.

The impact objective of this training program is to increase the use of generic drugs and to reduce the prescription of new drugs in the emergencies of primary health care, considering the percentage of prescription of each professional. The evaluated indicators of impact are:

- Percentage of use of generic drugs.
- Percentage of use of new drugs.

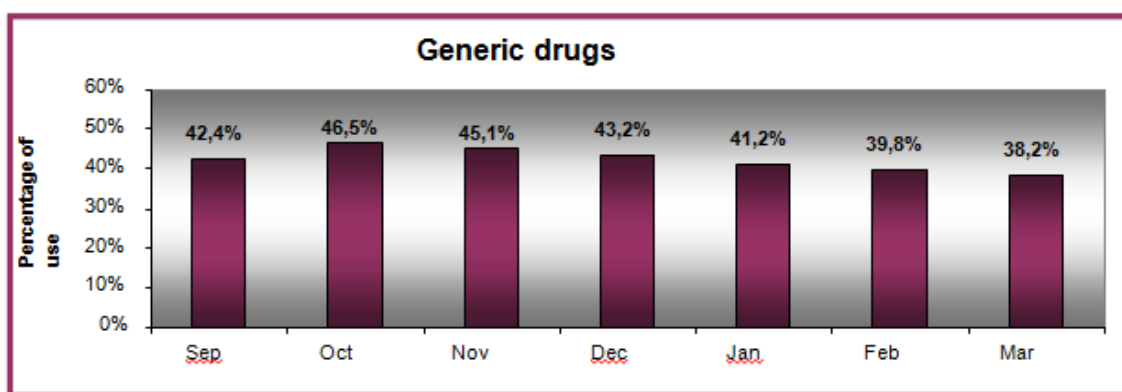
The information is obtained from the database of the organization and the measurement was done monthly for a period of 6 months. It was not possible to have access to information of the indicators from the doctors who did not attend training, which is why, in this case, we do not have a control group.

The following tables and graphs illustrate the results obtained in the measurement.

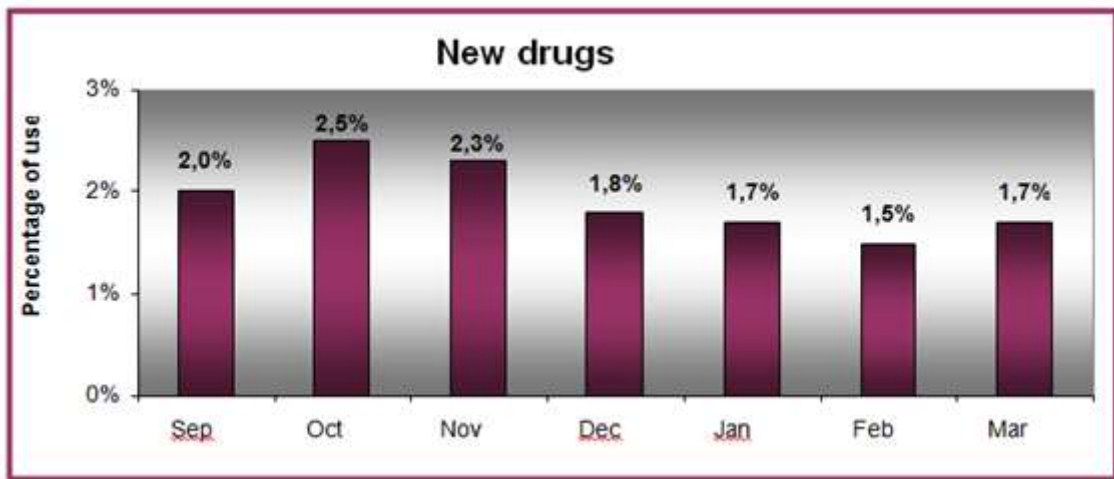
Table 3.

Indicators of impact of the training program *“Utilization of medicines in the emergency room of primary health care”*: use of generic and new drugs

Indicators	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar
1-Increase of the proportion of use of generic drugs	42,4%	46,5%	45,1%	43,2%	41,2%	39,8%	38,2%
2-Diminution in the proportion of use of new drugs	2,0%	2,5%	2,3%	1,8%	1,7%	1,5%	1,7%



Graphic 3. Percentage of use of generic drugs



Graphic 4. Percentage of use of new drugs

Comparing the use of drugs before and after the training program, we observed that the percentage that use the new drugs falls, whilst the use of generic drugs increases slightly during the three months after the training, but later diminishes to levels inferior to those before training. These data state that the impact of training is partial: it occurs in the use of new drugs, but it does not occur in the use of generic drugs, and it does not maintain in time.

In this case, as the qualitative data suggest, other influential factors can be obscuring the impact of training, like the power of the pharmaceutical companies, that stimulate doctors to prescribe their drugs, therefore limiting the prescription of generic medicine.

3.3. Impact results of the training program: “Establishing and monitoring the Manual of Pain Treatment”

This is a 10 hours training program addressed to the professionals of primary health care of the territory of the Maresme in Catalonia. The training took place at the end of September, and there were 23 professionals participating in it. Its main objectives are to harness the use of the scales and the registries that include the “*Pain Treatment Manual*”, and to stimulate the use of major analgesics for severe pain. The impact objective of this training program is to encourage the use of analgesic opioids, since it is a good indicator of praxis and a clear result of the application of the Pain Treatment Manual. The methodology consists of a lecture from the trainer about theoretical contents and a more practical part aimed at studying real clinical cases.

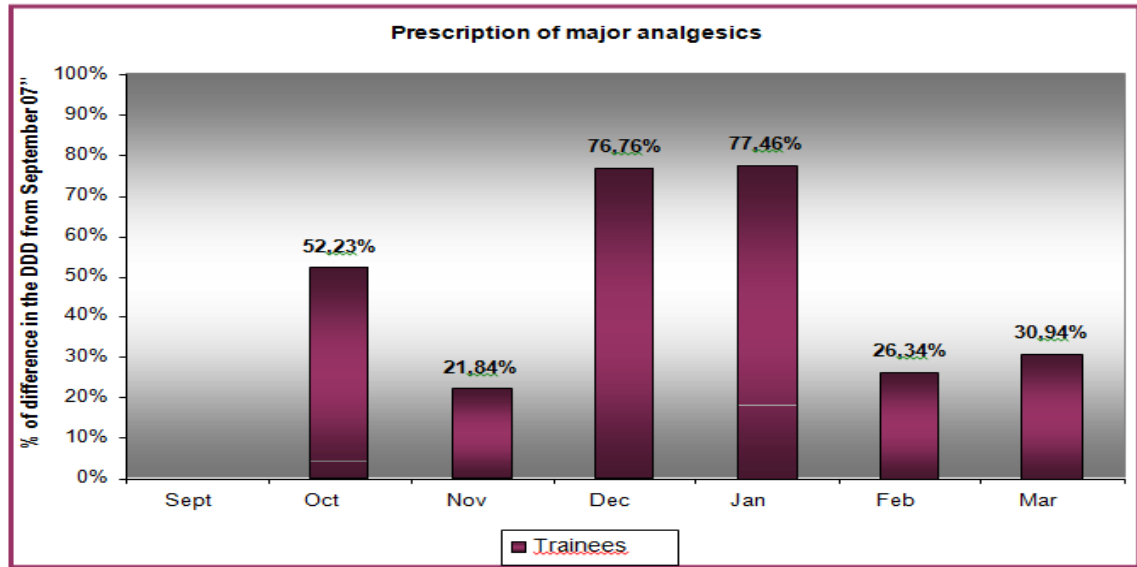
The impact of this training program is measured by means of one key indicator: the increase in the prescription of major analgesics. The unit of measurement used is the DDD (defined daily dose), and the information is collected monthly from the database of the organization. The indicator has been measured among 35% of the trainees of the training program, because of diverse technical problems in the access to data of the total of trainees, it has not been possible to collect the data about non-trainees, with the purpose of contrasting them with the previous ones.

The following results of impact have been obtained (see table 4 and graphic 5).

Table 4.

Indicators of impact of the training program "Establishment and monitoring of the Guide of the Pain": volume of prescription

Indicators			Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar
Volume of prescription of major analgesics	Trainees	DDD	1921,03	2924,38	2340,55	3395,63	3409,05	2426,96	2515,36



Graphic 5. Difference in the percentage of prescription of major analgesics from September

As we can observe, the training has had a positive impact, since the prescription of major analgesics, calculated in volume of DDD, has increased progressively in the months following the training, going from 1921 DDD in September to 2515 DDD in March. If we analyze the difference in the percentage of the prescription of analgesic with respect to the training received before September, we clearly observe the great increase detected in the months of December and January, and the more moderate, but important, increase in the months of November, February and March, that accounts for an average in the increase in the prescription of analgesic of almost 50% in the 6 months period that was analyzed.

The training generates the impact expected, since the percentage of prescription of major analgesics has increased. This shows an improvement in the praxis, as a consequence of the training program. But, it should be noticed that, since in the measurement of the impact, we only had access to the data of prescriptions of 35% of the professionals participating in the training, we have had to generalize and consider that the positive impact also occurs in the rest of trainees.

4. Discussion

This study has allowed us to develop a methodology to evaluate the impact and to apply it in a real context, thus detecting its opportunity and its limitations. We have also seen which key variables we have to consider in order to measure the impact of training in a rigorous and valid way in other contexts. In this paper, we display the lessons learnt and our reflections on the topic, as a contribution to the scientific community and to the researchers who work in the evaluation of the training.

The system created to evaluate the impact of training comes from the selection of indicators. The results demonstrate that this is a key step, since the indicator that is selected will assure the viability and the validity of the evaluation. In this case, we conclude that a central element in the selection of indicators is the joint work between the evaluators and the experts in the thematic of training, as well as the consensus with the organization. In the study we chose the indicators in a session work with the trainers and the training managers involved in the training programs evaluated. Afterwards, each indicator was selected and outlined with the advice of an expert in the sector. We consider that this procedure has been very successful, since the indicators of impact obtained are solid, valid, and viable in their evaluation and agreed with the professionals involved in the process. We outline that having valid indicators facilitates the process of collecting and interpreting information, and it allows us to obtain results directly associated with the effects of training.

Another important element in the evaluation of the impact is the facility to access the data in the organization. In the present case, the information on medical prescription is computerized, and the organizations involved have facilitated us the possibility of working with the data available. This is a central element, since if the data on the impact indicators is not available and the evaluator must locate it on their own, the effort increases exponentially, which can contribute to the project being abandoned or the impact finally not being evaluated.

The impact measurement should be done during a prolonged period of time, to see the evolution of the indicators and the maintenance of the results in that time. This also allows us to detect a phenomenon that occurs with certain frequency: the 'post-training euphoria', the transfer of learning just when the training finishes, as a way of testing it or because of the enthusiasm of the new, but its disappearance after a relatively short period of time due to diverse factors, like forgetfulness, external pressure, etc. In one of the evaluated cases this phenomenon occurred: the prescription of generic drugs increases during the three months following the training, but it declines in the following months. The measurement of the indicator during an extensive period of time has allowed us to identify this phenomenon, and to affirm that in this case the training does not generate the impact expected.

Having a control group is another relevant aspect which increases the validity of the results, and allows isolating the effect of other numerous variables of training. In two of the three evaluated cases, there was a control group, which means that we also collected data on the indicators of impact from people who did not receive training. We have detected that, in one of the cases, although changes in the indicator occurred, the training did not have the expected impact, as the changes also occurred in the group that did not receive the training. The control group consequently allows to validate the results obtained and to isolate with rigor the results of the training.

Although there is a control group, it is necessary to detect, and if possible to isolate, other external variables of training that can condition the impact; we are talking about the external validity. The variables of the organization that can affect the training are numerous and vary in each case, but the most relevant are the internal and external policies of management in the organization, changes, the HR policy, incentives, goals management, the participation in other training programs done, etc.

The results obtained in the evaluation of impact through our study indicate that the training in the rational use of the medicine does not generate a reduction in the pharmaceutical prescription, especially with regards to the prescription of new drugs. The analysis of the external validity and the qualitative data from the interviews allow detecting other systems more effective than training, for instance the incentives systems, which could eclipse the effect of the training. The economic incentives that the pharmaceutical companies give to doctors have a much stronger effect than any training and learning. The quantitative and qualitative results collected in this study demonstrate that an economic or material incentive, an extra bonus or complimentary increase of the salary is more powerful than attending a complete training program very well-designed and oriented to decrease the medicines expense.

These results suggest the convenience of introducing other more effective strategies than training to modify the prescription by the professionals, like for example the goals management, the creation of alternative systems of incentives -not exclusively economic-, the control of the incentives from the pharmaceutical companies, etc. The resources saved from training on medicine use could be destined to cover other training needs in which more effectiveness is guaranteed.

By analyzing external variables, we can explain the impact of training and, as other studies show (Brinkerhoff 2005, Nickols 2005; Wang and Wang 2005), it allows us to understand how training interacts with other systems in the organization and to make decisions to improve its effectiveness. The impact evaluation becomes something more than a measurement of the effects of training; as Mitchell (2001) shows, it is transformed into a tool for organizational development. It becomes a mechanism to identify those aspects of the organization that determine which trainings generate real results and to define coherent and effective HR developing policies.

The evaluation of training impact, besides being viable, can be a very useful strategy for the HR professionals, because it can optimize the development of the people who integrate the organization and the organization itself.

5. References

- Aragon-Sanchez, A., Barba-Aragón, I., & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980.
- Biencinto, C. & Carballo, R., (2004) Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2), 101-116.
- Blandy, R., Dockery, M., Hawke, A., & Webster, E., (2000) Does Training Pay? Evidence from Australian Enterprises, Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research [NCVER].
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101.
- Dahiya, S. & Jha, A. (2011). Review of training evaluation. *International Journal of Computer Science and Communication*, 2(1), 11-16.
- Eguiguren, M., Llinàs, X., & Pons, O. (2006) In-company training in Catalonia: organizational structure, funding, evaluation and economic impact, *International Journal of Training and Development*, 10(2), 140-163.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Gestión 2000. EPISE, Barcelona.
- Leung, A., (2006) A conceptual model of information technology training leading to better outcomes, *International Journal of Business and Information*, 1(1), 74-95.
- Mitchell, R.J., (2001) Evaluation as an organizational development tool, *International Journal of Training and Development*, 5(4), 275-282.
- Nickols, F. W. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121-134.
- Phillips, J.J., (1997) *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, Gulf, Houston, TX.
- Pineda, P., (2002) *Gestión de la formación de las organizaciones*. Ariel. Barcelona
- Pineda, P., (2007) *Evaluación de la formación continua en el sector de la educación infantil: informe ejecutivo*, Barcelona.
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2005). In search of the Holy Grail: return on investment evaluation in human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 71-85.
- Saks, A. M., & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118-127.

- Swanson, R. A. (2005). Evaluation, a state of mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 16-21.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104.
- Topno, H. (2012). Evaluation of training and development: An analysis of various models. *IOSR Journal of Business and Management*, 5(2), 16-22.
- Waagen, A. K. (1998). *Fundamentos de la evaluación: Info-line*. Epise.
- Wade, P. A. (1994). *Measuring the impact of training: A practical guide to calculating measurable results*. Richard Chang Associates.
- Wang, G.G., (2002) Control groups for human performance technology (HPT) evaluation and measurement, *Performance Improvement Quarterly*, 15(2), 34-48.
- Wang, G. G., & Wang, J. (2005). Human resource development evaluation: Emerging market, barriers, and theory building. *Advances in developing human resources*, 7(1), 22-36.
- Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training evaluation: knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539.
- Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., & Frey, D. (2013). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, 8, 14-27.



Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI

A didactic experience of application of a new method to listen to the music of the 21st century

Ana M^a Tornos Culleré,
IES Binéfar, España

Pilar Lago Castro,
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 07 de abril de 2014

Fecha de revisión: 09 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 03 de septiembre de 2014

Tornos, A.M y Lago, P. (2014). Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 194 – 203.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI

A didactic experience of application of a new method to listen to the music of the 21st century

Ana Mª Tornos Culleré, IES Binéfar, España
anatornos2@gmail.com

Pilar Lago Castro, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
plago@edu.uned.es

Resumen

En este artículo se aborda la cuestión didáctica de cómo llegar a los adolescentes desde las armonías del siglo XXI, y por tanto, ayudarles a apreciar y escuchar la multiplurialidad musical que hoy nos envuelve. Se presenta una experiencia didáctica de aplicación de un modelo nuevo de escucha musical que se creó en el marco de una investigación-acción, con resultados prometedores. Las circunstancias de la investigación, con grupos muy homogéneos, permitieron la utilización de una metodología creada para la ocasión y que permitiera explorar, mediante técnica cualitativa, sutiles diferencias de apreciación entre los alumnos a los que se les aplicó el método y el resto de alumnos del mismo nivel que actuaron como grupos de control.

Abstract

This article explores the possibility of taking a didactic approach that takes as a starting point harmonies of the 21st century and that consequently raises the teenagers' interest and enables them to feel appreciation for the diverse range of music of today's world. It focuses in the description of the didactic experience of applying a new methodological model of music listening created in the framework of an action research project, which showed promising results. The conditions of the research project, which presented very homogenous groups, made possible the creation of an ad hoc methodology that, using the qualitative analysis, enabled us to explore subtle differences in the listening modalities of students who used the new method and the control group, which didn't follow the new method.

Palabras clave

Tonal; Atonal; Percepción; Movimiento de la música; Escucha consciente

Keywords

Tonal; Atonal; Perception; Movement of music; Conscious listening

1. Introducción

Si algo tiene de especial el siglo XXI en música es, en el caso de la escucha consciente y responsable, la enorme variedad y posibilidad que ofrece nuestro espacio musical. De alguna manera, gracias a la tecnología y como consecuencia de nuestro proceso de globalización, la mayor libertad y rapidez con que se producen nuestros intercambios culturales, ha propiciado una situación nunca vivida anteriormente. La posibilidad de acercarnos a la música de cualquier época, periodo, autor, obra, etc., es hoy tan amplia, que casi todo lo que conocemos de la música se encuentra o pueda encontrarse a nuestra entera disposición a través de las múltiples herramientas o soportes, que nos ofrece la nueva y sofisticada tecnología actual.

Aquella metáfora con la que Morgan (1994), nos ilustraba la situación de lenguaje en la música culta de los años 90 del pasado siglo XX: la neo-tonalidad, consideramos que se encuentra redimensionada, ya que en la actualidad, nuestro inconsciente colectivo musical, el de todos, se encuentra como nunca sumergido en una riqueza inmensa y variada que nos afecta a todos de una u otra forma.

El curriculum de música para alumnos de la ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón, cuenta con un bloque de contenidos específicos dedicados a la formación musical en el que aparece de forma explícita un tema dedicado a la escucha musical. La práctica didáctica habitual en las aulas de la ESO y desde las últimas décadas, ha venido utilizando la escucha atenta y consciente como una herramienta didáctica, al servicio de otras cuestiones, como son: una mejor apreciación e interpretación con el instrumento, la ilustración sonora de un contexto socio-cultural, refuerzo de aspectos de lenguaje tonal-armónico, que se viene enseñando como “*el lenguaje musical*”, etc, de modo que, son precisamente estas - otras cuestiones- las que van marcando el itinerario de actividades y contenidos en referencia a la escucha musical. La situación actual requiere a nuestro entender, una revisión profunda, que permita situar los aprendizajes en escucha musical desde un itinerario propio y en relación a la multivariada realidad musical de nuestros días.

Frega (2007) nos indica que “*El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero 'estilo cognitivo individual' creativo – que da sentido a las experiencias de composición/inventación musical, (...) constituyen el cultivo de un modo creativo de conocer y de hacer, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata*”. Es precisamente ahí donde nos gustaría dejar centrada la cuestión, en la necesidad de desarrollar en el alumno estrategias propias que propicien inteligibilidad a toda la multivariada expresión musical de nuestros días, de modo que resulten un modo creativo de conocer y de hacer musical.

2. Un método nuevo para escuchar música

La cuestión que aquí se presenta es enormemente compleja, y además se viene tratando desde muy distintas áreas de conocimiento. La gramática generativa de Chomsky, aplicada a la música por Lerdhal y Jackendoff., (2003), ha realizado un importante esfuerzo por señalar aspectos universales de la escucha musical. Sin embargo, se trata a día de hoy de una cuestión abierta, es decir, no disponemos de un paradigma de percepción musical capaz de abordar en profundidad la totalidad de aspectos universales sobre los que asentar la escucha musical. Ni siquiera existe una perspectiva analítica que pueda dar respuesta a todos los matices que presenta la música. Todo ello, en nuestra opinión es posible que sea debido a que observar la música en profundidad aboca a tomar en consideración los aspectos más profundos del hombre, aspectos como la base neurológica, la atención, la conciencia, la integración de las sensaciones, la emoción, todos ellos en profunda revisión continua y de los que disponemos de comprensiones acotadas a una teoría, a una rama del saber etc.

En el marco de una investigación-acción en el Departamento de Música de un centro público de la Comunidad Autónoma de Aragón, al respecto de esta cuestión didáctica, se detectó, cómo pequeñas actividades de escucha musical, intuitivas, realizadas puntualmente, producían

un efecto asombroso en alumnos de la ESO. Permitían al alumno comprender de forma inmediata conceptos que presentados de otro modo resultaban altamente abstractos incluso para un alumno con formación musical por encima de la formación musical general. Y no solo esto, sino que propiciaban una mayor capacidad de improvisación y creación musical en estos alumnos.

Tras esta observación inicial, se desarrolló todo un plan de investigación en distintas fases, que permitiera encontrar los principios científicos que dieran razón a esta situación y desde ellos analizar si era posible generar una renovación metodológica en el aula que diera satisfacción al problema didáctico que venimos planteando.

La 1ª y 2ª fase de la investigación llevaron mucho tiempo y consistió fundamentalmente en la lectura de fuentes que permitieran llegar a una cierta reducción fenomenológica acerca de la posibilidad de escuchar música profundamente, escuchar música como 'escuchar la belleza', teniendo en cuenta el desarrollo musical que se produce en la adolescencia. Se detectó cómo todas esas experiencias musicales que se encontraban en el origen de esta investigación presentaban en común

- El estar centradas en la percepción del movimiento de la música,
- El ser aprendizajes totalmente experienciales, es decir una escucha que tiene un fuerte componente de inmediatez entre lo que se escucha y la referencia que tiene el alumno
- Una gradación que venía organizada no tanto desde una mayor o menor complejidad conceptual, sino más bien, venía organizada desde la propia diferenciación en la escucha que era capaz de realizar el alumno.

Se elaboró un amplio marco teórico acerca de la escucha musical. Lago 2004, nos habla de los diferentes modelos de audición más comunes, señalando la audición inconsciente, la audición asociada, la audición sensitiva o consciente y la audición musical, aquella que *“nos acerca totalmente al análisis musical de cada uno de los diferentes momentos por los que la Música va transcurriendo.”* Aquí se acotó y delimitó un particular modo de escuchar música *“musicalmente”* adecuada a las condiciones de la ESO.

La fase 3ª consistió en el estudio del Estado de la Cuestión. Existen métodos de didáctica musical, experienciales, globales, que además de vincular la escucha-interpretación-composición, son susceptibles de ser empleados en grupo y que abordan la cuestión de la pluralidad musical. Se realizó un estudio comparativo de 3 referentes, las propuestas de: Paynter (1999), Schaeffer (1996) y Swanwick (1991).

De este estudio se detectó la necesidad de plantear un nuevo método experiencial y creativo, cercano a los referentes tomados, pero centrado a diferencia de ellos, en la percepción del movimiento de la música.

La fase 4ª consistió en establecer la propuesta concreta de este nuevo método, sus principios, su base teórica, sus parámetros básicos, sus bases didácticas, su aplicación práctica etc. Bajo la palabra movimiento, se han recogido todas aquellas fuerzas, tensiones, dinamismos, que diferencian del sonido al sonido musical. Existen y han existido distintas referencias y explicaciones acerca de la naturaleza del movimiento en la música. Swanwick (1999) centra esta cuestión en la capacidad metafórica del hombre, y distingue en la música como metáfora, tres niveles, que se producen en acto, no de modo procesual, y ya en el primer nivel se trataría de *“la transferencia de patrones de comportamiento del tono hacia patrones de comportamiento del cuerpo humano y del movimiento y la tensión es la base de la expresión musical”*. En la propuesta de este nuevo método son precisamente la observación y diferenciación de estas fuerzas lo que va guiando la acción didáctica.

Tomando como base el modelo de Gibson (1950,1966 y 1979) para la percepción del movimiento visual, y lo que conocemos a propósito de los mecanismos de adquisición de la canción por el niño que recoge Hargreaves (2002) a propósito de diferentes investigaciones de

Davidson y cols en 1981, se establece una posible analogía para la escucha musical en un modelo del que vamos a destacar aquí dos de sus elementos básicos. Por un lado, el movimiento musical es comprendido, realizando una analogía con el modelo de Gibson, como inhomogeneidad posible en cada uno de los parámetros señalados por LaRue (1989) para el sonido musical, a saber: melodía, armonía, timbre y cualidades del sonido, ritmo y crecimiento formal. Por otro lado, es preciso establecer un “*contorno mínimo*” un “*esbozo*” en el alumno, a partir del cual introducir una diferenciación experiencial en la escucha, centrada en la percepción del movimiento. Hargreaves (2002), señala como dato muy significativo en el desarrollo musical el que las canciones de los niños se van aproximando gradualmente del esbozo a “*estructuras melódicas correctas (esto es culturales)*”.

La tónica, en todas sus posibles manifestaciones conocidas, tonales y atonales, es la base sobre la que se ha construido en este método ese “*esbozo*” o “*contorno mínimo*”. Es el elemento globalizador de la comprensión del movimiento en la música, llegando a diferenciar 30 matices básicos para la tónica o su ausencia, que pueden recoger en cierta medida la multipluralidad musical que nos envuelve.

Establecido un contorno básico de escucha inicial, la interrelación de estos dos niveles que se presentan en el método secuenciados, van guiando la acción didáctica. En este método las actividades de interpretación y de creación surgen de la escucha, y, desde el comienzo, se está trabajando tanto con música tonal como atonal.

La 5ª y 6ª fase de investigación, que es la que queremos presentar en este artículo, consistió en una experiencia de aplicación para los alumnos que eran objeto de nuestra investigación-acción y el análisis de resultados y conclusiones con referencia a unos amplios objetivos iniciales que abarcan aspectos desde como enriquecer la praxis de la enseñanza musical en la ESO, hasta la formulación de un modelo de transmisión de conocimientos de música desde una particular y concreta escucha de la música.

Destacamos, a continuación, algunos elementos más concretos del método:

- La selección de un rasgo en una obra de arte musical, que va a formar parte del inicio de toda la actividad de cada sesión, y sobre el que se trabajará la llamada: *experiencia musical buscada*. Aunque cada *experiencia musical buscada* parte de cero, existe una profunda relación entre ellas pensada por el profesor, interrelacionando los dos elementos citados que presenta el modelo de escucha propuesto para la percepción del movimiento en la música.
- Interpretar o componer desde ese rasgo.
- La selección de un elemento distractor positivo, al servicio de *la experiencia musical buscada*.
- La concienciación de la experiencia a través del lenguaje mediante el uso de unas tarjetas ideadas con el fin de facilitar la inmediatez entre experiencia-vocabulario.

3. Experiencia educativa en un aula de la ESO

Este método que se ha esbozado en el punto anterior recoge una larga experiencia docente. Se fue aplicando tímidamente como un recurso para poder explicar por ejemplo: las leyes de armonía de la música, la diferencia entre una interpretación musical de otra, la razón de ser de algún lenguaje atonal... Durante el curso 2012-2013 se realizó una experiencia, de aplicación de una propuesta sistematizada de este método con un grupo de alumnos de 3º de la ESO. Entre los objetivos de esta experiencia se encontraba el comprobar si se encontraban datos que justificaran la utilización de este método como línea didáctica principal del Departamento de Música, por ello, se consideró importante trabajar con ellos un número amplio de “*experiencias musicales buscadas*” que nos permitiera una vez analizados los datos, extraer conclusiones en este sentido.

Señalar con respecto a:

3.1 Diseño de la experiencia

Se seleccionó con este fin el grupo de 3º de la ESO que presentaba mayor diversidad y menor rendimiento académico medio en el curso anterior, de entre las tres líneas del centro para ese curso. La decisión se tomó de forma colegiada por un grupo de profesores que colaboraron en nuestra investigación y que estaba formado por: los tutores de 3º de la ESO, algunos profesores de Lengua y Sociales, y los profesores del Departamento de Música. Este grupo de 3º seleccionado es el que se denominó Grupo Experimental, y estaba formado para las clases de música, tanto por los alumnos del grupo referencia, como por algunos alumnos vinculados a él, que pertenecían al Programa de Diversificación, por lo que en otras áreas trabajan en grupo pequeño y otra distribución de curriculum, centrada en los objetivos y contenidos mínimos. El resto de alumnos que formaban dos grupos de referencia más, uno de los cuales tenía también vinculados al resto de alumnos del Programa de Diversificación, fueron los Grupos de Control y se les aplicó una metodología que utilizaba como soporte el libro de texto y, por lo tanto, el hilo conductor de las actividades lo marcaba en este caso la evolución histórica de la música occidental.

En los dos casos se interpretaba música y se realizaban actividades de creación musical. Pero mientras que en uno, el de los grupos de control, los contenidos venían expresados como ilustración de una época, de modo que tocaban fragmentos de la época que estudiábamos por unidades en orden cronológico, al tiempo que en cierta medida improvisaban utilizando las reglas del lenguaje musical de la unidad en cuestión. En el otro caso, el del grupo experimental, al ser el hilo conductor la propia experiencia de percepción del movimiento, los contenidos venían expresados y organizados desde dicha percepción de movimiento, las actividades de interpretación y creación, venían vinculadas a la experiencia musical buscada. También existían referencias históricas permanentes, puesto que así estaba diseñado el curriculum, pero aquí al revés, la referencia histórica ilustraba la experiencia.

Señalar por otra parte que, en el caso del grupo experimental, se desarrollaron mucho más las actividades de creación, porque es condición de este método situar al alumno de alguna manera como compositor. Por citar algún ejemplo al respecto, comprender un lenguaje atonal, del tipo que sea, requiere para este método experimentar, aunque sea en cierta medida, la dificultad que existe en uno mismo para ser atonal, el papel de la repetición en la música y mil matices más, que explicados de forma teórica también pueden ser expuestos pero a nuestro parecer con menos éxito. Sin embargo las actividades de interpretación en el grupo experimental, se trabajaron en esta experiencia concreta desde fragmentos pequeños, a diferencia de los otros grupos que preparaban con esmero un programa con obras de mayor dimensión. Preparar un programa similar, nos hubiera situado en el riesgo de no poder acceder a la mayoría de lo que se pretendía. Las actividades de interpretación se realizaron en su mayor parte referidas totalmente a las actividades de escucha. Para su exposición en público en el Concierto de la Semana Cultural del centro, a diferencia de los otros grupos, que presentaban un programa de autores conocidos, a este grupo se le encomendó la creación de una música para un poema de Carlos Marzal que seleccionaron ellos entre varios del autor en su libro - Metales pesados. La composición que acompañaba a un peculiar recitado del poema por parte de una alumna, la realizaron entre todos, y consistió en un soporte musical atonal temático que lo con abundantes efectos que reforzaban el contenido del texto, mediante instrumentos como xilófonos y metalófonos Orff, percusión indeterminada Orff, dos guitarras, un saxo, un piano y una batería. El lenguaje atonal elegido por ellos aunque sencillo, era similar a la técnica interválica de los comienzos del expresionismo musical alemán, sin embargo no utilizaron como recurso expresivo ningún tinte siniestro. Las dos guitarras y el piano eran utilizadas a modo de música experimental, el resto de instrumentos de modo convencional.

La experiencia de aplicación del nuevo método se realizó tal y como estaba previsto en distintas fases. Una primera fase preparatoria que duró aproximadamente un mes y en la que se habilitó a los alumnos en los elementos básicos del método. Una fase de aplicación por medio de audiciones-proyecto, que duró desde noviembre hasta mayo, y se vio interrumpida durante 3 semanas para la preparación de la actividad del concierto de la Semana Cultural

anteriormente citada. La última fase duró aproximadamente un mes y consistió en la aplicación de unos test de evaluación diseñados para la ocasión.

3.2 Elección de las audiciones-proyecto

Se seleccionaron 40 audiciones, para esta experiencia. La intención era contar con material amplio y elaborado que permitiera al profesor muchísima flexibilidad en su aplicación.

Aunque se llamó a cada una: audición, en realidad cada una resultaba ser una pequeña unidad didáctica con multitud de elementos en torno a una o dos obras de arte elegidas como protagonistas para la ocasión. El material estaba muy cuidado en cuanto a su secuenciación, tanto en cuanto a ir generando un amplio contorno en el alumno que le permitiera situarse en un rico y diverso horizonte, como en la gradación de diferenciación de matices en todos los parámetros de la música. Cada audición-unidad contaba con:

- Una experiencia musical buscada, que al final es la que tenía que ser evaluada como adquirida por el alumno,
- Una actividad principal pensada desde el movimiento, que provocara la experiencia musical buscada.
- Una selección de materiales musicales con los que se realizaba parte de esta actividad principal inicial.
- Un elemento distractor, utilizado por el profesor como garantía de atraer la atención y garantizar un aprendizaje más activo.
- Recursos auditivos, esquemas etc. para poder realizar transferencias, ejemplos etc.
- Tarjetas, en las que el alumno era capaz de identificar su experiencia mediante el lenguaje, que se iban organizando y clasificando por colores según parámetros musicales etc.

Como recursos varios que también se utilizaron, podemos citar: el proyector con acceso a internet y buena calidad de sonido, un piano, distintos instrumentos musicales Orff, guitarras, flautas, batería,...un mural que se realizó en la pared frontal en el que íbamos colocando las tarjetas que nombraban las experiencias musicales que íbamos realizando, cartulinas, tijeras, pegamento, pinturas... un mural con una línea del tiempo, donde íbamos colocando los títulos...etc. El modelo que se utilizó para clasificar las experiencias fue una banda de Möbius subdividida (entrelazada), dinámica en el tiempo, por ello, como fondo del mural eligieron los alumnos, una estrella pulsar de la que se desprendían en relieve las sub-cintas de Möbius donde colocar las tarjetas.

La lista de audiciones que dieron pie a cada proyecto es amplia, con ejemplos de muchos tipos de lenguajes musicales. Desde el punto de vista del concepto de tónica que poseen, aparecen ejemplos susceptibles de ser categorizados como: tonalidad melódica, tonalidad armónica, tonalidad ampliada, tonalidad ampliada de modo singular en obras de Skriabin, Bartok y Stravinsky, tonalidad ampliada con improvisación, minimalismo, cada uno susceptible a su vez de ser subdividido según diferentes matices.

Desde el punto de vista de ausencia de tónica, o música atonal, aparecen ejemplos susceptibles de ser categorizados como: atonal- aunque tonaliza la música en otro parámetro, atonal total - atonal total ampliando el concepto de melodía/estructura, atonal total ampliando las características del sonido, atonal total ampliando ritmo/estructura y atonal total ampliando armonía/estructura. Cada uno nuevamente susceptible a su vez de ser subdividido según diferentes matices, como si utilizan una técnica atonal interválica si utilizan una técnica atonal serial, posturas singulares en parte de la obra de autores concretos etc.

La selección propuesta con aproximadamente 80 obras musicales distribuidas en 40 proyectos osciló desde un canto gregoriano: Puer natus del introito de la Misa de Navidad, hasta "Kreuzspiel, I mov" de STOCKHAUSEN, por citar dos ejemplos, audición 2, audición 34.

3.3 Creación de los Test que nos han permitido valorar la experiencia

La experiencia fue realizada con éxito. El profesor podía observar como las experiencias musicales buscadas para cada ocasión se adquirían por parte de los alumnos y se mantenían de una sesión a otra. Todo se encontraba interrelacionado y aunque la precisión verbal del alumno quizá no era lo académicamente esperado, (por ejemplo, a la cadencia perfecta V - I, la llamaban el chis-pun, porque fue el término inicial que se empleó en la actividad de movimiento correspondiente), si que recordaban las experiencias y podían realizarse unas en función de otras.

No existen test estandarizados que nos permitieran medir justo lo que pretendíamos medir, al menos aplicables en un ámbito escolar. Sin duda pensamos que era posible detectar diferencias entre las respuestas de los alumnos en algunas cuestiones como terminología, matices de la música etc, puesto que se había trabajado, con éxito en cada caso, una diferente metodología que enfatizaba más unos aspectos conceptuales u otros. Pero nuestros objetivos iniciales con respecto a esta experiencia pretendían comprobar si se enriquecía la praxis de la enseñanza musical en la ESO, en cuanto a escucha musical, en el sentido de:

1. Unificar escucha-interpretación- creación
2. Mejorar la atención a la enorme diversidad del aula de música,
3. Unificar y fortalecer el yo del alumno
4. Posibilitar un diálogo con el arte desde la propia música
5. No discriminar la música en función del lenguaje en el que está pensada
6. Habilitar al alumno en una autonomía que posibilite su capacidad crítica.

Como se observa se tratan todas ellas de cuestiones muy sutiles, que hacen referencia a un personal "*resonar en mí*" de la música. Sin embargo de alguna manera irrenunciables para esta investigación que es animada en todo momento por la búsqueda de justo esa sutileza que puede proporcionar la música con su particular espacio y tiempo, en su naturaleza profundamente material, al tiempo que profundamente inmaterial.

Precisamente es por ello que los test de evaluación fueron una de las herramientas más difíciles de diseñar. Fueron validados por distintos especialistas de la música como expertos en: Composición, Dirección de coro, Lenguaje y Teoría de la música, y compañeros profesores de música en la ESO. Consistió en un amplio cuestionario, y una batería de 5 test.

- El cuestionario, con preguntas de carácter cerrado y carácter abierto, sirvió para elaborar un perfil socio-familiar, académico, socio-emocional y musical de cada grupo de alumnos que garantizara en cierta medida el estudio de posibles variables extrañas que pudieran influir en los resultados. El perfil socio-emocional se realizó con carácter ilustrativo a partir de algunas respuestas abiertas de los alumnos en referencia a:
 - el modelo de madurez emocional de Katheleen White 1987
 - la categorización de desarrollo de identidad realizada por Erikson
 - la consideración de sus intereses de lectura etc.

El perfil musical resultó un estudio amplio acerca de sus preferencias musicales, hábitos de escucha, interpretación, improvisación musical etc.

- Los test, desde diferentes perspectivas pretendían medir si existía algún indicio que permitiera afirmar que la audición activa según este nuevo método resultaba más creadora para el alumno que lo que veníamos realizando.

Se pensó que el test principal podía consistir en un análisis cualitativo de cómo eran capaces de describir una música totalmente nueva para ellos. En eso consistió el test 5, para el que se eligió un fragmento de la compositora T. Catalán: "*Elegía a un ángel muerto*". Sin embargo pareció arriesgado después de tanto esfuerzo el plantear la

evaluación de la experiencia sólo desde ahí, por ello se pensó en una batería más amplia que nos permitiera completar la evaluación.

El Test 1 consistió en una prueba acerca de la capacidad de elicitación sonora de la identidad sonora de un fragmento. Se seleccionaron 5 fragmentos musicales, cada uno con la identidad sonora claramente acumulada en un parámetro de la música. Se realiza un estudio de descriptores estadísticos en función de los resultados.

Los test 2 y 3 de respuesta breve e inmediata, se realizaron con una batería de 20 fragmentos musicales, susceptibles de ser analizados desde al menos cuatro posibilidades para la tónica, entendida como catalizadora de la comprensión del movimiento. En el 2, se pedía al alumno que determinara qué aspecto ha despertado su interés en ese fragmento. En el 3 que valorara numéricamente en escala Lickert de 1 a 5 el grado de intensidad emotiva.

El test 4, en el que se utilizó la parte A del 2º movimiento de la sonata para piano op. 13 de Beethoven, se pedía al alumno que intentara realizar un dibujo lo más completo posible de lo que estaba escuchando. Se analizan los resultados tanto desde un punto de vista de tipo de trazado predominante, como desde un punto de vista de mayor o menor plasmación de niveles musicales en el dibujo.

- Se realizó una pequeña evaluación de la experiencia por parte de los alumnos.

4. A modo de conclusiones

El análisis realizado es amplio, con resultados que permiten avalar el que este método pueda resultar idóneo y fructífero para transmitir los conocimientos musicales en secundaria. De una manera vivida como lúdica por el alumno, se había desarrollado una mayor capacidad de escucha que se manifestaba tanto en número como en calidad, con matices en cada caso, para todos los objetivos específicos señalados. Apoyando esto señalamos algunos datos:

- El estudio pormenorizado del perfil socio-familiar, académico, socio-emocional y musical de los alumnos por grupo, nos permite asegurar una gran homogeneidad entre los grupos, propia de un ambiente rural en el que en ese momento, por citar un dato, la crisis que padecemos no había hecho estragos sociales aún. Esta homogeneidad se mantiene también en la respuestas de los test (salvo test 1), entre el Grupo Experimental y los Grupos de Control, lo que obliga a tomar en consideración en el análisis predominantemente cualitativo que se ha realizado, el sentido y proporción de diferencias muy sutiles, aunque muy sugerentes.
- Las preferencias musicales que se estudian junto con muchos más datos en el Perfil Musical del alumno, comparando los tres grupos, no presentan una orientación susceptible de ser tratada como significativa, es decir, los tres grupos presentan una diversidad de preferencias que giran en torno a los estilos de moda entre los jóvenes del momento. Todos los estilos que nos señalan los alumnos como preferencia tanto el en Grupo Experimental como en los Grupos de Control, son tonales, y utilizando los términos de RETI (1965) que venimos acuñando, tanto tonalidad melódica, como tonalidad armónica. Sin embargo, de los resultados de todo el conjunto de test, podemos afirmar que las respuestas y valoraciones del grupo experimental estaban menos condicionadas en función de si el lenguaje empleado era tonal o atonal, tanto en respuesta breve e inmediata como en respuesta elaborada.
- Los resultados en Test 1 Elicitación de la Identidad Sonora, son muy superiores en el grupo experimental frente a los grupos de control. Esto se cumple muy marcadamente también en los alumnos del Programa de Diversificación, y en el caso de los alumnos Inmigrantes, que aun teniendo mucha menos nota media en junio, elicitaban en este test con resultados superiores a la media. Los alumnos con una

formación musical superior a la media, que pertenecen al Grupo Experimental, presentan resultados por encima de la media de su grupo, no ocurre así con los que pertenecen a los Grupos de Control. La nota media en junio igual o superior a 8, con alumnos que pertenecen a los dos Grupos de Control y ninguno al Grupo Experimental, no ha propiciado resultados superiores.

- Ante lo nuevo musical, la capacidad crítica que muestra el grupo experimental, es muy superior en muchos aspectos. Se ha realizado utilizando indicadores en función de las referencias verbales que ha utilizado cada alumno sin desestimar ninguna, y podemos afirmar que son más capaces de escuchar, de percibir relaciones de orden ante la extrañeza que les supone esta música. Además sus valoraciones son más ajustadas a razones objetivas, que a una opinión sin fundamentar. Al describir lo nuevo musical, en nuestro caso el fragmento seleccionado de T. Catalán, son mucho más capaces de remitirse a la propia música.
- Existe una relación inversa entre el grupo experimental y los grupos de control, en cuanto a las referencias que realizan proyectando emociones y las referencias de orden que encuentran en la música, mayor este último aspecto en el grupo experimental. Sin embargo, el grupo experimental produce mucha más cantidad respuestas a todos los niveles, a nivel de expresiones proyectivas también. No será una característica suya la frialdad al emitir las respuestas, más bien todo lo contrario, muestran una matización afectiva mayor.
- Para los alumnos la experiencia había sido algo lúdico, estaban encantados con haberla realizado. Reconocían que las actividades que habíamos ido haciendo durante las semanas que duró la tarea, requerían mucha concentración. La gran mayoría, también comentaba la importancia de las músicas escuchadas, pero seguían defendiendo sus estilos y músicas preferidas. Lo que ellos ignoraban en ese momento, es que la posibilidad de haber aprendido a escuchar de otra manera, también les ha preparado para tener mayor capacidad de selección, y en el futuro saber elegir desde la exigencia y el producto de calidad. Wagner (2012) nos señala el alcance que puede tener desarrollar en los adolescentes el pensar crítico y una comunicación eficaz, para la creación de nuevas soluciones capaces de transformar en positivo el mundo en que vivimos.

Los alumnos seleccionados para la aplicación de nuestro método de trabajo fueron los de menor capacidad de concentración y menor rendimiento académico en general. Sin embargo, tanto el subgrupo del Programa de Diversificación vinculado al grupo experimental, como el grupo experimental en general, fueron capaces de realizar con éxito actividades de un alto grado de abstracción, permanecieron más tiempo concentrados, y desarrollaron más su capacidad crítica. Si unimos a esto el disfrute con el que participaban, la creatividad que mostraban, la implicación en todas las actividades, no pudo menos que producir en el Departamento de Música un profundo sentimiento de agradecimiento y empeño.

5. Bibliografía

- Davidson, L. Mckernon, P. Gardner, H. (1981). "The acquisition of song: A developmental approach", en *Documentary report of the Ann Arbor Symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music*. Reston -Virginia: MENC
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Estudios N20, Academia Nacional de Educación.
- Gibson J. J. (1950). *The perception of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin
- Gibson, J.J. (1966). *The senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Hardgreaves, D. J (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó
- Lago Castro, P. (2004). *Ópera abierta. El Arte de Escuchar Música*. Madrid: Sanz y Torres.

- LaRue, J. (1989). *Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal*. Barcelona: Labor.
- Lerdhal F. y Jackendoff R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal S.A.
- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal S.A.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal SA.
- Reti, R. (1965). *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. New York: Routledge.
- Wagner (2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*. New York: Simon & Schuster.



Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta¹

Inclusion Based Learning Research (RBL) as pedagogical practice in the design of graduate programs in Ecuador. Preparation of a proposal

Mónica Peñaherrera León,
Katherine Chiluza García,
Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador

Ana M^a Ortiz Colón,
Universidad de Jaén, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2014

Fecha de revisión: 01 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2014

Peñaherrera, M., Chiluza, K. y Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 204 – 220.

¹ Este trabajo forma parte de un estudio más amplio relacionado con el Aprendizaje Basado en Investigación en pregrado en ESPOL, patrocinado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de la República de Ecuador, a través del Programa Prometeo "Viejos sabios".



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta

Inclusion Based Learning Research (RBL) as pedagogical practice in the design of graduate programs in Ecuador. Preparation of a proposal

Mónica Peñaherrera León, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador
mpleon@ujaen.es

Katherine Chiluiza García, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador
kchilui@espol.edu.ec

Ana Mª Ortiz Colón, Universidad de Jaén, España
aortiz@ujaen.es

Resumen

La propuesta que se presenta sobre el diseño de cursos para programas de postgrado tiene un eje de formación fuerte en investigación y cada componente de esta propuesta ha sido diseñado contemplando la estrategia de Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), de forma que al finalizar el estudiante un programa de postgrado, este posea las habilidades para investigar y estar en condiciones de resolver situaciones inéditas en su área de conocimiento y más allá de ésta. El modelo que se presenta al incorporarse la investigación como práctica pedagógica, es único en el sentido de que se aprende a investigar mientras se asiste a cursos y se realizan actividades vinculadas a investigaciones reales, a diferencia del enfoque tradicional en el que se incluye un curso acerca de metodologías de investigación y solo al final de la maestría se vuelve a utilizar aquellos conocimientos relacionados a investigación. Esta propuesta incluye una serie de etapas para incluir ABI en el diseño académico de un programa de postgrado y surge como experiencia piloto entre algunas universidades de Ecuador interesadas en imbricar el proceso mismo de la investigación en el diseño de sus maestrías.

Abstract

The proposal presented on designing courses for graduate programs has an axis of strong research training and every component of this proposal has been designed considering the strategy of Research-Based Learning (ABI), so that at the end of the student a graduate program, it possesses the skills to investigate and be able to solve new situations in their area of expertise and beyond. The model is presented to incorporate research and pedagogical practice, is unique in the sense that you learn to investigate while attending courses and research related to real, unlike the traditional approach where activities include a course are made about research methodologies and only at the end of mastery reused those skills related to research. This proposal includes a series of steps to include ABI in the academic design of a graduate program and emerges as a pilot between some universities in Ecuador imbricated interested in the process of research in the design of their masters.

Palabras clave

Aprendizaje basado en investigación; Investigación; Práctica pedagógica; Propuesta; Postgrado

Keywords

Research-Based Learning; Research; Teaching practice; Proposal; Graduate

1. Introducción

El Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI, Research-Based Learning – RBL por sus siglas en inglés) tiene como antecedente los cuestionamientos que Ernest Boyer (educador norteamericano) hace sobre la falta de oportunidades de participación de los estudiantes en actividades de investigación (Torres, 2012), y consecuentemente la falta de desarrollo de habilidades relacionadas a la misma (Martínez y Buendía, 2005).

Este modelo surge a partir de las críticas en los Estados Unidos que se hace sobre la educación superior para desarrollar una alfabetización científica y separación de las actividades pedagógicas con la investigación en las aulas universitarias (The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998).

En el momento actual, la propuesta para mejorar la formación de los estudiantes en las universidades, entre otras competencias básicas, es la de saber investigar y estar en condiciones de resolver situaciones inéditas en función de su capacidad de investigación.

Cada vez más es evidente la necesidad de profesionales que sean capaces, no solo de replicar conocimiento, sino de crear: conocimientos, tecnologías, formas de analizar información, entre otros. El ABI propone desarrollar este tipo de habilidades en los estudiantes, siempre y cuando de manera efectiva los docentes las promuevan y las hagan realidad en el aula y en las actividades que se proponen.

En este sentido, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) han empezado a utilizar este enfoque, al que de aquí en adelante se lo referirá como ABI, como estrategia didáctica. Así, la Universidad de Warwick en el Reino Unido, y South Carolina Honors College son ejemplos de instituciones que han adoptado este enfoque como estrategia didáctica. La primera, desarrolló el modelo en las diferentes titulaciones de pregrado, y la segunda, utiliza la investigación como una estrategia de tipo curricular que permite a sus egresados ser más competitivos para conseguir becas y ser admitidos a escuelas profesionales (Martínez y Buendía, 2005).

Por otra parte, el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES) recientemente (2013) aprueba el Reglamento de Régimen Académico (RRA), en él se establece como política educativa que la investigación forme parte de la formación académica y profesional, y que ésta se vincule con la sociedad en un marco de calidad, innovación y pertinencia (RRA, Título 1, art.2. literal a. y d.).

En relación al propósito que el enfoque ABI cumple en las universidades ecuatorianas, es importante subrayar que actualmente las universidades de esta región buscan posicionarse como Universidades de Investigación² y como tal se requiere que los docentes e investigadores incorporen al ABI en su cultura docente y que los futuros titulados demuestren sus habilidades de investigación.

Así, el presente artículo esboza una propuesta para el diseño de un modelo de aprendizaje basado en investigación para programas de postgrados en Ecuador basado en la experiencia del diseño de dos maestrías entre la Escuela Politécnica Nacional, Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica del Norte y la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL).

2. El modelo ABI y su implicancia en la práctica pedagógica

La enseñanza basada en la investigación constituye una de las referencias más frecuentes de la innovación educativa (Travé y Pozuelos, 2008). Autores como Dewey, Kilpatrick, Decroly, Piaget, Freinet, proporcionaron fundamentos epistemológicos que han dado lugar a un modelo

² Universidades de Investigación, es un tipo de universidad contemplada en la actual Ley de Educación Superior de Ecuador (LOES).

de enseñanza orientado a la investigación. Ya el pedagogo Dewey (1916), proponía un método pedagógico basado en el método científico, en el cual los educandos investigan situaciones cotidianas plenamente significativas para ellos. Adicionalmente, expresaba que la educación había cometido un grave error, fomentando que los estudiantes aprendieran los resultados de la investigación en lugar de que se involucraran en el mismo proceso.

Las teorías constructivistas tributan de manera directa a este enfoque, el aporte de Piaget establece que las estructuras cognitivas del aprendiz se vuelven progresivamente más complejas en la medida que este se involucra activamente en la manipulación con el fenómeno/concepto/objeto del aprendizaje (Moreno y Waldegg, 1998); el aprendiz construye nuevas ideas de manera individual o social, basado en su conocimiento previo y/o actual del concepto/fenómeno bajo estudio (Bruner, 1969); el aprendizaje significativo puede lograrse solo cuando preexisten en la mente del aprendiz conceptos relevantes o conocimientos previos y estructuras cognitivas que pueden asimilar el nuevo concepto (Ausubel, 1976), y el de Vygotski (1979) que resalta el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo del conocimiento.

Estudios de la psicología cognitiva, han mostrado que las situaciones de enseñanza deberían orientarse a la exploración de *"eventos de aprendizaje"* para que el aprendiz pueda construir principios y leyes científicas fundamentadas en sus observaciones, utilizando habilidades cognitivas: observación, inferencia y experimentación para desarrollar su comprensión de la ciencia (Trujillo, 2007).

Según el constructivismo social, el aprendiz construye una nueva comprensión sólo después que se da cuenta de lo que sabe acerca del concepto o fenómeno de estudio, haciendo una comprensión de la realidad.

El modelo de aprendizaje basado en la investigación es un modelo coherente con la didáctica actual, que se basa en la idea de que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos cimentados en la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, rubros fundamentales para alcanzar dominios en los aprendizajes, desarrollar conocimientos y actitudes para la innovación científica, tecnológica, humanística y social.

Un amplio cuerpo de teorías existentes proporcionadas por la pedagogía, la psicología de la educación, y la didáctica, permiten establecer que la enseñanza basada en investigación es un modelo sólidamente fundamentado.

Por otro lado, como mencionamos anteriormente un referente importante del modelo, es el informe proveniente del ámbito anglosajón, la Comisión Boyer para la Educación de las Universidades de Investigación en Estados Unidos en su escrito recomendaba el ABI, dado que la educación superior que ofrecían las universidades de ese país carecían de una adecuada alfabetización científica, bajo compromiso en la creación y producción del conocimiento, y separación de las actividades pedagógicas con la investigación en las aulas universitarias (The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998).

Otros intentos de proporcionar marcos para ayudar a visualizar la integración de la investigación en la docencia, lo aporta el Consejo de Investigación de Pregrado en los EE.UU. (US Council on Undergraduate Research), define la investigación como *"una investigación llevada a cabo por un estudiante universitario que hace una contribución intelectual o creativo original a la disciplina (CUR, 2013)"*.

Tomando como referencia a Griffiths (2004), recientemente Healey y Jenkis (2009) han desarrollado un marco para ayudar a conceptualizar cómo se integra la investigación en el entorno de aprendizaje de los estudiantes de pregrado en función de si la oportunidad de aprendizaje es centrado en el estudiante o centrado en el profesor, o si la oportunidad de aprendizaje se centra en el producto de la investigación o el proceso de investigación (Figura

1). El marco identifica cuatro formas de cómo la investigación puede introducirse en la enseñanza:

- Enseñanza guiada por la investigación (*Research-led*): el currículum está dominado por los intereses de la institución.
- Enseñanza orientada a la investigación (*Research-oriented*): al alumno aprende acerca de los procesos de investigación, cómo se crea el conocimiento, y la mente del investigador.
- Enseñanza basada en investigación (*Research-based*): los estudiantes actúan como investigadores, aprenden habilidades asociadas, el currículum está dominado por actividades basadas en la búsqueda. La enseñanza se orienta a ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos de la forma en que lo hacen los expertos.
- Aprendizaje basado en la indagación (*Inquiry-based learning*): conecta el aprendizaje del estudiante en el contexto de un problema.



Figura 1. La naturaleza de la indagación e investigación en pregrado. (Healey y Jenkins, 2009).

La Unión Europea, ha reconocido el aprendizaje por investigación guiada, en inglés IBL (Inquiry Based Learning) como la metodología idónea para mejorar la enseñanza de las ciencias y las matemáticas (European Commission, 2008; European Commission, 2011; National Research Council, 2000, citados por Abril, Ariza, Quezada y García, 2013).

En el contexto latinoamericano, el Tecnológico de Monterrey en su sitio de Investigación e Innovación Educativa, define ABI como “La aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del profesor (ITESM, 2010)”.

Este modelo se concibe como la estrategia que mejor se adecua a desarrollar cultura de investigación tanto en estudiantes como profesores, propone que el aprendizaje se construya en escenarios reales que vinculen a estudiantes y profesores en un proceso de (re) construcción de conocimientos inspirados en el propio de la investigación científica.

Esta estrategia es aplicable a cualquier disciplina, impregna toda la acción didáctica y se instaura como un proceso de producción constante y continuo con el fin de desarrollar en el estudiante competencias que le permitan encaminarse en el mundo de la investigación. No se trata de pensar a la investigación desde la investigación, sino pensarla desde la labor didáctica y pedagógica -criterio muy tomado en cuenta a efectos de realizar esta propuesta para el diseño de programas de postgrado basado en este enfoque-.

Tal y como vemos, ABI está muy ligado a la práctica pedagógica del docente, siempre y cuando lo hagan realidad en sus aulas: el aprendizaje en escenarios reales que vinculen a sus estudiantes con problemáticas del entorno y que conlleve a la aplicación o a la generación de nuevos conocimientos (Montero, 2009:19).

Para finalizar este apartado hemos de indicar que la práctica de ABI gira en torno a dos cuestiones fundamentales:

- a) Que los profesores incorporen la investigación como estrategia didáctica en la acción docente.
- b) Que tanto estudiantes como profesores mejoren habilidades para la investigación y que éstas formen parte de su cultura de trabajo académico.

3. ¿Por qué ABI mejora la práctica pedagógica en el contexto de un programa de postgrado?

Hunter, Laursen y Seymour (2007) llevaron a cabo un amplio estudio de investigación cualitativa y de corte longitudinal en cuatro universidades de artes liberales. Este estudio tuvo como finalidad abordar cuestiones fundamentales acerca de los beneficios de la participación de estudiantes en proyectos de investigación. Los resultados fueron altamente positivos en general, por ejemplo: los estudiantes se han visto "*pensando y trabajando*" como un científico (23%), quieren convertirse en un científico (20%), creen que han obtenido algunos beneficios personales-profesionales (19%), se han aclarado / confirmado los planes de carrera (incluyendo la escuela de postgrado) (16%), mejora de la carrera (10%), mejora de diversas habilidades como argumentar y presentar información, organizar proyectos y trabajos, comprensión y expresión escrita (8%), y otros beneficios (4%).

Aunque, lo más relevante encontrado en el estudio es que los estudiantes quieren "*Llegar a ser científicos*", manifestado por ellos mismos y corroborado por la mitad de las observaciones de profesores (52%), estos últimos describieron los cambios observados en la conducta y la manera cómo los estudiantes comenzaron a exhibir comportamientos y actitudes que se reflejan en un investigador, como la curiosidad y la iniciativa, cada vez menos temerosos de "*quedar mal*", y más dispuestos a asumir riesgos, confianza en la capacidad de hacer investigación, interés por contribuir a la ciencia, presentar y defender investigaciones, entre otros.

Para otros autores (Chávez, 2013; Torres, 2012; Rojas, 2009; Morales, Rincón y Romero, 2004) existen algunas ventajas adicionales de la utilización del ABI, en concreto serían:

- Introduce al estudiante en el camino de la investigación desde el inicio de un programa de postgrado y fortalece a los profesores que trabajan en ello.
- Establece un vínculo entre los cursos académicos y las áreas potenciales de investigación de la institución y grupos de investigación.
- Promueve que los alumnos sean capaces de desarrollar las habilidades y competencias necesarias para investigar (pensamiento crítico, análisis, síntesis, liderazgo, creatividad, emprendimiento, resolución de problemas...) con la finalidad de involucrarlos en el proceso de descubrimiento científico dentro del trabajo del aula en sus disciplinas científicas específicas.
- Los estudiantes aprenden en el contexto de la investigación, buscan nuevos conocimientos y adquieren compromisos con el aprendizaje permanente.

- Promueve la interacción entre la enseñanza y la investigación, y éstos con los estudiantes.
- El docente tiene la posibilidad de orientar todo el proceso de investigación de forma más eficiente, en la medida en que las experiencias exitosas pueden extrapolarse en el aula de clases.

Hunter, Laursen y Seymour et al. (2007), Hunter, Laursen, Seymour, Thiry y Melton (2010) consideran los siguientes beneficios al incluir ABI como práctica pedagógica:

- Aumento de la confianza en los estudiantes.
- Desarrollo cognitivo y habilidad técnica.
- La resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Aclaración de futuro profesional o las oportunidades de educación.
- Una comprensión de cómo el conocimiento se crea y,
- Aumento de la comprensión de las formas disciplinarias de pensar y practicar.

4. Diseño de programas de postgrados con ABI: elaboración de una propuesta

Como parte de nuestro acercamiento a ABI, mostramos a continuación una propuesta que busca integrar esta metodología de enseñanza en el diseño de las maestrías en ciencias o de investigación³, la cual se concreta en algunos pasos⁴ y que han tenido como base el trabajo de Roach, Blackmore y Dempster (2000, 2001), y el de Dempster y Blackmore (2002).

Estos investigadores han elaborado un marco referencial para incorporar enfoques basados en la investigación en un curso e-learning. Su propuesta está orientada a desarrollar una serie de etapas que hacen reflexionar a investigadores y docentes para integrar la investigación en la docencia. Esas etapas están guiadas para potenciar en los estudiantes lo que ellos han llamado "*capacidad de investigación*", definida como aquellas habilidades que les permite hacer frente a nuevas situaciones, utilizar pensamiento de orden superior en situaciones más abiertas y cambiantes, vinculado todo a un proceso creativo, generativo y reflexivo o también llamado "*aprendizaje adaptativo*" (Roach, Blackmore y Dempster 2001).

Tomando en consideración lo hasta aquí mencionado y situando al ABI en el contexto académico de un programa de postgrado, los pasos de este método quedarían establecidos de la siguiente manera:

³ Este modelo se ha elaborado para el diseño de programas de postgrados de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL).

⁴ Estos pasos se han realizado al diseñar dos maestrías entre la Escuela Politécnica Nacional, Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica del Norte y la ESPOL.

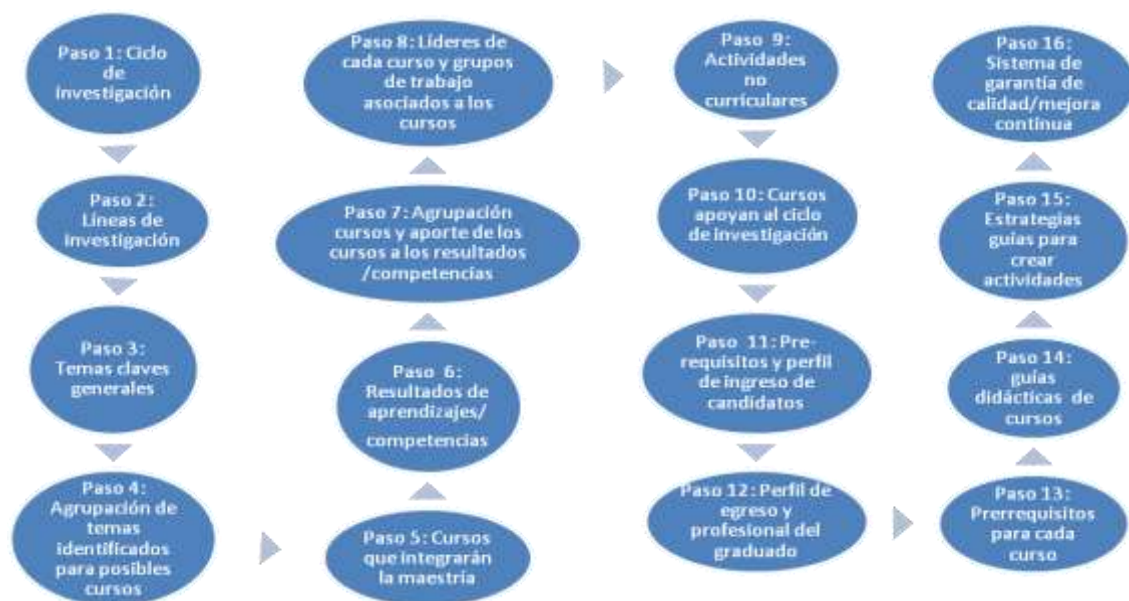


Figura 2. Pasos a seguir para implementar el modelo ABI en el diseño de maestrías de ciencias o investigación en la ESPOL

A continuación desarrollamos cada uno de estos pasos:

4.1 Identificar un típico ciclo de investigación del área de la maestría

Este procedimiento implica, no sólo la profundización de los conocimientos dentro de un área disciplinar, sino también, establecer de los diferentes tipos de investigación, el que más se adecúe a las características, área y naturaleza del programa de postgrado. La propuesta de identificar un ciclo de investigación dependerá también de la experiencia en el manejo de los métodos y herramientas de investigación de los profesores que colaborarán. El modelo de investigación que se elija debe adecuarse al ciclo de investigación identificado por los docentes colaboradores, en algunos casos se observará modelos mixtos o híbridos que se crean por la característica multi y transdisciplinaria de las investigaciones que se realicen.

4.2 Identificar áreas o líneas de investigación en los cuales los grupos /centros y docentes investigadores sean fuertes. Asociar esto a disponibilidad de laboratorios, etc.

El interés de una maestría es priorizar el desarrollo de la producción investigativa a través de sus diferentes líneas de investigación, es por ello que los profesores colaboradores deben identificar aquellas líneas de investigación en las que tienen más experiencia investigadora y producción científica. Este paso ayudará a que se consoliden con el tiempo, trayectorias investigativas robustas y pertinentes que contribuyan a la generación de respuestas teóricas y metodológicas en las diferentes áreas del conocimiento que tengan relación con la maestría.

Por otro lado, este procedimiento permitirá también dar paso a la formación de jóvenes investigadores, la misma que asegura la continuidad en el tiempo de los grupos o equipos de investigación.

4.3 Identificar temas claves que pudieran integrar tópicos importantes en la maestría

Estos temas claves se toman o nacen de la lista de áreas o líneas de investigación. Pero al mismo tiempo se vinculan a contenidos típicos de esas líneas de investigación que se integran

en maestrías a nivel nacional o internacional. Son temas que deben revisarse y que se deben conocer y aplicar, considerando las necesidades locales, nacionales y regionales.

4.4 Identificar de la lista de temas claves aquellos que se puedan agrupar en cursos

Los temas generales identificados deben agruparse para convertirse en posibles cursos que ofrecerá la maestría. Los cursos de la maestría tienen como finalidad la formación académica teórico/práctico/investigadora del maestrante.

4.5 Identificar cuáles son los cursos que integrarían la maestría

Los cursos deben aportar evidencias que pongan de manifiesto el interés y la relevancia académica, científica y/o profesional de la maestría. Se deben colocar nombres generales asociados a los cursos, pues se debe considerar que los cursos y sus contenidos pueden ser en el futuro analizados y convalidados en otros programas o que sirvan de apoyo a cursos de doctorado a nivel nacional o internacional.

Estos cursos deben conducir a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la formación académica y la investigación científica de calidad.

4.6 Establecer resultados de aprendizajes/competencias y habilidades que queremos desarrollar en los estudiantes en función de los grandes temas o tópicos identificados

Detallar la relación de resultados de aprendizaje que deben haber adquirido los estudiantes al finalizar sus estudios.

En los resultados de aprendizaje se reflejará la orientación investigadora, académica y/o profesional del mismo. Estarán integrados por un conjunto de dominios expresados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar determinadas actividades con un alto nivel de calidad, capacidad de transferir conocimientos, tecnologías y procesos a situaciones nuevas dentro del área científica, académica y profesional.

Un listado de estos resultados asociados a literales, puede ser útil para posteriormente asociar estos resultados a los cursos diseñados.

4.7 Crear una matriz que agrupe los cursos y el aporte de los cursos a los resultados o competencias. Se deberá asociar cursos con alto o mediano aporte a los resultados o competencias

Cada curso que se cree deberá proporcionar una justificación de su aporte a las competencias del maestrante. Un ejemplo de esta matriz puede ser la siguiente:

Tabla 1.

Ejemplo de una matriz para identificar cursos de la maestría y su relación con competencias

Datos de la maestría			Aporta a:							
Curso	Nº de créditos	Pre-requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H
a	5		X			X		X		X
b	5				X				X	
c	4									

4.8 En la misma matriz, identificar líderes de cada curso y grupos de trabajo asociados a los cursos

Tabla 2.

Matriz para identificar líderes/coordinadores de la maestría

Datos de la maestría			Aporta a:								Grupo a cargo	Líder de grupo	Líneas de investigación
Curso	Nº de créditos	Pre-requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H	Docente 1, docente 2, docente 3, docente 4	Docente 1,	
a	5		X			X		X		X			
b	5				X				X				
c	4												

Cada curso debe tener un líder/coordinador y un grupo de trabajo que se responsabilice de su efectivo diseño y ejecución. El grupo puede estar integrado por investigadores o profesores que pueden aportar con algunos tópicos de los cursos. La idea es apoyar en ellos para que el curso sea rico desde contenidos hasta experiencias.

4.9 Identificar actividades no curriculares que tendrán algún peso en créditos

Las actividades no curriculares serían un refuerzo a la actividad académica e investigadora del estudiante (portafolio de investigación, propuesta de tesis, participación como ponente en congresos, trabajo de campo, laboratorio, elaboración de un póster, etc). Cada actividad deberá estar asociada a un número de créditos.

Tabla 3.

Ejemplo de una matriz para identificar cursos de la maestría y su relación con el ciclo de investigación

Datos de la maestría			Aporta a:								Grupo a cargo	Líder de grupo	Líneas de investigación	Ciclo de investigación (A, B, C, ...)
Curso	Nº de créditos	Pre-requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H	Docente 1, docente 2, docente 3, docente 4	Docente 1,	XXXXX XXXXX X	
a	5		X			X		X		X				Componente A
b	5				X				X					Componente A y B
c	4													x

4.10 Identificar qué cursos apoyarán al ciclo de investigación típico del área de investigación

Sería importante tener en cuenta que los cursos deben estar orientados a reforzar el ciclo de investigación identificado en el punto 4.1. Cada curso aportará de manera teórica/práctica/epistémica al ciclo de investigación.

4.11 Establecer pre-requisitos y perfil de ingreso de candidatos a maestría

Indicar las vías y requisitos de acceso a la maestría incluyendo el perfil de ingreso recomendado para los estudiantes. Los conocimientos y habilidades mínimos: titulación de acceso, experiencia mínima si fuera el caso, etc.

4.12 Identificar perfil de egreso y profesional del graduado de la maestría

Para establecer el perfil de salida del graduado, se considerarán los resultados de aprendizaje y competencias previstas. El perfil de salida debe estar relacionado con la situación de la I+D+i (investigación, desarrollo e innovación) del sector científico-profesional, y en el marco de las áreas estratégicas potenciales del país y la matriz productiva y energética, encaminadas a desarrollar el aparato productivo y tecnológico (biotecnología, alimentos frescos y procesados, energía renovables, metalmecánica, petroquímica, tecnología, productos forestales, tecnología, turismo...) (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador. SENPLADES, 2012). Así mismo, el perfil de egreso debe atender aspectos sociales, culturales, y humanísticos para una sólida formación del maestrante, tales como interculturalidad, diversidad, equidad, justicia social, inclusión, etc.

4.13 Identificar pre-requisitos para cada curso de la maestría

Para cada curso que compone la maestría es necesario un determinado número de pre-requisitos para que el estudiante pueda cursarlo (haber obtenido un determinado número de créditos, haber alcanzado ciertas competencias, etc.)

4.14 Identificar formato común de guías didácticas que tendrán todos los cursos de la maestría

Establecer los elementos que contendrán las guías didácticas de los diferentes cursos que componen la maestría (objetivos, contenidos, criterios de evaluación u otros que determine el equipo docente investigador). Un ejemplo de formato podría ser el siguiente:

Tabla 4.
Formato de guía didáctica para cursos de maestría

Nombre del Curso	
A. Pre-requisitos:	XXXXX (tomar de documento Excel- Contenidos del programa – Detalle cursos)
B. Número de Créditos:	5 créditos
Horas dedicadas a enseñanza:	Horas dedicadas a actividades de estudiantes:
C. Descripción general del curso (máximo 5 líneas):	
D. Resultados de aprendizaje generales del curso:	Al finalizar este curso los estudiantes estarán en capacidad de (usar verbos de la taxonomía de Bloom revisada):
1.	Xxx
2.	Xxxx
3.	Xxxx
4.	Xxxx
E. Lista de tópicos del curso	
1.	XXX
2.	SDFASD
3.	ZZZ
F. Detalle de tópicos:	
1. XXXX tópico 1	
-	Objetivos de aprendizaje por tópico (al final de este tópico usted estará en capacidad de xxx – Usar taxonomía de Bloom revisada: http://ecoleccion.wordpress.com/2011/04/20/revision-de-la-taxonomia-de-bloom-la-colaboracion-es-una-habilidad-esencial-en-el-siglo-xxi/
-	Palabras clave
-	Materiales a usarse (contenidos, artículos, libros, etc.)
-	Contenidos (si se quiere incluir un contenido/gráfico/tabla claves para comprender/resumir algo de los libros o materiales que se referencian).
-	Actividades por tópico (relacionadas a contenidos, artículos, libros, cd, película, etc.)
-	Preguntas por tópico (si fuera necesario, por lo menos una)
-	Tarea (la gran actividad o tarea que engloba todos los contenidos del tópico)
-	Resumen (de los puntos importantes del tópico y resultados de actividades)
-	Retroalimentación (a las preguntas por tópico, que se puedan resolver con facilidad, a través de opciones de respuestas y por qué son verdaderas o falsas)
-	Referencias bibliográficas
-	Auto-Evaluación

4.15 Establecer estrategias guías que deban ser utilizadas en la creación de actividades, búsqueda de materiales de estudios, etc. para formar a los estudiantes desde una perspectiva académica e investigadora

Algunas estrategias que mencionaremos a continuación no son únicas, puesto que la experiencia en el manejo de ABI irá retroalimentado su implementación. Para ello, nos valemos de las aportaciones de Rizo (2012) y Torres (2012): Morales, Rincón y Romero (2004):

- ✓ **Contar con referencias de investigaciones personales**
 - Incorporar al diseño del curso de la maestría, una investigación vigente que tenga relación con los contenidos del curso, esto servirá como foco de atención en todo el proceso de enseñanza aprendizaje (por ejemplo, cómo se plantea un problema en el área, qué métodos y técnicas de investigación se han utilizado, etc).
 - Hacer referencia a la propia experiencia del profesor en los problemas reales que aborda en sus investigaciones, como ejemplos que ayuden a los estudiantes a comprender ideas, conceptos, y teorías.
- ✓ **Ubicar la investigación más reciente contextualizada a la temática del curso de la maestría**
 - Contextualizar discusiones de resultados de investigación actual, haciendo referencia a algunas de las teorías superadas del pasado, y/o a antagónicos con puntos de vista actuales.
 - Ayudar a recuperar experiencias y vivencias de los propios estudiantes éstas pueden ser la fuente de los objetos de estudio, el escenario de las preguntas y los hallazgos, el espacio en el que el estudiante pase a pensarse a sí mismo como autor, como creador y productor de conocimiento.
 - Demostrar cómo las teorías, políticas y prácticas relacionadas con la temática o tópico del curso han evolucionado a partir de experimentos, aplicaciones, u otras aplicaciones científicas, con el fin de que el estudiante reflexione de cómo el cuestionar, indagar e investigar pueda dar lugar a importantes resultados para el avance del conocimiento y de la ciencia en general.
- ✓ **Diseñar actividades de aprendizaje alrededor de temas actuales de investigación en relación con el curso**
 - Pedir a los estudiantes que exploren cruciales problemas de investigación o sugerir soluciones a problemas actuales en su área de conocimiento, aplicando los fundamentos teóricos de la disciplina. Variantes de esta actividad incluye pedir a los estudiantes:
 - Analizar la metodología y los argumentos presentados en un artículo de revista estableciendo resultados recientes de investigación.
 - Conducir una revisión de literatura en pequeña escala, que lleve a la conclusión acerca del estado actual del conocimiento, y al planteamiento de nuevas preguntas.
 - Acercar al estudiante a bases de datos de revistas indexadas y orientarlos a la búsqueda de artículos de su interés.
 - Entregar artículos de interés para que (de) construyan la investigación: cómo está planteado el problema, el objeto de estudio, cómo se lo abordó, identificación del cuerpo teórico con autores y citas relevantes y desde que año se cita para enriquecer el marco teórico, qué método de investigación se ha utilizado, y que instrumentos se han construido y/o adaptado, cómo ha sido el proceso de recolección de datos, qué resultados se obtuvieron y cuáles han sido las conclusiones a las que se ha llegado.
 - Trabajar a partir de la revisión de investigaciones con una metodología sencilla de investigación.
 - Ayudar a encontrar estrategias para redactar científicamente.
- ✓ **Enseñar métodos, técnicas y habilidades de investigación establecidos en el programa académico**

- Desarrollar en los estudiantes la comprensión de metodologías de investigación durante las clases.
 - Incorporar contenidos de metodología de investigación que provean oportunidades de aplicar habilidades de investigación en problemas auténticos de investigación. A lo mejor no todas las metodologías en un curso pero si la mayoría, pertinente, al contenido de la maestría en los diversos cursos.
 - Diseñar tareas de seguimiento dentro de los cursos, que den a los estudiantes oportunidad de aprender métodos diferentes, y habilidades asociadas con temas clave de investigación en sus áreas de interés.
 - Ofrecer la posibilidad para que el estudiante interactúe con software para el análisis de datos (R, SPSS, Statistica, etc.).
 - Acercar al estudiante a las normas internacionales para la estandarización de la escritura y redacción científica.
- ✓ **Construir actividades de investigación en pequeña escala como parte de las actividades del curso**
- Los estudiantes se pueden beneficiar de actividades de investigación en pequeña escala. Estas actividades a menudo pueden realizarse en grupos de trabajo y promueven la cultura de investigar en grupo más que conducir investigación individual.
 - Pedir a los estudiantes que analicen datos de proyectos existentes afines al área de interés o datos que un investigador levantó en un momento dado y que no ha podido analizar profundamente.
 - Asignar a los estudiantes una pregunta de investigación que les implique llevar a cabo una revisión de literatura en pequeña escala, decidir una metodología, reunir datos, redactar resultados, y elaborar conclusiones.
 - Los objetos de estudio pueden ser elegidos por los estudiantes a partir de sus propios intereses o vinculados con su tesis. . El único requisito es que se trate de un tema ubicado en el campo de conocimiento de su especialidad.
 - Hacer que el estudiante colabore en la recolección de datos con el fin de que se acerquen a la realidad a investigar y conozcan el objeto de estudio de manera real.
 - Hacer que el estudiante colabore en la recolección de datos para que manejen técnicas y herramientas de recolección de datos.
 - Tomar contacto con planteamientos metodológicos y diseños de investigación realizados en los últimos años y que han sido considerados importantes por la comunidad científica.
- ✓ **Involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación de áreas afines a sus intereses de investigación**
- Dar a los estudiantes un proyecto que, a la vez que sea completo por sí mismo, sea parte de un proyecto más amplio.
 - Organizar a los estudiantes para actuar como asistentes de investigación de posgrado o de algún profesor.
 - Organizar visitas a centros de investigación en la universidad.
 - Organizar a los estudiantes para que asista a alguna disertación de tesis de maestría o doctorado para despertar en ellos el gusto e interés en la investigación.
 - Visitar centro/grupo/unidad de investigación de otra universidad que estén trabajando en un área afin.
 - Diseñar pequeñas pasantías de investigación de corta duración.
- ✓ **Motivar a los estudiantes a sentirse parte de la cultura de investigación involucrándolos en centros o grupos de investigación**
- Motivar a los estudiantes a comprender y aspirar a los valores del investigador, tales como objetividad, respeto al punto de vista de otros, tolerancia, honestidad con los resultados, rigor analítico, etc.
 - Hablar acerca del proceso que los investigadores llevan a cabo antes de que su trabajo llegue a publicarse, y el número de revisiones que típicamente conllevan.

- Involucrar a los alumnos a que revisen un artículo en prensa.
- Proveen experiencias estructuradas de aprendizaje tales como, lecturas de artículos de investigación que presenten argumentos opuestos acerca del mismo tema y pedir a los estudiantes que analicen su validez y planteen conclusiones.
- Motivar a los estudiantes a apoyar en la organización de eventos científicos, seminarios de investigación, organizar conferencias de estudiantes, entre otros.
- Referir las áreas de interés y los resultados de otros colegas profesores y, cuando sea posible, invitar a alguno de esos colegas a hablar a los estudiantes acerca de su trabajo.
- Informar a los estudiantes acerca de las líneas de investigación de los diferentes centros de investigación que tenga relación con su área de interés.
- Orientar en la búsqueda para posibles subvenciones para proyectos de investigación nacional e internacional.
- Encontrar hallazgos importantes de las investigaciones revisadas y confrontarlos con los propios hallazgos.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, nuestras conclusiones estarían basadas en las siguientes:

- Es necesario plantear los programas académicos no sólo de grado sino de postgrado de una manera diferente. Estamos acostumbrados de que el aprendizaje de nuestros estudiantes sea pasivo o libresco; o una enseñanza erudita, especulativa y poco crítica y, en consecuencia poco creativa, sin que ello signifique pensar, investigar y transformar la realidad del aula (Morán, 2004).
- El ABI es una estrategia que busca sobrellevar las críticas del pasado que se han realizado a programas de postgrado a nivel mundial en los que se ha evidenciado un divorcio entre las habilidades de investigación esperadas y las habilidades que realmente se han desarrollado al finalizar un programa de posgrado. Es por ello, que urge la tarea de aplicar este enfoque en nuestra práctica pedagógica, no sólo en los diseños curriculares sino también en las prácticas pedagógicas de cualquier campo de conocimiento.
- La aplicación de ABI desarrolla habilidades de investigación, de forma tal que el estudiante desde el primero hasta el último curso entiende y vive el proceso de investigación.

6. Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- Abril, A. Ariza, M. Quesada, A. y García, J. (2013). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 11(1), 22-33.
- Boyer Commission Report (1998). The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Recuperado el 8 de julio de en http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf
- Bruner, J. (1969). *Hacia una Teoría de la Instrucción*. Mexico: Hispanoamericana.
- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Régimen Académico. Recuperado el 8 febrero de 2014 en http://uisrael.edu.ec/documentos/estructura/NUEVO_REGLAMENTO_REGIMEN_ACADEMICO_2013.pdf
- Council for Undergraduate Research (2013). About CUR: Preguntas frecuentes. Recuperado el 7 de abril del 2013 en http://www.cur.org/about_cur/frequently_asked_questions_/#2
- Chávez, G. (2013). *La investigación formativa en la universidad. Proyecto de investigación del Cuerpo Académico "Cambio educativo: discursos, actores y prácticas"*. Universidad Autónoma de Nuevo León: México.

- Dempster, J. & Blackmore, P. (2002). *Developing Research-Based Learning Using ICT in Higher Education Curricula: The Role of Research and Evaluation*, in Macdonald, R. and Wisdom, J. (Eds.). Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education. pp. 129-139. London: Kogan Page.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Healey M. y Jenkins, A. (2009). *Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Hunter, A. B., Laursen, S. L., & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91, 36-74.
- Hunter A-B., Laursen S., Seymour E., Thiry H., & Melton G. (2010). *Summer Scientists: Establishing the value of shared research for science faculty and their students*. San Francisco: Jossey-Bass (in pres).
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Aprendizaje basado en investigación. Investigación e Innovación Educativa. Recuperado el 7 de abril del 2014 en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abi/copabi.htm
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-learning nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726.
- Martínez, A. y Buendía, A. (2005). Aprendizaje basado en la investigación. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 20 de junio de 2013 en [http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/29\(EGADE\).A.BuendiaA.Mtz..pdf](http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/29(EGADE).A.BuendiaA.Mtz..pdf)
- Moreno, L. y Waldegg, G. (1998). Epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿Coincidencia o complementariedad? *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 421-429.
- Montero, L. (2009). La formación para la investigación a nivel pregrado. Tesis para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa. Recuperado el 8 de julio de 2013 en <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/Montero-Leidy-MIE2009.docx.pdf>
- Morales, O. Rincon, A. y Romero, J. (2004). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9, (29), 217-224.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26, 41-72.
- Rizo, M (2012). *Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México: México.
- Roach, M. Blackmore, P. & Dempster, J. (2001). Supporting high level learning through research-based methods: A framework for course development. *Innovations in Education and Training International*, 38 (4) pp. 369-382.
- Roach, M. Blackmore, P. & Dempster, J. (2000). Developing Research Capabilities through Technology Enhanced Learning, *Interactions* 4 (1).
- Rojas, G. (2009). La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar. *Revista EDU-FÍSICA*, 1-7. Recuperado el 2 de abril del 2014 en <http://www.edu-fisica.com/Revista%202/INVESTIGACIONCOMO.pdf>
- SENPLADES. (2012). Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano. Quito: SENPLADES. Recuperado el 4 de julio de 2013 en http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/matriz_productiva_WEBtodo.pdf
- Torres, A. (2012). Aprendizaje Basado en la Investigación. Técnicas Didácticas. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 20 de enero de 2014 en http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/15117/7-313_Penaherrera.pdf?sequence=7
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 109-120.
- Trujillo, E. (2007). Propuesta metodológica para la alfabetización científica de niños en edad preescolar. *Anales*. 7 (1), 73-93.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica/Grijalbo, pp. 93-94.



Análisis e interpretación de los modelos de ciudadanía, identidades y participación en la normativa estatal de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la etapa de educación primaria

Analysis and interpretation of models of citizenship, identities and participation in state legislation on education for citizenship and human rights in primary education

Erika González García,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2014

Fecha de revisión: 16 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2014

González, E. (2014). Análisis e interpretación de los modelos de ciudadanía, identidades y participación en la normativa estatal de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la etapa de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 221 – 234.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Análisis e interpretación de los modelos de ciudadanía, identidades y participación en la normativa estatal de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la etapa de educación primaria

Analysis and interpretation of models of citizenship, identities and participation in state legislation on education for citizenship and human rights in primary education

Erika González García, Universidad de Granada, España
erikag@ugr.es

Resumen

El ejercicio de la ciudadanía es uno de los indicadores fundamentales que denotan la calidad de nuestras democracias. En la actualidad, la inmensa mayoría de los ciudadanos no duda en aceptar que la democracia sea la mejor forma política de organización; pero aún prevaleciendo los modelos políticos democráticos, perduran ciertas carencias formativas. Esta es una de las razones por las cuáles se implementó la materia de Educación para la ciudadanía en el currículo español. Una de las funciones sociales de la escuela, y de los objetivos educativos que pretende el Estado, es la de transmitir una serie de valores democráticos con el objetivo de lograr una “cohesión social”. Estos principios son comunes a cualquier tipo de ciudadanía. El artículo analiza desde una perspectiva interpretativa y crítica qué modelos de ciudadanía, identidades y cultura política se reflejan en la normativa vigente, la LOE, y en el Real Decreto y Orden que la desarrollan en la etapa de Educación primaria.

Abstract

The exercise of citizenship is one of the fundamental indicators denoting the quality of our democracies. At present, the great majority of citizens do not hesitate to accept that democracy is the best political form of organization. But even though democratic political models prevail, certain formative lacks remain. This is one of the reasons why the subject of Education for Citizenship was implemented in the Spanish curriculum. One of the school's social functions, and of the State's educational aims, is that of transmitting a series of democratic values with the goal of achieving “*social cohesion*”. These principles are common to any type of citizenship. This article analyses from an interpretative and critical perspective what models of citizenship, identities and political culture are reflected in the current legislation, namely, the Organic Law on Education, and in the Royal Decree and Order which develop this subject in primary Education.

Palabras clave

Ciudadanía; Identidad; Participación; Educación Cívica

Keywords

Citizenship; Identity; Participation; Civics

1. Introducción

La escuela, entre otros objetivos, pretende formar y educar a los ciudadanos teniendo como referente el marco constitucional. Una de las funciones sociales de la escuela, y de los objetivos educativos que pretende el Estado, es la de transmitir una serie de valores democráticos con el objetivo de lograr una “*cohesión social*”. Estos principios son comunes a cualquier tipo de ciudadanía. Por ello, debemos continuar insistiendo en que es necesario nueva sociedad en la que quepan todos y donde no haya una sola acepción posible de ciudadanía. (Ciriza, 2014). De igual modo, se pretende formar a ciudadanos de acuerdo con una tradición histórica.

La Ley Orgánica de Educación, lógicamente, hace referencia a la Constitución de 1978, a la normativa vigente en educación, al Estado de las autonomías y a su consecuente descentralización educativa y a los tratados y convenios internacionales que ha firmado España.

La importancia de analizar el nivel prescriptivo, en concreto, la LOE y las diferentes normas que la desarrollan, es porque cada norma se fundamenta en la de rango superior y van concretando el currículo.

La Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2007, introduce por primera vez el área denominada “*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*” en la enseñanza obligatoria. Dependiendo de la Comunidades Autónomas esta materia está introducida en unos cursos u otros. Esta nueva materia a su vez, está complementada por otras dos asignaturas “*Educación ético-cívica*” que se impartirá en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y “*Filosofía y Ciudadanía*” en primero de Bachillerato. La nueva estructura curricular de la LOE define ocho competencias como básicas; una de ellas es la denominada “*Competencia social y ciudadana*”, competencias que han de estar presentes y se han de adquirir a lo largo de toda la escolarización.

El objetivo que nos planteamos con la elaboración de este trabajo, es el de analizar qué modelo de ciudadanía, identidades complejas y cultura política se reflejan en la normativa de ámbito estatal en Educación primaria. Con este fin realizaremos un análisis detallado de la normativa con un carácter interpretativo y reflexivo.

Únicamente comentaremos aquellos aspectos de las diferentes Leyes que estén directamente relacionados con nuestro objeto de estudio, así como lo referente a la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Aludiremos a la LOE por ser la Ley de educación vigente en la actualidad en el sistema educativo español y a la normativa que desarrolla la etapa de Educación primaria.

2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4/5/2006)

Desde los primeros párrafos del preámbulo de la LOE observamos cómo una de las prioridades de esta Ley es la construcción de la personalidad de los educandos y, por tanto, de la identidad personal: “*La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológico*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). Sin embargo, hace referencia a que la educación también es el medio de fomentar la “*convivencia democrática*” y expresamente alude a la formación ciudadana, argumentando que la “*educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). Este hincapié en la formación ciudadana democrática no es algo nuevo en el sistema educativo español, sino que es una constante histórica, paralela a la

aparición de los sistemas educativos contemporáneos. En cada momento histórico, se han enfatizado objetivos diferentes dependiendo de las circunstancias de cada época. En un primer momento, este objetivo fue que todo el alumnado tuviera acceso a la educación, entendida ésta como un servicio público, *“como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). Hoy en día se considera que los objetivos giran en torno a la equidad y la calidad, dos principios indisolubles, pero de una manera u otra, las Leyes educativas han tenido como finalidad la educación de los ciudadanos.

Antes de ser implantada la LOE, el MEC, en septiembre de 2004 elaboró un documento llamado Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate, en el que se exponía la situación en la que se encontraba la educación en la actualidad y una serie de propuestas de mejora. Este documento fue debatido por las Comunidades Autónomas, por representantes del Consejo Escolar, por diferentes asociaciones, colectivos, etc. Con este diálogo se pretendía conseguir el máximo grado de consenso en la Ley. Este proceso, que duró seis meses, ha sido crucial para identificar los principios que deben regir el sistema educativo, siendo el primero de ellos, la calidad y la equidad en todos los niveles del sistema educativo y la igualdad entre ambos sexos. El segundo principio consiste en la necesaria colaboración de todos los agentes sociales implicados en el proceso educativo, no sólo la administración educativa. Finalmente, el tercer principio que inspira esta Ley, se fundamenta en la puesta en práctica de los compromisos adquiridos con la Unión Europea, acerca de los objetivos educativos para los próximos años. Para llevar a cabo estos objetivos que se plantearon en el año 2002, por el Consejo de Europa, se propusieron diversas acciones. La Unión Europea (Consejo de Europa, 2011) y la UNESCO pretendían mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos; para ello, se necesitaba mejorar la formación del profesorado, aumentar las matrículas en estudios de carácter científico, técnico y artístico y aprovechar los recursos disponibles. En segundo lugar, se planteaba el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que suponía introducir mejoras en el aprendizaje, hacerlo más abierto, atractivo y *“promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). En tercer lugar, *“se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). La apertura de los sistemas educativos al exterior, suponía que la educación fuera más abierta e inclusiva, por lo que tiene una repercusión en el fomento de las identidades complejas incluyentes.

En el preámbulo se afirma también que la LOE pretende fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida de manera que *“permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social [...]”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). Es decir, la educación en su ámbito social conlleva una educación ciudadana basada en valores democráticos.

La LOE le concede bastante importancia a la evaluación de los contenidos, objetivos, fines, etc., puesto que se evalúa tanto para mejorar como para aprender. Nosotros consideramos que nuestra investigación va en esta línea, pues también evaluamos un recurso educativo, el manual escolar, valorando el concepto de ciudadanía y sus modelos, el concepto de identidades así como los diferentes tipos y la noción de cultura política en sus diversas vertientes que se reflejan en la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

“La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). Sin embargo, no ha habido una formación específica del profesorado de esta materia, dando por supuesto que éstos ya la tenían adquirida.

La principal novedad que se introduce en esta Ley, en lo que al currículo se refiere, es la introducción de la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en algunos niveles del sistema educativo. A través de la incorporación de esta materia se persigue conseguir, entre otros objetivos, que los ciudadanos sean más respetuosos, conozcan las Leyes y las funciones de los actores políticos y se tienda hacia una cultura política de participación, adquiriendo un compromiso con la vida política de una sociedad. Tal y como se afirma en el preámbulo, *“la Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos [...]”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo).

Conocer el funcionamiento y peculiaridades de los sistemas democráticos españoles y universales, así como prestar atención a lo que nos es común, a lo que nos identifica como personas, nos conduce a considerarnos ciudadanos españoles y cosmopolitas. *“Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo).

El preámbulo también se hace eco de la polémica suscitada en torno a esta materia, liderada fundamentalmente por la Iglesia y por algunos sectores más conservadores de la sociedad. Consciente el legislador de la relevancia sociocultural que tiene la Iglesia, deja claro que *“Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza de la religión, no entran en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Preámbulo). En consecuencia, esta nueva materia no pretende estar en contra ni de la transversalidad curricular de los principios y valores cívicos ni de la enseñanza religiosa que se imparte en los centros. Consideramos que esta alusión se hace para tranquilizar a los sectores más conservadores que estaban en contra de la materia y es heredera del sustrato conciliador presente en la elaboración de esta Ley.

Con respecto al capítulo I, dedicado a los principios y fines de la educación, los primeros están dirigidos a asegurar la calidad educativa a todos los niveles y a todo el alumnado, al fomento de la igualdad de oportunidades y la inclusión de las identidades culturales: *“la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 1. Principios). Otra de las constantes reflejadas en los principios *“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”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 1. Principios), se fundamenta en la formación de una ciudadanía democrática así como en los valores sobre los que se sustenta la Constitución.

Otro de los principios de la educación es que el aprendizaje es una constante que ha de desarrollarse a lo largo de la vida, lo que incumbe también a la educación ciudadana.

A través de estos puntos correspondientes también a los principios de la educación, *“i) la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos. [...] o) La cooperación ente el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las*

políticas educativas. p) *La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 1. Principios), observamos cómo se manifiestan las identidades múltiples incluyentes y, por tanto, las diferentes ciudadanías.

La transmisión de una cultura política es otro de los principios de la educación que la Ley destaca, así lo manifiesta cuando alude a *“La participación de las comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 1. Principios). Si una persona no conoce ni adquiere esta competencia, luego es muy difícil que pueda trasladarla o ejercerla en otros ámbitos en los que se requiere una participación ciudadana.

Como hemos podido observar a lo largo de este recorrido por los principios de la educación, la formación ciudadana está basada en los principios constitucionales y así lo expresa la Ley en el preámbulo.

En cuanto al artículo 2, dedicado a los fines de la educación, el punto b pretende fomentar el ejercicio de una formación ciudadana *“La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 2. Fines), Si no se conocen estos derechos, no se pueden respetar. El siguiente fin está directamente relacionado con la nueva materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: *“La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 2. Fines). Se trata de una educación no basada únicamente en el conocimiento de estos valores, sino en el ejercicio de una ciudadanía democrática activa y responsable, reflejada de forma más concreta en el punto k: *“La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 2. Fines). Otro de los fines *“La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 2. Fines), se relaciona con la construcción de identidades a partir del respeto, reconocimiento y convivencia con las diferentes realidades culturales. Aunque nosotros nos centramos en el análisis de las identidades políticas complejas, existe una vinculación con las identidades culturales múltiples.

Dentro del Título I, *“Las Enseñanzas y su Ordenación”*, capítulo I *“Educación infantil”*, el artículo 13 está dedicado a los objetivos *“Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 13. Objetivos de la Educación primaria). Este objetivo estaría relacionado con las identidades simples, personales y al mismo tiempo con una formación cívica, entendida como una formación ciudadana basada en el respeto a las diferencias.

El artículo 17.a, dedicado a los *“objetivos de la Educación primaria”* *“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 13. Objetivos de la Educación primaria), estaría directamente relacionado con las identidades complejas incluyentes. De igual modo, el art. 17.d *“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y la no discriminación de personas con discapacidad”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 13.

Objetivos de la Educación primaria), se relacionaría con las identidades incluyentes de tipo cultural.

En el artículo 18.3 se alude a la inclusión de la nueva materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en uno de los cursos de tercer ciclo de Educación primaria.

Dentro del capítulo III, la “*Educación Secundaria Obligatoria*”, en el artículo 23 dedicado a los objetivos de esta etapa, hace hincapié en que la ciudadanía ha de practicarse. En esta etapa se concreta más que en los niveles educativos anteriores.

Tanto en el artículo 23.a, como en el artículo 33.b se alude al ejercicio de la ciudadanía y, a lo largo de toda la Ley, se hace referencia a los valores contemplados en la Constitución española y a los derechos humanos, ejes sobre los cuales se vertebraba la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

También el artículo 23.g, referente a los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, se hace mención a la participación y al ejercicio de la ciudadanía democrática, por tanto, relacionada con un tipo de cultura política participativa y con una ciudadanía republicana, pues aboga por la democracia como mejor forma de gobierno “[...] *tomar decisiones y asumir responsabilidades*” El punto j “*Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 23. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria), hace referencia a la identidad cultural. Este aspecto se desarrollará más cuando analicemos el currículo de la Comunidad Autónoma Andaluza.

En el artículo 24.3 también se apunta a la inclusión de la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos en uno de los tres primeros cursos de la ESO.

Todos estos artículos se refieren a que existe una manifiesta intencionalidad de educación en el respeto y comprensión de las identidades complejas incluyentes en todos los niveles educativos, así como de una Educación para la ciudadanía, no sólo por la implantación de una nueva materia, sino también porque se considera uno de los ejes transversales del currículo.

En el capítulo V, dedicado a la Formación profesional, en el artículo 40, los objetivos están orientados a desarrollar competencias relacionadas con el mercado laboral, sin embargo, no remiten a una formación política ciudadana, excepto en el punto c: “*Aprender por si mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 40. Objetivos de la Formación Profesional). Como la propia denominación indica, la Formación Profesional que no educación Profesional, al igual que las Enseñanzas artísticas, aunque incluidas en el sistema educativo, nominalmente se orientan hacia una cualificación profesional.

Sin embargo, en el capítulo IX, si se hace mención a la educación, a diferencia de los artículos anteriores que ponían el acento en la formación y en la enseñanza. Destacamos el artículo 66.d “*Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 66. Objetivos y Principios). Se contempla la participación como un derecho que han de tener todas las personas, independientemente de su edad, situación etc. Este punto se complementa con el epígrafe g “*prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades y valorar críticamente las desigualdades entre ellos*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/5/2006. Artículo 66. Objetivos y Principios).

En el título V, *“Participación, autonomía y gobierno de los centros”*, destacamos el artículo 118.1 *“La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.”* Se alude a la participación como uno de los pilares de la Constitución, de lo que deducimos que transmite un tipo de cultura política participativa centrada en las orientaciones cognitivas, pues describe y alude a los principios por los cuales se orienta la participación, se supone que para que sea efectiva, se ha de implicar, criticar, vincular, etc., la participación del alumnado. El artículo 118.3 *“Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.”* Se insta a la administración para que cumpla con este principio.

Finalmente, en el artículo 119, se apunta a la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados. Al ser estos centros gestionados con fondos públicos, la participación es obligatoria y deben garantizarla a la comunidad educativa, formada por el alumnado, padres y madres, profesorado, personal de administración y servicios, etc.

2.1. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE nº 293 de 8/12/2006).

En lo que respecta al Real Decreto 1513/2006, hemos de aclarar que éste reproduce los mismos objetivos que los contemplados en la LOE, es decir, el artículo 17 de la LOE es idéntico al artículo 3 del Real Decreto 1513/2006.

El anexo I, dedicado a las competencias básicas, hace hincapié en aquellos aprendizajes que se estima que el alumnado debe lograr, por lo que se han incorporado al currículo una serie de competencias básicas integradas en las diferentes áreas o materias orientadas a su práctica.

El Real Decreto 1513/2006 las define como *“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo I.). Como podemos observar, el ejercicio de una ciudadanía activa es una constante que arranca desde la LOE, que ahora está contemplada en las competencias básicas y que se desarrollará en las demás normas.

La inclusión de estas competencias en el currículo tiene varias finalidades: integrar los diferentes aprendizajes de las distintas áreas, relacionarlos con los contenidos y orientar la enseñanza.

Con las diferentes materias del currículo se pretende que el alumnado adquiera los contenidos fijados para cada área de conocimiento y que a su vez alcance las competencias básicas. Esto no quiere decir que en todas las áreas se vayan a adquirir las mismas competencias, sino que en cada materia se alcanzarán unas competencias específicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que hemos expuesto, se identifican estas ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

En el anexo I del Real Decreto 1513/2006 se recoge la descripción, finalidad y aspectos específicos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado. Aunque hacen referencia al final de la etapa de Educación obligatoria, se considera oportuno que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización, con el objetivo de que se vayan alcanzando de manera progresiva. Por ello, la Educación primaria tomará como referente las competencias que aquí se establecen y que hacen explícitas las metas que todo el alumnado debe alcanzar.

El currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en cada una de las etapas. Así pues, en cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta prioritariamente. Por otro lado, tanto los objetivos como los contenidos pretenden el desarrollo de todas ellas. En cuanto a los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición.

Nosotros nos centraremos en la competencia número cinco: la competencia social y ciudadana, por estar más directamente relacionada con el objeto de nuestro estudio.

Esta competencia posibilita *“comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”* (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo I.). De esta cita, podemos deducir que se intenta transmitir un tipo de cultura política participativa con una orientación afectiva, pues se trata no sólo de participar, sino de ir adquiriendo compromisos, tomar decisiones y hacerse responsables de ellas. Esta misma característica la podemos apreciar más adelante *“Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía”* (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo I.).

El enfoque que se le da a la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se observa desde la formulación de la competencia número cinco *“La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos”* (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo I.).

Esta competencia permite reflexionar sobre los conceptos de democracia, ciudadanía democrática, derechos y deberes, participación, responsabilidad, ejercer juicios críticos, tomar decisiones, etc., es decir, implica el ejercicio de una ciudadanía democrática activa teniendo presentes los valores constitucionales, la pluralidad de la sociedad y el respeto a los Derechos Humanos.

Con respecto al anexo II del Real Decreto 1513/2006 relacionado con las áreas de Educación primaria, nosotros únicamente nos detendremos en el área de Educación para la ciudadanía. En este anexo, se desarrollan los distintos aspectos del área bajo los siguientes epígrafes: *“Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas”, “Objetivos”, “Tercer Ciclo. Contenidos”,* y por último *“Criterios de evaluación”*.

Se hace referencia a que por primera vez se incorpora esta área al currículo, en sintonía con la importancia que organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa dan a la educación ciudadana. Se parte de la idea de que, fomentar una ciudadanía responsable en una sociedad democrática puede ser una fórmula para lograr la cohesión social y una identidad europea común. Se entiende que *“el aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que se inicien en la participación activa en el centro docente y en su comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática”* (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo II.). El fomento de una cultura política de participación será una constante a lo largo de todo el desarrollo de esta materia, lógicamente, a diferentes niveles, según las etapas o cursos.

También en el anexo II se recalca la importancia de que los planteamientos metodológicos sean los adecuados, dado que lo que se pretende es asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos. Se insiste en que esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, de tal modo que, debemos centrarnos en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios.

En el área de Educación para la ciudadanía aunque se desarrollan las demás competencias, se hace hincapié en la competencia número cinco, social y ciudadana. En el apartado denominado *“Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas”* se insiste en los siguientes aspectos específicos de la competencia: afrontar el desarrollo personal y público propiciando la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática, la mejora de las relaciones interpersonales, el conocimiento y funcionamiento de la organización de las sociedades democráticas, la valoración de los Derechos Humanos, el rechazo a los conflictos y la identificación de los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos.

Desde esta área también se desarrolla la competencia para aprender a aprender, en la medida en que se desarrollan actividades que suponen la participación, el diálogo, el debate, la toma de decisiones, el respeto a las diferencias sociales, el fomento del aprendizaje propio, etc. de igual modo, también se desarrolla la competencia en comunicación lingüística por medio del conocimiento de las destrezas, contenidos, términos,... propios de esta área.

En cuanto a los objetivos propuestos para esta etapa (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo II):

“1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.” Observamos cómo apuesta por la construcción de una identidad primaria personal. *“2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.”* Se fomenta la cultura política participativa con una orientación evaluativa, pues se valora la participación como una virtud cívica. Este objetivo es imprescindible si queremos educar en ciudadanía, al igual que sucede con este otro, que también trata de reconocer las diferentes identidades que componen la sociedad *“4. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.* Por medio del siguiente objetivo se intenta fomentar una cultura política participativa, es imprescindible conocer el funcionamiento de la sociedad si queremos participar como ciudadanos activos *“6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el*

papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.”

Con respecto a los contenidos (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo II), para tercer ciclo, se dividen en tres bloques, partiendo de lo personal, del entorno más próximo hasta lo social.

El bloque 1, *Individuos y relaciones interpersonales y sociales*, alude a los aspectos personales: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. A partir de situaciones cotidianas, se aborda la igualdad de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral. Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es siempre la asunción de las propias responsabilidades.

El bloque 2, *La vida en comunidad*, enfatiza la convivencia en las relaciones con el entorno, los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática, la forma de abordar la convivencia y el conflicto en la familia, el centro escolar, con los amigos y en la propia localidad y el ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Proporciona elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social. En este bloque de contenidos, apreciamos, principalmente, un interés por fomentar la cultura política participativa con una orientación evaluativa, pues no se trata únicamente de participar, sino de valorar de forma crítica esa participación.

Finalmente, el bloque 3, *Vivir en sociedad*, propone un planteamiento social más amplio, como es la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, como son el respeto, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, etc., el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Consideramos que el conocimiento y el respeto de estos principios son la base sobre la que se construye una ciudadanía democrática. Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de la protección civil, la seguridad, la defensa al servicio de la paz y la educación vial.

En cuanto a la evaluación (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006. Anexo II), se persigue reconocer con facilidad si los estudiantes han adquirido la competencia o no, y en qué medida. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo, y los criterios de evaluación de las materias serán un referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

En el caso de la Educación primaria se detallan siete criterios de evaluación, explicitándose además, el sentido que se le debe dar a cada uno de ellos a la hora de aplicarlo. Con estos criterios se pretende evaluar, en primer lugar, si el alumnado se muestra respetuoso consigo mismo y con los demás, si emplea el diálogo como forma de respeto y valoración crítica de las personas y los grupos independientemente de su raza, sexo, opiniones, etc. Se valora también el grado de participación en los grupos, el conocimiento e identificación de algunos derechos constitucionales, Derechos Humanos y derechos de la infancia, no desde el punto de vista memorístico, sino ver cómo pueden contribuir a mejorar la convivencia, se evalúa también la capacidad de identificar y reconocer ciertas situaciones de injusticia y, finalmente, se valora

que el alumnado reconozca la importancia que tienen determinados servicios públicos, como la educación, la sanidad, el transporte,... para el bienestar de la sociedad y muestren actitudes cívica de respeto hacia esos derechos sociales.

2.2. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (BOE nº 173, 20/07/2007)

El contenido de la presente Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria, es el mismo que el que comentábamos en el Real Decreto 1513/2006 en lo que a los fines, áreas de conocimiento, currículo, competencias, etc., se refiere, salvo en los objetivos que en esta norma se añade uno más "(ñ) *Conocer, apreciar y valorar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive*" (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. BOE nº 173, 20/07/2007). Este objetivo podríamos relacionarlo con las identidades culturales incluyentes.

El anexo I dedicado a las competencias, también es igual en lo que a la competencia social y ciudadana se refiere.

Con respecto al anexo II, las áreas de Educación primaria, el área de Educación para la ciudadanía también es idéntica a la que se contemplaba en el Real Decreto 1513/2006, los contenidos son prácticamente los mismos aunque un poco más desarrollados.

3. Consideraciones finales

En primer lugar, cabe decir que únicamente hemos estudiado aquellas partes de las diferentes normas que hacían alusión al objeto de nuestro estudio.

Los resultados encontrados, llevan a afirmar que la formación para la ciudadanía es un tema que preocupa enormemente en los últimos años y que esta formación es un elemento esencial para el desarrollo de la calidad democrática de una sociedad al igual que señalaban estudios previos. (Peterson y Knowles, 2008; Geboers, Geijssels y Admiraal, 2012; Torney-Purta, Schwiller y Amadeo, 1999; Gozávez, 2011)

Teniendo en cuenta los objetivos de los que partíamos al inicio del presente trabajo, consideramos que éste puede aportar a la comunidad científica las herramientas y conocimientos necesarios para evaluar de forma crítica la normativa educativa a la que nuestro país está sujeto y, por ende, el alumnado y el profesorado. La legislación refleja un modelo de ciudadanía que luego no se transmite ni en nuestras aulas ni en los contenidos que se estudian en los manuales escolares, pues se trata de una persona crítica, reflexiva, conocedora de sus derechos y obligaciones que luego en la realidad se ven mermados. Al igual que el profesorado ha de ser crítico y riguroso con los procedimientos metodológicos y didácticos, (Gijón y Fages, 2014) los legisladores también deben estar a las órdenes de su trabajo cuando diseñan los contenidos. En la actualidad se presenta un modelo de ciudadano que para nada se corresponde con lo que estamos viviendo, pues en ocasiones, por ejemplo, su libertad de expresión se ve coartada por otros agentes, el sistema democrático no es el que se ve expresado en la normativa y la participación se ve reducida a estancias personales.

Analizando la legislación vigente, tanto a nivel estatal como autonómico, hemos observado que la normativa de carácter estatal es la que orienta y determina el currículo en su totalidad, por lo que el currículo andaluz es casi una copia fiel del nacional-estatal, salvo unas mínimas variaciones. Las áreas de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación Ético-cívica en el currículo andaluz tienen los mismos contenidos, fines, objetivos, criterios de evaluación, etc. que en el currículo nacional. De hecho, ni siquiera aparecen en la normativa; podemos afirmar que el currículo autonómico es una copia fiel del nacional. Tan sólo algunas excepciones: el horario que le concede la Comunidad Autónoma, el cambio de nomenclatura a la hora de denominar las competencias básicas, y la inclusión del conocimiento, respeto y

valoración del patrimonio cultural de Andalucía, uno de los principios que ha de estar presente en todas las demás áreas que conforman el currículo de esta Comunidad.

Centrándonos en el objetivo que perseguíamos con este capítulo, con respecto al concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos que en la normativa transmite, cabe decir en un primer momento, que no hemos encontrado un concepto de ciudadanía que haga referencia a un tipo de ciudadanía liberal, republicana o comunitarista, sino que se trata de un modelo de ciudadanía que estaría a caballo entre una de tipo cosmopolita o universal y otra ciudadanía de tipo republicana. Lo que si es cierto, es la apuesta constante a lo largo de todas las normas por la formación de una ciudadanía democrática, activa y participativa, conocedora de sus derechos y deberes.

Consideramos que apunta a un tipo de ciudadanía cosmopolita porque en las normas se apuesta constantemente por la creación de un sistema global de derechos y deberes reconocidos como universales, independientemente del lugar de nacimiento, del sitio donde se viva o de la cultura que se tenga, es decir, se centra en el respeto a las diferentes formas de vida, posibilitando de esta manera, la apertura de fronteras entre territorios y personas diferentes, con el objeto de favorecer la inclusión de los individuos más desfavorecidos. A pesar de ello, a las clases más bajas, a la ciudadanía marginada, a pobres y excluidos por diferentes motivos, se les plantean más problemas, y mientras tanto, las diferencias entre hombres y mujeres aumentan. (Zufiaurre y Belletich, 2014).

Argumentamos que también puede tratarse de un modelo de ciudadanía republicana porque tanto en los objetivos como en los contenidos analizados de las distintas normas, se hace ahínco en el conocimiento y valoración positiva de la democracia como gobierno, en la toma de decisiones valorativa y no sólo en la mera participación, sino en el compromiso con las instituciones democráticas. La aceptación de la diversidad cultural como un enriquecimiento para la sociedad, el fomento de las virtudes y valores cívicos contemplados en la Constitución, así como el reconocimiento de la presencia de las mujeres en la vida pública, características que hace que nos decanemos por una ciudadanía de tipo republicana.

En relación al concepto de identidades que se refleja en la normativa analizada, pensamos que, en general, se transmite una identidad múltiple incluyente, lo deducimos por medio de las observaciones que se hacen acerca de ciertos valores como la libertad, la igualdad o la justicia para todos los ciudadanos, aceptando así las diversas identidades. Como venimos diciendo, esta identidad se construye sobre la base de valores comunes y compartidos, unas veces centrados en la comunidad cultural y otras, en la comunidad política. Bien es cierto, y por otra parte lógico, que en la legislación andaluza se haga referencia constantemente a la identidad política de esta comunidad, pero no a una identidad de tipo excluyente, sino plural e incluyente, puesto que en el currículo se tiene en cuenta, además del Estatuto de autonomía para Andalucía, los Derechos Humanos y los valores y obligaciones recogidos en la Constitución española y en los mandatos internacionales. Por otro lado, también en estas normas, se alude a una identidad cultural andaluza incluyente, una identidad étnica, cada vez más plural debido a los movimientos migratorios que afectan especialmente a esta Comunidad.

Por otro lado, en algunos contenidos, se hace mención a una identidad primaria, centrada en la persona, de igual manera, también se hace alusión a una identidad universal, centrada en el respeto y valoración de una ciudadanía global basada en los Derechos Humanos.

Con respecto a la idea de cultura política que se manifiesta tras el estudio de las diversas normas, deducimos que hay una intención por transmitir una cultura política de participación, aludiendo a los tres elementos que la integran: cognitiva, afectiva y evaluativa. Pensamos que se transmite una cultura política de participación con una orientación cognitiva porque en el desarrollo de las normas se hace referencia a ciertos conocimientos que el alumnado ha de adquirir, como qué es la democracia, las diferentes instituciones políticas y el papel que desarrollan en la sociedad, los valores y principios que impregnan la Constitución española, así como el desempeño que ejercen los servicios públicos en la sociedad. La orientación afectiva que se transfiere, la observamos cuando se alude al aprecio que hay que tener a los principios

que fundamentan los sistemas democráticos, el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, así como la importancia de la participación en la vida política en asociaciones, voluntariados, etc. Finalmente, una cultura política de participación con una orientación evaluativa la apreciamos tanto por los juicios críticos que hay que hacer acerca de la vida política, por ejemplo, cuando se alude al desarrollo de un pensamiento crítico, a la consideración de la participación como una virtud cívica, como por la valoración positiva que se hace de los derechos y deberes que se derivan, tanto de la Constitución española como de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

4. Referencias bibliográficas

- Ciriza, A. (2014). Acerca de la noción de ciudadanía. Una lectura feminista a propósito de genealogías, tensiones y ambivalencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 68– 78.
- Consejo de Europa. (s.f.). Extraído el 1 de noviembre de 2011, de <http://www.coe.int>
- Geboers, E., Geijsel, F y Admiraal, W. (2012). Review of the effects of citizenship education, *Educational Research Review*, 9, pp. 158–173
- Gijón, J & Fages, G. (2010). Rethinking about the values transmission textbooks for children by means of illustrations, *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, pp. 13-18.
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, Vol. 18, 36, pp. 131-138.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4/5/2006)
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: MEC.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (BOE nº 173, 20/07/2007)
- Peterson, A y Knowles, C. (2009) Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings, *Educational Research*, 51, pp.39-59.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE nº 293 de 8/12/2006)
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (Eds.). (1999) Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: IEA.
- Zufiaurre, B. y Belletich, O. (2014). Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 269 – 280.



Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso

Educational practices of inclusive orientation to school failure. Case study

José M^a Fernández Batanero,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 06 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 19 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2014

Fernández, J.M. (2014). Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 235 – 246.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar.
Estudio de caso**

**Educational practices of inclusive orientation to school failure. Case
study**

José M^a Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
batanero@us.es

Resumen

La Unión Europea ha apostado por lograr una sociedad del conocimiento en Europa y considera que la lucha contra el fracaso escolar es una de sus principales prioridades. De hecho, la cifra del fracaso escolar es uno de los cinco objetivos educativos fundamentales a cumplir de cara a 2020. España es uno de los países afectados, ya que superamos la media de fracaso escolar de la UE. El trabajo que presentamos ha tenido como objetivo general identificar prácticas educativas eficaces ante el fracaso escolar del alumnado de educación secundaria. La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica de investigación descriptiva, cuyo diseño es de tipo estudio de casos. Los resultados obtenidos indican la eficacia de las estrategias educativas llevadas a cabo, la satisfacción del profesorado y el compromiso del profesorado. Se ha obtenido un listado de factores que propician el desarrollo de las buenas prácticas educativas. Las estrategias didácticas y docentes, de organización, enseñanza y planificación acordes con la inclusión educativa, se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano, donde la participación de todos los sectores implicados es imprescindible para que el centro educativo se conciba como unidad de cambio o espacio de investigación en el que la respuesta a la diversidad del alumnado forme parte de los procesos de innovación.

Abstract

The European Union has opted for a society of knowledge in Europe and considers that the fight against school failure is one of its main priorities. Indeed, the number of school failure is one of the five fundamental educational objectives to meet face to 2020. Spain is one of the countries affected, as we overcome academic failure of the EU average. The aim of the study is to identify effective practices in education to address the issue of failure amongst pupils in secondary schools. The study follows a descriptive research methodology, designed in the form of a case study. The results indicate the effectiveness of the learning strategies used and the satisfaction and commitment of the teaching staff. The results generated a list of factors which contribute to the development of good practice in education. The conclusions include that learning and teaching strategies aimed at organising, teaching and planning for inclusive education are shown to be real weapons in the fight against early school-leaving. The participation of all the relevant sectors is essential if the school is to see itself as a unit of exchange or a research space which incorporates differentiation into its processes of innovation.

Palabras clave

Inclusión; Dificultades escolares; Fracaso escolar; Prácticas eficaces de enseñanza; Exclusión educativa

Keywords

Inclusion; Difficulties in schools; Failure in schools; Effective practices in teaching; Social exclusion in schools

1. Introducción

Reducir los indicadores de fracaso escolar ha sido una constante de las actuaciones educativas en el marco de la UE. El punto de partida para comprender las actuaciones europeas tendientes a reducir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano es delimitar que indicadores son los habitualmente utilizados para cuantificar este problema. Desde la perspectiva internacional se fijan tradicionalmente tres: el abandono escolar temprano, el nivel educativo de la población entre 20 y 24 años con una titulación superior a la secundaria y el porcentaje de jóvenes con dificultades de comprensión lectora (Vaquero, 2011).

En junio de 2010, la Cumbre Europea aprobó cinco objetivos para cumplir en 2020, donde se plantea de nuevo (con anterioridad fue la estrategia de Lisboa) la necesidad de reducir el abandono escolar, hasta una tasa igual o inferior al 10%. Junto con esta medida también se establece el objetivo de que al menos el 40% de las personas de 30 a 34 años hayan finalizado la educación superior y que el 75% de la población de 20 a 64 tenga un empleo. Como se constata, en la agenda europea vuelve a aparecer la necesidad de seguir reduciendo los indicadores de fracaso escolar.

1.1. Planteamiento del problema

Según el informe de la OCDE "*Panorama de la Educación 2013*" el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar más elevado que la media europea y uno de los más altos de nuestro entorno. Concretamente España tiene un fracaso escolar que ronda el 30%. Esta cifra ha caído desde el inicio de la crisis (encontrándose en la actualidad en torno al 25%), pero no por la mejora en la calidad de las clases, sino porque los alumnos no tienen ninguna alternativa en el mercado laboral. Por ejemplo, en 2007, mucho antes de los recortes, sólo obtenían el título de secundaria (en teoría el mínimo obligatorio por ley) el 65% de los alumnos de las escuelas públicas. Entre los varones, este porcentaje caía al 57%. Casi la mitad de los chicos salía del colegio sin un título válido para el mercado laboral. Así, ya en 2009, según el informe "*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*", sitúa en más de 130.000 alumnos los que salieron de la enseñanza obligatoria sin título alguno, y sin que el sistema les permita reengancharse de una forma efectiva, por lo que no obtendrán un título de Secundaria Superior, pasando a ingresar en lo que en la Unión Europea se conoce como abandono educativo temprano. Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con un gasto medio de 7.293 dólares al año por alumno de Educación Infantil, 9.559 dólares en Educación Primaria y en Educación Secundaria de 11.925 dólares, superiores por tanto a la media de la OCDE, y con una buena escolarización en Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria. Ya la Estrategia de Lisboa (2000) fijó cinco objetivos e indicadores. De ellos, dos de forma directa y uno indirectamente hacían referencia a la necesidad de reducir los altos índices de fracaso escolar (Vaquero, 2010).

Ahora bien, han sido muchos los autores que constatan diferentes aproximaciones para la comprensión del fenómeno, siendo una de ellas el fracaso escolar asociado a la exclusión educativa, donde existe un acuerdo entre los investigadores para analizarlo desde una perspectiva multidimensional (Escudero 2005; Choque, 2009; Vaquero 2011; Choi de Mendizábal y Calero, 2013). En esta línea, todos los informes de la OCDE que han tratado el tema en cuestión apuntan hacia tres manifestaciones del fenómeno. Por un lado, alude al alumnado con bajo rendimiento académico, es decir, a quienes durante su proceso de escolarización no alcanzan un nivel mínimo de conocimientos. Por otro, abarca al alumnado que abandona o termina la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. Finalmente, propone las consecuencias sociales y laborales de este alumnado con escasa preparación. Aquí podemos percibir como el fracaso escolar, entendido como exclusión educativa, se construye durante un proceso con diferentes momentos –durante la educación, al final de la misma o posteriormente– que también tienen implicaciones distintas.

Partiendo de este contexto nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué prácticas educativas favorecen la reducción de fracaso escolar en contextos desfavorecidos?

¿Qué factores favorecen la puesta en práctica de actuaciones eficaces en la lucha contra el abandono temprano?

1.2. Antecedentes y fundamentación teórica

Para paliar en la medida de lo posible el fracaso escolar y la exclusión educativa es necesario identificar y desarrollar prácticas educativas eficaces ante esta tipología de alumnado. En este sentido, son muchos los autores, tanto a nivel nacional como internacional, que han investigado y estudiado acerca de conceptos como fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo (Martínez y otros, 2004; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez, 2007; Benito Martín, 2007; Echeita, 2008; Jiménez, Luengo y Tabernet, 2009). En la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, como se ha mencionado anteriormente, adoptando la *"perspectiva de la exclusión educativa"* (Ranson, 2000; Evans y Alii, 2000; Escudero, 2005; Vaquero 2011).

El contexto escolar puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas para evitar dicho abandono prematuro. Ello puede ser posible desde diferentes vías, siendo una de ellas la mejora de la práctica docente que podría garantizar el *"éxito para todos los alumnos"*. Ello, pasa indudablemente por el desarrollo en el contexto escolar de *"buenas prácticas"*, entendiendo por éstas aquellas que incrementan el aprendizaje de todos los alumnos para que puedan desempeñar de forma efectiva su *"labor vital"*, es decir, adquirir las competencias necesarias para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática, plural y diversa. Así mismo, coincidimos con Ritacco y Luengo (2012) al considerar como *"buenas prácticas educativas"* aquellas que reducen los procesos de exclusión socioeducativa y fracaso escolar fomentando la cohesión social.

A pesar de todo, el concepto de *"buenas prácticas"* es complejo y en él influyen multitud de variables. Para Escudero (2009) son dos referencias concretas las que nos pueden ayudar a concretar algo más el carácter complejo. La primera, que procede de Alexander (1997), pone el acento en la utilización reflexiva de propuestas pedagógicas elaboradas por otros por parte de los profesores que interaccionen con las mismas. Este autor considera cinco dimensiones: política, evaluativa, empírica, pragmática y conceptual.

Coffield y Edward (2009), complementan las cinco dimensiones de Alexander y destacan el contexto y alumnado, donde aluden específicamente al currículo, pedagogía y evaluación, resaltando el protagonismo del profesorado y las posibles necesidades de formación, llamando la atención, asimismo, sobre la importancia de conectar una buena práctica con su contexto social.

Ahora bien, si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características de los alumnos que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para *"todos"* ellos, de ahí que la valoración de la realidad interna a los centros y del profesorado, así como una mirada atenta a las políticas sociales y educativas, pueden ayudar no sólo a dictaminar si hay o no buenas prácticas, sino también denunciar cuáles son las barreras que las están dificultando.

A partir de estas aportaciones teóricas, pasaremos a reflejar el procedimiento por el cual nos aproximamos a los contextos investigados en busca de identificar *buenas prácticas educativas*.

2. Diseño y metodología

El objetivo general de la investigación se centra en la identificación de aquellas “*buenas prácticas*” catalogadas como eficaces para la gran mayoría de los alumnos. Los datos que se presentan se refieren más específicamente a las prácticas y los resultados que se están alcanzando con aquellos estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículo y la enseñanza regular en la Educación Secundaria Obligatoria y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación de estudio de caso de carácter descriptivo diseñándose una metodología de carácter mixto (cuantitativa y cualitativa).

2.1. Instrumento de recolección de datos

Los instrumentos de recogida de información han sido básicamente tres: análisis documental, entrevistas y observaciones de aula. La validación del protocolo de entrevistas fue realizada mediante la “*técnica de juicio de expertos*” en la que participaron nueve especialistas de distintas universidades españolas. La selección se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente.
- Prestigio como investigador.
- Labor investigativa en la temática que se analiza.
- Experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Años de experiencia como investigador.

Las dimensiones de las entrevistas en profundidad giraban en torno a seis dimensiones: datos de identificación; planificación; aspectos curriculares; aspectos organizativos; clima relacional y resultados. El análisis de contenido se realizó con apoyo del programa informático Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) y se siguieron las siguientes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación.

2.2. Objeto de estudio

Se trata de un centro educativo de titularidad pública de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Sevilla (España), ubicado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad. Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa como un centro de “*Actuación Educativa Preferente*”, y por otro, el hecho de haber reducido el “*fracaso escolar*” del alumnado a la finalización de la educación secundaria obligatoria en un 27% en los últimos 4 años.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de “*buenas prácticas*”. De hecho, a partir de él se han establecido unos criterios específicos de identificación de buenas prácticas. Se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado, valoraciones y expectativas de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas estudiadas; tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las clases; evaluación de los aprendizajes y centros, profesorado, familias y comunidad.

La mayor parte de los centros educativos de educación secundaria ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con alumnado en riesgo de exclusión, de no finalizar con éxito la secundaria obligatoria, tienen contemplado en sus respectivos Proyectos de Centro una serie de medidas de carácter normativo para lograr los aprendizajes

correspondientes, aunque con las variaciones metodológicas propias, reorganización de contenidos del currículum o programas de diversificación curricular (ámbito lingüístico-social y ámbito científico-tecnológico), así como las estrategias necesarias para lograr la graduación. Los programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan y que son objeto de nuestro estudio, han sido: programa de “*Desarrollo Curricular*”; programas de “*Educación Compensatoria*” y el programa voluntario de “*Acompañamiento Escolar*”.

A continuación presentamos los resultados organizados en diferentes categorías heurísticas.

3. Resultados

Del análisis de los diferentes documentos institucionales del centro se observa un gran interés, por parte del centro educativo, de dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar, en la medida de lo posible, el éxito de todos ellos. De esta forma el Plan Educativo que desarrolla el centro educativo gira en torno a cinco principios básicos (defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; un currículo adaptado; búsqueda de un nuevo modelo de convivencia y la formación del profesorado).

“Es por todo ello por lo que este proyecto apuesta por el grupo interactivo heterogéneo, que favorece la comunicación entre el alumnado a partir de la discusión y el razonamiento. Promueve la ayuda mutua que beneficia a todos y desarrolla interacciones significativas entre el alumnado” (Proyecto de Centro).

Centrándonos en las medidas encaminadas a que sus destinatarios logren la titulación de Graduado en Educación Secundaria comenzaremos por la “*adaptación curricular personalizada*”, la cual se puede afirmar que constituye el principio básico para compaginar la comprensividad con la atención a la diversidad. La adecuación curricular que se realiza, tanto a nivel personal e individual, como a nivel grupal se fundamenta inicialmente en el diagnóstico que al llegar a primero realiza el Departamento de Orientación, con pruebas propias más el historial de educación primaria y reuniones con los antiguos tutores de los alumnos en sus centros de procedencia. La finalidad de esta evaluación inicial o de diagnóstico no es otra que la de atender a cada alumno según sus necesidades. En base a ello se hacen grupos de apoyo o refuerzo con quienes presentan mayor desfase, particularmente en las técnicas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas); pero subyace la obligación del profesorado, en todas las áreas, de personalizar tareas adecuadas para los alumnos que presentan un cierto retraso en el aprendizaje.

Los grupos de apoyo se componen de alumnos con desfase curricular, ya sea por su presunto menor potencial de aprendizaje o por su menor motivación. En tercer curso se realiza la separación entre alumnado que presenta una mayor motivación para seguir el currículo pero no llega y quienes, de alguna manera, presentan comportamientos disruptivos. Los primeros son orientados a diversificación y si les hace falta pueden encuadrarse en el programa de acompañamiento escolar; a los segundos se les deriva hacia un refuerzo básicamente en las técnicas instrumentales, fundamentalmente Lengua o Matemáticas.

Hay que decir que al “*programa de diversificación*” se derivan estudiantes que habiendo repetido curso y estando motivados corren riesgo grave de no conseguir el título. El posible éxito de esta medida parece innegable, pues una gran mayoría del alumnado cumple sus objetivos (titulación académica). Ahora bien, a pesar de ello el profesorado es consciente que estos alumnos no poseen una preparación suficiente para afrontar el Bachillerato, de ahí que algunos se orienten hacia módulos profesionales.

Y por último, como medida voluntaria de atención a la diversidad, quisiéramos señalar que tenemos indicios de un elevado grado de satisfacción de los actores implicados con el “*Programa de Acompañamiento Escolar*”, en varios centros en los que se ha conseguido una buena imagen y un seguimiento serio del programa desde el principio: mejora resultados

académicos, aumenta las expectativas de los alumnos partícipes y compromete más a sus familiares en su educación.

El programa se desarrolla con seis grupos de diez alumnos cada uno, y va dirigido a alumnado voluntario de los tres primeros cursos de la educación secundaria, procedentes de familia de nivel cultural bajo o situación social vulnerable o en los márgenes de la exclusión. En las cuatro horas semanales distribuidas en dos tardes se fomenta su autonomía y sus hábitos de trabajo para hacer tareas bajo orientación de una profesora o monitora a quien pueden consultar. El número reducido del grupo (10 alumnos) y el compromiso escrito de la familia de no faltar sin justificación respaldan el buen funcionamiento del programa, que incluso ha generado lista de espera por si hay bajas; a esas horas hay ordenadores disponibles y la biblioteca está atendida.

Entre las prácticas educativas consideras como eficaces y que se implementan en el centro educativo están.

a) Estrategias basadas en la organización de la enseñanza.

A continuación describimos una serie de acciones educativas relacionadas con la estructura organizativa de la enseñanza.

- Una enseñanza centrada en el alumnado.

En primer lugar, de las entrevistas y observaciones realizadas destaca la necesidad de romper con lo que los propios docentes denominan “metodologías más tradicionales”, que no conseguían mantener la motivación de los alumnos, que se basan en un soporte lingüístico abstracto, y donde los estudiantes se acostumbran a desconectar de lo que se está trabajando en clase.

“Tenemos que dejar a un lado las metodologías más tradicionales, que no consiguen la motivación del alumnado y donde los estudiantes suelen pasar del trabajo en clase mostrando una actitud negativa ante todo lo que representa la escuela” (P. 3).

- Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.

Dentro del ámbito metodológico se opta por la formación de grupos reducidos y así lograr una mayor atención individual, sobre todo en aquellos grupos de alumnos con programas de diversificación. Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo. Los estudiantes se apoyan en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos. El centro además posee equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor. Además, estos voluntarios tienen un compromiso particular con el centro educativo, lo cual constituye un pilar fundamental para el apoyo social.

“La agrupación del alumnado en grupos homogéneos reduce la ratio, pero no basta con reducir esta para cambiar las dinámicas del aula. Es posible, con menos alumnado, hacer exactamente lo mismo que con el doble de ellos. Las reducciones de ratio no pueden basarse en dividir al alumnado atendiendo a niveles de aprendizaje que segreguen, sino que han de ser aprovechadas para introducir nuevas metodologías más participativas” (PCE).

- Incorporación del mayor número de recursos al aula.

Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se promueve constantemente la participación de la familia a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. Todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.

- *La programación didáctica y la planificación curricular como instrumento de mejora: currículo adaptado y diversificado.*

Una preocupación fundamental en estas medidas es cómo realizar los procesos de selección y organización de los contenidos, establecer con claridad los aprendizajes (objetivos y competencias) a lograr. La planificación curricular de estas medidas, aunque no siempre se realizan coordinadamente, donde las estrategias y acciones que se consideran como “*buenas prácticas*”, suponen un esfuerzo añadido que los docentes realizan. Labor que se refleja claramente en el desarrollo de las clases.

Por otro lado, la selección de aquellos aspectos que deberían ser diferentes y cuáles pueden ser similares, constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar el propio centro educativo cuando se enfrenta a este tipo de alumnado:

“Lo importante es saber qué es lo que tienen que saber estos alumnos, y a partir de ahí tenemos que hacerle significativos esos contenidos. Y para ello tenemos que trabajar coordinadamente todo el profesorado” (P. 14)

Los conceptos fundamentales marcan los criterios de selección de los contenidos. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias, insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes).

Los materiales se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los departamentos de lengua, inglés, sociales y matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos, sobre todo de 1º y 2º de educación secundaria.

- *La colaboración en el aula.*

De los profesores entrevistados y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (co-teaching) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre los profesores sobre la acción docente que deben desarrollar. El apoyo que se establece con la incorporación de otro maestro no se dirige específicamente hacia los alumnos en riesgo de exclusión educativa (aunque al haber dos docentes, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes. La doble docencia se desarrolla en todas las clases de lengua, matemáticas e inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de lengua y sociales; y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de lengua y matemáticas en todos los grupos del primer ciclo.

- *Autonomía del alumno.*

La autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del profesor, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa de “*acompañamiento escolar*”, donde se puede observar como el profesor actúa como guía, orientando la tarea del alumno. Al igual que los maestros colaboran en el aula, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos.

“A lo largo de mis años como profesor del programa de acompañamiento escolar, me he dado cuenta que tenemos que cambiar de rol, que dediquemos menos tiempo a explicaciones concretas al alumno y más a planificar, supervisar y cooperar con el grupo” (ETR. 4)

- *Colaboración y participación de las familias y la comunidad.*

En el centro estudiado en esta investigación, se resalta la importancia de la participación familiar y de la comunidad en general, sobre todo en la prevención del absentismo. Se adquiere compromiso mutuo sólo cuando la familia y la comunidad se sienten parte integrante del proyecto educativo. El profesorado y el equipo de dirección valoran muy positivamente la participación de la comunidad, contribuyendo de esta forma a la mejora de los canales institucionalizados para que ésta se dé.

b) *Estrategias basadas en la enseñanza.*

- *Elaboración del diagnóstico inicial*, por parte del Departamento de Orientación, sobre alumnado que llega a la educación secundaria con un desfase curricular significativo de dos o más años. Se hace constar individualizadamente, si procede, la situación familiar de vulnerabilidad o exclusión; tanto en lo que se refiere a lo laboral y cultural como en cuanto a la desestructuración del grupo.

- *Grado de implicación profesional: Hacia un mayor compromiso personal e individual.*

Cabe resaltar la enorme implicación profesional y personal de los docentes que trabajan en los diferentes programas para hacer que su alumnado avance y mejore en todos los ámbitos de su formación personal, académica y profesional. En ocasiones, los propios impulsores de estas medidas afirman que esa era precisamente una condición de partida para poder implantarlas en el centro. Es destacable como, a pesar de no contar con una formación específica para trabajar en estos programas o medidas de atención a la diversidad y con un alumnado claramente en situación de riesgo de exclusión, un importante número de profesores y profesoras observados y entrevistados, cuenta con una formación o experiencia complementaria que le permite una mayor variedad de recursos o estrategias para desempeñar su labor docente.

- *Liderazgo pedagógico.* Esta característica es esencial en los centros que producen aprendizajes educativos de calidad. Liderazgo, no sólo, en la dirección con respecto a los demás docentes, sino con el alumnado. El centro estudiado presenta ésta característica en todo el equipo directivo.

- *Incremento de las expectativas del alumnado.*

Una constante que se repite en los casos observados es el apoyo personal y social que se presta a los estudiantes. Así, comprobamos que se hace un considerable esfuerzo por transmitir al alumnado altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

“Nuestra preocupación es conseguir que este alumnado vuelva a sentirse capaz de aprender y quiera hacerlo, lo cual implica confiar en él y utilizar metodologías mucho más contextualizadas y centradas en el alumno” (P. 12)

- *Respeto.* Parte del éxito escolar que este centro ha obtenido se basa en considerar el “respeto” como un valor fundamental para la convivencia. Respeto por todas las personas como aprendices, con referencia específica al aprendizaje en las aulas regulares. Se respeta el deseo y la tentativa de aprender, no el lugar del currículo donde el aprendizaje ocurre para cada individuo. Se respeta a todos los miembros del centro educativo, cualesquiera que sean sus papeles y contribuciones.

“Es necesario humanizar las relaciones en las aulas y los centros. El profesorado tiene que ser capaz de entusiasmar al alumnado, de generarle gusto por el conocimiento y el saber. Hay que cambiar ciertas actitudes de confrontación y castigo, por otras de reflexión, comprensión y asunción de responsabilidades. El respeto es el centro de nuestro modelo de convivencia” (PCE)

- *Formación del profesorado.* Se entiende la formación como desarrollo profesional. La reflexión sobre la propia práctica constituye una de las principales estrategias. El profesorado es consciente que trabajar en un contexto desfavorecido

socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos.

- *Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados.*

El profesorado intenta elaborar sus propios materiales, crear sus unidades didácticas, temas o proyectos. Aunque se puede partir de lo que aparece en libros, se entiende que esa es una propuesta de apoyo a partir del cual hay que preparar el material con el que los alumnos puedan tener una guía de lo que se está trabajando en las clases

“Tenemos que contextualizar los materiales. En la mayoría de los libros encuentras más estrategias de conocimiento que de contenido” (A. 23)

- *En lo referente a la metodología de trabajo* se insiste más en que comprendan las cosas a fondo en lugar de dar gran cantidad de materia, acercar los contenidos a sus intereses, procurando hacerlos motivadores, relacionado unos temas con otros, unas materias con otras, utilizando temas, casos, problemas prácticos, prestando muchos interés a sus niveles de aprendizaje reales y, así, procurando atender y seguir a cada uno de los estudiantes (personalizar), sosteniendo con ellos relaciones personales positivas, de apoyo, ayuda, ánimo, exigencia y disponibilidad de ayuda.

- *Evaluación basada en criterios claros* respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar. En la evaluación el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

La evaluación es considerada como un recurso al servicio del aprendizaje y no sólo de la calificación, que permita ajustar y regular los procesos educativos. La evaluación es utilizada como un proceso continuo, formativo y criterial que facilite la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Conclusiones

En general se puede afirmar que las estrategias que hemos recogido a través del estudio en el centro educativo, calificadas como de “*buenas prácticas*”, persiguen una educación más equitativa, es decir, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para los más vulnerables socialmente.

Entre las conclusiones más importante destacamos las siguientes: la primera, que cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para aumentar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de los centros educativos. Las “*buenas prácticas*” se relacionan con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, así pues, podemos afirmar que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesor o equipo de profesores que la lleva a cabo. En este sentido, hemos podido constatar la existencia de un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado, que se esfuerza por innovar, diseñar unidades y proyectos didácticos atractivos y bien fundamentados. Todo ello a pesar de no contar con una formación pedagógica específica para trabajar en estos programas o medidas.

La segunda, referida a que las estrategias y planes que se desarrollen han de partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar, de por qué razones los alumnos no asisten a las clases, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículum que se oferta, las enseñanza que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno, y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro

escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo.

La tercera, centrada en una mejor profesionalización, en cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto, donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares acordes con la diversidad del alumnado.

Por último, destacar la importancia del liderazgo pedagógico en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros y a la superación de dificultades en su puesta en práctica.

5. Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. London: Routledge.
- Benito (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 7, 35-56.
- Choi de Mendizábal, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4), 2009.
- Coffield, F y Edward, Sh (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1). Recuperado [15/10/2013] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Curriculum Formación del Profesorado*, 13, 3, 108-141.
- Evans, P & Alii. (2000). *Creer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Tabernet, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracaso. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum Formación del Profesorado*, 13, 3, 11-49.
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, F. y Otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Maruhenda, F. y otros (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Recuperado [11/5/20012] de <http://www.uv.es/idelab>
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6). Recuperado [02/11/20012] de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD reports.
- Ritacco, M. y Luengo, J. J. (2012). Currículum: *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25, 2012, 151-170.

- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, 47, 1442-1460.
- Vaquero, A. (2010), "Capital humano y su composición", *Economistas*, 120 (extraordinario), 235-241.
- Vaquero, A. (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado [04/10/20013] de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=70
- Vélaz de Medrano, C. (2005). "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de pedagogía*, 348, julio/agosto, 58-61.



Victimización en Adolescencia: Evaluación en función del género, centro educativo y lugar de residencia

Victimization in Adolescence: Evaluation by gender, school and place of residence

Félix Zurita Ortega,
José María Vilches Aznar,
Asunción Martínez Martínez,
Virginia Viciano Garófano,
Rosario Padial Ruz,
Antonio José Pérez Cortes,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2014

Fecha de revisión: 12 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2014

Zurita, F., Vilches, J.M., Martínez, A., Viciano, V., Padial, R. y Pérez, A. (2014). Victimización en Adolescencia: Evaluación en función del género, centro educativo y lugar de residencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 247–258.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Victimización en Adolescencia: Evaluación en función del género, centro educativo y lugar de residencia

Victimization in Adolescence: Evaluation by gender, school and place of residence

Félix Zurita Ortega, felixzo@ugr.es
José María Vilches Aznar, obelux@hotmail.com
Asunción Martínez Martínez, asuncionmm@ugr.es
Virginia Viciano Garófano, vviciano@ugr.es
Rosario Padial Ruz, rpadiar@ugr.es
Antonio José Pérez Cortes, antperez@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Este estudio tiene como objetivos analizar y establecer los índices de Victimización y relacionar estos niveles con variables sociodemográficas en adolescentes de 13 a 16 años de Granada (España). La participación de un total de 2.273 adolescentes permitió el registro y evaluación de las variables Victimización (escala de Victimización en la Escuela), Tipo de Centro (Público o Concertado/Privado), Género, Lugar de Residencia y Edad. Los resultados mostraron mayores índices de victimización en adolescentes residentes fuera del contexto familiar, de centros concertados/privados, con valores similares por género y edad; igualmente debemos señalar que la victimización de tipo física se da más en varones y la relacional en mujeres; y de todos los parámetros analizados mediante una regresión, el tipo de centro incide más en victimización verbal y física y el género en la de tipo relacional. Debemos indicar la necesidad de estudiar con mayor profundidad a la población adolescente para intentar dilucidar la casuística de estos resultados, e implementar programas encaminados a intentar paliar las conductas agresivas y posibles víctimas de los centros educativos.

Abstract

This study aims to analyze and establish the rates of victimization and its possible relationship with sociodemographic variables in adolescents 13-16 years of Granada (Spain). The participation of a total of 2,273 adolescents allowed the registration and evaluation of the Victimization variables (scale of Victimization at School), Type of School (or Concerted Public/Private), Gender, Place of Residence and Age. The results showed that this study are characterized by higher rates of victimization among adolescents living outside of the family, belonging to aided schools/private, similar by gender and age, also noted that physical type of victimization is more common in males and relational in women, and for all parameters analyzed using regression, the type of school affects more on verbal and physical victimization and gender in relational type. The main conclusion indicated the need to explore further the adolescent population in an attempt to elucidate the casuistry of these results, and implement programs to try to reduce aggressive behavior and potential victims of schools.

Palabras clave

Adolescencia; Victimización; Educación Secundaria; Centro Escolar; Residencia

Keywords

Adolescents; Victimization; Secondary Education; School; Residence

1. Introducción

El estudio de la violencia en la infancia y adolescencia ha sido y es un tema de interés prioritario en el contexto de la sociedad, de esta manera lo reflejan Sánchez y Poveda (2007); Romera, Del Rey y Ortega (2011). Más concretamente, en España se elaboró el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA), dirigido a personas menores de 18 años, donde aspectos como la agresión escolar y la victimización eran estudiadas de forma minuciosa, explicando las situaciones lamentables que propiciaban y haciendo énfasis en el intento para erradicarlas y en la medida de lo posible controlarlas dentro de las escuelas, así estudios como los de Storch y Masia-Warner (2004); Ramos (2008) y Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012), indican que la victimización es una gran amenaza para los jóvenes adolescentes aportándoles una carga extra de estrés que les afecta en su proceso educativo y de socialización.

En aspectos, como la violencia física, existe un enfrentamiento directo entre el agresor y su víctima propiciado por un proceso de interacción, donde uno golpea y, el otro recibe y responde; en cambio en la violencia verbal se infiere un daño mediante vocabulario ofensivo y muchas veces amenazador; también mencionar que existe una violencia de tipo relacional que intenta el aislamiento social de la víctima alejándolos de amigos y compañeros (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), los daños por esta última, aparecen con más frecuencia, según Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, (2009) en adolescentes siendo complicada su detección debido a la sutileza empleada y a la falta de señales visuales, no es como las formas física y verbal, que se manifiestan de manera bien visible, pero pueden causar un daño más fuerte y prolongado en el tiempo y donde; la víctima tarda mucho más en recuperarse de sus consecuencias, por eso es muy importante que en la organización interna de los centros escolares exista una preparación adecuada entre todo el personal para detectar a esas víctimas, sobre todo en aquellos centros donde exista una mayor convivencia entre los jóvenes, como son los centros con régimen de internado. Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) definen la victimización como: *“la exposición de manera reiterada a actos de violencia, por parte de iguales, en el caso presente, es aquella que reciben nuestros adolescentes en el centro escolar por parte de uno o varios alumnos de modo frecuente y reiterado en el tiempo y que se manifiesta de manera verbal, física y relacional”*.

Hay que tener en cuenta que no todas las víctimas actúan de manera similar, así estudios como los de Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010) distinguen víctimas de tipo sumisa y víctimas desafiante, estas últimas pueden derivar a la larga en futuros agresores (Ramsland 2008; Liebert y Birnes, 2010).

No se debe de perder de vista en ningún momento, la dificultad que tiene la víctima para comunicar, de manera no autovergonzante su situación; estudios recientes muestran que aproximadamente uno de cada cinco adolescentes que sufren agresión no hablan con nadie (Unnever y Cornell 2004; Avilés y Monjas 2005; Ararteko 2006; Defensor del Pueblo 2007) y los que lo hacen, lo confían principalmente a los compañeros antes que a padres y profesores.

Como hemos citado anteriormente uno de los contextos donde se hacen más patentes las diferencias de victimización entre adolescentes es el de las residencias escolares o internados, constituyen centros que acogen en régimen de familias sustitutorias a aquellos jóvenes que cursan sus estudios fuera de su lugar de origen y cuyas situaciones personales o familiares así lo aconsejan, siguiendo el modelo de beneficencia institucional, común para todas las edades y personas con carencias familiares y socioeconómicas, donde se recogen en grandes centros y macro instituciones a estos menores estando a cargo de adultos como señalan Del Valle y Fuertes (2000). Estas instituciones facilitan el acceso al sistema educativo (estudios obligatorios y posobligatorios) ya sea por cuestiones socioeconómicas, geográficas (población rural diseminada), o por cualquier otra circunstancia familiar, y de esta manera favorecen la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación, al posibilitar la atención de aquel alumnado que tiene dificultades para acceder a los distintos niveles educativos, por carecer de esa oferta en su lugar de origen.

En España según datos II PENIA (II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016), se ha producido un incremento del Acogimiento Residencial propiciado entre otras causas por la crisis económica que arrastramos desde hace años y que fomenta en cierto modo que existan familias que no pueden hacerse cargo de los estudios de sus hijos, a eso debemos añadir los menores que emigran y a aquellos que tienen a sus progenitores en centros penitenciarios, estos alumnos con ciertas necesidades educativas, hacen necesario que se investigue y fomente la mejor manera de hacer llevadera su estancia. Así estudios como los de Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011), tratan de conocer si existen diferencias en problemas de conducta, según el tipo de acogimiento en que se encuentra el adolescente (preadoptivo, residencial o con abuelos) y estudios como los de Del Valle y Bravo (2009), inciden sobre la intervención socioeducativa en dicho acogimiento residencial. Por tanto en referencia con los internados hay que tomar medidas para paliar las nuevas situaciones de convivencias que tienen que afrontar los adolescentes; una medida para intentar disminuir ese estrés sufrido por los chicos/as consiste en aumentar su capacidad para afrontar situaciones problemáticas y de riesgo, como sugieren Arán-Filippetti y Richaud (2011) y Mestre, Tur, Samper y Malonda (2011), complementándose con una a mejor cualificación profesional y psicológica de todas aquellas personas que conforman el núcleo familiar: cuidadores, profesores, personal administrativo y de servicios del internado.

En los diversos estamentos la preocupación hacia la victimización es una realidad bastante constatada, pero el continuo avance hacia la conflictividad sobre todo en los Centros de Secundaria es un hecho corroborado (López-Castedo, Domínguez y Álvarez, 2010) y está propiciando el continuo desarrollo de programas y acciones enfocadas a minorizar este problema. Estudios como los de Cangas, Gazquez, Pérez, Padilla y Miras (2007) indican que el docente es de los más afectados por esta situación y López-Castedo et al., (2010), señalan las diferencias sociales entre el propio alumnado en ocasiones propiciadas por el carácter del centro (Público o Privado), donde la organización e ideología del colegio afectan a aspectos de comportamiento y conducta (victimización), así Santa Cruz y Olmedo (2011) destacan que en los núcleos familiares de estudiantes de Centros Educativos concertados-privados, los padres generan modelos sociales encaminados a que sus hijos sean socialmente iguales o mejores que ellos, para ello adoptan posiciones relevantes en Asociaciones y estamentos de los Centros y Choi y Calero (2012) destacan un mayor rendimiento académico en estos Centros.

Si bien algunos autores señalan que las víctimas pertenecen a un grupo distintivo de adolescentes, conocemos poco de estos dentro del contexto de las residencias e internados para adolescentes, o según la tipología de centros educativos donde estudian. Por este motivo, el objetivo de este estudio es determinar el nivel de victimización en adolescentes que residen en Granada (España), y apreciar que tipo de victimización es más frecuente según género, edad, lugar de residencia y carácter del centro donde estudian.

Según este objetivo se plantean tres hipótesis:

- Los adolescentes que viven en residencia/internado y que estudian en centros concertados/privados presentan un perfil de victimización más bajo que sus homólogos.
- En los chicos se produce un incremento de la victimización de tipo física y verbal (directa) disminuyendo con la edad y en las chicas la victimización más frecuente es la relacional (indirecta) que aumenta con la edad.
- La Victimización de tipo relacional es más frecuente que las del tipo Verbal y Físico.

Este estudio reporta datos novedosos sobre adolescentes, ya que nos va a permitir determinar los niveles de victimización en estudiantes de diversos contextos de residencia y de estudios (públicos/concertados) y nos establecerá que parámetros afectan en mayor medida en las víctimas adolescentes. Igualmente indicar que los datos extraídos de este estudio nos permitirán elaborar programas de implementación en la erradicación de comportamientos violentos a través de la actividad física, talleres de conciliación, etc., tanto en adolescentes que residan en el domicilio familiar como en aquellos jóvenes que vivan en internados, centros de

acogimiento u otros lugares de residencia fuera del contexto familiar.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

Participaron en esta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal un total de 2.273 adolescentes españoles, de ambos sexos (53,1% de hombres y 46,9% de mujeres), de 13 a 17 años ($M=14,94$ años; $DT= 1,258$), de 13 centros escolares (públicos y concertados/privados), ubicados en distintas zonas de la ciudad de Granada y distribuidos en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y residencias escolares. La muestra es representativa de la comunidad educativa donde se desarrolla el estudio que presenta un universo poblacional de 11,030 alumnos de ESO, asumiendo un error muestral de 0,02, con un nivel de confianza del 95%, la muestra requerida fue de 1.972 adolescentes. Para seleccionar los participantes se establece un muestreo por conglomerados como indican Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas (2003). Las unidades de muestreo empleadas son los centros educativos y residencias escolares de la ciudad de Granada. Los estratos vienen establecidos por el lugar de residencia habitual (hogar familiar o residencia), por lo que siguiendo el propósito de este trabajo la muestra queda dividida en dos categorías: los que viven en domicilio familiar ($N=2.070$; 91,1%) y los que residen en centros y residencias escolares ($N=203$; 8,9%).

2.2. Procedimiento

En primer lugar, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Área de Corporal), y en contacto con la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, se solicitó la colaboración de los Centros Educativos de la Capital de Granada seleccionados, a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio. La dirección de cada centro educativo fue informada sobre la naturaleza de la investigación y solicitando la colaboración de sus alumnos/as. En segundo lugar se adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes pidiéndoles su consentimiento informado.

En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato de la información recogida aclarando que su utilización sería sólo con fines científicos. Los encuestadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos que se llevó a cabo en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase. La recogida se desarrolló sin ningún tipo de problema o anomalía a reseñar. En último lugar se agradeció a los docentes, orientadores y responsables su colaboración y se les informó del envío en un futuro próximo de un informe sobre los datos obtenidos respetando la confidencialidad de los mismos.

El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad.

2.3. Variables e instrumentos

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos de medida, es decir:

- Género.
- Residencia, si esta era en el domicilio familiar o fuera de él (acogimiento residencial).
- Edad, (13-16 años inclusive).
- Característica del Centro (centro público o concertado/privado).
- Escala de Victimización en la Escuela, dividida en tres subescalas, está extraído de la versión original de Mynard y Joseph (2000) y adaptada al español por Cava, Musitu y Murgui (2007) y Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009), donde mediante una escala

Liker de cuatro opciones (1= Nunca a 4= Muchas veces), se valoran 20 ítems, que generan tres tipos de victimización en la escuela (Relacional, Física y Verbal). La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .924, ($p=.888$ para Relacional, $p=.568$ para Física y $p=.846$ Verbal), datos similares a los hallados en el estudio de Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012).

2.4. Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 20.0., mediante la utilización de descriptivos, medias, tablas de contingencia y ANOVA para establecer las diferencias entre Victimización, Carácter del Centro, Edad, Género y Lugar de Residencia Habitual, asimismo se empleó un análisis de regresión para determinar la predicción de cada uno de los parámetros.

3. Resultados

Como puede observarse en la Tabla I, referente a los descriptivos de la muestra analizada, se constató que 1.208 (53,1%) adolescentes eran varones y 1.065 (46,9%) eran féminas. La mayor parte de ellos residían en el domicilio familiar (91,1%; $n=2070$), y únicamente 203 adolescentes tenían su domicilio en residencia (8,9%), 1.060 (46,6%) desarrollaban sus estudios en centros públicos y 1.213 (53,4%) en privados/concertados y en lo que respecta a la edad la mayoría tenían 16 años (nacimiento en 1997) mientras que los que menor muestran reportaron fueron los de 13 años (17,4%; $n=396$).

Tabla I. Descriptivos de las variables.

Descriptivos	
Género	
Masculino	53,1% ($n=1.208$)
Femenino	46,9% ($n=1.065$)
Residencia Habitual	
Domicilio Familiar	91,1% ($n=2.070$)
No Domicilio familiar	8,9% ($n=203$)
Centro Educativo	
Público	46,6% ($n=1.060$)
Concertado/Privado	53,4% ($n=1.213$)
Edad	
13 años	17,4% ($n=396$)
14 años	19,3% ($n=439$)
15 años	25,2% ($n=573$)
16 años	38,1% ($n=865$)

En lo que respecta a las tres subescalas de victimización y su relación con los parámetros objeto de estudio, los datos reportaron que por género tanto en la física como en la relacional se observaban diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$). Específicamente a este respecto señalar que los valores medios eran mayores en el género masculino en cuanto a victimización física, mientras que este hecho se invertía en el caso de la relacional (incremento valores medios en las chicas), como puede apreciarse en la siguiente tabla. (Tabla II).

Tabla II. Implicación del género en tipos de victimización.

Parámetros		Masculino		Femenino		χ^2
		M	D.T	M	D.T	p
Victimización	Verbal	1,7129	,55636	1,7319	,54208	.410
	Física	1,3024	,38145	1,2289	,29148	.000**
	Relacional	1,4671	,44125	1,6008	,46110	.000**

Analizando la Edad en base a la Victimización, los resultados mostraron únicamente diferencias ($p \leq .005^{**}$) en la Victimización de tipo Relacional, de esta manera en la siguiente tabla (Tabla III), observamos como en los adolescentes más jóvenes (13 años) los valores medios están ligeramente incrementados con el resto de categorías.

Tabla III. Edad según escalas de victimización.

Parámetros		13 años		14 años		15 años		16 años		χ^2
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	p
Victimización	Verbal	1,737	,5754	1,727	,5559	1,708	,5648	1,725	,5252	.862
		4	4	8	7	0	9	8	3	
	Física	1,303	,3869	1,241	,3324	1,267	,3575	1,266	,3220	.084
		0	3	5	4	9	6	4	1	
	Relacional	1,582	,4949	1,543	,4657	1,502	,4485	1,521	,4364	.045
		8	4	3	6	1	0	7	9	**

En las tres subescalas de victimización se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) en relación con la vivienda habitual, señalando que los adolescentes que residían fuera del contexto familiar presentaron en todas las categorías valores medios incrementados con respecto a aquellos jóvenes que si vivían en el ámbito familiar, como puede apreciarse en la siguiente tabla. (Tabla IV).

Tabla IV. Distribución del lugar de residencia habitual según tipos de victimización.

Parámetros		Domicilio Familiar		No Domicilio Familiar		χ^2
		M	D.T	M	D.T	p
Victimización	Verbal	1,7068	,54018	1,8752	,61943	.000**
	Física	1,2560	,33517	1,3892	,40651	.000**
	Relacional	1,5239	,45389	1,5897	,46824	.050**

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Centro Educativo en relación con la victimización determinó diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq .005^{**}$), revelando que había más índice de victimización entre los estudiantes de centros concertados/privados que de los públicos. (Tabla V).

Tabla V. Centro donde estudia y victimización.

Parámetros		Público		Privado/Concertado		χ^2
		M	D.T	M	D.T	p
Victimización	Verbal	1,6201	,50523	1,8107	,57134	.000**
	Física	1,2177	,31575	1,3118	,36162	.000**
	Relacional	1,4799	,43709	1,5733	,46678	.050**

Para finalizar los resultados se realizó un análisis de regresión, tomando como referencia las tres subescalas de Victimización, debemos señalar que en cada uno de los casos el modelo explicaba de forma escueta, sin embargo tras realizar las ANOVA ($p = .000$), se resaltaron una serie de conexiones entre los parámetros analizados, así el tipo de centro era la variable que más incidía en cuanto a Victimización Verbal ($\beta = .162$) y Física ($\beta = .120$), por el contrario el sexo era la que más se relacionaba con la Victimización Relacional ($\beta = .140$), como se aprecia en la siguiente tabla. (Tabla VI).

Tabla VI. Análisis de regresión escalas de victimización.

Parámetros	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
VMV (R²= .033)					
Sexo	,019	,023	,018	,854	,393
Resides	,107	,041	,056	2,634	,009
Tipo de Centro	,178	,023	,162	7,677	,000
VMF (R²= .037)					
Sexo	-,073	,014	-,105	-	,000
				5,107	
Resides	,101	,025	,084	3,975	,000
Tipo de Centro	,083	,015	,120	5,728	,000
VR (R²= .032)					
Sexo	,134	,019	,146	7,089	,000
Resides	,041	,034	,026	1,216	,224
Tipo de Centro	,088	,019	,096	4,565	,000

4. Discusión y conclusiones

En este estudio de investigación se han analizado las relaciones que tiene la victimización en adolescentes con el género, edad, residencia y centro educativo, partiendo de la importancia que actualmente la sociedad, medios de comunicación y estamentos familiares-educativos le conceden al comportamiento agresivo de los jóvenes, no cabe duda que es necesario conocer aquellos elementos que pudiesen condicionar esta situación, nuestro estudio realizado sobre 2.273 jóvenes, es similar a otros realizados en la geografía española (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Valle y Núñez, 2012), estudios encaminados en su totalidad a dar respuesta a proyectos educativos sobre agresividad y victimización en los centros escolares; concretamente en España se vienen produciendo cambios constantes destinados a modernizar la red de protección a la infancia. (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2009).

La mayor parte de los adolescentes estaban distribuidos de una forma homogénea por género y edad, asimismo uno de cada diez participantes se encontraban en régimen de internado, datos corroborados por el Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016 que indicaba que una población total de 14.088 niños se encuentran en Acogimiento Residencial en España, indicando que factores de índole económico, familiar o académicos incidían en estas cifras y que cada vez iba más en aumento. (Del Valle y Fuertes, 2000); asimismo destacar que las proporciones entre el alumnado de centros públicos y concertados/privados era bastante similar.

En el estudio por género de las tres subescalas se observó que las víctimas se distribuían equitativamente entre hombres y mujeres (Schwartz et al.2000; Solberg y Olweus, 2003; Espelage, Mebane y Swearer, 2004; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006; Veenstra et al., 2007; Rodkin y Berger, 2008). Pero las chicas presentaban índices de victimización relacional superiores a los de los varones al igual que plantearon en sus estudios diversos autores que caracterizaban a las féminas como personas no de violencia directa o manifiesta sino como más propensas a conductas verbales (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Defensor del Pueblo 2007; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Palenzuela, 2008; Gázquez et al., 2010).

Asimismo en el género masculino los valores de victimización física iban en aumento con la edad, en nuestro estudio observamos como en los adolescentes más jóvenes (13 años) los valores medios están ligeramente incrementados con el resto de edades pero sin deparar modificaciones sustanciales, Archer (2004); Vigil-Colet, Morales-Vives y Tous (2008);

Santisteban y Alvarado (2009); Morales-Vives y Vigil-Colet, (2010); Mestre, Tur, Samper y Latorre (2010); López y De la Caba, (2011) entre otros señalaban que el intervalo de 12 a 15 años, es donde se alcanzan mayores niveles de victimización, motivado sobre todo por la inestabilidad emocional.

Los adolescentes en régimen de acogimiento residencial presentaron en todas las categorías valores medios más altos de victimización que aquellos jóvenes que si vivían en el ámbito familiar, estos habían sufrido más acoso que los que vivían en el domicilio familiar, con mayores índices de agresividad y victimización, esto entendemos que viene producido por factores personales de riesgo condicionantes (Barudy, 1998; Bemak y Keys, 1999; Cerezo, 2006; Cerezo, 2009).

Entendemos que los adolescentes de internado, acogimiento o residencia vienen condicionados indirectamente por dos elementos, uno que es el marco social y otro el entorno familiar. Para entender el primero debemos mencionar a Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), que consideran que para analizar la problemática es imprescindible el estudio del marco social, porque de este van a derivar numerosos hándicaps que afectan a la actitud y educación; en referencia al contexto familiar Oliveros y Barrientos (2007); Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y Del Moral (2011) coinciden en que existe una relación directa con la victimización que se sufre en la escuela, puntualizando que jóvenes que crecen en un ambiente familiar positivo, tienen unas relaciones más positivas con sus iguales, si bien tampoco se debe obviar que los padres cada vez en más ocasiones actúan como meros espectadores (Moreno-Olivos, 2010), propiciando actitudes negativas en adolescentes.

En este estudio se constató que había más índice de victimización entre los estudiantes de centros concertados/ privados que de los públicos, así es recogido también en el Informe Reina Sofía (Serrano y Iborra 2005), el del Defensor del Pueblo (2007) o en el de Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008). En cambio Félix-Mateo, Soriano-Ferrer y Godoy-Mesas (2009) en su estudio de adolescentes en la ESO de la Comunidad Valenciana, dice lo contrario basándose en datos obtenidos On line por los propios Centros en el Registro Central de Incidencias, o también es contrario a lo planteado por López-Castedo et al., (2010), que señalaba cuestiones ideológicas en los diversos centros.

Como principales conclusiones y siguiendo los objetivos que se plantearon en la presente investigación, en este estudio se nos aportan datos sobre el perfil de adolescentes con victimización en los centros con régimen de internado. Corroboran las diferencias encontradas en otros estudios sobre Centros Públicos y Privados, en cuanto a incidentes que hacen la vida escolar más difícil y complicada, se extienden de manera más grave en los internados, causa que también incide en los tipos de victimización encontrados.

En este estudio se cumplen dos de las tres hipótesis planteadas, siendo la cuestión de victimización en centros concertados la que no corresponde con lo previamente diseñado, al hilo de esto debe hacerse hincapié, a los responsables de los centros concertados/privados, sobre la elaboración de programas de concienciación entre sus alumnos de una competitividad sana a todos los niveles, porque es la competitividad de, tipo económica y social, las que generan mayores problemas de convivencia en este tipo de centros.

Está investigado que la convivencia continuada entre iguales genera unas situaciones problemáticas, sobre todo a largo plazo, si a esto le sumamos todas aquellas situaciones sociales, familiares, económicas que arrastran los adolescentes, entonces es cuando nos damos cuenta del nivel de estrés que pueden alcanzar estos adolescentes cuando su entorno de convivencia se ve reducido.

Las principales conclusiones de este estudio señalan mayores índices de victimización en adolescentes residentes fuera del contexto familiar, que estudian en centros concertados/privados, con valores similares por género y edad; igualmente señalar que la victimización de tipo física se da más en varones y la relacional en mujeres; y de todos los

parámetros analizados el tipo de centro incide más sobre la victimización verbal y física y el género en la de tipo relacional.

5. Referencias bibliográficas

- Arán-Filippetti, V. y Richaud de Minzi, M. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354.
- Ararteko (2006). Convivencia y conflicto en los centros escolares. Informe elaborado por E. Martín, J.F., Mugica, K., Santiago, A., Marchesi, E. M., Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria Gasteiz: *Publicaciones del Ararteko*.
- Archre, J. (2004). Sex differences in re-a-word settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-332.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Bemak, F. y Keys, S. (1999). *Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times*. California: Crowing Press.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- 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 de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3), 367-378.
- Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 31-57.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65– 83.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid
- Del Valle, J. F. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Del Valle J. y Bravo A. (2009). *Intervención socioeducativa en Acogimiento residencial. Dirección General de Políticas Sociales y Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria*. Cantabria.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2009). Twenty years of foster care in Spain: Profiles, patterns and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 31, 847–853.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Espelage, D., Mebane, S. y Swearer, S. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences: En D. Espelaga y Swearer (Eds). *Bullying in American school: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteaudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.

- Félix-Mateo, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la Educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Fernández-Molina M., Del Valle J., Fuentes M.J., Bernedo I. y Bravo A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Palenzuela, M. M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 68-80.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. (II PENIA). Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychologica Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Liebert, J. y Birnes, W. (2010). *Asesinos en Masa suicidas: Un estudio criminológico acerca del por qué matan*. Estados Unidos: CRC Press.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- López, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.
- López-Castedo, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La convivencia*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Morales-Vives, F. y Vigil-Colet, A. (2010). Are there sex differences in physical aggression in the elderly? Personality and Individual Differences. *Psicothema* 49, 659-662.
- 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*, 21, 537-542.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Moreno-Olivos, T. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria: Algunas razones de fracaso escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencias y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Ramos M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*, Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Ramslund, K. (2008). *Inside the Minds of Mass Murderers: Why They Kill (Dentro de la mente de los asesinos en masa: por qué matan)*. Estados Unidos: Praeger.

- Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 488-501.
- Romera, E.M., Del Rey, R. y Ortega R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-662.
- Sánchez, A. y Póveda, M. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: Diferencias en Función del ciclo Educativo y del sexo. *EduPsykhé*, 6(1). 49-83.
- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2011). Participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 251-270.
- Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish preadolescents and adolescents: PA-AR. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 320-326.
- Santos, J., Muñoz, P. Juez, J. y Cortiñas, A. (2003). *Diseño de Encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio la violencia.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/ victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent female. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Torregrosa, M., S., Inglés C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2004), Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B., De Winter, A., Verhulst, F. y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78, 1843-1854.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F. y Tous, J. (2008). The relationships between functional and dysfunctional impulsivity and aggression across different samples. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 480-487.
- Villarreal-González, M.E., Sánchez-Sousa, J.C., Veiga, F. y Del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.



¿Hay espacio para el uso del arte en la enseñanza de la economía?

Is there any place for using arts when teaching economics?

Raúl de Arriba Bueno,
Universidad de Valencia, España

María Vidagañ Murgui,
Colectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (CRATER)

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014

Fecha de revisión: 7 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2014

De Arriba, R. y Vidagañ, M. (2014). ¿Hay espacio para el uso del arte en la enseñanza de la economía?. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 259 – 271.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

¿Hay espacio para el uso del arte en la enseñanza de la economía?

Is there any place for using arts when teaching economics?

Raúl de Arriba Bueno, Universidad de Valencia, España
dearriba@uv.es

María Vidagañ Murgui, Colectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (CRATER)
mavimur@yahoo.es

Resumen

La necesidad de impulsar el desarrollo de competencias que estimulen la reflexión, el análisis crítico, la imaginación, etc. es fundamental en el proceso de aprendizaje de la Economía. Por ello, el fomento de la creatividad puede jugar un papel central en la transformación de las prácticas docentes en el ámbito universitario. El objetivo de este trabajo es examinar las oportunidades de la utilización del arte como herramienta educativa para el estímulo de la creatividad en la enseñanza de la economía. Para ello se identifican las razones que recomiendan el cambio en las prácticas educativas en la enseñanza universitaria de la economía. En este contexto, destaca el papel central que debe desempeñar la creatividad en la transformación de la enseñanza superior. El análisis del uso del arte como herramienta educativa a través de una experiencia en el aula muestra que, a pesar de las oportunidades que ofrece este enfoque, su extensión en la enseñanza universitaria de materias no artísticas es todavía muy escasa. Por último, este artículo indica algunas líneas de investigación futuras como el problema de cómo evaluar la creatividad de los alumnos universitarios y cómo evaluar el impacto de las prácticas artísticas en el aprendizaje de la economía y en las competencias asociadas a la creatividad

Abstract

The need to promote the development of skills that encourage reflection, critical thinking, imagination, etc. is fundamental to learning Economics. Therefore, the promotion of creativity can play a central role in the transformation of teaching practices at universities. The aim of this paper is to examine the opportunities of the use of arts as an educational tool for stimulating creativity when teaching Economics. The reasons that recommend the change in educational practices in higher education in the specific case of teaching Economics are identified. In this context, the central role that creativity should play in the transformation of higher education is underlined. The analysis of the art as educational tool through an experience at the classroom shows that, despite the opportunities offered by this approach, their use in the teaching of non-arts subjects is still very scarce at universities. Lastly, the article suggests some future lines of research as the problem of how to evaluate the creativity of college students and how to evaluate the impact of the arts in learning Economics and in the skills associated to creativity

Palabras clave

Innovación educativa; Educación superior; Enseñanza de la economía; Creatividad; Arte

Keywords

Educational innovation; Higher education; Teaching economics; Creativity; Arts

1. Introducción

Uno de los retos fundamentales de la educación superior en la actualidad es impulsar una transformación de las metodologías docentes que permita transitar desde los enfoques pedagógicos tradicionales centrados en el aprendizaje pasivo de contenidos hacia una enseñanza basada en competencias más activa que fomente el desarrollo de capacidades, habilidades y valores. En el caso de la enseñanza de la economía la memorización de conceptos no permite la comprensión de una realidad caracterizada por su mutabilidad, variedad y complejidad. La necesidad de impulsar el desarrollo de competencias que estimulen la reflexión, el análisis crítico, la imaginación, la interpretación de la realidad, la anticipación al cambio, la búsqueda de alternativas, etc. es fundamental en este ámbito del conocimiento.

En esta dirección se sitúa la propuesta de reservar al fomento de la creatividad un papel central en la transformación de las prácticas docentes en el ámbito universitario. De forma más concreta, en este trabajo se propone la utilización del arte en el aula como una herramienta educativa apropiada para el desarrollo de la creatividad.

El artículo se estructura de la siguiente manera. El segundo epígrafe se dedica a examinar las razones que justifican la transformación de las prácticas educativas en la enseñanza de la economía. El tercer apartado explica el papel central que debe desempeñar la creatividad en la transformación de la enseñanza universitaria. El cuarto epígrafe examina las oportunidades de la utilización del arte como herramienta educativa para el estímulo de la creatividad en el aula. El resto del trabajo se dedica a la presentación de una experiencia práctica de utilización del arte como recurso educativo en una clase de economía y la valoración de los resultados.

2. Nuevos desafíos en la enseñanza universitaria de la economía

Desde el inicio del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, el problema de cómo enseñar ha ocupado un lugar central en las universidades europeas. Uno de los principales retos en este proceso es transformar las prácticas pedagógicas para impulsar una enseñanza basada en competencias que busque el desarrollo de capacidades, habilidades y valores a través de metodologías docentes diferentes (Salas, Sánchez y Rodríguez, 2012).

En esta dirección se sitúa la idea de otorgar a la creatividad un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La creatividad es cada vez más importante en los diferentes ámbitos de la vida. Nuestras sociedades son cada vez más diversas. La relevancia del trabajo industrial repetitivo y las competencias necesarias para llevarlo a cabo son cada vez menores. La forma en que nos comunicamos evoluciona a gran velocidad y las relaciones y estructuras personales, sociales y laborales cambian más rápido de lo que nadie habría imaginado hace solo cinco años. Esto requiere el desarrollo ciertas competencias personales, especialmente ser capaz de adaptarse creativamente. Esta demanda de una mayor creatividad e innovación en la educación no procede solo de la comunidad universitaria, si no de las exigencias de la economía global, los avances tecnológicos y la necesidad permanente de cambio (Sahlberg, 2009).

Respecto al aprendizaje de la economía, la mera acumulación de información no es suficiente para poder interpretar los fenómenos económicos actuales. Si bien es cierto que muchos alumnos conocen bastantes características de esta disciplina, son menos los capaces de responder a preguntas que requieran realizar análisis más reflexivos. Según el Handbook for Economics Lecturers, *“muchos estudiantes de economía, incluidos aquellos con las mejores calificaciones, tienen dificultades con el método de la economía, en particular a la hora de relacionar conceptos abstractos, diagramas y modelos con los fenómenos y problemas económicos del mundo real”* (Forsythe, 2010). Sin embargo, el trabajo de Walstad y Allgood (1999) muestra incluso que muchos estudiantes de último año, que pasaron el tradicional curso de introducción a la economía al comienzo de la carrera, además desconocen conceptos económicos muy elementales que no han sido retenidos en la memoria.

Por ello, hace ya un tiempo que se llama la atención sobre la necesidad de introducir cambios en la enseñanza de la economía, tanto en lo referente a los métodos como a los contenidos. En cuanto a los métodos, que es lo relevante para este trabajo, Peterson y McGoldrick (2009) sintetizan hacia donde van las recomendaciones principales, entre las que se pueden destacar las siguientes:

- Aulas más inclusivas
- Constructivismo y aprendizaje colaborativo
- Clases apoyadas en la interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento crítico
- Mayor participación
- Aprendizaje significativo
- El desarrollo de la creatividad

3. Desarrollo de la creatividad en la enseñanza universitaria

La literatura acerca del significado y contenido de la creatividad es amplia. A título de ejemplo, y sin ánimo de ser exhaustivo, se pueden citar los trabajos de Claxton (2006), Feist (2010) o Kaufman y Sternberg (2010).

El trabajo de Runco y Jaeger (2012) repasa las definiciones estándar de creatividad, sobre todo desde Guilford (1950), y destaca que Stein (1953) ofrece la primera definición de creatividad sin ambigüedades, sosteniendo que la creatividad es un proceso que supone la generación de algo nuevo aceptado como útil o satisfactorio por un grupo significativo de personas en ese momento: *“La medida en que una obra es nueva depende de la medida en que se desvía de lo tradicional o el status quo. Esto puede depender de la naturaleza del problema que está siendo tratado, del fondo de conocimientos o experiencia que existe en ese ámbito en ese momento, y de las características de los individuos creativos y de las de las personas con las que él [o ella] se está comunicando”* (Stein, 1953, 311-312).

Fryer (2009) señala que para promover la creatividad hay que saber qué permite a las personas ser creativos y señala como factores clave los siguientes:

- Motivación, en el sentido de curiosidad y persistencia o voluntad de trabajar intensamente para resolver algo que es poco claro y para buscar una solución creativa.
- Un repertorio de estrategias creativas de resolución de problemas y la capacidad de aplicarlas adecuadamente.
- La capacidad de imaginar, sobre todo la capacidad de imaginar escenarios alternativos y seleccionar los más prometedores.
- El acceso y familiaridad con el cuerpo central del conocimiento.
- Habilidades de búsqueda de información.
- Otras habilidades transferibles, tales como habilidades comunicativas y de manejo de las TIC.
- Habilidades específicas de la especialidad en concreto.

Fillis y McAuley (2000, 9) añaden a este respecto una cuestión adicional especialmente importante: *“el examen de la creatividad desde una perspectiva de rasgo personal puede tener un impacto limitado, pues se ha demostrado que el entorno social también impacta en el comportamiento creativo”*. Muchos enfoques actuales insisten en el carácter social y colaborativo del proceso creativo. John-Steiner (2006), por ejemplo, rechaza la idea del pensador solitario y señala que *“un examen cuidadoso de cómo se construye el conocimiento y se configuran las formas artísticas revela una realidad distinta. Las ideas generativas emergen de la reflexión conjunta, a partir de conversaciones significativas y de discusiones compartidas mantenidas para lograr nuevas visiones en el pensamiento.”* (John-Steiner, 2006, 3).

Planteamientos más recientes recuerdan que la creatividad es inherente a todo proceso de construcción del conocimiento. En consecuencia, la creatividad es una característica propia de la educación, por lo que es necesario crear contextos que permitan o potencien su desarrollo en el ámbito educativo (Elisondo, Danolo y Rinaudo, 2012). Es más, la creatividad es una facultad de todos los individuos, que es educable y que se produce como reflejo de la experiencia. Desde esta perspectiva, la cuestión relevante desde el punto de vista educativo no es identificar quien está dotado para la creatividad, sino de concentrarse en el propio fenómeno creativo para hallar el mecanismo que lo hace posible (Agirre, 2005).

Las recomendaciones de desarrollar la creatividad en la educación proceden de diversas fuentes. Por ejemplo, la Unión Europea en su *Strategic Framework for Education and Training*, señala entre los objetivos estratégicos a largo plazo en política educativa “la mejora de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.” (European Union, 2013).

También la OCDE pone el acento en esta dimensión (Taddei, 2009) y la Administración española en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 señala que hay que promover actuaciones dirigidas a: (b) “difundir como valores claves de nuestra sociedad la creatividad y el emprendimiento”. La Orden ECD/1619/2013 que establece las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en los ámbitos de los subprogramas de formación y movilidad del Programa Estatal de promoción del talento y su empleabilidad del Plan Estatal, señala que figura entre los objetivos de las ayudas y subvenciones: “Impulsar un modelo educativo universitario que potencie los valores y actitudes proclives a la innovación, el espíritu crítico, la creatividad y la curiosidad a lo largo de la vida”.

También desde el ámbito académico se enfatiza la importancia de desarrollar la creatividad en el sistema educativo. Sasco (2009) señala que la calidad de la educación sólo puede ser mejorada mediante el desarrollo de una cultura de cuestionamiento y pensamiento creativo. Hacer preguntas y crear nuevos conceptos son clave en el progreso de la ciencia. Sin embargo, habitualmente sólo las conclusiones se enseñan, excluyendo el proceso de cuestionamiento y el pensamiento creativo que se encuentran en las raíces del conocimiento. En realidad, la creatividad no es la antítesis del rigor científico, sino la actividad principal del pensamiento científico (McWilliam, 2008).

Lucas, Claxton y Spencer (2012) señalan que hay razones económicas y sociales por las que la creatividad puede tener un lugar dentro de la enseñanza. La creatividad es una de las competencias más importantes para los empleadores del siglo XXI (Florida, 2002) y, además, es la respuesta a la competitividad. Por otra parte, es la vía para que los alumnos sean capaces de resolver problemas y desafíos más allá del aula. Además, la creatividad también puede ser vista como un “bien social” (Banaji et al., 2010) y un imperativo económico que demanda fuerza de trabajo flexible para alimentar industrias creativas, adaptable a los cambios tecnológicos.

La importancia del desarrollo de las capacidades creativas de los estudiantes es reconocida por muchos empleadores (Dewett y Gruys, 2007), así como por los propios estudiantes (McCorkle, Payan, Reardon y Kling, 2007). Livingston (2010, 59) sostiene que las universidades del siglo XXI necesitan “establecer un nuevo paradigma experimental centrado en el cultivo de la creatividad” y cree que los académicos tienen que empezar a moverse lejos de “pedagogías tradicionales y cursos que dejan poco o ningún espacio para nuevas experiencias”.

4. El uso del arte como herramienta educativa

Hasta ahora la mayor parte de la innovación en el aula se ha centrado en la utilización de las TIC. La incorporación de Internet, especialmente de las aplicaciones derivadas de la Web 2.0, ha facilitado procesos de renovación pedagógica que ya se venían desarrollando desde hace años. La irrupción de la Web 2.0 ha multiplicado las oportunidades que ofrecen las TIC para la

enseñanza y el aprendizaje (Redecker y otros, 2009). Estos avances tecnológicos dibujan un escenario en el que los estudiantes pueden convertirse en participantes activos y co-productores del conocimiento. De esta forma, se generan oportunidades para el desarrollo de contextos educativos más participativos (Tambouris & el., 2012). El último *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition* analiza el impacto de las tecnologías emergentes en materia de educación y cuándo es probable que se introduzca su uso corriente en la enseñanza (Johnson, L. & al., 2013).

Más allá de las TIC, el arte es el ámbito de desarrollo de la creatividad por excelencia. Por ello, recientemente se ha empezado a investigar la utilidad de la práctica artística en la enseñanza, más intensamente en la enseñanza primaria y secundaria y últimamente también en la Universidad. Como señala Camnitzer (2012), *“el arte es un lugar donde se pueden pensar cosas que no son pensables en otros lugares... Un buen problema artístico no es agotable, una buena solución tiene reverberaciones y una buena comunicación produce muchas más evocaciones que la información que transmite”*. En definitiva, aspectos que conectan centralmente con las nuevas competencias señaladas como importantes en la enseñanza universitaria.

Aunque el objetivo de este trabajo no es realizar una reflexión sobre el significado de obra artística, vale la pena señalar que la noción, naturaleza y funciones del arte han cambiado enormemente a lo largo de la historia, tal como reflejan los trabajos de Hauser (1998) y Gombrich (1997).

Entre los distintos enfoques de entender la interpretación de la obra de arte (como mensaje oculto que debemos descifrar, desde una lectura formalista, etc.), en este trabajo recogemos la idea de Dewey (1949) del arte como experiencia, en la que la obra de arte aparece como una síntesis de experiencias de diverso tipo con capacidad para generar múltiples interpretaciones. De acuerdo con Dewey, *“el producto de arte -templo, pintura, estatua, poema- no es la obra de arte. La obra se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas. Al menos estéticamente.”* (Dewey, 1949, 190)

Desde esta perspectiva, se trata de concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia. De esta forma, la esencia del arte no está en los objetos, sino en la actividad experiencial a través de la que han sido creados y, sobre todo, generadas en el receptor (Agirre, 2005)

Asimismo, nos interesa el potencial de la obra de arte para explotar las capacidades inspiradoras y creativas no solo del creador sino especialmente del alumno. A través de la obra de arte podemos conectar con emociones y experiencias en un principio ajenas y comprender de este modo nuevos enfoques que desconocíamos. Esto nos permite empatizar con problemáticas ajenas a nuestra cotidianidad y así ampliar nuestra visión crítica de nuestro entorno.

En *Psicología del Arte*, Vygotsky (1972) destaca precisamente el papel de las emociones, la imaginación y la fantasía en el arte, de forma particular. Como recuerdan Benites y Fichtner (2004), para Vygotsky la obra de arte no es un simple propagador de las emociones del artista. Es un medio que posibilita que los individuos construyan mediante la fantasía sus propias emociones y puedan pensar desde una perspectiva nueva su realidad y a sí mismos.

Al enfrentarnos a una obra de arte, Vygotski (1972) señala que no nos limitamos a reaccionar, sino que nos expresamos a nosotros mismos como individuos emocionales y afectivos. De tal forma que el arte constituye un trabajo particular del pensamiento, del pensamiento emocional o afectivo. La fantasía y la imaginación ofrecen nuevas opciones que permiten construir nuevas representaciones sobre nosotros mismos y sobre el mundo. El arte aparece como una vía para generar opciones y liberar el pensamiento frente a todos los órdenes y prácticas establecidas (Gonzalez, 2008).

El arte es una forma de capturar la experiencia de la vida y catalizar la generación de experiencias a los espectadores. De acuerdo con los planteamientos de Dewey y Vygotsky, el arte desarrolla una función educativa por su contribución al desarrollo de una comprensión profunda y de un pensamiento creativo complejo (Eisner, 2004)

De forma más concreta, Eisner (1995) precisa diferentes argumentos que justifican la presencia del arte en la educación. En primer lugar, existen razones de tipo contextualista (vía instrumentalización del arte), entre las que destaca su papel en el desarrollo del pensamiento creativo y su papel como mediador en la formación de conceptos, en especial de las ciencias sociales.

Pero también existen otras razones de tipo esencialista, más relevantes para Eisner, que destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento que solo el arte puede ofrecer. Esta perspectiva concibe el arte como una experiencia particular y valiosa en el sentido de Dewey. Desde este enfoque, el arte es capaz de crear formas que permiten expresar valores a modo de metáforas visuales, activa nuestra sensibilidad y es capaz de llamar la atención sobre aspectos cotidianos que pasamos por alto.

La OCDE se ha hecho eco de la utilidad del arte en la enseñanza y en 2011 organizó en Francia un workshop donde se discutió sobre las posibilidades de una educación para la innovación centrada en el papel del arte en el fortalecimiento de las habilidades para la innovación (*OECD Workshop on Education for Innovation: the Role of Arts and STEM Education*, Paris, 2011). En su último trabajo dedicado al impacto del arte sobre la enseñanza, Winner y otros (2013) señalan que “*también se ha argumentado que la educación artística puede mejorar el rendimiento en las materias no artísticas, tales como matemáticas, ciencias, lectura y escritura, y fortalecer la motivación académica de los estudiantes, la autoconfianza y la capacidad de comunicarse y cooperar eficazmente*”. En su opinión, la educación artística parece tener un impacto positivo en los tres subgrupos de habilidades que se define como “*habilidades para la innovación*”: habilidades relacionadas con los contenidos, incluido en materias diferentes del arte, habilidades en pensamiento y creatividad, y habilidades sociales y de comportamiento.

Los ejemplos de uso del arte como herramienta educativa en enseñanza primaria y secundaria son numerosos. Sin embargo, este tipo de metodologías en la enseñanza universitaria constituyen un fenómeno escaso y muy reciente. A título de ejemplo, se pueden citar algunas de las experiencias publicadas por Wattsa y Christophera (2012), Fulková y Tipton (2013), Cepeda (2007), Tereso (2012), Van Horn y Van Horn (2013), Mateer, Frank y Stephenson (2011), Mateer y Li (2008), Koski (2012) o Sexton (2006). El libro editado en 2013 por P. McIntosh y D. Warren titulado *Creativity in the Classroom. Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education* recopila diversas experiencias de utilización del arte como herramienta educativa para la enseñanza de diversas disciplinas en la Universidad. Algunos ejemplos destacables son los trabajos de Louise Younie y de Clare Hopkinson sobre la enseñanza de la medicina, de Gherardo Girardi sobre el uso del cine para la enseñanza de la economía, de Dave Griffiths sobre estudios empresariales, de Craig Duckworth sobre ética o de Debbie Amas, Judy Hicks y Roxanna Anghel sobre trabajo social.

Por su parte, algunas universidades han llevado más lejos este esfuerzo por incorporar la dimensión creativa en la práctica educativa y han desarrollado experiencias de carácter más integral. Por ejemplo, la Universidad of Florida ha lanzado la *Creative Campus Initiative* con la intención de establecer ambientes educativos que fusionen lo académico con lo artístico y fomentar la creatividad en todas las disciplinas. Otros ejemplos de proyectos similares son el *Creative Campus* de Universidad de Alabama (EE.UU.) o el *Kent's Creative Campus* de la Universidad de Kent (Reino Unido).

5. Una experiencia en el aula: objetivo

Nuestro objetivo es examinar las oportunidades de la utilización del arte como herramienta educativa para el estímulo de la creatividad en la enseñanza de economía. Para ello, una vez realizada la reflexión conceptual entorno a la naturaleza de la creatividad y de la función pedagógica del arte, es momento de describir una experiencia realizada en el aula, articulada sobre la base de las siguientes preguntas de investigación:

- La utilización del arte como recurso educativo favorece el análisis crítico.
- La utilización del arte como recurso educativo favorece la identificación de relaciones entre las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales presentes en el problema del desarrollo económico.
- La utilización del arte como recurso educativo para una clase de economía estimula el desarrollo de los factores catalizadores de la creatividad definidos por Fryer (2009), en concreto: motivación, capacidad de aplicar estrategias alternativas para resolución de problemas, imaginación de escenarios alternativos, dominio de conocimientos básicos, búsqueda de información y habilidades comunicativas y en el uso de las TIC¹.

6. Materiales y método

La actividad didáctica se realizó en la clase de Desarrollo, Desigualdad y Relaciones Norte-Sur de tercer curso del Grado de Sociología de la Universidad de Valencia durante el curso 2013-2014. La asignatura tiene carácter obligatorio y cuenta con una matrícula de 15 alumnos. La docencia de la asignatura corresponde al departamento de Economía Aplicada y los contenidos son de naturaleza económica.

Todos los alumnos matriculados en la asignatura realizaron una exposición en clase de unos 15 minutos de duración aproximadamente más un debate posterior. Se propuso a los alumnos dos opciones para la preparación y presentación de su trabajo en el aula.

La primera opción consistía en contestar a una pregunta de investigación formulada por ellos mismos y consensuada con el profesor sobre alguna cuestión relacionada con los problemas del desarrollo económico. En este caso, había que elaborar el trabajo utilizando recursos de investigación convencionales (es decir, libros, artículos y otros recursos bibliográficos).

La segunda posibilidad permitía a los alumnos utilizar un recurso artístico como elemento central de la investigación. En este caso, el estudiante tenía que elegir una obra artística de cualquier tipo y realizar una interpretación de la misma estableciendo vínculos entre ella y diferentes cuestiones del desarrollo económico.

Las dos opciones propuestas ponen el acento en fomentar la autogestión del aprendizaje y sitúan al alumno como protagonista activo de dicho proceso. En ambos casos el estudiante debe hacer suyo el proceso de aprendizaje y no contemplarlo como una actividad cuasi-administrativa consistente en responder a las demandas del profesor (Zimmerman, 1989). Esta implicación permite desarrollar el interés y la motivación, ya que el alumno se convierte en sujeto activo, pero a su vez incrementa los niveles de exigencia ya que aprender no supone un mero proceso de escuchar-memorizar-contestar, si no que supone buscar, comprender y relacionar (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Sin embargo, los objetivos de la segunda propuesta son más ambiciosos. De acuerdo con la literatura revisada podemos destacar que la segunda propuesta basada en el uso del arte pretende reunir las siguientes características:

¹ El séptimo factor se refiere a las habilidades específicas de la especialidad. En el caso de la economía no son necesarias habilidades específicas más allá de las competencias propias de las ciencias sociales (al contrario de lo que puede ocurrir con otras disciplinas más técnicas, como ingenierías, medicina o arquitectura, entre otras).

- Fomentar la construcción del conocimiento no a través de la memorización de contenidos, sino mediante el desarrollo de competencias, entre las que destacamos la creatividad.
- Con el facilitar la creatividad, permitir el desarrollo de los factores catalizadores señalados con anterioridad (Fryer, 2009).
- Tener presente el carácter social y colaborativo de la creatividad, evitando la individualización y aislamiento del alumno en el proceso cognitivo (John-Steiner, 2006).
- Utilizar el arte como estimulador de la creatividad (Eisner, 1995) y como generador de experiencias capaces de generar múltiples interpretaciones de la realidad (Dewey, 1949) y de la imaginación (Vigotski, 1972)

Al principio del curso, el profesor explicó detalladamente las características de ambas opciones. Para la segunda opción, con el objetivo de ejemplificar el potencial que podía ofrecer una obra artística, se mostró en clase un video realizado por Callum Cooper titulado *Mine Kafon* sobre el trabajo de un artista llamado Massoud Hassani (disponible en <http://vimeo.com/51887079>) que creó un artefacto desactivador de minas antipersonas en Afganistán (Imagen 1). Una vez visionado el video, se ofrecieron ejemplos de cómo vincular el trabajo del artista con diferentes problemas de desarrollo económico, como innovación, desarrollo y territorio, calidad de las instituciones, cooperación al desarrollo, etc.



Imagen nº1

7. Resultados

De los 15 alumnos matriculados, solo 4 eligieron la segunda opción. Los trabajos presentados fueron los siguientes:

- Una pieza musical. El alumno CCA presentó el fenómeno musical del narco-corrido, a través del cual reflejó la desigualdad, la violencia y la corrupción en México.
- Un documental. La alumna STH presentó el documental *Maquilapolis* realizado por Vicky Funari y Sergio de la Torre, que retrata la vida en torno a las fábricas que dibujan el paisaje fronterizo entre México y EE.UU, para evidenciar el desarrollo desigual y el impacto de la deslocalización productiva fruto de los acuerdos de libre comercio entre ambos países.

- Un relato. La alumna LAO presentó un relato literario que describía las diferencias entre una familia rica y una familia pobre identificando las implicaciones que tiene la desigualdad económica, característica de los países subdesarrollados, y su manifestación en diversas cuestiones como la educación, la salud, el empleo, el ascenso social o la violencia.
- El trabajo del fotógrafo Steve McCurry. A través de un recorrido por la obra del artista, el alumno ASA repasó los vínculos entre crecimiento económico, desarrollo, desigualdad y medioambiente.

8. Discusión

Únicamente el 26,6% de los estudiantes optaron por realizar el trabajo utilizando un recurso artístico. La mayor parte de los alumnos prefirieron hacer un trabajo más convencional de búsqueda y análisis de información bibliográfica, una actividad que han realizado muchas veces en otras asignaturas y con la que se encuentran relativamente cómodos. Por contra, el uso del arte como herramienta de trabajo es algo más novedoso.

Los estudiantes que utilizaron el recurso artístico evidenciaron una gran libertad en la elección de los temas que decidieron tratar a partir del establecimiento de diferentes conexiones entre la obra artística y los temas de la asignatura. Como ejemplo, CCA presentó un narco-corrido que fue escuchado en clase y, a partir del análisis del texto de la canción, se trataron cuestiones de desigualdad, pobreza, violencia, corrupción, narcotráfico o especialización productiva y comercio. Ello demuestra la capacidad de imaginación de los estudiantes a la hora de crear de sus propias preguntas y respuestas, algo muy diferente a los procesos de memorización de contenidos preestablecidos por el profesor.

Ninguna de las cuatro exposiciones se concentró en aspectos descriptivos o memorísticos de algún tema de la asignatura. Al contrario, las presentaciones consistieron en relacionar diferentes conceptos realizando un recorrido no lineal por cuestiones variadas del desarrollo económico conectadas entre sí y con la obra artística. Por ejemplo, el trabajo de STH realizado a partir del paisaje industrial fronterizo entre México y EEUU sirvió para hablar de cuestiones como la deslocalización industrial, el desarrollo territorial, la inmigración, la explotación laboral o la competitividad.

El contenido de todas estas exposiciones tuvo un fuerte carácter multidisciplinar. Los conceptos vinculados en las presentaciones eran de naturaleza variada, es decir, no solo económicos sino también sociales o culturales, de forma que se presentaban los problemas del desarrollo económico desde una perspectiva integral y no fragmentada.

Por otra parte, los alumnos han mostrado diferente capacidad para movilizar los factores creativos identificados con anterioridad. Los casos presentados muestran una alta motivación y voluntad de trabajo para ofrecer una visión creativa (factor 1) sobre problemas tradicionales del subdesarrollo, utilizando recursos poco convencionales como la música, la fotografía, el video y la literatura, según el caso. Esta motivación por la realización de una actividad que consideraban novedosa y diferente a las realizadas tradicionalmente en las clases de Sociología influyó en la alta calidad y creatividad de las presentaciones realizadas.

Aunque en algunos casos se aplican estrategias creativas más elaboradas (como el trabajo sobre los narcocorridos o el relato literario) que otras, es incuestionable que todos ellos transmiten la sensación de ser fruto de una búsqueda de discursos y medios creativos (factor 2).

La capacidad de imaginar escenarios alternativos es el factor menos evidente en todos los trabajos (factor 3). Todos los alumnos han focalizado su esfuerzo en la comprensión y el análisis crítico de problemas colaterales del subdesarrollo, como la violencia, la desigualdad, la explotación laboral o el deterioro medioambiental, eso sí siempre de forma creativa. Sin embargo, el planteamiento de escenarios alternativos en el sentido, por ejemplo, de proponer

procesos de transformación social está ausente en todos los casos. Ello muestra la mayor predisposición de los alumnos por la identificación de problemas económicos y sociales, dada la mayor complejidad y riesgo que supone diseñar estrategias transformadoras de la realidad.

La información inicial que contiene cualquiera de los recursos artísticos presentados suele estar alejada del núcleo central de conocimiento correspondiente al problema, muchas veces solo sugerido en dicho artefacto. En todos los casos, estos recursos han actuado como catalizadores para acceder a aquellas parcelas del conocimiento que el estudiante quería resaltar (factor 4).

Dado que el trabajo no está centrado en el análisis de un texto académico que contiene información y referencias sobre un tema, todos los alumnos han tenido que desarrollar habilidades para la búsqueda de información en función de sus objetivos (factor 5). Por último, todos los trabajos fueron expuestos y debatidos en clase. Ello permite introducir la dimensión colaborativa del proceso de construcción del conocimiento, así como las habilidades comunicativas (factor 6).

En definitiva, la interpretación de los resultados permite responder a las preguntas de investigación formuladas con anterioridad. La experiencia realizada en clase apoya la idea de que el arte puede favorecer la creatividad de los estudiantes, la reflexión y el análisis crítico y el establecimiento de relaciones entre disciplinas próximas a la economía. El arte puede ser una buena herramienta para movilizar los factores catalizadores de la creatividad, especialmente la motivación para resolver problemas, la capacidad para aplicar estrategias creativas de resolución de problemas, la imaginación de escenarios alternativos, el interés por familiarizarse con el conocimiento específico de la temática tratada, la búsqueda de información y las habilidades comunicativas y en el uso de las TIC.

9. Conclusiones

Los esfuerzos realizados para mejorar la calidad en la enseñanza universitaria se han focalizado en los últimos años en la introducción de metodologías que favorecen un aprendizaje más activo y más participativo de los estudiantes y en la intensificación de la utilización de las nuevas tecnologías. En el ámbito de la enseñanza de la economía, también se observa cierta preocupación por mejorar los métodos docentes a través de diversas estrategias como aulas más inclusivas, enfoques constructivistas y de aprendizaje colaborativo, clases más interdisciplinarias, aprendizaje significativo, prácticas más participativas y fomento del pensamiento crítico. Más recientemente, se está enfatizando, tanto desde la administración como desde el ámbito académico, la conveniencia de fomentar la creatividad como elemento central sobre el que debe apoyarse la enseñanza universitaria. En este propósito, el arte, como espacio de desarrollo de la creatividad por excelencia, constituye una herramienta útil en el desarrollo de la tarea docente en materias no artísticas, como la economía. A pesar de ello, la extensión de la práctica artística en la enseñanza universitaria es todavía muy escasa.

La experiencia presentada en este trabajo constituye un ejemplo de cómo la utilización de la arte en una clase de economía puede estimular el desarrollo de la creatividad en el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, hay que señalar que pocos alumnos optaron voluntariamente por utilizar el recurso artístico en su presentación, lo que indica que pueden producirse reticencias o dudas entre el alumnado a la hora de aventurarse a realizar prácticas consideradas más arriesgadas, cuestión que habrá que tener en cuenta a la hora de implantar este tipo de prácticas en el aula.

A partir de estas ideas, se plantean algunas cuestiones adicionales que pueden constituir líneas de investigación para desarrollar en el futuro. La primera es cómo evaluar la creatividad de los alumnos en la enseñanza universitaria. Si bien se han diseñado y aplicado instrumentos para evaluar esta habilidad en la enseñanza primaria y secundaria (por ejemplo, Lucas, Claxton y Spencer, 2012), todavía está por explorar esta dimensión en la enseñanza universitaria. La segunda es cómo seleccionar técnicas para utilizar el arte para fomentar la creatividad en las

clases de economía, explorando posibilidades donde el alumno sea un creador protagonista de la práctica artística con utilidad formativa, por ejemplo en ámbitos como la edición de imágenes, video o animaciones. La tercera es cómo evaluar el impacto de las prácticas artísticas en el aprendizaje de la economía y en las competencias asociadas a la creatividad.

10. Bibliografía

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Octaedro/EUB.
- Banaji, S., Burn, A. & Buckingham, D. (2010). *The Rhetorics of Creativity: A literature review. 2nd edition*. Newcastle: Creativity, Culture and Education
- Benites, M. & Fichtner, B. (2004). El arte como "zona de desarrollo próximo" para un nuevo tipo de aprendizaje. *Cultura y educación*, 16, 1-2, 155-163
- Camnitzer, L. (2012). La enseñanza del arte como fraude. *Conferencia en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Bogotá*. (Visitado el 10 de febrero de 2013 en <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>) (10-02-2013)
- Cepeda, C. (2007). Art in science education: Creative visions of DNA by engineering students. *International Journal of Education Through Art*, 3, 1, 37-42
- Claxton, G. (2006). Cultivating Creative Mentalities: A framework for education. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 57-61
- Dewett, T. & Gruys, M. (2007). Advancing the case for creativity through graduate business education. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 85-95
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: FCE.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Paidós.
- Elisondo, R.; Danolo, D. & Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de educación superior. *Revista electrónica de investigación, docencia y creatividad*, 1, 103-114
- European Union (2013). *Strategic Framework for Education and Training*. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm) (12-09-2013)
- Feist, G. (2010). The Function of Personality in Creativity: The nature and nurture of the creative personality. In J. Kaufman & R. Sternberg (eds.), *The Cambridge Handbook of Education*. (pp. 113-130). Cambridge: Cambridge University Press
- Fillis, I. & McAuley, A. (2000). Modeling and Measuring Creativity at the Interface. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 8, 2, 8-17
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class...and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*, New York: Basic Books
- Forsythe, F. (2010). Problem Based Learning. *Economics Network The Handbook for Economics Lecturers*. (<http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/pbl/>) (15-09-2013)
- Fryer, M. (2009). Promoting creativity in education and the role of measurement. In E. Villalba (ed.), *Measuring Creativity: The book*. (pp. 327-336). Brussels: European Commission.
- Fulková, M. & Tipton, T.M. (2013). DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology. *International Journal of Art & Design Education*, 32, 1, 83-96
- Gombrich, E.H. (1997). *Historia del arte*. Madrid: Debate
- Gonzalez, F.L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica*, 3, 140-159
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Debate
- John-Steiner, V. (2006). *Creative Collaboration*. Cambridge: Cambridge University Press
- Johnson, L. & al (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaufman, J. & Sternberg, R. (eds.) (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Koski, K. (2012). Ethics and data collection in arts-based inquiry: Artist-researcher embedded in medical education. *International Journal of the Creative Arts in Interdisciplinary Practice*, 11, 1-22

- Livingston, L. (2010). Teaching Creativity in Higher Education. *Arts Education Policy Review*, 111, 2, 59-62
- Lucas, B; Claxton, G. & Spencer, E. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Winchester: Centre for Real-World Learning, University of Winchester.
- Mateer, G. D. & Li, H. (2008). Movie scenes for economics. *Journal of Economic Education*, 39, 303-303
- Mateer, G.D.; Frank, E. & Stephenson, E.F. (2011). Using Film Clips to Teach Public Choice Economics. *Journal of Economics and Finance Education*, 10, 1, 28-36
- McCorkle, D., Payan, J., Reardon, J. & Kling, N. (2007). Perceptions and reality: Creativity in the marketing classroom. *Journal of Marketing Education*, 29, 254-261.
- McIntosh, P. & Warren, D. (eds.) (2013). *Creativity in the Classroom. Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education*. Chicago: Chicago University Press
- McWilliam, E. (2008). *The Creative Workforce: How to launch young people into high-flying futures*. Sydney: UNSW Press
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218
- OECD (2011). *Workshop on Education for innovation: the role of arts and STEM education*. Paris: OECD.
- Peterson, J. & McGoldrick, K.M. (2009). Pluralism and Economic Education: a Learning Theory Approach. *International Review of Economics Education*, 8, 2, 72-90
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Runco, M.A. & Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24,1, 92-96
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In E. Villalba (ed.), *Measuring Creativity: The book*. (pp. 337-344). Brussels: European Commission.
- Salas, M.; Sánchez, M.T. & Rodríguez, N. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for teaching the principles of economics. *European Journal of Education*, 47, 3, 462-476
- Sasco, L. (2009). Proposing measures to promote the education of creative and collaborative knowledge-builders. In E. Villalba (ed.), *Measuring Creativity: The book*. (pp. 369-390). Brussels: European Commission.
- Sexton, R. (2006). Using short movie and television clips in the economics principles class. *Journal of Economic Education*, 37, 406-417
- Stein, M.I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 311-322
- Taddei, (2009). *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for the 21st century*. (<http://www.cri-paris.org/docs/ocde-francois-taddei-fev2009.pdf>) (21-07-2013)
- Tambouris, E. & al. (2012). Enabling Problem Based Learning through Web 2.0 Technologies: PBL 2.0. *Educational Technology & Society*, 15, 4, 238-251
- Tereso, S. (2012). Environmental education through art. *International Journal of Education Through Art*, 8, 1, 23-48
- Van Horn, R. & Van Horn, M. (2013). What Would Adam Smith Have on His iPod? Uses of Music in Teaching the History of Economic Thought. *Journal of Economic Education*, 44, 1, 64-73
- Vygotski, L. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral
- Walstad, W. & Allgood, S. (1999). What Do College Seniors Know About Economics? *American Economic Review*, 89, 2, 350-354
- Watts, M. & Christophera, Ch. (2012). Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics. *Journal of Economic Education*, 43, 4, 408- 422
- Winner, E., T. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339



La empleabilidad en la Universidad Española

Employability at the Spanish University

Belén S. Lantarón,

Universidad de León, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de abril de 2014

Fecha de revisión: 12 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2014

Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 272 – 286.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La empleabilidad en la Universidad Española

Employability at the Spanish University

Belén S. Lantarón, Universidad de León, España
belen.lantaron@unileon.es

Resumen

En este último siglo, el mercado laboral se ha visto modificado tanto desde el punto de vista sociológico, como desde el económico y el tecnológico. Estos cambios han propiciado la desaparición de algunos tipos de empleo y la aparición de otros. En este contexto, la preocupación por la inserción socio-laboral de las personas constituye el fin último de políticas y educación y abre un debate en el cual, la universidad no se queda ajena. Pero, ¿cómo pueden las universidades españolas favorecer la empleabilidad de sus graduados? Esta cuestión es abordada en el presente estudio. La información recogida se obtuvo utilizando como base metodológica la revisión de la literatura así como de las páginas web de las universidades españolas (públicas y privadas). Los resultados obtenidos confirman que la empleabilidad también es una responsabilidad de la universidad como institución educativa y por tanto puede incidir en su implementación entre sus graduados. El estudio concluye que las universidades españolas cuentan con dos estrategias que contribuyen a optimizar la empleabilidad de sus graduados: el diseño de nuevos planes de estudio y una adecuada oferta de servicios de orientación profesional

Abstract

In the last century, the labor market has been changed both from a sociological, as from the economic and technological point of view. These changes have led to the disappearance of some types of employment and the emergence of others. In this context, concerns about the socio-labor integration of people is the ultimate goal of policy and education and open a debate on employability in which the university is not left outside. But how can the Spanish universities optimize the employability of their graduates? This issue is addressed in the present study, using as fundamental methodology a literature and web pages of the universities (public and private) review. The results show that the employability is links to different factors that influence it, concluding that must be treated as a shared responsibility. Obviously, the responsibility of the universities is emphasized, as an educational institution, to improve the employability of their graduates, noting that Spanish universities have two strategies that help optimize it: the design of new curricula and an adequate offer of professional counseling services

Palabras clave

Empleabilidad; Educación superior; Planes de estudio; Orientación profesional; Servicios de orientación profesional

Keywords

Employability; Higher Education; Curricula; Career guidance, Career guidance services

1. Introducción

El término Globalización ha impactado en el mundo, definiendo una nueva era, en la que el trabajo y el empleo han cambiado radicalmente (Ball, 2009; Gothard, Mignot, Offer y Ruff, 2001). Ya no existen fronteras para las comunicaciones, ni para la transmisión del conocimiento. Tampoco para la economía del trabajo, que se describe y desarrolla como *mercado laboral único*, y que demanda empleos más flexibles acompañados de niveles de seguridad que permitan abordar simultáneamente las nuevas necesidades de empleadores y empleados (Jiménez Vivas, 2009a; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Pastor, Simón, García y Tovar, 2004). Se reclaman trabajadores con un elevado nivel de capacidades y habilidades, preparados para solucionar problemas y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, poseer habilidades interpersonales, flexibilidad laboral, etc. (Aneca, 2009; Cajide, 2004; Coutinho, Dam y Blustein, 2008).

En este contexto, y como indican Nauta et al (2009, p. 233), la empleabilidad es un requisito crítico, tanto para las organizaciones/empleadores que necesitan competir en un entorno variable, como para los individuos quienes la plantean como objetivo de una carrera exitosa.

Por otro lado, en los últimos años y con la crisis económica el empleo se ha deteriorado y se ha incrementado la tasa de desempleados hasta cifras nunca imaginadas. Como se señala en el informe de la OIT (2012, p. 2) para una parte cada vez mayor de los trabajadores que sí tienen trabajo, el empleo es más inestable o precario. El empleo a tiempo parcial y temporal de carácter involuntario aumentó en dos tercios y en más de la mitad de las economías avanzadas, respectivamente. La proporción de empleo informal permanece alta, y se sitúa en más del 40% en dos tercios de los países emergentes y en desarrollo para los cuales se dispone de datos. Además, las mujeres y los jóvenes se ven afectados de manera desproporcionada por el desempleo y la precariedad laboral.

El desempleo también afecta de manera especial a los jóvenes: En la Unión Europea (28 países) los datos¹ revelan que, mientras la tasa de desempleo para las personas entre 25 y 75 años es del 9,6%, el desempleo de los menores de 25 años asciende a cifras del 23,3%. Aunque también es cierto que el mapa del desempleo depende mucho del país que se elija. Por ejemplo, en España, donde las cifras empeoran, pues el paro juvenil (menores de 25 años) se eleva al 56%.

Precisamente el aumento en las tasas de desempleo juvenil, y en concreto entre los jóvenes con estudios universitarios, promueve miradas críticas hacia las instituciones que los han formado, que suelen ser juzgadas como fábricas de empleados en el mejor de los casos, o *fábricas de parados* en el peor. Una sociedad que invierte en la financiación de sus universidades, espera recuperar dicha inversión en términos económicos: nuevas generaciones que aseguren la supervivencia económica y la prosperidad. Esta cuestión plantea una mayor exigencia hacia las funciones desempeñadas por las universidades (Hernández, 2008; Santana Vega, 2010; Uceda, 2011).

En esta dirección es fácil encontrar opiniones, artículos o trabajos que subrayan la misión o función fundamental de las universidades: *“proporcionar una formación y una cualificación suficientes que garanticen la empleabilidad y la competitividad de sus titulados y, por tanto, permitan que éstos alcancen una inserción laboral plena”* (Martín del Peso, Rabadán y Hernández, 2013, p. 246).

Siguiendo esta línea, y como señala Aunión (2012, p. 2):

“Una universidad sirve para muchas cosas. Para investigar. Para aplicar esa investigación. Para formar a personas cultas, críticas y libres e incluso para participar y orientar en los debates políticos, económicos y sociales de una país.”

¹ Datos del mes de septiembre de 2013, según se refleja en la base de datos europea Eurostat. Acceso en el enlace: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

Pero si se les pregunta a unos 15.000 estudiantes europeos de educación superior por sus principales propósitos, el 74% dice que es muy importante que la universidad ofrezca los conocimientos y las competencias necesarias para integrarse con éxito en el mercado de empleo”.

Este debate abierto en torno a la empleabilidad de los titulados universitarios ha favorecido que afloren las críticas hacia la labor desarrollada por las instituciones de educación superior y su nuevo papel en la economía (Cardenal de la Nuez, 2006; Fontela, 2002; Subirats, 2001), que se revisen los estudios de seguimiento de egresados (proyectos² como CHEERS o REFLEX o los estudios realizados en las universidades sobre la inserción laboral de sus titulados) y se *revalorice* la empleabilidad, como tasa de inserción, en el sentido de que a mayor número de titulados empleados, mayor calidad se presupone al programa estudiado (García Montalvo, 2005; Jiménez Vivas, 2009b; Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010). El empleo de los universitarios se traduce como un indicador de calidad de las propias instituciones (Aneca, 2006; Lantarón, 2012; Mora, 2002).

Además, durante décadas se ha entendido la educación superior como una *inversión* para el acceso al mercado laboral (Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006; Rodríguez Mora, 2010). Por otro lado, los mismos titulados universitarios realizan una evaluación negativa de su formación, porque la mayoría cursan los estudios como llave para ganarse la vida y esta *recompensa* se demora (Cardenal de la Nuez, 2006).

Todas estas cuestiones, junto con los cambios que promueven las políticas europeas y las nacionales, favorece que las instituciones de educación superior se planteen entre sus objetivos la mejora de la empleabilidad de sus estudiantes, entrando en un proceso de cambio, de modernización, de ajuste al nuevo mercado laboral, a la nueva realidad de sus estudiantes y de las nuevas exigencias por parte de la sociedad.

Todos estos argumentos nos llevan a planteamos la importancia que cobra la empleabilidad, pero ¿qué se entiende por empleabilidad? Por otro lado, ¿utiliza la universidad española estrategias que optimicen ésta? Las respuestas a dichos interrogantes son el resultado del estudio que se presenta a continuación.

2. Objetivo

La finalidad de este trabajo es realizar una aproximación a dos de las estrategias con que cuentan las universidades españolas para la mejora de la empleabilidad de sus graduados: el diseño de los nuevos planes de estudio y la oferta de servicios de orientación profesional.

3. Método

Utilizando como metodología la revisión de la literatura hemos contextualizado el tema, obteniendo información y datos en relación con la empleabilidad y la empleabilidad de los graduados (en el anexo I se presentan algunos de los textos revisados).

De la realización de esta tarea se evalúa el conocimiento previo sobre el tema y sobre el concepto empleabilidad, se observa su vinculación con la educación y se deduce cómo se puede implementar ésta desde las universidades. Además nos permite descubrir que las universidades españolas han contado en estos últimos años con dos estrategias interesantes: el diseño de nuevos planes de estudio y la oferta de servicios de orientación profesional.

² Careers After Higher Education Graduation (CHEERS) y The Flexible Professional in the knowledge Society (REFLEX)

Para conocer más sobre el diseño de los nuevos planes de estudio y su implicación en la empleabilidad de los graduados, se realizó una revisión de la literatura, apoyándonos fundamentalmente en la normativa promulgada en nuestro país para el diseño de los nuevos planes de estudio (Leyes Orgánicas y Reales Decretos), revisión de las Memorias de verificación elaboradas por las universidades españolas, revisión de algunas páginas web oficiales (MEC, ANECA, etc.), así como algunos estudios realizados sobre esta materia (Martínez Gómez, 2004; Ortoll, 2008; Pastor et. al., 2004; Suárez Arroyo, 2003; Valcárcel, 2006; Vieira, 2008; 2009; entre otros).

En la mayoría de los casos no encontramos disponible la Memoria de verificación y la información asequible se limita generalmente al plan de estudios. Se consigue acceder a 20 Memorias, distribuidas como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1
Relación de Memorias/Plan de estudios

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN
U. de Zaragoza	Ciencias Ambientales
	Enfermería
	Fisioterapia
	Ingeniería en diseño industrial y desarrollo del producto
U. de Salamanca	Farmacia
	Matemáticas
	Sociología
U. Obertà de Catalunya	Derecho
U. de Santiago de Compostela	Ciencias políticas y Administración
	Matemáticas
U. de Vigo	Bellas Artes
U. de La Laguna	Periodismo
U. de Navarra	Medicina
Mondragón Unibertsitatea	Administración y derecho de empresas
	Ingeniería en Diseño industrial y desarrollo del producto
	Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática
	Ingeniería en Organización Industrial
	Ingeniería Informática
	Ingeniería Mecánica

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de las memorias, siguiendo el trabajo de Vieira (2009) se establecieron los criterios señalados en la tabla 2:

Tabla 2.
Criterios en el análisis de las memorias

MEMORIAS	¿Está relacionado con la empleabilidad?	Agentes implicados
	SI/NO	¿Cuáles son los grupos de interés? ¿Cómo participan?
Título		
Justificación		
Objetivos		
Planificación de las enseñanzas		

En el segundo caso: conocer cuál es la oferta de servicios de orientación profesional universitarios, se realizó una búsqueda a través de las páginas web de las universidades españolas, tanto de titularidad pública como privada, siguiendo el listado de universidades que aparece en la página web del MEC (un total de 78 universidades), elaborando una base con los datos recogidos.

La metodología seguida en esta última tarea ha contado con la limitación de que cada universidad ha diseñado su página de acuerdo a sus propias necesidades y particularidades, por tanto, los enlaces y modos de distribuir la información son siempre diferentes, complicando en ocasiones la localización del servicio. Por otro lado, no siempre toda la información está en la red, siendo necesarios *password* o claves para obtenerla.

4. Resultados y discusión

La primera tarea realizada fue la revisión del concepto empleabilidad, para comprender en qué aspectos de ésta podría incidir la universidad, encontrando que la mayoría de las definiciones sobre empleabilidad hacen referencia a tres aspectos:

- Ajuste entre la formación recibida y la requerida
- Inserción profesional y condiciones de trabajo
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo.

De dichos resultados se deduce, que entre las estrategias con las que cuentan las universidades para optimizar la empleabilidad de sus estudiantes está (i) el promover una oferta formativa, diseñando planes de estudio en los que se tenga en cuenta su relevancia para el mercado laboral, y (ii) mediante una adecuada orientación profesional que permita a los estudiantes tomar decisiones y seguir formándose para obtener una adecuada transición e inserción en el mercado laboral. Resultados que coinciden con los expuestos por otros autores anteriormente como Ayast (2010), Harvey (2001), Kohler (2004), Mora (2011) Knight y Yorke (2004), Pastor et al. (2004) o Teichler (2004, 2008) hacen referencia a la empleabilidad de los graduados también resaltan la importancia del aprendizaje y adquisición de capacidades y competencias adecuadas o ajustadas a la demanda del mercado laboral. Por tanto, el debate sobre la empleabilidad no es algo ajeno a la universidad.

Además, como apuntan muchos autores (Martín del Peso et al, 2013; Santana Vega, 2010) la función que principalmente se atribuye a las universidades es la de formar satisfactoriamente a sus estudiantes y su adecuada inserción laboral, convenimos en que las universidades sí pueden incidir en la empleabilidad de sus titulados. Concretamente promoviendo una formación

que se ajuste a las demandas del mercado laboral (Ayast, 2010; Caballero, Vázquez y Quintás, 2009; Sánchez Pozo, 2008) y facilitando la transición desde el ámbito académico al mundo del trabajo; es decir, ofertando servicios de orientación profesional (Lantarón, 2013; Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011; Santana Vega, 2010).

A continuación presentamos los resultados obtenidos en relación con ambas cuestiones:

4.1 Los nuevos planes de estudio

En el caso de las universidades españolas, en estos últimos años y entre las medidas de ajuste a las exigencias propuestas desde el Espacio Europeo de Educación Superior, se han llevado a cabo numerosas reformas. Entre ellas, el diseño de nuevos planes de estudio.

Como puntualiza Vieira (2009) la universidad puede y debe incidir en un aspecto clave en la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título para que éste tenga relevancia profesional. Idea en la que inciden muchos otros autores (García y Pérez, 2008; Jiménez Vivas, 2009b; Martínez Gómez, 2009; Mora, 2008; 2011; Pastor, et al., 2004; Rodríguez et al., 2010; Rodríguez Mora, 2010; Suárez Arroyo, 2003; Toledo y Michavilla, 2009; Vukasovic, 2004; y un largo etcétera).

Para alcanzar dicha relevancia profesional, autores como Martín Del Peso et al. (2013), Martínez González (2011) o Sánchez Pozo (2008) matizan la importancia que tiene para el diseño de las titulaciones la identificación de las competencias que un titulado ha de adquirir a lo largo de su periodo formativo. La cuestión es: ¿cómo han llevado a cabo esta labor las universidades españolas?

En este sentido, en primer lugar debemos reconocer el trabajo desarrollado por las universidades españolas. Como indica el informe ANECA (2010) sobre calidad de las universidades: *“Desde 2008 y hasta diciembre de 2010, cuentan con informe definitivo de evaluación 2.464 propuestas de títulos de grado; de las cuales, 2.358 consiguieron una evaluación favorable (el 96% de las presentadas)”*. Datos que evidencian el volumen de trabajo y el esfuerzo que han realizado tanto las universidades, como las agencias de evaluación en la labor de diseñar nuevos títulos y planes de estudio.

Los resultados obtenidos tras la revisión de las Memorias de verificación señalan que, para el diseño de los nuevos planes de estudio (definir los nuevos perfiles y las nuevas cualificaciones) las universidades españolas se han apoyado en informes, estudios previos realizados por las propias universidades, los Libros Blancos (elaborados por ANECA) estudios de egresados, experiencias y proyectos previos y estudios de mercado laboral, principalmente.

Además, la mayoría de estudios (De Miguel, 2004; Martín del Peso et. al, 2013; Martínez Gómez, 2004; Ortoll, 2008; Simón, 2006; Rodríguez et al., 2010; Valcárcel, 2006; o Vieira, 2009) coinciden que es preciso contar no sólo con los grupos de interés internos (académicos), sino también con grupos de interés externo (empleadores, asociaciones profesionales, etc.) para definir el perfil profesional que recae en una titulación y determinar cuáles son las competencias que debe reunir el titulado a lo largo de la misma.

Tras la revisión de la documentación realizada, observamos que las universidades señalan contar con la colaboración de empleadores y asociaciones profesionales, e incluso se encuentra alguna buena práctica a este respecto, como por ejemplo el Proyecto UE-Converge, experiencia que nace con el apoyo de la Fundación Universidad-Empresa y la Cámara de Comercio de Madrid, que junto con la Confederación Empresarial de Madrid desarrollan una plataforma de información y puesta en común, así como de debate, con 16 universidades madrileñas, sobre el diseño de los nuevos planes de estudio.

Coincidimos con autores como Martínez González (2011), Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010) o Uceda (2011) en que, en la sociedad actual, es preciso que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos especializados, sino también competencias transversales

demandadas por los empleadores (como el trabajo en equipo, espíritu emprendedor, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de comunicación, etc.). Además el R. D. 1393/2007 sugiere de forma concreta la posibilidad de introducir prácticas externas como medida para reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas. A la luz de los resultados presentados podemos indicar que, en el diseño y elaboración de las memorias de verificación, ambas cuestiones han sido tenidas en cuenta.

4.2 La oferta de servicios de orientación profesional

Como se ha señalado al comienzo de este apartado la universidad puede incidir en la empleabilidad de sus graduados ayudándoles, apoyándoles, orientándoles en su transición del mundo académico al laboral; es decir, mediante la oferta de servicios de orientación profesional.

Los resultados obtenidos indican que existe una oferta mayoritaria de este tipo de servicios por parte de las universidades, encontrando un enlace o referencia a dicho servicio en el 84% de las páginas web de las universidades.

Sobre las 12 universidades (15,4%) en las que no ha sido posible encontrar un enlace o reseña en relación con la oferta de un servicio de estas características, señalar que 2 son universidades definidas por el MEC como especiales, 2 son universidades públicas presenciales, 4 son universidades privadas presenciales y 4 son universidades privadas no presenciales.

Recordar que la metodología utilizada ha presentado sus limitaciones, como ya señalamos. En el anexo II se presenta la relación de las universidades y los servicios de orientación profesional que ofertan.

5. Conclusiones

Las conclusiones observadas a lo largo del trabajo son:

- La empleabilidad es un constructo difícil de definir, complejo y dinámico. La proposición mayoritariamente aceptada por los autores es que la empleabilidad se apoya en una serie de atributos que incluyen tanto conocimientos y habilidades, como atributos en la gestión de la carrera y búsqueda de empleo. Aunque también deben tenerse en cuenta una serie de dimensiones o factores (tanto internos, como externos al individuo) que influyen en la empleabilidad.
- Partiendo de este concepto, consideramos que la universidad puede incidir en la empleabilidad de sus graduados reflexionando sobre una oferta formativa que dé respuesta a las necesidades de la nueva sociedad, de un mercado laboral flexible y que cambia con rapidez. Coincidiendo con otros autores en que dicha formación tenga relevancia profesional. Además, también puede optimizar la empleabilidad de sus graduados apoyando, informando y orientando a sus estudiantes en su transición e inserción en el mercado laboral.
- En relación con los planes de estudio, se evidencia la preocupación de las universidades por mejorar la empleabilidad de sus futuros titulados, como demuestran los resultados presentados. Las memorias y la documentación analizada revelan que las actuaciones emprendidas por las universidades se han adecuado a los criterios establecidos en el proceso de verificación, se ha buscado un mejor ajuste a las nuevas exigencias del mercado laboral añadiendo nuevas competencias, y se ha mejorado la colaboración universidad-mercado laboral mediante la colaboración con agentes externos (empleadores, asociaciones profesionales, etc.). Podemos concluir, por tanto, que el diseño de nuevos planes de estudio resulta una herramienta adecuada para optimizar la empleabilidad de los universitarios. Sin embargo, y puesto que la revisión realizada ha

sido fundamentalmente de documentos previos a la elaboración de los planes y, puesto que estos se han puesto en marcha en el curso 2008/09, se hace necesario (e interesante) conocer los datos que aporten los estudios sobre los egresados de estas promociones y su inserción laboral, para conocer el ajuste real de dichas titulaciones a las demandas del mercado laboral.

- Si bien la universidad puede y debe incidir en un aspecto clave en la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título, también puede optimizar la empleabilidad de sus estudiantes y titulados dándoles el apoyo, la información y la orientación necesaria para realizar un adecuado proceso de transición desde la vida académica al ámbito laboral. La conclusión derivada de nuestro trabajo es que las universidades españolas no han descuidado esta labor, ofertando servicios de orientación profesional a sus estudiantes.

Queda claro pues, que las universidades españolas han utilizado ambas estrategias para optimizar la empleabilidad de sus estudiantes. Sin embargo, no se debe bajar la guardia, pues, como señala Uceda (2011), en este momento de crisis y desempleo se hace aún más necesario incorporar la empleabilidad como línea estratégica en todas las actividades universitarias.

- Por último, señalar que este trabajo presenta una descripción de dos de los mecanismos con que cuenta la universidad para favorecer e implementar la empleabilidad de sus graduados. No obstante, aún queda mucho por hacer. Como ya se ha señalado, habrán de estudiarse los datos relacionados con los egresados de estas promociones y su inserción laboral (comparar tasas de inserción, comparar diferentes planes de estudio, evaluar las competencias alcanzadas al finalizar estudios y competencias solicitadas por los empleadores, etc.). Sólo entonces se conocerá el ajuste real de dichas titulaciones a las demandas del mercado laboral.

6. Referencias bibliográficas

- Aneca (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. Madrid: Aneca.
- Aneca (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Aneca.
- Aneca (2010). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: Aneca.
- Aunión, J. A. (2012, 31 de mayo). La crisis y la competencia global cambian también la universidad. *El País Internacional* versión digital. Recuperado el 15/10/2013 en: http://internacional.elpais.com/internacional/2012/05/24/actualidad/1337873696_224077.html
- Ayast, J.C. (2010). *Estrategias de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Ball, M.J. (2009). Learning, labor and employability. *Studies in the Education of Adults*, 41(1), 39-52.
- Caballero, G., Vázquez, X.H. y Quintás, M. (2009). ¿Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de los alumnos? *Cuadernos de Economía y Dirección de Empresa*, (38), 37-64.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Cardenal De la Nuez, M.E. (2006). La universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, (341), 281-289.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas: COM (2007)359 final.

- Coutinho, M; Dam, U.C; y Blustein, D. (2008). The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era. *Journal Educational Vocational Guidance*, 8, 5-18.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europeo*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Do Ceu Teveira, M. y Rodríguez Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Fontela, E. (2002). El nuevo escenario económico de la universidad. En A. Sáenz De Miera (Coord.) *La universidad en la nueva economía* (pp. 39-54). Madrid: MEC.
- García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/2, formato digital.
- García Montalvo, J. (2005). Los graduados universitarios y el mercado laboral: el ajuste temporal y competencial entre egresados y puestos de trabajo. Artículo presentado para el número especial de *Papeles de economía española* sobre educación en España. Consultado el 12/10/2013 en: <http://www.econ.upf.edu/~montalvo/wp/ARTICULO%20PEE08rev.pdf>
- Gothard, B., Mignot, P., Offer, M. y Ruff, M. (2001). *Careers Guidance in Context*. Londres: Sage.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.
- Hernández Sandoica, E. (2008). Tres décadas de educación superior en España: universidades e investigación. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 11(1), 101-134.
- Jiménez Vivas, A. (2009a). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Educación*, (44), 47-58.
- Jiménez Vivas, A. (2009b). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/1, formato digital.
- Kohler, J. (2004). The Bologna Process and employability: The impact of employability on curricular development. Conferencia presentada en el *Seminario La empleabilidad y su vinculación con los objetivos del Proceso de Bolonia*, celebrado en Slovenia en octubre de 2004. Accesible en: http://www.aic.lv/bologna/Bol_gna/Bol_semin/Bled/041022_Kohler-sp.pdf.
- Knight, P. y Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Lantarón, B. S. (2012). Herramientas de la universidad española para la mejora de la empleabilidad de sus graduados. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional e Interuniversitario de orientación educativa y profesional*, celebrado en Málaga en octubre de 2012.
- Lantarón, B. S. (2013). Los servicios de orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 27-42.
- Martín Del Peso, M., Rabadán, A.B. y Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, (360), 244-267.
- Martínez Gómez, F. (Coord.) (2004). *Estudio sobre las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del Proceso de Convergencia*. Madrid: MEC- Programa de estudios y análisis.
- Martínez Gómez, F. (2009). La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La Cuestión Universitaria*, 5, 181-191.
- Martínez González, J.A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Consultado el día 16/10/2013 a través del siguiente enlace: <http://www.eumed.net/rev/ccss/15/jamg.html>
- Mora, J.G. (2002). Formación, empleo y demandas laborales: la universidad española en el contexto europeo. En F. Michavila y J. Martínez (Eds.) *El carácter transversal en la educación universitaria* (pp. 151-166). Madrid: UPM-Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- Mora, J.G. (2008). Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular. Ponencia presentada en el *Taller sobre la empleabilidad en la formación*

- universitaria, organizado por la Dirección General de Universidades y la Universidad de León en enero de 2008.
- Mora, J.G. (2011). Las competencias relacionadas con la empleabilidad. Ponencia presentada en el *Seminario Bienal de Educación Superior y Empleabilidad*, organizado por la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria en Madrid en 2011.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van Der Heijden, B., Van Dam, K. y Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233-251.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012). *Informe sobre el trabajo en el mundo 2012: Mejores empleos para una economía mejor*. Ginebra: OIT.
- Ortoll Espinet, E. (Coord.) (2008). *Análisis de los procedimientos de interacción entorno-universidad en el proceso de adaptación e implementación de las titulaciones oficiales del EEES*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/4, formato digital.
- Pastor, M.S., Simón, L., García, L. y Tovar, E. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del Proceso de convergencia europea de educación superior*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Pereyra, M.A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del EEES. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, (351), 107-137.
- Rodríguez Mora, H. (2010). *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez García, M.F., Manzano, N., Rísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación*, (356), 719-732.
- Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, (5), 41-48.
- Santana Vega, L. (2010). La transición a la vida activa. *Revista de Educación*, (351), presentación 15-21.
- Simón, L. (Coord.) (2006). *Estudio sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid: ACAP.
- Suárez Arroyo, B. (Coord.) (2003). *Adecuación del sistema universitario español al espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Subirats, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educación*, 28, 11-39.
- Teichler, U. (2004). Changes in the relationships between Higher Education and the world of work on the way towards the EHEA. Speech at the *EUA Conference University and Society Engaging Stakeholders*. Marseille, April 2004.
- Teichler, U. (2008). Employability and the curriculum. Presentación realizada en el *Taller sobre empleabilidad en la formación universitaria*, organizado por la Dirección General de Universidades y la Universidad de León en enero de 2008.
- Toledo, F. y Michavilla, F. (Eds.) (2009). *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*. Madrid: Tecnos.
- Uceda, J. (2011). Educación Superior y empleabilidad. Presentación en el *Seminario bienal Cátedra Unesco de Gestión y Política universitaria*, celebrado en Madrid en 2011.
- Valcárcel Cases, M. (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Vieira, M.J. (Dir.) (2008). *Herramientas para la utilización de los estudios de egresados en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.

- Vieira, M. J. (Dir.) (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Madrid: MEC-Programa de estudios y análisis.
- Vukasovic, M. (2004). Employability en the context of the Bologna Process. Final Repot of *the Seminar of Employability and its links to the objectives of the Bologna Process*, organized by EUA, ESIB and the Ministry of Education, Science and Sport of The Republic of Slovenia, celebrated in Bled, in October 2004.

Anexos

Anexo I: Bibliografía empleabilidad

AUTOR/A	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO
Aneca	2007	Informe	Mapa de actividades de empleo realizadas por la universidad
Aneca	2007	Informe	Informe sobre inserción laboral. Retlex: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento
Aneca	2009	Informe	Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculación
Alonso, L. E.; Fernández, C. y Nyessen, J. M	2009	Informe	El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España
Ayast Salt, J.C.	2010	Tesis	Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa
Bacarrezar, J.C.	2010	Artículo	¿De qué hablamos cuando hablamos de empleabilidad?
Bernston, E.	2008	Libro	Employability perception
Brown, P.; Heskth, A. y Williams, S.	2003	Artículo	Employability in a knowledge-driven economy
Cajide, J.	2004	Libro	Calidad universitaria y empleo
Campos Ríos, Guillermo	2003	Artículo	Implicaciones económicas del concepto empleabilidad
CEDEFOP	2010	Revista	European journal of vocational training
CEDEFOP	2011	Conferencia	Conferencia-seminario conclusiones: From Education to the workplace. A global challenge.
CEDEFOP	2013	Informe	The role of qualifications in governing occupations and professions
Conferencia internacional del Trabajo, CIT	2003	Informe	Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento
CIT		Informe	La formación para el empleo
Echeverría, B.	2002	Artículo	Gestión de la competencia de acción profesional
García Manjón, J.V.; Pérez López, M.C.	2008	Artículo	El Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad
Humburg, M.; De Grip, A. y Van der Velden, R.	2012	Estudio	Which skills protect graduates against a slack labour market?
Martínez González, J. A.	2011	Artículo	La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social
McQuaid, R.W. y Lindsay, C.	2005	Artículo	The concept of employability
Mora, J. G.	2002	Capítulo	Formación, empleo y demandas laborales: la universidad española en el contexto europeo. En F. Michavilla y J. Martínez (Ed.) <i>El carácter transversal en la educación universitaria</i> .
Nauta et al.	2009	Artículo	Understanding the factors that promote employability orientation
OIT	2012	Informe	Competencias para el empleo. Orientaciones políticas.
OIT	2011	Informe	Tendencias mundiales del empleo 2011
Rentería, E. y Malvezzi, S.	2008	Artículo	Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales del trabajo
Ríos Insua, D.	2007	Estudio	Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los egresados universitarios
Rodríguez et al.	2007	Capítulo	Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra Ramoneda (Ed.) <i>Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció</i>
Rodríguez Espinar, S.	2009	Artículo	Formación y empleabilidad de los graduados universitarios
Rodríguez Espinar, S.	2010	Artículo	Empleabilidad de los graduados en Cataluña
Rodríguez Esteban, A.	2013	Tesis	El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España
Rodríguez Mora, Hamnia	2010	Tesis	El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad
Santana Vega, L.	2010	Artículo	Transición a la vida activa
Teichler, V.	2004	Conferencia	Changes in the relationships between Higher Education and the world of work on the way towards EHA
Toledo, F. y Michavilla, F. (Eds.)	2009	Libro	Empleo y nuevas titulaciones en Europa
Uceda, J.	2011	Conferencia	¿Qué pueden hacer las universidades para mejorar la empleabilidad de sus egresados?
Van del Heijden, C. M. y Van del Heijden, B.	2006	Artículo	A competenced-based and multidimensional operationalization and measurement of employability
Vieira Aller, M.J. (Coord)	2008	Informe	El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio
Vidal	2003	Seminario	Seminario métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios
Yorke, M y Knight, P.	2007	Artículo	Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability

Anexo II: Oferta de servicios de orientación profesional en las universidades españolas

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
Andalucía	
Universidad de Almería	Servicio Universitario de Empleo
Universidad de Cádiz	Unidad Dirección General de Empleo
Universidad de Córdoba	Servicio de Empleo
Universidad de Granada	Centro de Promoción de Empleo y Prácticas
Universidad de Huelva	Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo
U. Internacional de Andalucía	Universidad especial- no se encuentra servicio
Universidad de Jaén	Unidad de Empleo
Universidad de Málaga	Vicerrectorado de Relaciones Universidad-Empresa
U. Pablo de Olavide	Fundación Universidad- Sociedad
Universidad de Sevilla	Unidad de Orientación e Inserción Profesional
Aragón	
U. San Jorge	Servicio de Orientación Profesional y Empleo
Universidad de Zaragoza	Universa
Asturias	
Universidad de Oviedo	Prácticas y Empleo
Baleares	
U. Illes Balears	Departamento de Orientación e Inserción Profesional
C. Valencià	
Universidad de Alicante	Gabinete de Iniciativas para el Empleo
U. Cardenal Herrera-CEU	Servicio de Información, Prácticas y Empleo
U. Católica San Vicente Mártir	Bolsa de empleo
U. Internacional de Valencia	Enseñanza On-line. No enlace a servicio
U. Jaume I de Castellón	Oficina de Inserción Profesional
U. Miguel Hernández de Elche	Observatorio Ocupacional
U. Politécnica de Valencia	Servicio Integrado de Empleo
València- Estudi General	Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral
Canarias	
U. Europea de Canarias	Pendiente dirección de la sede
Universidad de La Laguna	Fundación Empresa Universidad de La Laguna
U. Las Palmas de Gran Canarias	Servicio de Orientación Laboral
Cantabria	
Universidad de Cantabria	Centro de Orientación e Información de Empleo
U. Internacional Menéndez Pelayo	Universidad especial
Castilla- La Mancha	
U. de Castilla-La Mancha	Centro de Información y Promoción del Empleo
Castilla y León	
Universidad de Burgos	Unidad de Empleo
U. Católica Santa Teresa de Ávila	Servicio on-line para alumnos
U. Europea Miguel de Cervantes	Centro de Orientación, Información y Empleo
I.E. Universidad	No se encuentra enlace de servicio. Se gestionan prácticas e intercambios
Universidad de León	Centro de Orientación e Información del Empleo
U. Pontificia de Salamanca	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Universidad de Salamanca	Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo
Universidad de Valladolid	Centro de Orientación e Información al Estudiante - Fundación General Universidad de Valladolid
Catalunya	
U. Abat Oliba CEU	Servicio de Prácticas y Empleo
U. Autónoma de Barcelona	Treball Campus

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
Universidad de Barcelona	Serveis d'inserció i orientació laboral
Universidad de Girona	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
U. Internacional de Catalunya	Bolsa de Treball i Pràctiques
Universidad de Lleida	Servei d'Informació i Atenció Universitària: Borsa de Treball
U. Oberta de Catalunya	Ensenyanza On-line. No enlace a servicio
U. Politècnica de Catalunya	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
U. Pompeu Fabra	Oficina d'inserció laboral
U. Ramon Llull	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
U. Rovira i Virgili	Centro de Atención al Estudiante: Bolsa de Empleo
Universidad de Vic	Servei d'Inserció Laboral
Extremadura	
U. de Extremadura	Oficina de Orientación Laboral
Galicia	
U. A Coruña	Servizo de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego aos Universitarios
U. de Santiago de Compostela	Servicios de Apoyo al Emprendimiento y el Empleo
Universidad de Vigo	Oficina de Orientación ao Emprego
La Rioja	
U. Internacional de La Rioja	Ensenyanza On-line. No enlace a servicio.
Universidad de La Rioja	Oficina de Orientación Profesional y Empleo y Fundación Empresa
Madrid	
Universidad de Alcalá	Servicio de Promoción, Orientación profesional y Relaciones internacionales
U. Alfonso X El Sabio	Gabinete de Apoyo a la Orientación Profesional y Ayuda al Empleo
U. Antonio de Nebrija	Cento de Asesoramiento Profesional
U. Autónoma de Madrid	Centro de Orientación e Información de Empleo
U. Camilo José Cela	Centro de Orientación Profesional y Emprendizaje
U. Carlos III de Madrid	Servicio de Orientación y Planificación Profesional
U. Complutense de Madrid	Centro de Orientación e Información de Empleo
U. Europea de Madrid	Gabinete de Orientación para el Empleo
U. Francisco de Vitoria	Departamento de Orientación e Información de Empleo
U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Centro de Orientación, Información y Empleo
U. Politècnica de Madrid	Orientación e Información de Empleo
U. Pontificia de Comillas	Oficina de Prácticas y Empleo
U. Rey Juan Carlos	Centro de Orientación e Información para el Empleo
U. San Pablo-CEU	Centro de Orientación e Información de Empleo
U. Tecnológica y Empresas	Universidad de reciente creación. No enlace servicio
U. a Distancia de Madrid (UDIMA)	Ensenyanza On-line. No enlace a servicio
Murcia	
U. Católica San Antonio	Servicio de Orientación e Información Laboral
Universidad de Murcia	Centro de Orientación e Información de Empleo
U. Politècnica de Cartagena	Centro de Orientación e Información al Estudiante
Navarra	
Universidad de Navarra	Servicio de Prácticas y Empleo
U. Pública de Navarra	Área de Empleo y Prácticas
País Vasco	
Universidad de Deusto	DeustuLan
Universidad de Mondragón	Bolsa de trabajo en cada Facultad
U. del País Vasco	Centro de Empleo



Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades

Transmitting and educating: meanings, reviews and possibilities.

Elizabeth Bárbara Jesica Montenegro,
Lucía María Condenanza,

CONICET, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 12 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2014

Montenegro, E.B.J. y Condenanza, L.M. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 287 – 296.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades

Transmitting and educating: meanings, reviews and possibilities

Elizabeth Bárbara Jesica Montenegro, montenegro_jessica@yahoo.com.ar
Lucía María Condenanza, luciacondenanza@yahoo.com.ar

CONICET, Argentina

Resumen

La cuestión de la transmisión se encuentra en el centro de la problemática educativa (no sólo escolar) y a su vez, en el eje de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural. Partiendo de esta aproximación, trabajamos la temática a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos otorgados al concepto de transmisión en el campo pedagógico? ¿Qué pueden aportar otros campos al tema en discusión? ¿Cuál es la relación entre transmisión y educación? Nos proponemos problematizar teóricamente algunas nociones que posibilitaron despojar al término transmisión de su connotación negativa, y que habilitaron su resignificación generando implicancias en el campo pedagógico. Por último, reflexionamos sobre la transmisión en la acción de educar, y para ello tomamos aportes de autores/as de distintos campos disciplinares y analizamos una escena de un film. A su vez, vinculamos los procesos de transmisión con la noción de educabilidad en tanto característica distintiva del ser humano. Creemos que la re-significación del término en el campo pedagógico posibilitó pensar una transmisión que da lugar a la construcción por parte de los sujetos de sus propios recorridos. En esta perspectiva, educar es fundamentalmente, crear condiciones para la filiación simbólica del sujeto, mediante la transmisión de la herencia cultural, dejando lugar a la opción de resignificar lo recibido, a la variación, en ejercicio de la libertad del otro.

Abstract

Transmission lies at the root not only of the school problem but also of the educational one, and in turn of life and social fabric as condition for cultural construction, enrollment and cultural identity. Based on this approach, the topic is dealt with taking the following questions as the starting point: What are the senses given to the concept of transmission in the pedagogical field? What other fields can contribute to the topic under discussion? What is the relationship between transmission and education? We propose a theoretical discussion of some notions which enable the term “*transmission*” to be disposed of its negative connotation and which enable its redefinition, creating implications in the pedagogical field. Finally, we reflect upon transmission in the educating action; therefore, we take contributions from authors from different disciplinary fields and analyse a film scene. In turn, we link transmission processes to the educability notion as a unique feature of human beings. We believe that the redefinition of the term in the pedagogical field allow us to think of transmission as leading subjects to build their own paths. In this approach, to educate means basically to create the conditions for the subject’s symbolic affiliation through the transmission of cultural heritage, making it possible to redefine what has been received and to make changes, in exercise of our freedom.

Palabras clave

Pedagogía; Transmission; Herencia cultural; Resignificación; Educabilidad; Educación

Keywords

Pedagogy; Transmission; Cultural Heritage; Redefinition; Educability; Education

1. La transmission: revisita a la noción en el campo pedagógico

Podemos identificar que el término transmisión se remonta a la “*transmisión de pensamiento*” como una inquietud ancestral. En la física, abunda por su referencia a la energía, el sonido, la luz, la potencia. Las teorías de la comunicación la entronizaron como concepto fundamental. También figura en el arsenal médico, como “*transmisión de enfermedades*” (Frigerio, 2004).

En el campo específico de la educación, el uso del término vinculado al conocimiento solía nombrar un estilo de relación pedagógica que resultaba de congelar a los sujetos y compartimentalizar saberes, volviéndolos didactizables. Estas propuestas hacían de “*lo pasable*”, el centro de una escena imaginaria: alguien tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe. Los críticos de este término en el campo pedagógico delimitaron el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados tradicionales, procesos descritos en términos de su negatividad (Fattore y Caldo, 2011). Gámez Montalvo y Torres Martín (2012) caracterizaron a la enseñanza en las aulas universitarias a partir de estos modelos tradicionales, basados en la transmisión del saber como algo dado y cerrado. Nos encontramos entonces con un término investido de sentidos cercanos a prácticas de control y dominación.

La pérdida de legitimidad del concepto de transmisión, a nuestro entender, es producto de algunos planteos teóricos que han dejado huellas de una visión autoritaria de la tarea docente. En efecto, un estudio (Degl’Innocenti, 2008) mostró que generalmente los docentes asocian transmisión con autoritarismo dado que en la pedagogía tradicional este concepto aparece sin ambigüedades, y la función del docente con relación a la enseñanza es, desde algunas posturas teóricas, autoritaria.

La clásica y moderna definición de Emile Durkheim permitió sostener esta concepción en tanto entiende a la educación como transmisión cultural de una generación a otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar. Según el citado sociólogo, la transmisión de los saberes que permite al género humano sobrevivir en el mundo, se produce mediante la educación, mientras que en los animales se produce por vía genética. En este sentido, la educación es:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social. [Y] tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio espacial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1996: 70).

De este modo, la educación en términos durkheimianos logró establecer los postulados de la pedagogía moderna: el docente dueño de un saber, el alumno desposeído de saberes y el contenido escolar como algo “*pasable*”. En este marco, la transmisión que posibilitaría la adaptación de los “*nuevos*” al mundo social se resolvería de manera mecánica. Desde la pedagogía tradicional, el educador entonces ocupa el lugar de poseedor del saber y cuenta además con un código legítimo y el derecho a legitimar o deslegitimar otros códigos. El educando en el esquema es totalmente pasivo y en este proceso lineal, todo error lleva el nombre de fracaso.

Esta perspectiva mecanicista hizo que, en ocasiones, la noción de transmisión perdiera todo encanto y se volviera casi repudiable. Paulo Freire (2002), quien fue el mayor representante de la crítica a los modelos educativos tradicionales en el contexto latinoamericano, denominó a este tipo de práctica educativa “*educación bancaria*”, caracterizada como acto de depositar, de narrar, o de transferir conocimientos, negando de este modo el diálogo como atributo fundamental de la educación. A cambio, Freire propone una “*educación liberadora*” o “*educación problematizadora*”, la cual es concebida como un acto cognoscente, en la que se afirma la dialogicidad. Por otra parte, en una discusión sobre la extensión rural¹ el autor afirma

¹ Cabe recordar que Freire basó su teoría de la educación liberadora a partir de su trabajo con campesinos/as de Brasil, y la discusión mencionada tuvo que ver con los procesos pedagógicos que

que es la idea de “*comunicación*”, y no la de “*extensión*”, la que define la transmisión de conocimientos, porque la segunda concibe al conocimiento como resultado del acto de “*depositar contenidos*”, y la primera, como un proceso que implica transmisión pero también producción de conocimiento. Así, para Freire, la comunicación -como transmisión y producción de conocimientos- comprende un acto de generosidad y de confianza sobre otro.

Sin embargo, advertimos que el término transmisión se resiste a formar parte del vocabulario pedagógico actual, debido a las connotaciones negativas y a las críticas que ha recibido el término. Incluso, predomina una mirada sobre el verbo transmitir como tradicional o represivo. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de transmisión? ¿Qué implicancias tiene en el acto de educar? ¿La transmisión implica un vínculo autoritario?

Sin ánimo de dar respuesta inmediata a estos interrogantes, encontramos que en los últimos años diversos autores de distintas disciplinas, han retomado el concepto de transmisión re-significándolo, proponiendo algunas reflexiones y asociaciones para darle al concepto otra actualidad.

2. Nuevos sentidos: el retorno de la transmisión

En los últimos años, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas -el psicoanálisis, la antropología, la historia- ha revisado esta concepción y abierto los límites del campo, recuperando el concepto de transmisión como palabra clave a la hora de pensar la constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos. Como toda discusión en el campo educativo, la re-significación del término se encuentra ligada a la concepción de ser humano que sustentan las distintas posturas.

Desde una perspectiva cultural y social, algunas nociones tales como “*herencia*” y “*variación*” constituyen conceptos que han aportado a la re-significación del término puesto en análisis.

Por un lado, todo proceso de transmisión supone el contacto con una herencia, la cual nos brinda un sentido de continuidad, inscribiéndonos en una genealogía (social, cultural, familiar, etc.). En este sentido, los lazos sociales, la integración, las identidades son resultado de un proceso de transmisión, pero que ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye entonces la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia. De este modo, el lazo social existe cuando hay traspaso de algo. Es decir, un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar, del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (Diker, 2004). En este sentido, reconocemos a la transmisión como fundamento de la organización social y cultural.

En esta línea, Sandra Carli (2006) vincula la transmisión a las formas de filiación generacionales en tanto constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite, qué herencia. Siguiendo a la autora, la relación entre las generaciones es siempre una relación atravesada por la discontinuidad. Siempre hay un vacío, una ruptura, un corte. En esa relación entre pasado, presente y futuro se transita un espacio, tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que por otra parte lo histórico-social irrumpe posibilitando u obstaculizando acuerdos.

Es por esto que la herencia que se recibe y de la que se apropia un sujeto da lugar a una segunda instancia en la que se produce una apropiación singular y una reinención. Decimos entonces que la herencia es menos legada que inventada. Desde la perspectiva de la historia,

encaraban los universitarios de las carreras de Agronomía con las organizaciones campesinas. En dichos procesos, la postura de la universidad consistía en “*transferir*” conocimientos, “*extender*” sus producciones académicas al campo y a los sujetos que lo trabajan. Por el contrario, Freire sostuvo que ese proceso debería ser superado por la práctica comunicativa (Freire, 2004).

una transmisión lograda es, de modo aparentemente paradójica, una transmisión interrumpida en algún punto, que deja aparecer la diferencia. De esta manera, se ofrece a quien la recibe un espacio de libertad (Hassoun, 1996), garantizando un acto de inscripción que permite la diferencia, la discontinuidad, pero al mismo tiempo una filiación que no se reduce a la pertenencia, a la continuidad.

En cuanto a la noción de variación, Julio Moreno (2002) –proveniente del campo médico y del psicoanálisis– nos recuerda justamente que lo específico del humano es su capacidad de variar. Ello es, la capacidad de cambio por sí mismo, de autogenerar cambios, de registrarlos y transmitirlos. Dice Moreno: *“Esa falla del humano como animal es lo que ha permitido a nuestra especie variar constantemente sus hábitos, expandirse y ‘progresar’ (...)”* (p. 22). Transmisión y variación son entonces características distintivas del ser humano, por lo tanto son aspectos insoslayables en los procesos educativos, cuestión que profundizaremos en el próximo apartado.

Por su parte, el psicoanálisis también contribuyó a la resignificación del término en el campo pedagógico. Graciela Frigerio (2004) retoma conceptos del psicoanálisis para dar cuenta de las significaciones que envuelve tal noción. La autora refiere a la transmisión como *“fragmento”*, la cual se destaca en la teoría freudiana en la medida en que es mediante un fragmento que pueden llevarse a cabo modificaciones en la posición subjetiva. La misma autora considera que toda transmisión tiene forma fragmentada, tanto en lo que se ofrece, como en lo que se significa y permite a otro hacer de lo puesto allí, algo que deviene propio. Asimismo, advierte que el carácter fragmentario de la transmisión no debe ser entendido como un déficit, sino como la renuncia a la exigencia totalitaria de que todo será transmisible y todo será resignificado. En este sentido, toda transmisión implica *“huecos”*, disrupciones en la continuidad de su realización. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad.

Para ilustrar esto, introduciremos una lectura en clave pedagógica del film *“La soga”*, del director Alfred Hitchcock² La película relata a dos amigos con una trayectoria sobresaliente en la universidad, los cuales asesinan a un tercero por considerarlo inferior. No satisfechos con el crimen, colocan el cadáver en un arcón que luego les servirá de mesa para el banquete cuyos invitados son la familia del difunto y el ex profesor Rupert, quien poseía una particular teoría sobre el asesinato. En el final, el sagaz profesor descubre el homicidio. Lo que nos interesa rescatar del film es la secuencia final en donde se produce un diálogo entre los dos estudiantes y el profesor Rupert. Uno de los estudiantes (Brandon) le pregunta: *“¿recuerda cuando dijimos que la vida de los seres inferiores carecía de importancia, y usted y yo estábamos de acuerdo?, ¿que los conceptos morales del bien y del mal, de lo justo y lo injusto no son válidos para los seres intelectualmente superiores? ¿Lo recuerda?”* Rupert responde: *sí, lo recuerdo*. Brandon continúa diciéndole: *no hemos hecho más que eso. Philip y yo hemos seguido sus reglas. Convertimos en realidad lo que usted y yo teorizábamos. Sabía que nos comprendería. ¡Tiene que comprendernos!*

Rupert, azorado, le responde: *Brandon (...) Acabas de arrojarme a la cara mis propios argumentos y tenías derecho a hacerlo. Un hombre debe mantener lo que expresa. Pero le diste un significado a mis palabras que jamás hubiera podido sospechar. Las tergiversas a tu conveniencia para convertirlas en la excusa que justificara tu repulsivo crimen. Nunca significaron eso. Y no vas a escudarte en ellas. (...) Quiero decir que esta noche me has hecho avergonzar sobre cuantos conceptos he sostenido en mi vida sobre seres superiores e inferiores y te doy las gracias por esa vergüenza porque ahora sé que todos somos personas individuales, simples seres humanos con derecho a vivir, a pensar, a trabajar con plena libertad pero respetando nuestras obligaciones con la sociedad. ¿Qué derecho tienes para atreverte a decir que eres superior a la mayor parte de seres humanos? ¿Quién te dio el derecho para decidir que ese pobre muchacho que está ahí es un ser inferior y debía ser eliminado? ¿Creíste que eras Dios, Brandon?”*.

² Tomamos el relato del film del artículo de Quaranta, 2012.

El diálogo producido entre estos sujetos permite formular algunos interrogantes: ¿Es lograda la transmisión en este caso? ¿Cuál fue el error del profesor? ¿Por qué suponían estos estudiantes que el profesor los iba a comprender?

A pesar de lo traumático de la escena, y a modo de ejemplificar la temática puesta en análisis, es necesario considerar que la construcción de un sentido por parte de un sujeto no pasa por interpretar la historia que “se impone”, se trata más bien de un relato que “se cede” y que presupone, como tal, una interpretación activa y permanente de lo “heredado”. La psicoanalista Mariana Karol sostiene que:

“(…) no hay transmisión si no se soporta la pérdida. No hay ni recreación ni posibilidad de inscripción en los que nos preceden si quienes transmiten no están dispuestos a que sus textos originarios sean traducidos, que lo recuperado sea metamorfoseado. Sólo así, bajo esta condición, el sujeto podrá recrear, y no sólo repetir, aquello que le es cedido” (Karol, 2004: 74).

Aquí la autora nos advierte que la transmisión presupone la voluntad del acto y que la apropiación sólo es posible si se admite un duelo de la pérdida y la aparición de un nuevo enunciante que modifique la pieza.

Por el contrario, la escena descrita anteriormente da cuenta de una concepción de transmisión por parte del Profesor Rupert en la que se supone que ese algo que se “pasa” debía permanecer intacto durante el proceso de transmisión. Esta misma idea es sostenida por los propios estudiantes en tanto vuelve a repetirse esta concepción lineal: lo que entendieron es lo único que se podía entender. Asimismo, podemos ver que la devolución de los estudiantes permite al profesor modificar sus propias teorías sobre los seres inferiores y superiores, evidenciando allí un nuevo proceso de transmisión.

En síntesis, las ideas y reflexiones desarrolladas hasta aquí permitieron acercarnos a nuevas significaciones otorgadas a la noción de transmisión, las cuales han tenido implicancias en el campo pedagógico. La “transmisión lograda” es interrumpida en algún punto, dado que exige dar lugar a la diferencia, a la variación. Y que, si bien la docencia implica la responsabilidad de efectuar la transmisión, esto no lleva a una recepción lineal y uniforme por parte del educando, tal como señalaron las teorías críticas de la educación. Tampoco es pensable predecir lo que este último hará con lo que le ha sido transmitido.

3. Educabilidad y transmisión

Sabemos que la naturaleza “humana” se define más allá de su estructura biológica y que para que haya humanidad son necesarias una serie de marcas sobre la indeterminación de la cría *sapiens* (Corea y Lewkowicz, 1999). A lo largo del tiempo, las diversas sociedades se han preocupado por establecer distintos procedimientos de humanización para inscribir a la cría dentro de los cuadros sociales que serán, para él y los suyos, sus soportes principales. La educación es uno de los nombres de estas prácticas que operan sobre el “cachorro”, instituyendo algo del orden de la humanidad faltante. De allí que podemos mencionar la noción de educabilidad como característica del ser humano, la cual, según Ricardo Baquero (2005) remite a la idea de incompletud humana³, y se distingue de los procesos de aprendizaje: “el cachorro humano —en tanto cachorro biológico—, por supuesto que puede aprender, pero también —y esto es lo fundamental y esencial en lo humano— va a poder constituirse como sujeto” (p. 3). Es decir que para que exista una constitución subjetiva que exprese algo más que su disponibilidad biológica para aprender, es necesario el lazo social y el lazo simbólico (una lengua).

Esta idea puede ser rastreada en el pensamiento ilustrado del S. XVIII. Por ejemplo, para Immanuel Kant (1991) el hombre es la única criatura que puede ser educada. En el concepto

³ Desde las pedagogías críticas, Freire alude a la idea de “*inacabamiento*” como una de las características principales que diferencia a la humanidad de los demás animales.

kantiano, “*únicamente por medio de la educación, el hombre puede llegar a ser hombre*” (p. 31). Así, la educación comprende el “*cuidado*” (las precauciones que los padres deben tener para con los hijos); y la “*formación*”, que involucra tanto la “*disciplina*” como la “*instrucción*”. La primera, es la acción por la que se borra al hombre de la animalidad sometiéndolo a las leyes de la humanidad, y la que hace sentir la coacción con el fin de someterse a los procesos de la razón; la segunda, es aquella que hace pertenecer al hombre a la cultura. Kant (1991) cree que “*tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana [...] Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación*” (p. 32). La idea de educación es concebida por Kant como cuidado y perfección humana que contribuye justamente a propiciar el desarrollo de lo propio del hombre, esto es, su condición de ser racional y moral.

La educación puede ser entendida entonces como el conjunto de esas operaciones tendientes a la formación del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos. De este modo, la educabilidad del ser humano se vincula con los procesos de transmisión, como analizamos en el apartado anterior, ya que posibilita la inscripción en una herencia cultural y social.

Como hemos visto, la educabilidad en tanto característica distintiva del ser humano, le otorga carácter proactivo al acto educativo. La transmisión es el espacio de encuentro dedicado al pasaje de los saberes necesarios para inscribir culturalmente a la “*cría*” y para que la especie perdure. Asimismo, el carácter de lo humano es siempre resultado de una intervención cuyo producto final no podemos anticipar.

Como bien sabemos, la educación moderna, y particularmente la educación escolar, reivindicaron para sí la tarea intergeneracional de asegurar la inscripción, integrando a los “*recién llegados*” al orden social. De algún modo, se podría afirmar que la modernidad resolvió, a través de la educación escolar, el problema de la transmisión en escala masiva y el control de sus efectos tanto en la escala social como en el nivel subjetivo (Diker, 2004).

4. Actualidad e implicancias del término en el campo pedagógico

“Por pedagogía vamos a entender la imposibilidad de educar y, no obstante, el intentar educar. Pedagogo es el que sabe que educar es imposible y, sin embargo, educa. Pedagogía es y no es”.
Quiceno Castrillón

A lo largo de este trabajo analizamos la idea de transmisión inscripta entre las definiciones básicas de la educación, la cual ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía, hasta el límite del desprestigio. Su utilización habitual en educación aparece ligada a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad.

Diversos autores discuten con los postulados de la pedagogía moderna, cuyo mandato central se basa, en palabras de Philippe Meireu (1998), en la “*fabricación del otro*”. Como hemos visto, la concepción de educación moderna se caracteriza por ser mecánica y plantea el rol del educador como poseedor del saber, “*pasador*” de este saber a los educandos, de quienes se espera una recepción lineal de lo transmitido.

Estos postulados, en función de sus revisiones y cuestionamientos, podrían ser relacionados con la resignificación del término transmisión presente en los debates actuales del campo pedagógico. Asimismo, consideramos que estas discusiones tuvieron implicancias en las formas de concebir los procesos educativos.

Entre algunas de las implicancias podemos señalar, siguiendo a Meirieu, que la educación comprende la posibilidad de una transmisión en la que, de modo constitutivo, y no

accidentalmente, deje lugar para que los otros construyan sus propios recorridos. En este sentido, la enseñanza comprende una lógica diferente a la que preside el aprendizaje: enseñar es exponer lo que se ha descubierto, son reconstrucciones a posteriori; aprender es tomar información del entorno en función de un proyecto personal. En concordancia con Meirieu (1998), entendemos que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende.

El trabajo educativo puede ser comprendido como un acto de poder capaz de instituir algo nuevo. Así, el sentido de educar es fundamentalmente el de crear condiciones para la filiación simbólica del sujeto, mediante la distribución de una herencia cultural, dejando lugar a la opción de resignificar lo recibido, a la variación, en ejercicio de la libertad del otro (Paso, 2013⁴).

En línea con lo anterior, y desde una perspectiva filosófica, Hannah Arendt (1996; 2005) sostiene que la esencia de la educación es la natalidad, la cual refiere a la capacidad humana de renovación que se lleva continuamente a cabo a través de los “*recién llegados*”, o simplemente, de los nuevos. Sostiene Arendt que con cada nacimiento, el recién llegado ejerce su capacidad de actuar, de empezar algo nuevo. De este modo, actuar —en su sentido más general— significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento. Ahora bien, el “*recién llegado*” ha nacido en un mundo preexistente que no conoce, y son los adultos los que tienen la responsabilidad de introducir al joven al mundo (la familia, la escuela). De este modo, el sujeto de la educación es nuevo en un mundo viejo y, por medio de la educación se perpetúa el mundo a la vez que se brindan las posibilidades de su transformación por la introducción de los recién llegados.

Encontramos en el pensamiento arendtiano tanto las ideas de conservación y continuidad como de cambio y discontinuidad para analizar los procesos educativos, en tanto que conserva a los nuevos y los introduce como novedad en un mundo viejo.

Otra de las implicancias, ligada con la anterior, podría referir a las ideas de contingencia e indeterminación en los procesos formativos desarrolladas por Estanislao Antelo (2005) a partir de definir la educación como “*experiencia incalculable*”, donde “*lo incalculable es el encuentro con el otro. (...) Es decir, la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final*” (p. 174). Consideramos que los resultados de una acción (indeterminados) y las capacidades humanas conforman lo imprevisible de la acción humana. En este sentido, Arendt (2005) manifiesta que: “*el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable*” (p. 206).

Por su parte, la actualidad del término transmisión nos remite también a la noción de influencia. Según Antelo (2005), aunque las intenciones de ejercer influencias sobre un sujeto a quien suponemos educable son incommensurables, la acción educativa implica indefectiblemente la imposibilidad de establecer cuáles serán los resultados. Meirieu (1998) se pregunta “*¿qué educador no ha descubierto, cierto día, que, más allá de los infrecuentes momentos de 'éxtasis', no se ha conseguido nada definitivo?*” (p. 33); más adelante afirma que “*sólo el sujeto puede decidir aprender*”, y plantea como desafío admitir el “*no-poder del educador*” (p. 77). El autor introduce el problema de la libertad y la transmisión en los procesos educativos. La relación que se propone es entonces la de una filiación despojada de todo intento de posesión, de fabricación. La filiación entre las generaciones es condición de la conformación de la identidad del nuevo ser. Por el contrario, la posesión implica su anulación.

Educar es, por lo tanto, una experiencia cuyo valor radica justamente en la libertad que tiene el educando de decidir si desea o no participar en el intercambio, en su derecho a la abstención o a la indiferencia. Este carácter inesperado que involucra el encuentro pedagógico, abre

⁴ En su trabajo sobre la intervención educativa, la autora retoma la idea citada de diversos autores: García Molina, 2003; Núñez, 2004; Frigerio, 2004; Serra y Canciano, 2006, quienes coinciden en interrogarse por las posibilidades de la acción educativa y debaten uno de los sentidos de la intervención como interrupción o irrupción, ya sea a nivel de una realidad individual o social con ánimo de cambiarla.

diversas posibilidades, más allá de las esperadas por el educador, dando cuenta de la potencialidad educativa de los proceso de transmisión.

De esta manera, y en oposición a la fantasía de la fabricación, creemos que la transmisión de saberes no se realiza nunca de modo mecánico sino que supone una reconstrucción por parte del sujeto. Como hemos visto, el acto de transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino más bien lo habilita a transformar lo recibido, operando tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de la conservación y del cambio en la genealogía individual y social.

Las dos acepciones de educar con las que se define a la pedagogía, presentes en el epígrafe que encabeza este apartado, pueden dar cuenta de la reflexión que nos propusimos desarrollar. Creemos que educar es imposible si pretendemos fabricar al otro, ahora bien, en ese mismo intento estamos educando en tanto intentamos transmitir algo, aunque no podamos saber cuáles serán los resultados. La potencialidad de esta transmisión es que, a la vez que constituye una puerta de entrada para la inscripción de los sujetos en el orden social y cultural, abre a nuevas posibilidades, a la invención, a la novedad, a la transformación de este orden.

5. Bibliografía

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación. Ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: del estante editorial.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (Junio, 2005). *Concepto de educabilidad*. Documento presentado en la Conferencia de Curso básico en ascenso 2005, CePA. Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales* (Documento de Trabajo). Buenos Aires: FLACSO.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Degl'Innocenti, M. (2008). Pedagogía y transmisión de la cultura. *Revista Hologramática*, Año V, Número 8, V5, pp.29-49.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 223-230) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fattore, N., Caldo, P. (Agosto, 2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. En G. Diker (comentarista), *Contribuciones pedagógicas a temas actuales. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacionales Argentinas: "Teoría, formación e intervención en Pedagogía"*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Gámez Montalvo, M.J. y Torres Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 14-25.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp.11-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 71-82) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moreno, J. (2002). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Paso, M. (Septiembre, 2013). ¿Qué aporta la categoría intervención a la construcción de una perspectiva pedagógica de formación de profesores? Reflexiones y apuntes provisorios. En M. Paso (Coord.), *Pedagogía y formación en la universidad*. IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacionales Argentinas. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Quaranta, M. (2012). La transmisión: un problema pedagógico abordado desde otras disciplinas. *Revista Topia*, número 66. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/transmisi%C3%B3n-un-problema-pedag%C3%B3gico-abordado-otras-disciplinas>



Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España

Secondary Education in parallel: Uruguay-Spain

Alberto Picón Martínez,
Administración Nacional de Educación Pública, *Uruguay*

Rufino González Fernández,
Universidad de Santiago de Compostela, *España*

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 23 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2015

Picón, A. y González, R. (2014). Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 297 – 309.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España

Secondary Education in parallel: Uruguay-Spain

Alberto Picón Martínez, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

albertojose.picon@usc.es

Rufino González Fernández, Universidad de Santiago de Compostela, España

rufino.gonzalez@usc.es

Resumen

Este artículo es parte de una investigación realizada en los Institutos de Educación Secundaria de Galicia para comparar con el Sistema de Educación Pública de Uruguay. Los resultados pueden anticipar situaciones similares en otros contextos que están transitando el camino recorrido en España. Durante la investigación quedó en evidencia que la participación de los docentes en los órganos de gobierno de los Institutos de Educación Secundaria no se ha traducido en la democratización de la educación obligatoria. También, que las medidas burocráticas, cada vez más restrictivas, no han resuelto el problema del fracaso en la ESO. El proceso educativo centrado en el alumno y su derecho a apropiarse de los recursos para la vida adulta, durante la educación secundaria obligatoria, están en contradicción con las prácticas selectivas heredadas del Bachillerato. Es tiempo de desarrollar un nuevo enfoque para valorar el desempeño de los alumnos: una evaluación inclusiva. Los criterios e instrumentos demandan un compromiso docente que debe definirse y acordarse según las necesidades de los alumnos de cada centro educativo. Pero, podrían estar en conflicto con las decisiones burocráticas centralizadas del sistema público. Puede observarse en España y en Uruguay. La formación docente parece ser la piedra angular para los proyectos estratégicos de los centros; y la orientación de la dirección, el componente que le da cohesión al esfuerzo colectivo

Abstract

This is part of a research accomplished in Secondary School Institutes from Galicia in order to compare to Public Education System in Uruguay. The outcomes may anticipate similar situations in other different contexts which are following their footsteps. During the research we have got evidence that faculty meetings as decision making authority of the institute have not succeed in solving the problem of student failure in compulsory secondary school. Educational process centered on the student, and his right to appropriate the resources necessary for adult life, seem to be opposed to selective pedagogic practices inherited from pre-college high school. Time has come to develop a new approach to evaluate student performance: an inclusive assessment. Criteria and instruments call for a teacher's commitment which should be defined and agreed according to the necessities of the students in each and every school. But, this might collide with centralized bureaucratic decisions of public system. It occurs both, in Spain and in Uruguay. Teacher training seems to be the cornerstone for school strategic planning; and principal leadership, the component which brings cohesion to the whole effort.

Palabras clave

Educación secundaria obligatoria; Evaluación inclusiva; Compromiso docente; Liderazgo educativo; Formación docente; Sistema educativo

Keywords

Compulsory secondary school; Inclusive assessment; Teacher commitment; Educational leadership; Teachers training; Education system

1. El origen

Durante los cursos lectivos de 2010 a 2012 llevamos adelante una investigación educativa en los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Galicia. El proyecto fue financiado por la Comisión Europea, a través de una beca del Programa Erasmus Mundus External Cooperation Window. Tenía el auspicio académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y fue patrocinado por la Universidad de Santiago de Compostela desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La selección del escenario no fue arbitraria: los 40 IES de la provincia de Lugo y 32 del resto de Galicia. Habíamos identificado elementos comunes con el sistema de Uruguay y creímos que era un ambiente propicio para aprender (Picón 2013, 224-226). La expectativa era echar un vistazo al futuro probable en Uruguay, y así observar los claros y oscuros de una reforma que orienta la educación desde la perspectiva de las denominadas competencias básicas o clave. Según la OCDE (2005), estas competencias son el objeto de análisis de las próximas propuestas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA).

El proyecto se internaba en un escenario inédito y por eso hemos intentado eludir restricciones paradigmáticas para disminuir el sesgo inevitable de las creencias y valores personales. Es una investigación educativa de corte cualitativo y cuantitativo desarrollada desde la perspectiva de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico *“en función de las necesidades que tenemos por delante”* (Picón, 2013), y así, facilitar el contraste y la constatación de datos. Los objetivos de la investigación fueron: indagar las concepciones de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico; sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE; identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas.

El trabajo de campo y la recolección de datos inicial se realizaron en los IES de la provincia de Lugo (2013: 40). Luego se contrastaron los hallazgos con datos recopilados en los IES de A Coruña, Ferrol, Orense, Pontevedra, Santiago de Compostela y Vigo que accedieron a participar en la investigación. Fueron 32 de 66. Se utilizaron diversas técnicas: un censo con cuestionarios autoaplicados, encuestas en línea, observación no participante, entrevistas semiestructuradas, entrevistas abiertas, análisis documental, opinión de expertos, grupos de discusión, diario (Picón 2013, 205-221). Más de 30.000 datos.

El campo científico de la evaluación como forma particular de investigación aplicada (Scriven, 1991:143) implica el uso de instrumentos elaborados a partir de un diseño metodológico. En la transición actual desde una educación centrada en el contenido de las materias a otra en la que dichos contenidos facilitan el desarrollo de competencias básicas, los instrumentos de evaluación tradicionales deberían ser revisados pues se intenta medir desempeños que son transversales a varias asignaturas o a todo el currículo.

El proyecto fue ambicioso y abarcador. Aquí ofrecemos algunos emergentes que aportan una perspectiva para abordar la cuestión del éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cuando se habla de Uruguay, lo mencionamos expresamente.

2. Introducción: El concepto de cambio sostenible aplicado a la educación

En 1987 se publicó el Informe Brundtland (World Commission on Environment and Development), donde se presentó la - hoy en día clásica - definición de desarrollo sostenible: *“desarrollo que tiene como finalidad satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”* (1987:41). Pensamos que este concepto podría inspirar una definición de cambio sostenible para la educación. Cambio sostenible en educación sería un proceso de transformación que tiene como finalidad satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad para futuras transformaciones que satisfagan necesidades emergentes. El principio que subyace es el de la flexibilidad. Aquí, sostenible es la resultante de coordinar diferentes variables que por

su naturaleza y desarrollo exigen nuevos arreglos que mantengan la viabilidad. El informe Brundtland sostiene que se trata de un proceso en el que una cantidad de elementos, y entre ellos el cambio institucional, *“están en armonía y mejoran tanto el potencial presente como el futuro para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas”* (1987:43). Esto implica encarar las mutaciones institucionales que sean necesarios hacia el futuro. El fundamento de los modos de ser y hacer de los centros educativos parece que debería estar en las necesidades futuras de las generaciones actuales, más que en la tradición o la historia.

La noción de círculo virtuoso en oposición al círculo vicioso, en el cual las causas y consecuencias retroalimentan un estatus quo anacrónico, que selecciona en lugar de incluir y apoderar, debería dar lugar a una concepción del cambio que no sea en función de oposición a algo sino que, con una perspectiva teleológica, tenga un propósito benefactor en sí mismo. Así, pues, la noción de cambio sostenible no se opone a la de cambio no sostenible, sino que se apoya ontológicamente en el potencial de traslación de un marco de referencia en equilibrio - *force field* (Lewin, 1946) - que satisface necesidades de algunos grupos - de algunos *stakeholders* (Freeman, 2010) - a uno que satisface necesidades de todos.

En el papel, esta última parece ser la situación en el marco de referencia del presente; y aun así, el ambiente del sistema educativo de los IES está impregnado de imperialismo cultural que se hace evidente cuando docentes de todas las ideologías admiten que un alumno suspenda o cuando acusan a las reformas de bajar el nivel y empeorar la educación (Picón, 2010: 57).

3. Un concepto de Educación Obligatoria

La educación obligatoria es un deber, pero fundamentalmente, un derecho. No se trata del acceso. Por disposición constitucional no solamente es obligatoria, sino, además, gratuita y en esencia laica. Nos referimos al hecho trascendental, para cada adolescente, de completarla con éxito. Bolívar sostiene que *“todos los estudiantes han de tener garantizado el derecho a la educación, entendido ahora como el dominio de aquellos aprendizajes imprescindibles que les permitan participar en la vida social sin riesgo de exclusión”* (2012:13). Esta idea está en línea con los documentos europeos sobre construcción de ciudadanía (Terrasêca, Caramelo y Medina 2011:50).

Titular en la educación básica no garantiza el futuro. Sin embargo, el fracaso restringe el acceso a numerosas oportunidades que históricamente estaban disponibles luego de completar el ciclo de Primaria. Por ejemplo particular: la posibilidad de ingresar en la función pública. Por ejemplo general: la posibilidad de acceder a empleos de mayor calidad. Por definición: la posibilidad de construir y reconstruir el marco de referencia para leer y comprender el mundo (Freire, 2005). Así, pues, el certificado de aprobación viene a delimitar, en general, el ámbito de desarrollo social, económico y cultural del potencial de cada individuo.

Partiendo de lo obvio y compartido, presentamos un enfoque de lo que podría ser un marco de referencia para construir oportunidades de aprendizaje singulares, desarrolladas localmente, con la iniciativa y compromiso de la comunidad educativa de cada centro. El foco de la propuesta es la evaluación de aprendizajes. Lo que hemos denominado círculo virtuoso de la evaluación de aprendizajes centrada en las competencias básicas; o, sencillamente, evaluación inclusiva.

4. Organización de la educación

El Sistema Educativo es una organización. Como tal cuenta con una serie de medios aplicados a fines. El sistema tiene dos grandes ramas con objetivos diferentes, pero aún no diferenciados: una dedicada a la educación obligatoria, otra dedicada a la educación no obligatoria. Este funcionamiento de hecho no está reflejado en su estructura. El sistema tiene agrupada la educación no universitaria por una parte y la educación universitaria por otra. Las dos dependen del gobierno de la Comunidad Autónoma. Hay un solapamiento de educación no obligatoria en ambas 'mitades'. Esto opaca la rendición de cuentas pública frente a la sociedad.

Ocorre en Uruguay y en España, por igual: el Bachillerato y la Formación Profesional están en la misma organización que la ESO, la Educación Primaria y la Pre-escolar.

La educación obligatoria es inclusiva, lo cual significa que su objetivo es titular al cien por cien de sus alumnos, según recogíamos el planteo de Bolívar, que no es nuevo, sino una actualización de las conclusiones del equipo encabezado por Bloom y publicadas en castellano en 1971. Su responsabilidad sería apoderar a los alumnos para la vida adulta y que cada cual pueda encaminar sus pasos en la búsqueda de la felicidad. La educación no obligatoria es selectiva, lo cual significa que es posible que no todos los alumnos alcancen la titulación que eligen al comienzo de su trayecto. Cuando un alumno no se titula en la educación obligatoria se produce una pérdida para la sociedad en su conjunto. Esta pérdida no se refiere a los medios aplicados hasta el momento, que inevitablemente tienen un aprendizaje consecuente que podría medirse, sino que se trata de una pérdida hacia el futuro, porque en algún momento de su vida, el alumno que no ha completado la educación obligatoria podrá satisfacer menos necesidades y apropiarse de menor cantidad de recursos que si hubiera alcanzado dicha titulación (Kaztman, 1999). De hecho, puede decirse que al no completar la educación obligatoria ya está apropiándose de menor cantidad de los recursos disponibles, un activo que, en realidad, nadie más que él o ella podría conseguir. De modo que se trata de una pérdida evidente que nadie más puede aprovechar.

Cuando un alumno no se titula en la educación no obligatoria, que está diseñada para crear profesionales, no hay una pérdida para la sociedad. Por el contrario, los medios aplicados hasta entonces habrán cumplido dos finalidades, una de formación y una de control. Por la primera, se proporcionaba la oportunidad de aprender a un estudiante que eventualmente desempeñaría un rol específico y especializado en beneficio de la sociedad. Al mismo tiempo, esos mismos recursos están siendo utilizados como mecanismo de control para garantizar que quienes adscriben a una profesión están en condiciones de cumplir satisfactoriamente las tareas específicas y especializadas de su campo de actividad. En otras palabras: garantiza la competencia. Por lo tanto, la desafiliación de un candidato en la educación no obligatoria no es una pérdida y, en la práctica, hasta podría estar en tela de juicio la calidad de una titulación no obligatoria que no tuviera bajas en su trayecto.

Ahora bien, al decir que la estructura del sistema no responde a sus fines prácticos, también decimos que esa estructura conspira contra sus fines prácticos. Cuando se incluye dentro de una cultura profesional selectiva una etapa de la educación que no lo es, los resultados no coinciden con los fines. Es lo que ocurre en la Educación Secundaria, que originalmente estaba dedicada en exclusividad al Bachillerato. Esto no es responsabilidad de la línea operativa – en términos de Mintzberg. Esto no es responsabilidad de los docentes. En diferentes momentos – y en cada país el recorrido se va repitiendo al experimentar con prácticas ajenas que se hacen propias –, el trayecto intermedio al final de la educación obligatoria se ha instalado en primaria, o en secundaria, o en ambas. Una noción bastante asentada es la de la conveniencia de que los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria estén en contacto con el nivel superior, específicamente el Bachillerato, porque esto serviría de preámbulo para ir aprendiendo lo que podríamos denominar el marco de referencia de dicha etapa. Sin embargo, las estadísticas muestran que solamente la mitad de los alumnos que ingresan a Secundaria, en Galicia, tienen pensado continuar estudios en Bachillerato (Xunta de Galicia, 2010, 2012). Eso quiere decir que la transición solamente es útil para la mitad de los alumnos de la ESO, que deben concurrir a los institutos para completar la etapa. Por otra parte, existen centros educativos privados y algunos públicos, donde la etapa obligatoria no está en contacto con el Bachillerato. En estos centros el nivel de éxito es mayor que en la etapa obligatoria de los que tienen Bachillerato. En consecuencia, se pone en duda si los fines del Sistema Educativo público tienen como destinataria a toda la sociedad o simplemente a una parte de ella. O si la estructura satisface otros fines que no tienen que ver con la educación en particular. Naturalmente la pregunta no se refiere a la misión institucional, que según Gorz (1998) enuncia un discurso políticamente correcto de movilidad social positiva, sino a lo que realiza en la práctica.

Lo que discutimos es evidente y no puede decirse que quienes administran el sistema lo ignoren. Eso lleva a pensar que las diferentes corrientes de opinión transformadas en opción

político-partidaria, en realidad satisfacen necesidades, expectativas y anhelos del mismo grupo social. Puede tratarse del grupo social mayoritario. Probablemente. Puede tratarse del grupo social al que la mayoría desea acceder. También. No obstante, la práctica de tomar decisiones por mayoría, como en los procesos electorales de autoridades de diversa naturaleza y nivel, podría estar desdibujando la naturaleza esencial de la democracia en los centros educativos. La inclusión. No es legítima una opción pública – de la cosa pública – que sistemáticamente excluya de los beneficios proclamados de la educación obligatoria a una parte de los alumnos. Cuando abordamos con entusiasmo las nuevas teorías pedagógicas que nos incitan a centrar el proceso educativo en el alumno, deberíamos preguntarnos si lo decimos en serio. Porque en ese caso, si el centro desde donde se origina la acción – más bien la reacción – es el alumno, eso debería determinar no solamente las prácticas, los recursos, la organización del centro, sino también las estructuras y todo lo que haga falta adaptar en función del “*interés superior del niño*” (Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 3 num. 1., 1989). El compromiso con la educación requiere pensar en ella desde los cimientos, sin limitaciones. No se trata de promover la anarquía estructural, sino de reflexionar que ciertos elementos del sistema, estructuras, ideas, prácticas, contrastados con los fines superiores de la educación obligatoria, resultan contradictorios y que optar por su mantenimiento vicia el discurso redentor.

5. Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

El concepto del título es amplio, y se aplica a todos los países que tengan una Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no solamente en España. Desde Canadá hasta Tierra del Fuego y allende al Atlántico, Europa, sin duda.

Siempre se habla de la diversidad de los alumnos desde la perspectiva de inclusión, por un lado, y de respeto a las características culturales, por otro. No es seguro que en Uruguay se use con el mismo sentido que en España u otros países europeos, de donde surge el concepto. Allí vive gente de diferentes etnias y fundamentalmente, recién llegados, donde incluso los niños son inmigrantes. En Uruguay se ha pretendido reconocer como cultura diferente formas de ser y hacer que muchas veces van a contrapelo de la idiosincrasia. Quizás sean más bien expresiones contraculturales. ¿Cómo reconocer la calidad de cultura particular y reproducible o perdurable a las comunidades de personas que residen en asentamientos marginales? Perrenoud (2001) se ha preguntado cuál es el límite de la normalidad social, por ejemplo.

Más allá de la realización práctica del concepto de diversidad, queremos referirnos a la experiencia en el aula. En la formación teórica para trabajar en contextos vulnerables, varios formadores de Uruguay han insistido en la necesidad del docente versátil, que es o debe ser capaz de llegar a todos los alumnos según sus diferencias para aprender. Atender la diversidad del aula. Una pregunta recurrente, y que nadie ha podido responder, refiere a qué cantidad de diversidad puede atender un docente en una hora de clase, sea de 45 minutos o de 60.

En España la ley de educación vigente LOE (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación) atiende especialmente la diversidad por exceso o defecto de capacidad (aparente) - o, mejor dicho, de adaptación al Sistema Educativo formal -, con equipos de apoyo, dicho en forma genérica. En la práctica, por lo que hemos observado, y nos han comentado los directivos entrevistados, y especialmente los orientadores, muchos docentes ponen su marcha automática y derivan a los grupos de apoyo a los alumnos que consideran que no tienen o tendrán rendimientos satisfactorios. Es decir, no se ajustan para atender a la diversidad, sino que se sacan de encima a los alumnos que quedan fuera del entorno de tolerancia que se han autoimpuesto, aunque este término parece generoso en algunos casos que tuvimos a la vista.

Este ejemplo viene al caso para explicar el siguiente punto. Cuando hemos comentado sobre la diversidad en el aula y la capacidad de adaptación o absorción de diversidad que puede tener un profesor que imparte una hora de clase y cambia de grupo, todos los docentes han reconocido de su propia experiencia la dificultad que entraña abarcar dos, tres, treinta o treinta y cinco, si fuera el caso total, de estilos de aprendizaje diferentes. Una docente decía en uno de los IES que estudiamos: “*sí, imagínate en clase con 50 chavales diferentes intentando que*

todos aprendan". Es cierto, la tarea es no solo difícil y tal vez agotadora, sino probablemente imposible, a juzgar por la deserción o fracaso que se registra en varios países. Al menos un tercio de los alumnos no completa la educación obligatoria. "Caer" entre el primero y el último año de secundaria antes del Bachillerato. En Uruguay y en Galicia. No es la única diversidad presente en el aula, y aunque la mayoría es consciente de ella, no lo es tanto como para asociarla al problema de la acreditación de saberes.

6. Evaluación de aprendizajes y competencias básicas

Desde hace un tiempo se ha intentado globalizar – que no es malo en sí mismo – la evaluación de los estudiantes que están en edad de completar la educación obligatoria, más o menos a los 15 años de edad. La más conocida es la prueba del Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA, por Program for International Students Assessment). "La prueba", en realidad, se presenta como tres pruebas, una de lengua materna, una de matemáticas y una de ciencias. Sin embargo, distan muchísimo de las tradicionales propuestas de evaluación o exámenes de tales asignaturas. Se trata, en realidad, de una encuesta que mide el comportamiento de los estudiantes, como usuarios competentes de los contenidos, que entran en la generalización de los títulos, y de otros más que pueden estar en todos y hasta en otras asignaturas no mencionadas. Esencialmente deben aplicar competencias a situaciones que podrían considerarse problemas cotidianos. O sea, qué tan preparados están estos adolescentes para incorporarse al mundo postescolar. Finlandia parece abrir el camino: *"un cambio en las metas y objetivos de los currículos en los que se nota cada vez más la preocupación por concretar qué son capaces de hacer con los conocimientos adquiridos en el centro escolar, si saben aplicarlos en contextos de la vida cotidiana, no sólo centrarse si han aprendido contenidos curriculares específicos"* (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012:15).

Bloom y equipo escribieron y describieron una taxonomía de los objetivos de aprendizaje desde la etapa preescolar hasta los primeros años de la universidad (*college*). Hoy diríamos que son una lista de competencias que constituyen la meta de la educación. Algunos seguidores han actualizado la nómina del ámbito cognitivo (Churches, 2009; Marzano y Kendall, 2008, 2007), incorporando las tecnologías de la información y la comunicación de la nueva era; o de la tercera ola (Toffler, 1980). Más recientemente, un grupo de estudio describió las competencias básicas o clave para la sociedad del futuro (Rychen y Salganik, 2001). Estas competencias se establecen en función de la incertidumbre del mañana. Se reconoce que la historia no asegura una determinación del futuro y a partir de lo cual, se definen las competencias necesarias para integrar la sociedad por venir. La más importante, y que se ha reiterado desde numerosos autores, parece ser la competencia de aprender a aprender (Escamilla, 2008; Martín y Moreno, 2008). Es interesante cómo nuevos tiempos demandan nuevas formas de discurso para verdades permanentes.

En los setenta, Mintzberg (2009) había reconocido que uno de los mecanismos adaptativos a la interna de las organizaciones es el ajuste mutuo, sin reglas. Es sabido que los estudios organizacionales se basan en los estudios sobre la sociedad, ya que aquéllas son una parte, aunque pueden desarrollar culturas particulares que no sean idénticas a las de la sociedad que las contiene. Basta pensar en una empresa multinacional para entender esta idea. Aprender a aprender y ajuste mutuo no deberían estar semánticamente distantes. Y sin embargo, están semánticamente en las antípodas. Depende de los contenidos que se acepten para el primer término. Preferimos el significado que tiende más al "gusano loco" de Wimpi (Núñez-García, 1965): *"Aferrados al medio, los adaptados fueron quedando atrás. Por fortuna, en aquella colonia reptante apareció un gusano rebelde. Se sintió incómodo en el sitio que a los otros les satisfacía, y se apartó de ellos. Sin duda habría querido que lo siguieran"*.

Lo cierto es que el Sistema Educativo formal español se ha impuesto, por la vía democrática de las leyes aprobadas por el parlamento, que los alumnos adquieran las competencias clave o básicas durante el período de la educación obligatoria; y, que este proceso de aprendizaje debe ocurrir mientras se imparten - o gracias a, o utilizando como medio - los contenidos de las tradicionales asignaturas, por cuyo intermedio existen numerosos puestos de trabajo para los

que los profesores se han formado. Todavía nadie se ha formado para enseñar competencias básicas per se, de modo que por el momento, el medio son los docentes en el inventario, en los planteles o claustros. Entonces, un nuevo enfoque de las asignaturas o de la evaluación, mejor dicho, es valorar los niveles de logro de las mencionadas competencias básicas, que no están directamente asociadas a ninguna asignatura en particular, pese a la similitud de algunos nombres. Todas las competencias clave o básicas se aprenden en, o a través de, todas las asignaturas del currículo. De este modo aparece la otra diversidad en el aula. La de los docentes.

Antes se mencionó la diversidad de los alumnos y la improbabilidad de que los docentes sean exitosos en abarcar la totalidad de estilos estudiantiles, que permitieran su aprendizaje suficiente y promoción, o mejor dicho, que evitaran la deserción o fracaso. Ahora corresponde invertir los papeles. Un niño o niña, preadolescente, llega a secundaria. Tiene diez o más asignaturas con otros tantos docentes. Está bien. Pero, ahora, parte de su calificación depende de cómo cada uno valora los mismos aspectos de este individuo estudiante, las competencias básicas. La pregunta inmediata es: ¿Cómo puede un niño de 11 ó 12 años abarcar la diversidad de criterios de 10 ó 12 adultos que valoran lo mismo según criterios particulares? Estamos pidiendo a estos niños un improbable... ¿O un imposible?

Si resultan exitosos, no necesariamente será por la adquisición de las competencias básicas, sino, quizás, por haber adquirido la competencia del estudiante profesional (Perrenoud, 2008, 2006): adaptarse a lo que quiere el profesor para obtener una buena nota. El alumno no es consciente de otros aprendizajes, solo de una conducta adaptativa a quien tiene el poder, y hacer lo necesario para que lo dejen en paz. No puede ver otra regularidad en el comportamiento docente, que percibe arbitrario – una exacerbación de la libertad de cátedra mal entendida, juez y parte – o sencillamente objeto, que no sujeto, de la inmediatez de sus necesidades cortoplacistas: sacarse de encima problemas a la vista.

Parece razonable reclamar que el plantel docente de un grupo acuerde criterios de evaluación de las competencias básicas, que aplicarán uniformemente. Mejor aún, más allá de los conocimientos específicos que crean conveniente verificar a través del criterio de evaluación de su departamento, supervisión, o nivel organizativo que corresponda, una parte de la decisión de éxito o no, de suficiencia o no, para continuar estudios en el siguiente nivel, debería basarse en los resultados de logro evidenciados según aquel acuerdo de evaluación. Notable, si para eso se construye uno o más instrumentos únicos, entre todos, que aplicados, aporten información a cada docente de cada asignatura y a su vez incidan de modo significativo en el resultado final: 30, 40, 60 %. Eso también debería ser parte del acuerdo. Si se logra, sobresaliente. Si funciona, CUM LAUDE.

Las prácticas educativas de esta naturaleza deberían ser orientadas desde la dirección, que además de tener la responsabilidad pedagógica, debería liderar el proceso. A eso hemos denominado implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional.

Durante la investigación se hizo evidente que las medidas administrativas: leyes, regulaciones, ordenanzas, no alcanzan. Lo cierto es que lo pedagógico no se lleva con lo burocrático. Es imposible predeterminedar el comportamiento concreto que requiere cada caso particular. Probablemente por eso, el término más popular sobre el comportamiento de los actores de la educación es compromiso, y compromiso docente, por encima de los demás.

7. Compromiso docente

Llamamos compromiso a la acción evidente consecuente a una respuesta emocional (consecuente con el doble significado de las acepciones 1 y 2, en el DRAE, 22ª ed.). Es una definición operacional. Al principio nos habíamos preguntado si sería posible sistematizar un desagregado de las características del compromiso, o si sería necesario construirlo para cada instancia o contexto; si sería posible orientar algunas de las acciones, o si se trataría de una actitud implícita y estrictamente voluntaria, autogenerada. También nos preguntábamos si las

condiciones contextuales serían iniciador o catalizador. Porque entonces el directivo no debería enfocarse en el compromiso docente directamente, sino a través de generar el contexto y las condiciones que lo hicieran posible en la dirección de la misión y visión acordado o establecido. Y, aunque esto implique tratar de operar sobre actitudes o generar vínculos, el director no se enfoca en el estímulo del compromiso, sino en la construcción del contexto idóneo. De ese modo, lo que se llama cultura y valores compartidos pueden llevar a establecer un contexto donde sea posible desarrollar y poner en práctica un compromiso limitado porque no se haya alcanzado un contexto ideal. Alternativamente, el contexto ideal puede requerir la identificación de tipos personales concretos, y con ello limitar las opciones de acceso de los candidatos, dividiéndolos entre los profesionales que sirven y los que no sirven, para actuar como docentes en un centro particular. Sin embargo, la combinación ganadora no es necesariamente homogénea y, por eso, diferentes ambientes pueden alcanzar contextos de compromiso que conduzcan a resultados similares. Entonces, hemos identificado dos situaciones: por un lado la de la construcción del equipo fundacional, que puede o no ser controlada; por el otro, la construcción del equipo sobre la marcha, que puede llegar a ser una refundación, pero conceptual, ya que las personas preceden al momento de renovación conceptual y podría considerarse que el libre juego de la oferta y la demanda de puestos sugiere que las personas presentes son el mejor grupo de docentes posible en ese tiempo y espacio.

Desagregar las cualidades que construyen el llamado compromiso docente podría implicar una nómina extensa; y, aún luego de revisarla, la cantidad sería por lo menos, excesiva. Si bien es posible definir compromiso desde la acumulación de un número esencial de cualidades en cada docente “comprometido”, que podría denominarse masa crítica (Goleman, 2010; Picón, 2003), es posible que el compromiso deba construirse colectivamente en cada centro. Acordarse, de modo que puestas las cartas sobre la mesa, sea un elemento a tener en cuenta en las evaluaciones de desempeño. Evaluaciones que deberían ser de las llamadas formativas (Scriven, 1991), exclusivamente con el valor e intención de orientar el proceso de desarrollo profesional que pueda satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos en el contexto local.

8. El llamado “*The one best method*”

A principios del siglo XX Taylor (1911) llegó a convencer de que para todo proceso existía un método mejor y en cierto sentido, único: *the one best method*. Es una de esas ideas fundamentales que influyeron en la sistematización de la educación de masas, junto a la línea de producción de Ford (Cubberley, 1916a,b). Actualmente, sin embargo, y a pesar de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, estamos convencidos de que en realidad no hay tal “*one best method*” - como originalmente se propusiera en 1911 - para llevar adelante cualquiera de los objetivos de la educación obligatoria. En realidad, todas las teorías necesariamente recortan la realidad para estudiarla y para poder aislar variables presuntamente independientes.

Por ejemplo, Perrow (1967) ha mencionado un conjunto de variables desde las cuales comparar organizaciones. Utilizaba como variable independiente la tecnología en uso, es decir, la forma como se hacen las cosas: cómo se procesa la materia prima – objeto inanimado o personas. Para eso creemos que sería necesario pararse en un punto de la historia y tomarlo como origen, prescindiendo de lo anterior. Vale decir, para que la tecnología sea una variable independiente es necesario aislarla del proceso de causas que la tienen como variable dependiente. Entonces, como cada centro tiene una historia propia, el estudio, por más metodológicamente correcto que sea, no puede predecir regularidades futuras. Es decir, la predicción de que siguiendo un camino – una receta – se pueden lograr determinados objetivos prácticos es una ilusión. Quizás deberíamos hablar de aproximaciones permanentes.

Según Merton (1936) el supuesto de que al modificar una variable las demás se mantendrán fijas es una ilusión. Lo que actualmente denominamos perspectiva sistémica. En cuanto hay un cambio, las personas se reposicionan. Lo hemos recogido para discutir que el centro de los cambios e innovaciones es el director: la persona que debe tener la mirada panorámica - “*the*

big picture". De lo contrario, cada docente puede estar preparando un plan pensando en el status quo y cuando todos al mismo tiempo se pongan en marcha desde la misma premisa, el escenario no sería el supuesto.

Por lo tanto, pensamos que no hay más alternativa que avanzar muy lentamente y generando acuerdos de masa crítica (Picón, 2003). Masa crítica que puede ser diferente en cada caso o en cada paso de cada caso. Entonces, la discusión se traslada a la selección y formación de docentes o viceversa: la formación y selección de quienes tendrán la responsabilidad de apoderar a cada generación de ciudadanos. Estamos hablando de la educación gestionada por el estado, la educación pública. Aquí, es necesaria una discriminación por un carácter o tipo de docente específico. Evidentemente, esta discriminación puede ser objeto de cuestionamiento, pero se puede fundamentar. El sistema público, aunque sea una burocracia, no tiene el tipo de supervisión y flexibilidad de las organizaciones privadas, donde el propietario puede prescindir del trabajador si considera que su desempeño lleva a resultados insatisfactorios. En el sistema público el profesor es un funcionario docente fijo, para siempre, que se desempeña en una organización burocrática, y que tiene un marco de actuación y de reglas que están centrados en el docente y en el proceso. No en el alumno. Como no está sujeto a esa burocracia, el alumno solamente es vulnerable a la evaluación.

¿Qué características debería tener la persona que pueda desempeñarse éticamente en una burocracia que le garantiza que puede hacer lo que estime conveniente, según su concepción de las cosas? Porque las normas no pueden garantizar el aprendizaje y de hecho, si se desea desarrollarla para el caso particular de cada centro, no se puede avanzar sin la aceptación previa del propio funcionario docente. Todos los planes estratégicos deben ser aprobados por el claustro (plantel docente) de cada IES. Es decir, hay un peso importante de los sindicatos, pero su responsabilidad no es la ética del desempeño, sino los derechos de sus afiliados, en tanto cumplen las normas, lo cual es muy sencillo. Lo difícil es que cumpliéndolas, además, se alcance el objetivo de educar. Fernández Enguita (2007) plantea, recogiendo a otros autores, que el poder que se les ha dado a los profesores en España, a través de una presunta democratización de los centros y sus órganos de gobierno, ha producido una cuasi dictadura de los profesores. La democratización de los centros es la democratización de la educación; y eso debería significar que cada alumno matriculado en primer año de ESO alcanzará su titulación en ese nivel. Lo demás es puro cuento y distractores.

El enfoque curricular basado en competencias (ECBC) es aún tema de discusión en la educación superior (Fernández Cruz y Gijón Puerta, 2012; Santiago y Palomares, 2013). Así, pues, el problema está en la formación de los profesores. Por un lado, esa formación debería comenzar en el grado y libremente, para todos los interesados. Hoy todos los graduados universitarios están habilitados para la docencia en la Educación Secundaria, aprobando un máster de un año. Y por el otro lado, en la selección de los que ingresarán a la carrera docente en el sistema público, que es otra cosa. Una cualidad indispensable sería la del altruismo, que es difícil de medir. Por eso, la formación para el altruismo no tiene aún plan de estudios y, menos, contenidos. Altruismo, porque por el momento, parece que la actuación de los docentes en secundaria es más bien la del inspector de aduanas que determina quién entra o sale. Quizás la rigidez de la formación y los apremios para acceder a la formación que habilita el acceso a la carrera, y la propia competencia por los cargos, desarrollan un carácter discriminatorio disfrazado de responsabilidad social hacia la excelencia. Pero, definir la excelencia en términos de cualidad para continuar estudios superiores, es intrínsecamente ideológico y podría denominarse *darwinismo académico*, que puede ser válido si la función fuera seleccionar para estudios superiores. La ESO no es una etapa de selección para estudios superiores, o no debería serlo.

Bloom comenta: *"La educación en todo el mundo ha puesto énfasis durante muchos siglos en una función selectiva. Gran parte de la energía de los docentes y directivos estuvo dedicada a determinar qué estudiantes deben ser eliminados en cada etapa fundamental del programa de educación pública"* (19). ¿Es consciente un profesor de que cuando suspende a un alumno está redactando su partida de defunción civil? ¿Y de que entre todos la terminan de firmar el día que el alumno fracasa? ¿El alumno fracasa? Sí hay fracaso escolar. El término está bien

utilizado. Hay alumnos vulnerables al fracaso escolar. Los disparos le llegan de todas partes y el plantel docente forma parte de un pelotón.

Formar parte de los cuadros docentes del sistema público debería estar basado en la formación ideológica de los profesores. Igual que los soldados están formados en la ideología del amor a la patria a cualquier precio, los profesores de la ESO deberían estar impregnados del amor al alumno, no al sistema. Y del mismo modo que el centinela custodia su puesto con la consigna de que el enemigo no pasará, el profesor de la ESO debería invocar el lema de que ningún alumno quedará por el camino durante su guardia. Bloom y equipo dan cuenta del cambio de perspectiva: *“la tarea central de las escuelas consiste en desarrollar en los estudiantes aquellas características que les permitirán vivir eficazmente en una sociedad compleja”* (1971:19). Más adelante agregan su convicción de *“que el talento puede desarrollarse por medio de la educación y que los principales recursos de las escuelas deben dedicarse a incrementar la eficacia de los individuos en lugar de a predecir y seleccionar el talento”* (1991:19). Para eso, un docente probablemente debería dejar el pedestal del currículum de su asignatura y pararse en el más pragmático de la vida cotidiana, para apoderar a sus alumnos de las competencias que le permitan caminar por su cuenta. Mirándolos con ese cristal es posible que descubra virtudes que no son evidentes desde allá arriba. Para eso, tiene que intentar verlas, no solo mirar. Eso es lo que pretende un modelo de evaluación transversal, fabricar una lente que sea capaz de ver el potencial del alumno como miembro de una comunidad en un tiempo y espacio concreto.

Desde esa perspectiva, todo el plantel podrá enfocar su esfuerzo para darle a cada alumno – utilizando los contenidos de su asignatura - la posibilidad de desarrollarse como ciudadano, que es lo que en definitiva implica el título de la ESO. La alternativa es la muerte civil que anunciamos más arriba. Sugerimos que ser capaz de vincular los contenidos curriculares con las necesidades de los alumnos para desempeñarse en su medio es la pericia a que se refiere el término conocimiento de la materia, cuando hablamos de las competencias docentes.

8. Comentario final

Durante la investigación quedó en evidencia que la participación de los docentes en los órganos de gobierno de los Institutos de Educación Secundaria no se ha traducido en la democratización de la educación obligatoria. También, que las medidas burocráticas, cada vez más restrictivas, no han resuelto el problema del fracaso en la ESO. El compromiso docente debe dejar de ser una cuestión estadística o una entelequia subjetiva y discutirse en cada centro. Ha quedado claro que las soluciones particulares, singulares, deben construirse localmente, entre ellas, los comportamientos que denotan el compromiso docente en cada caso, adecuándolo a las necesidades educativas de los alumnos del centro. La educación obligatoria demanda que los docentes tengan la pericia de vincular los contenidos de cada asignatura con la realidad cotidiana del entorno de los alumnos. En esa línea, el currículum es el pretexto para apoderar a cada niño y niña de las competencias que le permitan insertarse en el mundo adulto y encaminar su propia búsqueda de la felicidad. Reconocidas las competencias, los docentes pueden acordar criterios para valorarlas y hasta construir instrumentos comunes que satisfagan las demandas de evidencia para formular los juicios pedagógicos en varias o en todas las asignaturas, a la vez.

9. Bibliografía

- Santiago, A., y Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators Teachers and Trainers* 4(2), 160-168.
- Bloom, B., Engelhart, M., Haill, W., Furst E., y Krathwohl, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas*. Tomo 1, ámbito del conocimiento. Alcoy, Valencia: Marfil.

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Churches, A.. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado de: <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Cubberley, E. (1916a). *Public School Administration*. Cambridge MA: The Riverside Press.
- Cubberley, E. (1916b). *Public school administration: A statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of public education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109–119.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir: resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, (344), 511-532.
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge MA: CUP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorz, A. (1998). *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14–24.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y Estructuras de Oportunidades*. Montevideo: CEPAL.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Martín, E. y Moreno, A. (2008). *Competencias para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives*. London: Sage.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Sage.
- Merton, R. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894-904.
- Mintzberg, H. (2009). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Núñez-García, A. (1965). *El gusano loco*. Letrópolis. Disponible en: <http://www.letropolis.com.ar/2006/08/wimpi.tex.htm> [Accedido en febrero de 2013].
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Accedido en febrero de 2013].
- ONU. (1989) “Convención sobre los Derechos del Niño”. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25> [Accedido en febrero de 2013]
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. En: En Rychen, Dominique y Salganik, Laura (Ed), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121-149). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Perrow, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32(2), 194-208.
- Picón, A. (2013). *Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Picón, A. (2010). *Adivina quién viene a estudiar* (Tesis de Maestría). Montevideo: UCUDAL-FCH, Recuperado de: http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/servlet/edu.magix.bibopac.hbivepagbus?20041115,http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/doctesis/ciencias_humanas/posgrado%20educ/115346.pdf
- Picón, A. (2003). *El contrato liceal. En Derechos, ciudadanía y participación*. Montevideo: Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion_derechos_participacion.pdf
- Rychen, D., y Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE.
- Taylor, F. W.(1911). *The Principles of Scientific Management*, NY,USA and London, UK: Harper & Brothers.

- Terrasêca, M., Caramelo, J., y Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 2, 46-57.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Morrow.
- World Commission on Environment and Development. Our Common Future. (1987). Ed. Gro Harlem Brundtland. Disponible en: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [Accedido en febrero de 2013].
- Xunta de Galicia. (2012). *Informe de resultados da Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2010/2011*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Disponibles en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/4306> [Accedido en febrero de 2013].
- Xunta de Galicia. (2010). *Informe Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2009*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Disponible en: http://www.edu.xunta.es/web/system/files/protected/content_type/file/2011/02/28/informe_ad_2009_0.pdf [Accedido en febrero de 2013].



Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación Infantil en Málaga

Reading comprehension: threshold of reading and writing in children of primary education in Malaga

Elena Jiménez Pérez,
Juan de Dios Villanueva Roa,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de julio de 2014

Fecha de revisión: 14 de enero de 2015

Fecha de aceptación: 16 de enero de 2015

Jiménez, E. y Villanueva, J.D. (2014). Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación Infantil en Málaga. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 310 – 325.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación Infantil en Málaga

Reading comprehension: threshold of reading and writing in children of primary education in Malaga

Elena Jiménez Pérez, anele@ugr.es
Juan de Dios Villanueva Roa, jvillanueva@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Andalucía suele salir mal parada en los Informes PIRLS y PISA sobre comprensión lectora, por lo tanto, conocer cómo y cuándo comienzan nuestros alumnos a tener contacto con la lectura y la escritura es el punto de partida indiscutible para advertir qué mecanismos de aprendizaje están bien estructurados desde el comienzo y cuáles deberían mejorarse. Cuándo, cómo y de qué forma escriben y leen sus primeras palabras, cuáles son y por qué. Partir de estos datos, y de sus conclusiones y reflexiones es útil para adaptar la metodología y poder cimentar la base para otros estudios como un nuevo escalón en el conocimiento de base de la lectura en Andalucía. Toda esta información conforma el conocimiento del germen lecto-escritor en nuestros alumnos.

Abstract

Andalucía usually go badly in the PIRLS and PISA reports on reading comprehension, therefore, know how and when our students begin to have contact with reading and writing is the indisputable starting point to warn what learning mechanisms are well structured from the start and what should be improved. All this information forms the seed knowledge reading-writing in our students. From these data, and their findings and useful insights to adapt the methodology and to build the basis for further studies as a new step in the knowledge base of reading comprehension in Andalusia. When, how and how write and read their first words, what and why.

Palabras clave

Umbral lecto-escritura; Educación infantil; Empezar a escribir

Keywords

Threshold literacy; Child education; Start writing

1. Introducción

La ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, habla de descubrir y explorar los usos de la lectura y la escritura en un ambiente alfabetizador rico en textos de uso social, situaciones donde se escriba y lea funcionalmente, y se produzcan interacciones con iguales y personas más alfabetizadas posibilitando así las experiencias que llevarán a la adquisición de las herramientas comunicativas. Esta orientación supone que el alumno actúa, es activo en el proceso de aprendizaje, por lo que se deben abandonar las prácticas que lo sitúan como sujeto pasivo que se limita a adquirir el conocimiento que le proporciona el docente.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el periodo previo a la Educación Primaria ha pasado por planteamientos diversos en las últimas décadas (Dávila, 2013) a la luz de las investigaciones realizadas (Mayor, 1999) y las teorías que han surgido a partir de dichas investigaciones (Lera, 2007). La consideración de la Educación Preescolar (la nominación presume la finalidad de preparación para la escolaridad posterior) y, posteriormente, la Educación Infantil como etapa diferenciada de la escolarización obligatoria y con prácticamente el 100% de alumnos escolarizados supone asumir las teorías que consideran la edad de cero a seis años fundamental en el desarrollo de las personas (Vizcaíno y Blasco, 2012). Esta enseñanza se ha llevado a cabo en las escuelas atendiendo a diferentes planteamientos (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). El docente se puede basar en distintos métodos de enseñanza, como el constructivista (Teberosky, 2009) u otro tipo de orientaciones didácticas como la conductista, que planteará un trabajo basado en la percepción sensorial de los alumnos de las grafías y su repetición para lograr la ejecución correcta de las mismas (Ríos, 2005). También presentará la grafía junto con el sonido correspondiente de cada fonema hasta que el alumno logre asociar grafía-sonido. Una vez adquiridos estos elementos, leer consiste en descifrar y entender (Jiménez, 2014) un mensaje escrito, y escribir consiste en cifrarlo de acuerdo con la clave. En este caso se identifica el método de enseñanza con el proceso de aprendizaje. Cuando el docente opta por una concepción humanista del aprendizaje, no será posible imponer al alumno contenidos ajenos a su identidad y solo se produce el aprendizaje a través de las experiencias personales. Podríamos seguir exponiendo planteamientos que han guiado la práctica docente como el aprendizaje por descubrimiento, teorías de la motivación, teoría de Piaget, etc., pero es fundamental considerar que en los casos en los que se considera al niño como ser activo de su aprendizaje (Teberosky, 2001), el método de enseñanza no se puede identificar con el proceso de aprendizaje, ya que el método es único y cada niño es diferente y sigue un proceso personal de aprendizaje.

La labor del docente en el aula debe estar respaldada por teorías y experiencias que el enseñante asume y dan sentido a la práctica (Vázquez, 2004).

2. Justificación

El trabajo que aquí presentamos refleja el resultado de la labor que en materia de lectura y escritura se hace en una cantidad significativa de centros educativos en la etapa de Educación Infantil, en la que con una variedad de metodologías se acerca al alumno al mundo de la lectura y de la escritura, comenzando a obtener resultados en estas edades. Estos resultados dependen de múltiples circunstancias en las que el niño está viviendo, desde el centro educativo, modelos de enseñanza, familia, entorno... La confluencia de todos esos datos y la lectura e interpretación de los mismos nos viene a ofrecer una imagen en tiempo real de la situación del aprendizaje de la lectura y de la escritura en un momento determinado en un espacio concreto, en este caso la ciudad de Málaga y algunos de sus pueblos, que puede ser extrapolada al resto de Andalucía.

Este estudio, al igual que investigaciones de otros países que se han venido realizando en la misma línea, pretende demostrar que establecer el umbral legal de lectoescritura en los 6 años —retrasado en los años 70 (Pascual, Madrid y Mayorga, 2013, p. 92) no va acorde con la evolución natural del ser humano —cabe destacar los cambios conductuales de los niños en

Infantil (Blakemore y Frith, 2007, p. 63) para adquirir destrezas comunicativas socializadas, como son la escritura y la lectura, tan importantes para la vida, independientemente del placer de la lectura, de la literatura infantil en este caso, entendida como círculo vicioso, en el que el placer motiva a aprender (Ezpeleta, 2011, p. 102). La psicomotricidad se puede educar a edades más tempranas, sin hostigamiento, y aprovechar las podas sinápticas cerebrales que se producen sobre los 3-4 años de edad (según cada individuo) para asfaltar carreteras donde antes no había más que un camino difuso. Lo que se aprende correctamente coincidiendo con estos cambios cerebrales, se afianza con mucha más fuerza y posibilita posteriores desarrollos positivos en el proceso de aprendizaje social, esto es, el que nos posibilita relacionarnos con los individuos de nuestro entorno de forma exitosa.

3. Método

Hemos utilizado una metodología basada en el estudio de campo, recogiendo los datos en los colegios en un breve periodo de tiempo (dos meses), sin distinguir los estratos sociales del alumnado ni la ubicación por barrios de los colegios con los que hemos trabajado. A partir de esta recogida de datos, cuantitativa, se ha procedido a su exposición y a establecer los porcentajes parciales y totales. Es evidente que este trabajo puede originar otros en los que se profundice y teorice con los datos recogidos, analizando las condiciones metodológicas que el profesorado aplica en las distintas aulas, los ambientes familiares de los niños, la realidad económica existente en las barriadas donde habitan, así como otras influencias que el investigador estime. Sin embargo, estos no son los objetivos de este estudio en este momento.

3.1. Objetivos

Dos son las preguntas fundamentales que motivaron el siguiente trabajo. Por un lado, conocer cuándo y en qué circunstancias desarrollan las habilidades de lectura y escritura los niños en Málaga y, por extensión, en Andalucía. La respuesta a esta primera pregunta es clara: en Educación Infantil y según el contexto educativo (motivación familiar y motivación del profesorado) más que otras cuestiones inherentes al desarrollo del ser humano (coeficiente intelectual, inteligencia emocional, perfeccionamiento psicomotor...).

Por otro, tratar de comprobar si se realiza con éxito antes de la edad establecida en la legislación vigente. La respuesta es afirmativa.

1. El objetivo principal de este estudio es conocer la situación real de las habilidades de lectura y escritura en niños y niñas de Educación Infantil en Málaga y su provincia. Esta información la arroja una muestra superior a los 400 individuos, por lo tanto puede mostrar una visión, grosso modo, de la situación real en Andalucía ya que es la Junta de Andalucía la que legisla las actuaciones escolares en toda la región, por lo tanto, homogeniza este factor convirtiéndolo en ítem de estudio con un porcentaje de error aceptable.
2. Conocer si manejan con la misma soltura dichas habilidades los niños y las niñas.

3.2. Participantes

El presente estudio se ha realizado en colegios de Educación Infantil, es decir, en centros educativos donde el alumnado aún no ha cumplido los seis años, edad en la que el currículum educativo establece el punto de inflexión en el que el acercamiento al lenguaje escrito se materializa en obligatoriedad de usarlo.

¿Por qué se realiza este estudio en esta horquilla de edad y no en Educación Primaria? Es justo en este sesgo, de 4 a 6 años, donde aparecen las discrepancias a la hora de iniciar a los niños en la habilidad de escribir y leer. Aunque multitud de especialistas aseguran que el sistema psicomotriz de los niños a partir de los 4 años está preparado para empezar a aprender a escribir y, por ende, a leer dentro de un correcto desarrollo global (no solo

psicomotriz sino también afectivo y cognitivo), no es hasta los 6 años, en Educación Primaria, cuando se ha estipulado legislativamente en el currículum su obligatoriedad.

Con respecto a los niños extranjeros, entendiendo a extranjeros todo aquel alumno no hispanohablante de origen, debido a su escasez una vez observado los datos a posteriori, se ha determinado excluirlos del estudio.

De esta forma, se aporta una visión global del periodo inicial en la lectoescritura.

3.3. Procedimiento

Durante el curso académico 2012-2013 se llevó a cabo la recogida de datos para realizar este estudio. La información con la que hemos trabajado se recogió de 14 centros de Educación Infantil en Málaga y su provincia.

Los colegios que fueron sometidos a la prueba fueron Cristo de Mena, Los Tartesos, Gamarra (concertado), La Asunción (concertado), Los Guindos, Isaac Peral, Cardenal Herrera Oria (concertado), Gloria Fuertes, José Luis Villar Palasí, La Campiña, Ciudad de Jaén y Francisco Ruiz. Los colegios restantes hasta completar los mencionados 14 han preferido mantenerse en el anonimato, si bien han participado gustosamente en el estudio.

De estos 14 colegios, se han recopilado datos de todos los niños y niñas que estaban en segundo ciclo de Educación Infantil (4-5 años) y asistieron ese día a clase, ascendiendo a una totalidad 464 alumnos, de los cuales 206 (44,39%) eran niños y 258 (55,60%) niñas. Solo el 7,3% del total eran extranjeros, 34 alumnos, entendiéndose por extranjeros a niños y niñas procedentes de países de habla no hispana; aunque evidentemente los de habla hispana sean extranjeros no lo son en la lengua materna.

El método consistió en repartirles una hoja a cada niño y cada niña mientras estaban sentados en sus pupitres, bajo la supervisión de sus profesores, se les invitó a que escribieran las tres palabras que primero se les ocurriera o, en su defecto, las que supieran escribir.

Además, una vez concluida esta parte, se les invitaba a que leyeran —a los que habían escrito algo— sus propias aportaciones y, en el caso de los niños y niñas que aún comenzaban su etapa pictográfica, se les pedía leer el equivalente de lo que ellos habían querido escribir, a través del profesor. Por ejemplo, si un niño había querido escribir su nombre y el de sus padres —Juan, Pedro y María o, simplemente, papá y mamá— pero solo dibujó una serie de símbolos que no se correspondían con los referentes, el profesor o la profesora los escribía alterando el orden y se comprobaba si sabía reconocerlos.

Las etapas de escritura que se han tenido en cuenta se dividen en:

- Niños y niñas que no saben escribir nada.
- Niños y niñas que saben escribir:
 - Niños y niñas que ya saben escribir letras.
 - Niños y niñas que ya saben escribir sílabas.
 - Niños y niñas que ya escriben palabras.

En todos los casos no se han tenido en cuenta factores como la escritura en espejo u otro tipo de «incorrecciones».

Las etapas de lectura que se han tenido en cuenta se dividen en:

- Niños y niñas que no saben leer nada.
- Niños y niñas que saben leer:
 - Niños y niñas que ya saben leer letras.
 - Niños y niñas que ya saben leer sílabas.
 - Niños y niñas que ya leen palabras.

En este caso, tampoco se han tenido en cuenta la velocidad, el silabeo en el alumnado que sabía leer palabras u otro tipo de cuestiones afines.

3.4. Resultados

Escribir

Alumnado que no sabe escribir

- Niños
- Niñas

Alumnado que sabe escribir

- Letras
- Sílabas
- Palabras

Leer

Alumnado que no sabe leer

- Niños
- Niñas

Alumnado que sabe leer

- Letras
- Sílabas
- Palabras

3.4.1. Datos de colegios de Educación Infantil, 2012

Remitimos a los anexos para observar los datos recogidos en cada uno de los colegios en los que hemos realizado este estudio.

3.4.2. Datos globales

DATOS GLOBALES					
Número total de alumnos: 464 Alumnado escritor: 75.94% Alumnado lector: 72,63%					
Niños: 206, (44,39% del total) Escriben: 150 (72.81%) Leen: 140 (67,96% de los niños)			Niñas: 258, (55,60% del total) Escriben: 215 (83.33%) Leen: 197 (76,35 % de las niñas)		
ESCRIBEN					
Niños: 150			Niñas: 215		
4 Años: 8 5 Años: 142			4 Años: 22 5 Años:193		
Letras	8	142	Letras	22	193
Sílabas	4	119	Sílabas	15	172
Palabras	1	55	Palabras	2	121
LEEN					
Niños: 140			Niñas: 197		
4 Años: 5 5 Años: 135			4 Años: 16 5 Años: 181		
Letras	5	135	Letras	16	181
Sílabas	1	114	Sílabas	11	155
Palabras	0	62	Palabras	3	108
PALABRAS: Total palabras: 649 Las 50 palabras más repetidas son: Vocales, papá, mamá, bebé, pie, pelo, pío, pan, sapo, moto, yoyo, Pepe, mano, foto, pipí, luna, cosa, oso, bebo, pelota, masa, seta, rana, sol, sapo, pipa, tito, molino, tele, tomate, mesa, pupa, popa, casa, avión, isla, nombre, gato, muñeco, jugar, perro, cocinita, caballo, hermano, alto, amapola, maleta, saltar, cartas, niño. A estas palabras hemos de añadir el nombre de cada uno.					

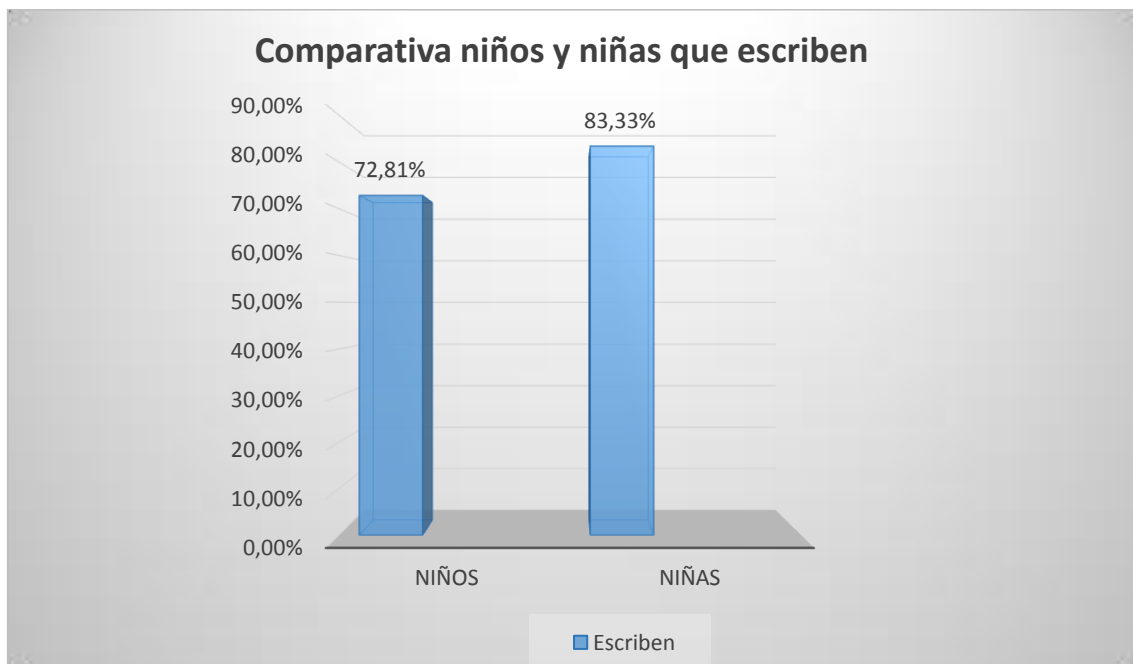


Fig.1 Comparativa niños y niñas que escriben



Fig. 2 Comparativa niños y niñas que leen

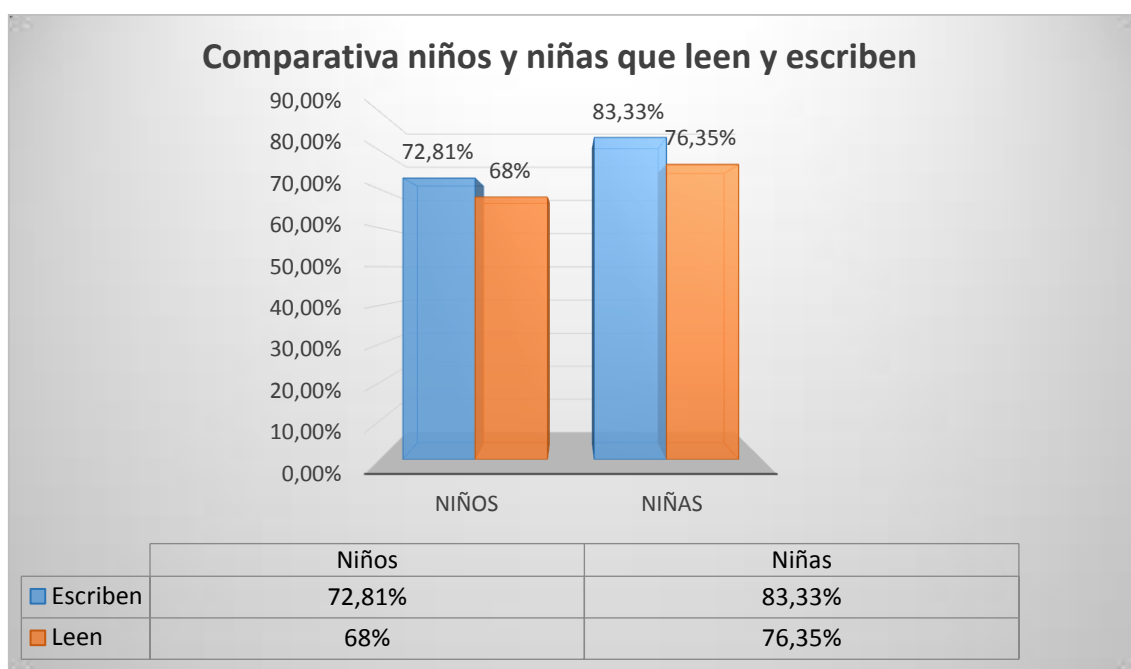


Fig. 3 Comparativa niños y niñas que leen y escriben

4. Discusión

Existe todo un abanico de situaciones iniciales en el ámbito que se trata en este estudio, desde las etapas más tempranas, como la pictográfica, hasta las más avanzadas —dentro de una lógica evolutiva— en la que los trazos son bastante más firmes, rápidos y homogéneos, pasando por la etapa silábica o la vocálica (en la que las sílabas, dentro de la palabra, se reducen a la vocal que las integra).

La influencia inmediata se manifiesta directamente en la escritura, y los alumnos que tienen más soltura suelen mirar alrededor o recordar lo que han estado haciendo inmediatamente antes de realizar la prueba, incluso preguntan a sus profesores para que les orienten sobre qué poner. Alguno ha llegado a copiar el enunciado de la ficha que los profesores les habían presentado para esta prueba.

Los alumnos capaces de escribir correctamente palabras más complejas las leen con fluidez —algunas veces casi instantáneamente— pero no tienen la capacidad de escribir aleatoriamente otras palabras de similares características, por lo menos con la misma soltura y corrección. Por lo tanto, ese dato lleva a pensar que, en general, aprenden a reflejar conceptos por repetición y de forma aislada, desde un punto de vista conductista, aunque no en el 100% de los casos, por lo que es posible que los métodos de enseñanza interactivos o mixtos parezcan ser los más adecuados.

Por lo general, se puede afirmar que el alumnado de segundo ciclo de educación Infantil sabe escribir antes de entrar en Primaria (78.66% global) y que existe un relativo equilibrio entre niños (72,81%) y niñas (83.33%), siendo estas últimas las que dominan en todo el arqueo de edad (4 y 5 años) quizás por habilidades emocionales innatas en las que se usa la parte del cerebro asociada a la lectoescritura.

En cuanto a la lectura, los datos que aparecen de niños y niñas se decantan más favorables a estas últimas (67,96% de los niños y 76,35 % de las niñas). Se debe destacar que existe un porcentaje elevado de coincidencia en el vocabulario usado por niños y niñas, siendo las palabras más utilizadas las referentes a su entorno familiar y más cercano en un porcentaje

que puede rondar casi el cien por cien de los que leen, como por ejemplo: papá y mamá. Esto puede ser debido fundamentalmente a dos razones, la primera es la significatividad que estas palabras tienen para los niños, pues son utilizadas desde sus comienzos como hablantes. La segunda entendemos que está basada en los métodos de enseñanza de la lectura que se emplean, en estos casos y en su mayoría se trata de métodos que parten de la unidad mínima, la letra o el fonema, métodos sintéticos, y que facilitan el hecho de que determinados fonemas estén incluidos en palabras muy familiares a los niños y a su vez fáciles de aprender en estos primeros pasos, de ahí que se repitan en casi todos. Aparecen, no obstante, algunas palabras que no entrarían en este rango, y que entendemos que lo hacen porque se derivan de un trabajo por proyectos con los alumnos, de ahí que algunas de ellas pertenezcan a familias y campos semánticos que poco tienen que ver con esa significatividad a la que hacíamos mención, salvo la derivada de un trabajo en clase por proyectos.

Como dato a resaltar, nos encontramos con niños y niñas que saben escribir en su fase más temprana, pero, en algunos casos, cuando se les indica que escriban una palabra concreta escriben otra cosa distinta (por ejemplo, *oteu* para mamá), un conjunto aleatorio de letras que no tienen significado ninguno. Al igual que en la primera etapa pictográfica del niño, en la que la realidad es una extensión de sí mismos, las letras se ordenan formando palabras que significan lo que ellos pretenden que signifiquen, más allá del conocimiento fónico de los mismos. De igual forma, saben escribir palabras conocidas, pero la dificultad aumenta considerablemente para ellos cuando intentan producir de forma autónoma palabras que no están en su acervo cultural.

Quizás por ese motivo, la lectura (72,63%), aunque va de la mano de la escritura (75,94%), sufre un desfase mínimo en esta etapa y no coincide, como cabría esperar, al 100%. Es posible que debido al interés práctico del profesorado de estimular la capacidad psicomotriz de sus alumnos ya que, mantenerlos sentados escribiendo es más fácil que mantenerlos leyendo. Pero además entendemos que la imaginación del niño a la hora de escribir es más fértil que a la hora de leer, pues ellos colocan sus letras o símbolos a los que otorgan los significados que desean transmitir, sin que ello sea así en muchos casos. Sin embargo, cuando han de leer, ya es más complicado para ellos, pues el significado original de la palabra ya está escrito. De ahí que los niños sean más '*atrevidos*' a la hora de otorgar significatividad a los signos que escriben o dibujan que a los que han de leer.

En relación al objetivo que nos planteábamos referido a conocer si manejan con la misma soltura dichas habilidades los niños y las niñas, la respuesta es sí, con ligera inclinación a un mejor comportamiento en el ámbito de las niñas, si bien las diferencias son escasas y el mayor número de niñas puede influir en esta diferencia porcentual que hemos apreciado.

Se destaca la necesidad de continuar estos estudios en educación Primaria, ya que las diferencias de habilidad escritora adquirida entre unos colegios y otros son significativas. Mientras que en algunos colegios hay niños y niñas con 5 años que aún no saben escribir en otros son capaces de escribir palabras tan complejas como xilofón o rectángulo, incluyendo la tilde en algunos casos.

Sería interesante destacar si estos alumnos que muestran una ventaja adquirida, desde el punto de vista docente, la mantienen a lo largo de toda la etapa escolar, si les es útil tanto social como académicamente, qué relación guarda con el fracaso escolar, etc., pero esos datos arrojarían material más que suficiente para un estudio con mayor profundidad. Por otro lado, sería interesante conocer la influencia que un método u otro de enseñanza en Educación Infantil puede tener en el desarrollo posterior del aprendizaje de la lectura y de la escritura en Educación Primaria.

5. Conclusiones y propuestas

Como propuesta psicopedagógica, entendemos —a raíz de este estudio de campo— que es necesario comenzar en educación Infantil a entrenar habilidades y capacidades comunicativas

en el alumnado (Blakemore y Frith, 2007, p. 63) desde un punto de vista lúdico, siendo obligatorio un plan estratégico de enseñanza-aprendizaje, preferiblemente desde el punto de vista fonético y no global, que deben ejecutar los niños (Alonso, 2000, p. 23) con juegos, ya que entender el aprendizaje como un juego debe ser prioridad en esta etapa escolar. El individuo y el entorno son lo importante en el proceso de aprendizaje (Piaget y Vaca, 2006, p.4), algo que debe servir al profesorado para entender que la evolución natural del alumnado debe ir de la mano con su evolución social, imprescindible para alejar al niño de su egocentrismo infantil (Barba, Cuenca, Rosa, 2007, p. 2).

Esperar a una madurez lectora (entendida como el punto vital en el que el niño o la niña puede aprender a leer con facilidad y sin tensión emocional) puede ser contraproducente ya que, en sentido estricto del término, la madurez viene dada en un porcentaje elevado por la intervención de los adultos y del ambiente en el que se cría (Pascual, Madrid y Mayorga, 2013, p. 92). Por lo tanto, estimular madura. Estimular en el estadio sensorio-motriz planteado por Piaget ayuda a la memoria a que se active y seleccione (Arboccó, 2009, p. 210), que entienda la realidad lectoescritora antes de que el cerebro archive en la memoria el estímulo, porque así la huella es más sólida y rápida de acceder. Y, aparte de la maduración que producen los estímulos, es imprescindible destacar que son lo que hacen reaccionar a los niños en esta edad (Cárdenas, 2011, p. 12)

Además, asociar el esfuerzo a la consecución de pequeñas metas evitará en etapas posteriores esa gran intolerancia a la frustración que demuestran tener, de forma generalizada, los jóvenes de hoy en día. El esfuerzo produce rechazo porque no se han sabido conjugar en la práctica planes lúdicos con esfuerzo, por lo que se produce un desnivel considerable entre esfuerzo-meta-satisfacción que acaba por inocular una cuarta variable, sufrimiento, que produce rechazo cuando se produce de forma sostenida en el tiempo y no se sabe modular.

Por lo tanto, es imprescindible capacitar a los profesores para acometer desde la educación Infantil unas medidas de reforma en la enseñanza de calado trascendental sin esperar a que medie la legalidad. Es necesario que los profesores tomen conciencia de las diferencias significativas que existen entre el alumnado que sí ha sido incitado y motivado a leer y escribir en esta etapa y el que no lo ha sido. Si de forma intuitiva cierto sector del profesorado ha llevado a cabo acciones claramente positivas para el desarrollo de la capacidad comunicativa oral y escrita en su alumnado es de lógica la necesidad de hacer extensivas estas prácticas al conjunto de profesores de Educación Infantil en activo.

Quizás esta sea una forma efectiva de mejorar considerablemente la competencia lectora de nuestros alumnos desde la génesis de la adquisición de la capacidad de leer.

Finalmente, hemos de señalar que existen unas infraestructuras municipales, las bibliotecas, que habría que potenciar en su uso por el alumnado de educación infantil, suponiendo ello una mayor implicación y coordinación de los ayuntamientos en la gestión y organización del sistema educativo de sus centros (Gripenberg y Lizarte, 2012), principalmente en lo relativo al uso de los espacios públicos de índole educativa.

6. Bibliografía

- Alonso, L. (2000). Piaget en la educación preescolar venezolana. *Educere*, nº 9, pp. 20-24.
- Arboccó, M. (2009). Piaget y Freud: acerca de la memoria infantil. *Revista de Investigación en Psicología*, nº 2, pp. 2007-2015.
- Barba, M. N., Cuenca, M., Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/7, pp. 1-12.
- Blackemore, S. J., Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Ariel, Barcelona.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - número 169 de 26/08/2008. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de Educación*, nº 60, pp. 71-91.
- Clemente, M., Ramírez, E., Sánchez, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, vol. 22, nº 3, 313-328.
- Dávila, V. (2013). La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en educación infantil y sus efectos en la lectoescritura (tesis doctoral). Universidad de la Coruña.
- Ezpeleta, F. (2011). La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil. *Ocnos* nº 7, pp. 101-110, Cepli, Cuenca.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. J. (2012). El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14-24
- Jiménez, E. (2014). Comprensión Lectora VS Competencia Lectora. *Investigaciones sobre Lectura*. Nº1, pp. 65-74.
- Lera, M. J. (2007). Calidad en la Educación Infantil. *Revista de Educación*, nº 343, pp. 301-323.
- Mayor, A. (1999). Historia de la educación infantil en España (tesis doctoral). UNED.
- Pascual, R., Madrid, D., Mayorga, M. J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos* nº 10, pp. 91-106, Cepli, Cuenca.
- Piaget, J., Vaca, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *Revista de Investigación Educativa* 2, México.
- Ríos, P. (2005). Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje. *Entretemas* nº 4 (2), pp. 102-114.
- Teberosky, A. (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. Sinergias entorno a la lectura. *Aula de infantil de Graó*, nº 179.
- (2001). La alfabetización en la educación infantil. Leer y escribir: los primeros pasos. *Aula de infantil de Graó*, nº 3, pp. 3-5.
- Vázquez, A. (2004). *Organización del aula en educación infantil*. La Coruña. Ideaspropias.
- Vizcaíno, I., Blasco, A. (2012). La educación infantil: un derecho. Hablemos de educación infantil: orientaciones y recursos, *Walters Kluwer España*, vol. 1, 26.

Anexos

Datos relativos a cada uno de los colegios participantes en el estudio

COLEGIO: <i>Colegio Cristo de MENA</i>					
Número total de alumnos: 21					
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 2		Niños 5	
Años: 5		Niñas 5 Años: 14			
ESCRIBEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 2		4 Años: 2 5 Años: 11			
Letras	0 2	Letras	2	11	
Sílabas	0 2	Sílabas	0	11	
Palabras	0 0	Palabras	0	11	
LEEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 2		4 Años: 1 5 Años: 8			
Letras	0 2	Letras	1	8	
Sílabas	0 1	Sílabas	0	6	
Palabras	0 0	Palabras	0	2	
PALABRAS: 20 distintas					
Mamá, bebé, pie, pelo, pio, pan, sapo, vovo, Pepe, mano (10 primeras)					

COLEGIO: <i>Colegio Los Tartesos</i>					
Número total de alumnos: 38					
Niños 4 Años: 6		Niñas 4 Años: 8		Niños 5	
Años: 8		Niñas 5 Años: 16			
ESCRIBEN					
Niños:			Niñas:		
4 Años: 5 5 Años: 8			4 Años: 8 5 Años: 16		
Letras	5	8	Letras	8	16
Sílabas	2	6	Sílabas	8	13
Palabras	0	1	Palabras	0	8
LEEN					
Niños:			Niñas:		
4 Años: 3 5 Años: 8			4 Años: 8 5 Años: 15		
Letras	3	8	Letras	8	15
Sílabas	1	6	Sílabas	8	13
Palabras	0	1	Palabras	2	5
PALABRAS: 20 distintas					
Papá, foto, mama, pipi, isla, luna, , cosa, oso, bebo, mano (10 primeras)					

COLEGIO: <i>Colegio Los Guindos</i>					
Número total de alumnos: 21					
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 0		Niños 5	
Años: 6		Niñas 5 Años: 15			
ESCRIBEN					
Niños:			Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 6			4 Años: 0 5 Años: 15		
Letras	0	6	Letras	0	15
Sílabas	0	3	Sílabas	0	9
Palabras	0	0	Palabras	0	5
LEEN					
Niños:			Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 4			4 Años: 0 5 Años: 12		
Letras	0	4	Letras	0	12
Sílabas	0	3	Sílabas	0	12
Palabras	0	0	Palabras	0	6
PALABRAS: 20 distintas					
Vocales (aeiou), oso, avión, pelota, mama, papa, pingüino, molino, cartas, (10 primeras) (10 primeras)					

COLEGIO: <i>Colegio (SIN NOMBRE)</i>				
Número total de alumnos: 21				
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 2		Niños 5
Años: 5		Niñas 5 Años: 14		
ESCRIBEN				
Niños:		Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 2		4 Años: 2 5 Años:11		
Letras	0 2	Letras	2	11
Sílabas	0 2	Sílabas	1	11
Palabras	0 1	Palabras	0	9
LEEN				
Niños:		Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 2		4 Años: 0 5 Años: 11		
Letras	0 2	Letras	0	11
Sílabas	0 1	Sílabas	0	9
Palabras	0 0	Palabras	0	4
PALABRAS: 20 distintas				
Papá, pipa, pie, palo, pio, popa, pato, ropa, Pepe, mano (10 primeras)				

COLEGIO: <i>Colegio Gloria Fuertes</i>			
Número total de alumnos: 25			
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 0	
Años: 14		Niñas 5 Años: 11	
ESCRIBEN			
Niños:		Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 12		4 Años: 0 5 Años:10	
Letras	0 12	Letras	0 10
Sílabas	0 10	Sílabas	0 9
Palabras	0 3	Palabras	0 6
LEEN			
Niños:		Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 12		4 Años: 0 5 Años: 10	
Letras	0 12	Letras	0 10
Sílabas	0 10	Sílabas	0 6
Palabras	0 6	Palabras	0 6
PALABRAS: 38 distintas			
Papá, pupa, casa, mamá, pie, mano, pío, oso, popa, nombre (10 primeras)			

COLEGIO: <i>Colegio José Luís Villar Palasí</i>				
Número total de alumnos: 61				
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 5		Niños 5
Años: 33		Niñas 5 Años: 23		
ESCRIBEN				
Niños:		Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 15		4 Años: 3 5 Años: 17		
Letras	0 15	Letras	3 17	
Sílabas	0 13	Sílabas	2 17	
Palabras	0 10	Palabras	0 17	
LEEN				
Niños:		Niñas:		
4 Años: 0 5 Años: 15		4 Años: 3 5 Años: 17		
Letras	0 15	Letras	3 17	
Sílabas	0 11	Sílabas	1 11	
Palabras	0 3	Palabras	0 8	
PALABRAS: 54 distintas				
Vocales, nombre, papá, mamá, masa, sol, sapo, pipa, tito, gato (10 primeras)				

COLEGIO: <i>Colegio Isaac Peral</i>		
Número total de alumnos: 48		
Niños 4 Años: 4	Niñas 4 Años: 5	Niños 5
Años: 18	Niñas 5 Años: 21	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 1 5 Años: 9	4 Años: 3 5 Años: 12	
Letras 1 9	Letras 3 12	
Sílabas 0 6	Sílabas 3 10	
Palabras 0 1	Palabras 1 5	
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 8	4 Años: 1 5 Años: 12	
Letras 0 8	Letras 1 12	
Sílabas 0 6	Sílabas 1 11	
Palabras 0 0	Palabras 1 7	
PALABRAS: 84 distintas		
Vocales, nombre, papá, mamá, muñeco, jugar, perro, cocinita, caballo, hermano (10 primeras)		

COLEGIO: <i>Colegio La Asunción EL PALO</i>		
Número total de alumnos: 30		
Niños 4 Años: 0	Niñas 4 Años: 1	Niños 5
Años: 14	Niñas 5 Años: 15	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 14	4 Años: 0 5 Años: 15	
Letras 0 14	Letras 0 15	
Sílabas 0 12	Sílabas 0 11	
Palabras 0 4	Palabras 0 8	
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 13	4 Años: 0 5 Años: 15	
Letras 0 13	Letras 0 15	
Sílabas 0 13	Sílabas 0 13	
Palabras 0 10	Palabras 0 11	
PALABRAS: 48 distintas		
Alto, amapola, avión, maleta, sapo, seta, rana, saltar, moto, niño (10 primeras)		

COLEGIO: <i>Colegio concertado Cardenal Herrera Oria</i>		
Número total de alumnos: 40		
Niños 4 Años: 0	Niñas 4 Años: 0	Niños 5
Años: 20	Niñas 5 Años: 20	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 15	4 Años: 0 5 Años: 18	
Letras 0 15	Letras 0 18	
Sílabas 0 14	Sílabas 0 16	
Palabras 0 7	Palabras 0 8	
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 15	4 Años: 0 5 Años: 18	
Letras 0 15	Letras 0 18	
Sílabas 0 14	Sílabas 0 17	
Palabras 0 13	Palabras 0 14	
PALABRAS: 42 distintas		
Mamá, papá, vocales, luna, tele, tomate, mesa		

COLEGIO: <i>Colegio Gamarra</i>		
Número total de alumnos: 23		
Niños 4 Años: 2	Niñas 4 Años: 2	Niños 5
Años: 7	Niñas 5 Años: 12	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 2 5 Años: 7	4 Años: 2	5 Años: 12
Letras 2 7	Letras 2	12
Sílabas 2 5	Sílabas 1	11
Palabras 1 5	Palabras 1	10
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 2 5 Años: 6	4 Años: 2	5 Años: 10
Letras 2 6	Letras 2	10
Sílabas 0 5	Sílabas 1	8
Palabras 0 3	Palabras 0	8
PALABRAS: 26 distintas		

COLEGIO: <i>Colegio La Campiña</i>		
Número total de alumnos: 43		
Niños 4 Años: 0	Niñas 4 Años: 0	Niños 5
Años: 19	Niñas 5 Años: 24	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 18	4 Años: 0	5 Años: 23
Letras 0 18	Letras 0	23
Sílabas 0 17	Sílabas 0	23
Palabras 0 10	Palabras 0	15
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 17	4 Años: 0	5 Años: 19
Letras 0 17	Letras 0	19
Sílabas 0 15	Sílabas 0	19
Palabras 0 11	Palabras 0	16
PALABRAS: 125 palabras distintas		

COLEGIO: <i>Colegio (SIN NOMBRE)</i>		
Número total de alumnos: 47		
Niños 4 Años: 0	Niñas 4 Años: 0	Niños 5
Años: 23	Niñas 5 Años: 24	
ESCRIBEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 13	4 Años: 0	5 Años: 14
Letras 0 13	Letras 0	14
Sílabas 0 13	Sílabas 0	13
Palabras 0 9	Palabras 0	9
LEEN		
Niños:	Niñas:	
4 Años: 0 5 Años: 13	4 Años: 0	5 Años: 14
Letras 0 13	Letras 0	14
Sílabas 0 11	Sílabas 0	12
Palabras 0 5	Palabras 0	8
PALABRAS: 38 palabras distintas		

COLEGIO: <i>Colegio Ciudad de Jaén</i>					
Número total de alumnos: 24					
Niños 4 Años: 1		Niñas 4 Años: 3		Niños 5	
Años: 7		Niñas 5 Años: 13			
ESCRIBEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 7		4 Años: 2 5 Años: 12			
Letras	0 7	Letras	2	12	
Sílabas	0 5	Sílabas	0	11	
Palabras	0 0	Palabras	0	7	
LEEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 7		4 Años: 1 5 Años: 12			
Letras	0 7	Letras	1	12	
Sílabas	0 6	Sílabas	0	10	
Palabras	0 5	Palabras	0	8	
PALABRAS: 16 palabras distintas					

COLEGIO: <i>Colegio Francisco Ruiz</i>					
Número total de alumnos: 22					
Niños 4 Años: 0		Niñas 4 Años: 0		Niños 5	
Años: 14		Niñas 5 Años: 8			
ESCRIBEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 14		4 Años: 0 5 Años: 7			
Letras	0 14	Letras	0 7		
Sílabas	0 10	Sílabas	0 7		
Palabras	0 4	Palabras	0 3		
LEEN					
Niños:		Niñas:			
4 Años: 0 5 Años: 13		4 Años: 0 5 Años: 8			
Letras	0 13	Letras	0 8		
Sílabas	0 12	Sílabas	0 8		
Palabras	0 5	Palabras	0 5		
PALABRAS: 38 palabras distintas					



Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz

Sociodemographic features and Burnout Syndrome in Childhood Education teacher in the Bay of Cadiz

Noemí Serrano Díaz,
Rocío Guil Bozal,

Universidad de Cádiz, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de julio de 2014

Fecha de revisión: 21 de octubre de 2014

Fecha de aceptación: 3 de febrero de 2014

Serrano, N. y Guil, R. (2014). Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 326 – 340.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz

Sociodemographic features and Burnout Syndrome in Childhood Education teacher in the Bay of Cadiz

Noemí Serrano Díaz, noemi.serrano@uca.es

Rocío Guil Bozal, rocio.guil@uca.es

Universidad de Cádiz, España

Resumen

El síndrome de *burnout* ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas debido a un importante incremento de su prevalencia en el ámbito laboral. Cuando es sufrido por docentes repercute en la calidad de la enseñanza y por ende en su alumnado. El presente estudio examina la prevalencia del síndrome de *burnout* en una muestra de profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz (N= 91) así como la posible influencia que sobre este ejercen diversos factores psicosociales. Para medir el síndrome de *burnout* utilizamos la escala Maslach *Burnout Inventory* (MBI). Nuestros resultados muestran que ser mujer, ocupar cargos de gestión académica y un mayor número de componentes de la unidad familiar actúan como factor de protección frente al *burnout*. Con respecto a la antigüedad, nuestros resultados revelan que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa con el síndrome (a mayor antigüedad, mayores niveles de *burnout*).

Abstract

Burnout syndrome has become particularly relevant in recent decades due to a large increase in its prevalence in the workplace. This syndrome when suffered by teachers affects the quality of education and therefore in their students. This study examines the prevalence of burnout in a sample of teachers of Early Childhood Education in the Bay of Cadiz (N = 91) and the possible influence that several psychosocial factors perform. To measure the burnout scale the Maslach Burnout Inventory (MBI) is used. Our results show how being female, positions of academic management and the number of components of the family unit act as a protective factor against the burned teacher. With regard to the age, our results reveal that there is a positive and statistically significant correlation with the syndrome (seniority meaning higher levels of correlation).

Palabras clave

Burnout; Factores psicosociales; Profesorado

Keywords

Burnout; Psychosocial factors; Teachers

1. Introducción

El término *burnout* comienza a ser utilizado en la década de los 70 por Freudemberger, quien acusó un desgaste o deterioro en aquellos profesionales del sector servicios que mantenían una relación de ayuda, consejo o enseñanza con los usuarios. Este deterioro aparecía en relación a los cuidados y atención prestados a los receptores del servicio. Específicamente, acusaban un desgaste emocional debido a una excesiva demanda de energía y recursos (Freudemberger, 1977). Actualmente se considera una patología derivada del estrés laboral crónico (Gil Monte y Peiró, 2001).

La conceptualización más ampliamente aceptada de este constructo se construye a partir de las tres dimensiones que conforman la escala más utilizada para su medida: la *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986). Se caracteriza por la aparición de un Agotamiento Emocional (pérdida de recursos emocionales) acompañado de Despersonalización (actitudes negativas y cínicas hacia los destinatarios del servicio) y falta de Realización Personal (tendencia a evaluar de forma negativa al propio trabajo y falta de eficacia percibida en su desarrollo) (Maslach y Jackson, 1981).

Como se recoge en el catálogo de enfermedades profesionales de los docentes elaborado por FETE-UGT del año 2004, en España, seis de cada diez docentes han estado en situación de baja laboral en alguna ocasión. Entre las causas que las han originado se encuentran las patologías psiquiátricas (estrés, ansiedad, depresión, etc.) que representan el 12,2% del total. Si tenemos en cuenta que el estrés, en muchas ocasiones, es causa subyacente de otras dolencias psicosomáticas, como úlceras o contracturas, el nivel de prevalencia de esta etiología se incrementa hasta un 23,4%. Hablamos, por tanto, de un síndrome que presenta una alta incidencia. Guerrero y Rubio (2005) señalaron que el estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales en la Unión Europea.

Nuestro profesorado padece estas situaciones estresantes de forma casi cotidiana. Al respecto, Durán, Extremara, Montalbán y Rey (2005) mencionan que la literatura muestra evidencias de un elevado nivel de estrés experimentado por el profesorado, que afecta negativamente a su salud física y mental, al ambiente de aprendizaje y al logro de los objetivos educativos de su alumnado.

En relación a la etapa de Educación Infantil, no hemos encontrado trabajos que se centren en su estudio con poblaciones españolas. Sí existen investigaciones que abordan la situación del profesorado Educación Infantil y Primaria conjuntamente, en el profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria y profesorado universitario. En ellos se han encontrado niveles significativamente elevados de *burnout*, principalmente en los docentes de Secundaria.

Los maestros de Educación Primaria (al igual que los de la etapa de Educación Infantil) son un colectivo expuesto a multitud de estresores laborales y, por tanto, susceptibles de padecer *burnout*, malestar e insatisfacción laboral (Kokkinos, 2007; Unda, Sandoval y Gil- Monte, 2008). Por otro lado, diversos estudios han identificado algunos factores sociodemográficos que parecen actuar como moduladores del padecimiento de *burnout* en el colectivo docente. Entre ellos destacan la familia, el género el desempeño de cargos y la antigüedad.

En relación a la familia, esta puede actuar como agente amortiguador de estrés en las mujeres, no así en los hombres (Brummelhuis et al., 2008). Lautenbach (2006) encontró relación entre *burnout* y distintos aspectos referentes a la familia, como el desarrollo de roles en las tareas domésticas, tener hijos pequeños y ser familia monoparental. La familia, en ciertos aspectos reduce el síndrome de *burnout* al proporcionar energía, recursos y autoestima al sujeto, pero en otros aspectos lo incrementa, ya que no deja de ser un trabajo adicional. El hecho de tener hijos, por ejemplo, amortigua el efecto del *burnout* y actúa como un elemento positivo y protector frente al síndrome. También parece influir la tipología familiar y el establecimiento de normas en relación al desempeño de las labores domésticas.

En otros ámbitos laborales también se han encontrado relaciones entre familia y *burnout*. Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayán y Schwartz (2002), estudiando a policías de tráfico, hallaron asociaciones negativas entre apoyo emocional familiar y agotamiento emocional propio del *burnout*, sin encontrar diferencias relacionadas con el género.

En relación al género, Breilh (en Román Hernández, 2003), por ejemplo, estudiando a los profesionales de la salud, encontró declaraciones de estrés en un 78,2 % de los casos analizados, con una mayor proporción en mujeres (79,3 %) que en hombres (74,0 %). Sin embargo, en el *burnout* las asociaciones con el género no han sido muy consistentes. En un estudio de Purvanova y Muros (2010) se registraron manifestaciones distintas entre hombres y mujeres afectados de la misma patología. Las mujeres experimentaron mayores niveles de Agotamiento Emocional que los hombres, y los hombres mayores niveles de Despersonalización que las mujeres.

Respecto al desempeño de cargos de gestión en los centros educativos, podemos citar el trabajo de Tejero (2007) quien estudió la prevalencia del síndrome en directores de centros educativos y, coincidiendo con otros trabajos similares fuera de España, obtuvieron unos niveles bajos del síndrome, concluyendo que el desempeño de un cargo tenía un efecto protector frente al *burnout*.

En relación a la antigüedad, parece del todo lógico que los docentes, con el paso del tiempo, puedan correr mayor riesgo de padecer el síndrome. En un estudio realizado en docentes de Infantil y Primaria en Cataluña (Aris Redó, 2009), se encontraron niveles moderados o medios de *burnout*, poniéndose de manifiesto la existencia de un notable riesgo de que tales niveles aumentaran con el paso del tiempo fruto de desgaste en la profesión.

Partiendo de los resultados encontrados, en el presente trabajo nos proponemos como objetivo general rellenar la laguna sobre estudio de este síndrome en la etapa de Educación Infantil, centrándose en el profesorado de la Bahía de Cádiz, nuestro ámbito de actuación.

Concretamente nos planteamos:

1. Realizar una descripción de las principales características del docente de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz en relación a su edad, género, estado civil, desempeño de cargos de gestión y antigüedad en su puesto de trabajo, así como, aspectos relacionados con el ámbito familiar (tipología, número de componentes de la unidad familiar, reparto de las tareas domésticas y ayuda externa).
2. Conocer la prevalencia del síndrome de *burnout* en el profesorado de esta etapa educativa.
3. Comprobar la posible relación entre las características evaluadas del profesorado estudiado y sus niveles de *burnout*.

2. Método

2.1 Muestra

Nuestro estudio se realizó en profesorado de Centros públicos y desestimamos los privados/concertados. No optamos a recoger una muestra conjunta, dado que cada uno posee su propia idiosincrasia y nos podía inducir a interpretaciones erróneas de los resultados. Las características que las hacen diferentes van desde el ambiente de trabajo, la dirección y forma de gestionarse, la selección del personal e incluso la forma de trabajar en cada uno de ellos difieren y los hacen centros de tipologías distintas que no se pueden estudiar de forma conjunta.

La muestra total la conformaban 91 profesores. Todos ellos pertenecientes a Educación Infantil e imparten docencia en el segundo ciclo de la etapa, es decir, con alumnado de entre los 3 y 6 años de edad, están en ejercicio y trabajan en Centros públicos de la Bahía de Cádiz.

2.2 Diseño de la investigación

Para llevar a cabo nuestra investigación aplicamos un diseño *ex post facto*. Los análisis a realizar serán fundamentalmente correlaciones y regresiones, a fin de conocer la capacidad predictiva y explicativa de las variables psicosociales contempladas sobre el *burnout*.

2.3 Procedimiento

Para la delimitación adecuada del marco muestral acudimos a la Delegación de Educación de Cádiz para solicitar información sobre el número de centros de Educación Infantil públicos de la provincia de Cádiz y la relación de puestos de trabajo de cada Centro. Se estableció como unidad de muestreo el Centro Escolar identificado por: su nombre, situación geográfica, características (tamaño del Centro Educativo, localidad, nivel socio-cultural, etc.). La estrategia definitiva de muestreo quedó establecida dividiendo la población en estratos geográficos, tomando dentro de cada estrato las unidades de forma intencional para conseguir la representación de todos los factores considerados *a priori* de interés (localidad, tamaño del Centro, nivel socio-cultural, etc.). Sobre cada Centro muestreado se tomaron como subunidades muestrales a los docentes, siendo la estrategia final la de un muestreo intencional estratificado.

Los centros educativos que han participado voluntariamente en este estudio hacen un total de 21 y son los que a continuación se detallan: los pertenecientes a Cádiz capital fueron Tierno Galván, Andalucía, Gadir, Campo del Sur y San Felipe; los centros del municipio de San Fernando fueron Quintanilla, San Ignacio, Raimundo Rivero, Arquitecto Leoz; los colegios participantes de Chiclana de la Frontera fueron Al Ándalus, Isabel la Católica, Atlántida, Ntra. Sra. De los Remedios, El Trovador, Giner de los Ríos; en el municipio de Puerto Real participó en nuestro estudio el CEIP Regio y del Puerto de Santa María participaron los colegios Cristóbal Colon, El Juncal, Menesteo, Valdelagrana y Sericícola.

A través de la Jefatura de estudios de cada Centro, se concertó una cita con los docentes, que aceptaron participar voluntariamente en la investigación en la que se aplicaron los cuestionarios. Seguidamente se analizaron los datos obtenidos utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

3. Variables e instrumentos

Para evaluar el síndrome de *burnout* administramos la escala *Maslach Burnout Inventory* (M.B.I.) de Maslach y Jackson (1986) en su versión española de Salanova y Grau (1999). El cuestionario consta de 22 ítems que se distribuyen en tres escalas: Realización personal en el trabajo (8 ítems), Agotamiento emocional (9 ítems) y Cinismo o Despersonalización (5 ítems). Los sujetos valoraban cada ítem en una escala tipo Likert de 6 puntos en la que indicaban con qué frecuencia habían experimentado en el último año la situación descrita por el ítem (donde 0 es Nunca y 6 Diariamente).

Esta escala se ha consolidado como la más productiva a nivel mundial, lo que nos facilita la posibilidad de poder establecer comparaciones con los resultados obtenidos en otros estudios. La fiabilidad interna de cada una de las dimensiones del síndrome son: Agotamiento emocional ($\alpha=0,836$), Despersonalización ($\alpha=0,280$) y Realización Personal ($\alpha=0,774$). Dada la escasa fiabilidad interna de la dimensión Despersonalización hemos optado por desestimarla. Según Gil-Monte y Peiró (1999) este es uno de los problemas psicométricos que con relativa frecuencia aparecen respecto a esta dimensión.

Para la evaluación de las variables edad, años como docente de Educación Infantil, género, estado civil, disponibilidad de ayuda externa para la realización de las labores domésticas, reparto en las labores domésticas dentro de la unidad familiar y desempeño actual de cargos de gestión, administramos un cuestionario de elaboración propia.

4. Análisis y resultados

Para cubrir nuestro primer objetivo y conocer las principales características definitorias del docente de la segunda etapa de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz, realizamos el estudio descriptivo que mostramos a continuación.

Gráfico 1 .Distribución de la muestra. Sexo

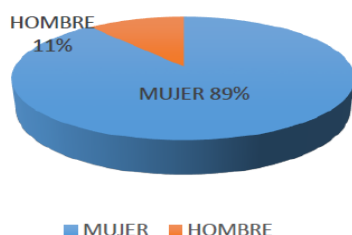
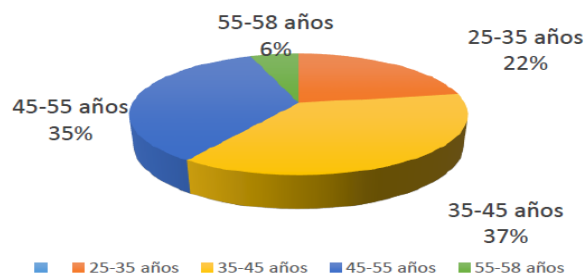


Gráfico 2. Distribución de la muestra. Edad



Como podemos observar en los gráficos 1 y 2, el porcentaje de mujeres docentes con respecto a los hombres es muy superior. Los hombres suponen aproximadamente el 10% de la totalidad y la gran mayoría se encuentra entre los 35 y 55 años de edad. Esta proporción refleja fielmente la generalidad del profesorado de esta etapa.

Gráfico 3. Distribución de la muestra. Estado Civil.

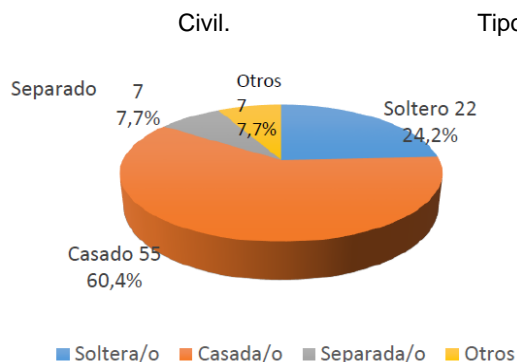
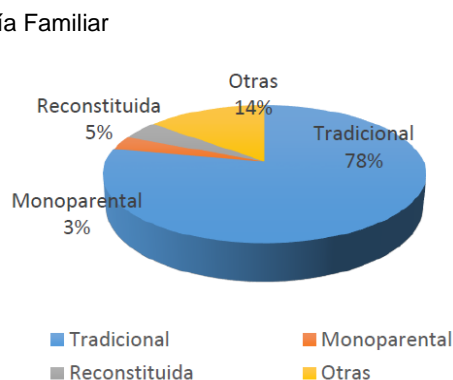


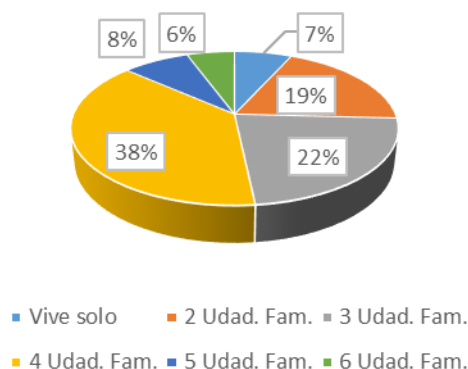
Gráfico 4. Distribución de la muestra. Tipología Familiar



Más de la mitad de la totalidad de la muestra (60%) son sujetos casados en un tipo de familia tradicional (ver gráficos 3 y 4) y conviven en la unidad familiar entre 3 (20%) y 4 personas (40%), (ver gráfico 5).

En la tabla número 1 podemos observar las características de la muestra atendiendo al reparto de las tareas doméstica, cómo se reparten estas tareas y si cuentan con ayuda externa para llevarlas a cabo. Así mismo, mostramos la distribución de la muestra atendiendo a los años que lleva nuestro profesorado ejerciendo la docencia y si desempeñan o no cargos de gestión.

Gráfico 5. Distribución de la muestra. Número de personas que conviven en la unidad familiar



En relación a los años como docente, la gran mayoría se sitúa entre los 5 y 30 años. Respecto al desempeño de cargos de gestión muy pocos son los profesores de nuestra muestra que ocupan alguno (8,8%). En aquellos aspectos relacionados las tareas domésticas, más del 70% reparten las tareas y esta recae sobre todos los miembros de la familia en un 54,9%. De todos ellos, un 65,9% cuentan con ayuda externa.

Para cubrir nuestro segundo objetivo relativo la prevalencia del síndrome, obtuvimos los valores medios del profesorado que se reflejan en el gráfico 6. Como podemos comprobar, en la dimensión Agotamiento Emocional se obtuvo algo más de un punto por debajo de la media (1,89), indicativo de que la muestra no se percibe cansada, ni describe sentimientos de estar saturado emocionalmente en su trabajo. Tampoco perciben una disminución o pérdida de recursos emocionales.

En relación a la dimensión Despersonalización, los resultados han sido desestimados, como señalamos anteriormente, dada la baja fiabilidad obtenida.

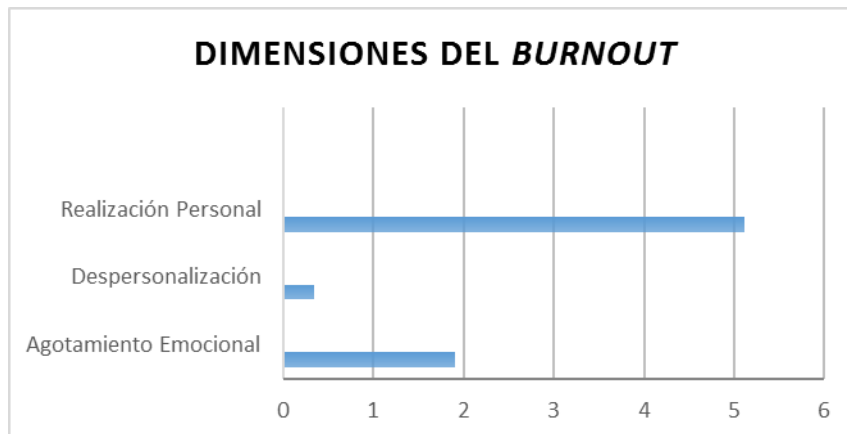
Respecto a la dimensión Realización Personal obtuvimos una puntuación de 5,1, más de dos puntos por encima de la media, indicativa de baja percepción del padecimiento del síndrome.

Tabla 1.
Características sociodemográficas de la muestra.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	PARTICIPANTES (N = 91)	
	N	%
* Años como docente		
- De 1 a 5 años	9	9,9
- De 5 a 10 años	25	27,5
- De 10 a 15 años	18	19,8
- De 15 a 20 años	15	14,3
- De 20 a 30 años	21	23,1
- Más de 30 años	4	4,4
* Desempeña cargo		
- Si	8	8,8
- No	83	91,2
* Reparto tareas domésticas		
- Si	63	70,4
- No	26	29,6
* Como reparten tareas		
- Se reparten entre todos	50	54,9
- Se reparten entre algunos	26	28,6
- Solo uno se hace cargo	13	14,3
* Tiene ayuda externa para tareas domésticas		
- Si	31	34,1
- No	59	65,9

A la luz de los resultados podemos concluir que el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz no padece el síndrome. Nos gustaría incidir en las altas puntuaciones obtenidas para la dimensión Realización personal, la única dimensión de la escala redactada en positivo. El síndrome de *burnout* va ligado a bajas puntuaciones en esta dimensión, por tanto unas altas puntuaciones de Realización Personal son indicativas de la ausencia de padecimiento del síndrome.

Grafico 6. Valores del profesorado en las tres dimensiones del síndrome de *burnout*.



Finalmente, respecto a nuestro tercer objetivo y a fin de comprobar la posible relación entre las características sociodemográficas del profesorado estudiado y sus niveles de *burnout*, hemos procedido de forma diferenciada en función del carácter cuantitativo o cualitativo de las variables de estudios.

Respecto a las variables cuantitativas edad, antigüedad (número de años ejerciendo la profesión) y el número de componentes de la unidad familiar, hemos realizado diversos análisis de correlación respecto a las dimensiones de *burnout* (ver tabla 2) y, con aquellas que han presentado correlaciones estadísticamente significativas, realizamos un análisis de regresión lineal por pasos (*stepwise*) para comprobar su capacidad explicativa y predictiva con respecto al síndrome (ver tabla 3).

Tabla 2.
Resumen de las correlaciones efectuadas

Variable	1	2	3	4	5	6
1 .Edad	1					
2. Antigüedad	.797**	1				
3.Nº Unid. Fam	,185	,149	1			
4. Agot. Emoc.	,264*	,355**	-,139	,1		
5. Despers.	,059	-,002	-,200	,147	1	
6. Realiz. Pers.	-,025	-,132	,322**	-,304**	-,179	1

Concretamente comprobamos que existen correlaciones estadísticamente significativas para las siguientes dimensiones:

1. Las variables edad y antigüedad laboral respecto a agotamiento emocional correlacionaron de forma positiva y estadísticamente significativas ($r_{xy} = .264$, $p < 0.05$; $r_{xy} = .355$, $p < 0.01$); comprobamos que a mayores valores de ambas, mayores valores de agotamiento emocional (lo que indicaría mayores valores de *burnout*).

2. Las variables número de componentes de la unidad familiar y realización personal correlacionaron de forma positiva y estadísticamente significativa ($r_{xy} = .322$, $p < 0.01$); comprobamos, por tanto, que a mayores valores de esta, mayores valores de realización personal (lo que indicaría menores valores de *burnout*).

Dada la relación encontrada entre edad, antigüedad y número de componentes de la unidad familiar, realizamos un análisis de regresión lineal por pasos (*stepwise*) introduciendo como variables predictoras estas tres variables y como variables dependientes las dimensiones agotamiento emocional y realización personal del *burnout* (ver tabla 3).

Sólo la variable antigüedad se consolida como variable predictora respecto a la dimensión agotamiento emocional. Se comprueba que la antigüedad explica el 13% ($R^2 = .13$) de la misma. En cuanto a su capacidad predictiva, sería de esperar que un aumento en 1 punto (un año) en la variable antigüedad laboral producirá un incremento de .043 de la dimensión agotamiento emocional.

Tabla 3.
Resumen de los análisis de regresión efectuados

Variable /Variables predictoras	% R^2	F	B
Agotamiento emocional	13 %	(1,87) 12.509 (sig.001)	
• Antigüedad			.043 (sig .001)
Realización personal	11%	(1,86) 9.940 (sig.002)	
• Nº unidad familiar			.202 (sig .002)

Respecto a la variable número de componentes de la unidad familiar explica el 11% ($R^2 = .11$) de la realización personal. En cuanto a su capacidad predictiva, sería de esperar que un aumento en 1 punto en la variable número de componentes de la unidad familiar producirá un incremento de .202 de la dimensión realización personal.

Podemos comprobar que sólo las variables cuantitativas, antigüedad laboral y número de componentes de la unidad familiar, muestran capacidad explicativa sobre las dimensiones agotamiento emocional y realización personal del *burnout*. Lo que podría ser interpretado que el incremento de la antigüedad laboral de los profesores de nuestra muestra tiene influencia en lo que se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas del alumnado (agotamiento emocional), pudiendo ser considerado, por tanto, un factor de riesgo. Igualmente el incremento en el número de componentes de la unidad familiar de los profesores de nuestra muestra, tiene influencia en lo que se refiere a la eficacia percibida en el desarrollo del trabajo, un concepto muy cercano al concepto de autoeficacia de Bandura (realización personal), pudiendo ser considerado, por tanto, como un factor de protección.

Para comprobar la posible relación entre las variables cualitativas: género, estado civil, disponibilidad de ayuda externa para la realización de las labores domésticas, el reparto de estas dentro de la unidad familiar, y desempeño actual de cargos de gestión contempladas en nuestro estudio y las distintas dimensiones de las variables *burnout* realizamos distintos análisis de la varianza (ANOVA), tomando como variable independiente las variables enumeradas con anterioridad y como variables dependientes las dimensiones del *burnout* agotamiento emocional y realización personal.

Nuestros análisis no muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos conformados en función del reparto de las tareas domésticas y como se reparten estas tareas en sus familias respecto a las dimensiones del síndrome evaluadas. Tampoco muestran diferencias aquellos que cuentan de ayuda externa en relación a las distintas dimensiones de las variables *burnout*. Ello nos permite concluir que ninguna de estas variables ejerce influencia sobre los niveles de nuestra variable dependiente.

Por otra parte y como se puede comprobar en la tabla número 4, los análisis muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos conformados en función del género para la dimensión del *burnout* realización personal, según lo determinado por ANOVA de una vía ($F(3,200) = 1,88, p = 0,23$). Por tanto, podemos afirmar que las mujeres presentan valores estadística y significativamente superiores en sus niveles de sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo respecto a los hombres

Tabla 4.
Resumen de ANOVA de *burnout* y género

Variables			Estadísticos			ANOVA		
		Género	N	Media	D.S	F	g.l.	P
<i>Burnout</i>	Agotamiento	Hombre	10	1,7444	1,08367	,250	1,88	,619
	Emocional	Mujer	80	1,9181	1,03051			
	Realización	Hombre	10	4,5750	,79320	3,200	1,88	,023
	Personal	Mujer	80	5,1750	,77148			

Como podemos comprobar (ver tabla 5), obtuvimos una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos conformados por el desempeño actual de cargos de gestión y la dimensión del *burnout* realización personal, según lo determinado por ANOVA de una vía ($F(1,188) = 4,138 p = 0,045$). Aquellos profesores que han ocupado algún cargo de gestión en sus centros, presentan valores estadística y significativamente superiores en sus niveles de sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo respecto a los que no.

Podemos concluir que el desempeño de cargos en los centros actúa como factor de protección frente al *burnout*. Concretamente potencia la realización personal.

Tabla 5.
Resumen de ANOVA de *burnout* y desempeño actual de cargos de gestión

Variables			Estadísticos			ANOVA		
	Dimensiones	Desempeño actual de cargos de gestión	N	Media	D.S	F	g.l.	P
<i>Burnout</i>	Agotamiento	Si	77	1,8196	1,04388	3,215	1,88	,076
	Emocional	No	13	2,3675	,84545			
	Realización	Si	77	5,1769	,75746	4,138	1,88	,045
	Personal	No	13	4,7019	,90217			

5. Discusión

Antes de comenzar con la discusión, queremos constatar la desestimación de la dimensión despersonalización del *burnout*. A este respecto coincidimos con Gil-Monte y Peiró (1999) al señalar que es uno de los problemas psicométricos que presenta la escala M.B.I. Estos valores bajos en alfa de *Crombach* aparecen con relativa frecuencia en muchos estudios (Bhana y Haffejee, 1996; Gorp y Schaufeli, 1993; Kantas y Vassilaki, 1997; Leiter y Maslach, 1988; Nelson, Pratt, Carpenter y Walter, 1995; Van Yperen, 1995; etc.). En nuestro caso el valor obtenido ha sido $\alpha = 0,280$.

En nuestro interés por poder discutir nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios fuera del ámbito nacional, estimamos oportuna la aplicación del M.B.I. a la muestra de profesorado de Educación Infantil en nuestra investigación, apoyándonos en el trabajo de Gil-Monte y Peiró (1999) quienes concluyeron que, la adaptación al castellano del M.B.I. reúne los suficientes requisitos de validez factorial y consistencia interna como para ser empleada en la estimación del síndrome de *burnout* en nuestro contexto sociocultural.

Centrándonos ya en nuestro estudio, y respecto al profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz, nuestros resultados, referidos a niveles bajos del síndrome, ratifican los estudios que evidencian que el profesorado de Educación Infantil no pertenece a una de las etapas educativas más afectadas por el *burnout*. Coinciden con los estudios de Anderson y Iwanicki (1984), Schwab, Jackson y Schuler (1986), Vandenberghe y Huberman (1999) y Matud, García y Matud (2002) en los que se ha encontrado una mayor prevalencia de síntomas de *burnout* entre el profesorado de Educación Secundaria que entre los de Primaria e Infantil. Coincidimos con Pena, Rey y Extremera (2012) cuando apuntan la necesidad de realizar estudios sobre el síndrome diferenciando las distintas etapas educativas, dado los diferentes niveles de prevalencia encontrados entre las mismas.

Nuestros resultados difieren de los obtenidos en investigaciones realizadas con profesorado español, los cuales encontraron niveles medios y en escasas ocasiones medios-altos de *burnout* y estrés laboral (Cordeiro et al, 2003; Aris Redó, 2009; Extremera, Rey y Pena, 2010). Por otra parte, son coincidentes con los de Bermúdez et al. (2004) quienes obtuvieron niveles bajos de *burnout* en profesorado de las etapas de Infantil y Primaria estudiados conjuntamente. Respecto a nuestro tercer objetivo, coincidimos con Aris Redó (2009) quien, en su estudio en profesorado de Educación Infantil y Primaria, manifestó como la influencia del paso del tiempo es un factor de riesgo en el padecimiento del síndrome. Nuestros resultados confirman la reflexión de que el incremento de la antigüedad laboral acrecienta los niveles de agotamiento emocional, pudiendo ser considerado, por tanto, un factor de riesgo.

En relación a la influencia del número de miembros de la unidad familiar, coincidimos con los estudios que señalan que la familia actúa como agente de protección frente al *burnout* (Brummelhuis et al., 2008; Lautenbach, 2006), proporcionando recursos y energía al profesorado de nuestra muestra.

Respecto a las diferencias encontradas en función del género, lo consideramos algo muy positivo debido a la gran feminización de la docencia, especialmente en Educación Infantil. En nuestra muestra la representación femenina suponía el 89% frente al 11% de hombres. En este sentido, nuestros resultados discrepan de los obtenidos por Purvanova y Muros (2010), quienes encontraron que las mujeres experimentan mayores niveles de agotamiento emocional que los hombres. En nuestro caso muestran mayores niveles de realización personal, discrepando de aquellos que, centrando su atención en el doble rol ejercido por la mujer en el trabajo y en la casa, encuentran que estos generan problemas de conciliación familia-trabajo que agudizan la aparición de síntomas físicos, psicológicos y sociales (Maslach y Leiter, 1999; Neal y Hammer, 2007).

Finalmente, en relación a la influencia del desempeño de cargos de gestión sobre la dimensión realización personal, coincidimos con Tejero (2007) quien, estudiando a directores de centros educativos, concluyó tal factor actúa como agente protector en el desarrollo del síndrome, posiblemente por el mayor empoderamiento que ello supone en este colectivo.

6. Conclusiones

En relación a las características idiosincráticas del profesorado de Educación Infantil, sus niveles de *burnout* y el análisis de las posibles influencias que sobre este ejercen las variables introducidas en nuestro estudio, nos gustaría concluir:

1. El profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz se caracteriza por ser fundamentalmente mujeres, con edades comprendidas entre los 35 y 45 años, casadas, con una familia tradicional de cuatro componentes y entre 5 y 15 años de experiencia docente. La gran mayoría no ocupa cargos de gestión. Más del 70% reparten las tareas domésticas y estas recaen sobre todos los miembros de la familia en un 54,9%. De todos ellos, un 65,9% cuentan con ayuda externa.
2. El profesorado de educación Infantil de la Bahía de Cádiz muestra niveles bajos de *burnout*.
3. La antigüedad laboral parece actuar como un factor de riesgo entre el colectivo de docentes de Educación Infantil, concretamente en lo referido a la percepción de pérdida de recursos emocionales ante las demandas del alumnado.
4. El aumento del número de componentes de la unidad familiar parece actuar como factor de protección frente al *burnout* proporcionando recursos y energía al profesorado estudiado.
5. El género muestra influencia sobre los niveles de *burnout*, concretamente respecto a los sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo (Realización personal), mostrando las mujeres mayores niveles del mismo.
6. El desempeño de cargos en los centros por parte del profesorado parece actuar como factor de protección frente al *burnout* (concretamente potencia la Realización personal).
7. Dado que el desarrollo de un cargo académico se muestra factor de protección frente al *burnout*, sería aconsejable que tales cargos tuvieran un carácter rotativo y el profesorado pudiera desarrollar en algún momento de su vida laboral algún cargo en los centros educativos en los que trabajan.

Finalmente nos gustaría destacar que, dado que al incrementarse la antigüedad laboral se incrementa el agotamiento emocional encontramos necesario incluir en los programas de formación permanente dirigida al profesorado de esta etapa educativa contenidos o actividades que le permitan incrementar el grado de resiliencia.

7. Bibliografía

- Arís Redó, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Anderson, M.B.G. y Iwanicki, E.F. (1984): Teacher motivation and its relationship to burnout. *Education Administration Quarterly*, 20, 109-132
- Baruch-Feldman C, Brondolo E, Ben-Dayana d, Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, Job satisfaction, and productivity. *J Occup Health Psychol* Jan 7(1)84:93.
- Bhana, A. y Haffeejee, N. (1996). Relation among measures of burnout, job satisfaction, and role dynamics for a sample of South African child-care social workers. *Psychological Reports*, 79, 431-434.
- Bermúdez, R.; Martínez Arquero, G.; Rius, F.; Esteve, J. M. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, 85-102.
- Brummelhuis, L T., et all (2008) Positive and negative effects of family involvement on work-related burnout. *Journal of Vocational Behavior* 73, 387–396.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. & Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Revista Psicología.com*
<http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/794/>

- Duran, M.A., Extremera, N., Montalban, F.M. y Rey, L. (2005) Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 21, Nº1-2, pp. 145-158,
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010) La docencia perjudica seriamente la salud Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, No. 100,43-54
- FETE-UGT (2004). Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes. *Observatorio permanente de riesgos psicosociales de UGT*: Madrid.
- Freudemberger, J.J. (1977). Burnout: occupational hazard of the child care worker. *Child care quarterly*. Vol VI, pp 90-98.
- Guerrero, E. Y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 1999. Vol. 11, nº 3, pp. 679-689.
- Gorp, K. y Schaufeli, W.B. (1993) Burnout and cognitive withdrawal: A social Exchange perspective. Third ENOP workshop on Personnel Psychology in Health Care Organizations. Cracovia. Polonia.
- Kantas, A. y Vassilaki, E. (1997) Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress* 11(1), 94-100
- Kokkinos, C.M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Lautenbach, H. (2006). Multiple work burden and burnout among women. *Social Economische Trends*, 2, 11–14.
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 197-308.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986): The Maslach Burnout Inventory. *Consulting Psychologists Press*. Palo Alto (Zaed)
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999): Teacher burnout: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303): Nueva York: Cambridge University Press.
- Matud, M. P. García, M. A. y Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Internation Journal of clinical and Health Psychology*. 2, 251-465.
- Neil, M.B. y Hammer, L.B. (2007) *Working couples caring for children and again parents: Effects on work and well-being*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nelson, H. W., Pratt, C. C., Carpenter, C. E. y Walter, K. L. (1995). Factor affecting volunteer long-term care ombudsman organizational commitment and burnout. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 24(3), 213-233.
- Pena, M. Rey, L. y Extremera, N. (2012): Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*. 17(2), 341-358
- Purvanova, R.K y Muros, J.P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior* 77, pp.168–185.
- Román Hernández, J. (2003). Estrés y Burnout en Profesionales de la Salud de los Niveles Primario y Secundario de Atención. *Revista Cubana Salud Pública* 29(2):103-10
- Salanova, M. y Grau, R. (1999) Burnout and new technologies at work. *The west European Congress on Work and Organizational Psychology*. Espoo-Helsinki.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. y Schuler, R.S.(1986): Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Tejero, C. M. (2007). *Burnout y dirección escolar: análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Unda, S., Sandoval, J. y Gil-Monte, P. (2008): Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Information psicológica*, 92, 53-63

- Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Van Yperen, N. W. (1995). Communal orientation and the burnout syndrome among nurses: A replication and extension. *Journal of Applied Psychology*, 26(4), 338-354



Procedimientos para la ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía

Procedures for the logopedic help to children with manifestations of dyslexia and disgrafía

Idevis Lores Leyva,
Universidad de Guantánamo, Cuba

Félix Díaz Pompa,
Mártires del 9 de Abril, Cuba

Onaida Calzadilla González,
Universidad Ciencias Pedagógicas de Holguín, Cuba

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 06 de diciembre de 2013

Fecha de revisión: 24 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2014

Lores, I., Calzadilla, O. y Díaz, F. (2015). Procedimientos para la ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 341 – 349.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Procedimientos para la ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía

Procedures for the logopedic help to children with manifestations of dyslexia and disgrafía

Idevis Lores Leyva, Universidad de Guantánamo, Cuba

idevisll@ucp.ho.rimed.cu

Félix Díaz Pompa, Mártires del 9 de Abril, Cuba

fdias@ucp.ho.rimed.cu

Onaida Calzadilla González, Universidad Ciencias Pedagógicas de Holguín, Cuba

onaida@ucp.ho.rimed.cu

Resumen

La dislexia y la disgrafía constituyen trastornos del lenguaje escrito que generan una de las primeras causas del fracaso escolar. Un estudio transversal con 20 niños que tienen este trastorno en la escuela primaria Fabio Rosell del Río, municipio Guantánamo, en el período comprendido 2010–2012 ofrece evidencias de la necesidad de perfeccionar la ayuda logopédica que se brinda. Basado en estos aspectos se propone como objetivo modelar un sistema de procedimientos logopédicos para la atención a niños con estos trastornos. El empleo de métodos teóricos, empíricos y matemáticos, evidencian las insuficiencias teóricas y prácticas existentes en el proceso de ayuda logopédica en la educación primaria y constatar los resultados de la aplicación de la propuesta. El estudio significó la necesidad de perfeccionar el proceso de ayuda logopédica a partir de la comprensión del cuadro etiopatogénico de los trastornos del lenguaje escrito y su manifestación individualizada. Corroboró a su vez, la factibilidad del sistema de procedimientos logopédicos, como soporte al método Fónico Analítico Sintético.

Abstract

The dyslexia and dysgraphia constitute disorders of the written language which generate one of the first causes of the school failure. The development of study with 20 children having this disorder in the school primary Fabio Rosell in Guantánamo municipality, during the period 2010-2012 offers evidences of the necessity to improve the logopedic help that is offered. Based on these aspects, the objective we propose is to model a system of logopedic procedures to assist children with these disorders. The employment of theoretical, empiric and mathematical methods, they evidence the theoretical inadequacies and existent practices in the process of logopedic help in the primary education and the results derived from the application of the proposal made were also confirmed. The study proved the necessity of improving the process of logopedic help based on the understanding of the disorders of the written language and their individual manifestation. The value of the system of logopedic procedures was also corroborated as a support for the phono-analytic-synthetic method.

Palabras clave

Dislexia; Disgrafía; Dificultades en la lectura y la escritura; Procedimientos logopédicos.

Key words:

Dyslexia; Dysgraphia; Disorders in the reading and writing; Logopedic procedures.

1. Introducción

En la práctica logopédica se constata con frecuencia la presencia de niños que no logran decodificar las letras en los primeros grados de la etapa escolar, se reconoce en algunos de ellos la presencia de una inercia patológica en la adquisición de los códigos escritos, que preocupa a maestros y padres. Estos niños son diagnosticados con dislexia, que es un trastorno del lenguaje escrito constituido por un conjunto de síntomas relacionados con habilidades de carácter visual, auditivo, motor y de procesamiento de la información.

Los aportes iniciales sobre estos trastornos se le atribuyen a Déjerine (1882) el que después de un examen postmortem de pacientes disléxicos plantea que: *...“Siempre hay una lesión muy atrás en la región temporal posterior del hemisferio izquierdo, donde entran en contigüidad los lóbulos occipital y parietal”*. Así pues, inicialmente la dislexia fue entendida como un trastorno neurológico específico cuyo origen está en un “traumatismo” cerebral adquirido.

Sin embargo, se comparten los criterios de Thomson (1992) quien plantea que la dislexia es una grave dificultad en la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y secuenciación. La prevalencia de este trastorno está entre el 10 y el 15% de cada 1000 niños.

Los estudios desde posiciones clínicas, neurológicas, neuropsicológicas, psicolingüísticas y pedagógicas en los últimos años han tomado auge. A esto se debe la variedad de términos que se emplean en su denominación y la relación que se establece con los procesos básicos que se afectan y las manifestaciones de los niños.

Estas evidencias reflejan la presencia de un problema que está centrado en ¿Cómo perfeccionar la ayuda logopédica a niños con trastornos en el lenguaje escrito, por manifestaciones de dislexia y disgrafía, para favorecer la corrección y/o compensación del trastorno?

Por tanto se propuso como objetivo modelar un sistema de procedimientos logopédicos para la ayuda a niños con trastornos del lenguaje escrito.

2. Materiales y métodos

Se emplearon diferentes métodos para resumir los aspectos más importantes relacionados con los trastornos del lenguaje escrito y el proceso de ayuda logopédica a escolares primarios. El inductivo-deductivo, el de análisis y síntesis; el histórico y lógico. Se utilizaron además, la observación participante a escolares para su caracterización y a docentes para precisar su influencia como agentes educativos en la ayuda logopédica a los trastornos del lenguaje escrito. La encuesta a logopedas y a los agentes personales del proceso para caracterizar su preparación en dicho proceso.

El pre-experimento con estudio de casos para la descripción, seguimiento, interpretación y valoración de las transformaciones evidenciadas en los niños con la puesta en práctica de los procedimientos.

3. Resultados y discusión

Un estudio facto perceptual realizado sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura en escolares de primero a cuarto grados, de la Escuela Primaria Fabio Rosell del Río, de Guantánamo (2010), arrojó que de un total de 432 escolares más del 9% transita al grado siguiente manifestando trastornos en la lectura y la escritura, lo que evidencia la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en la ayuda logopédica que se ofrece en ese centro.

Este resultado concuerda en cierta medida con Morenza (1996) quien afirma que el 11 % de la población infantil presenta problemas de aprendizaje donde se incluyen a los escolares con trastornos en la lectura, la escritura y dificultades en cálculo. Se realiza un estudio transversal con una muestra constituida por 20 escolares seleccionados de forma intencional, a partir de los resultados de la exploración logopédica. Las 9 niñas y 11 niños cursan el segundo, tercer y cuarto grados de la Enseñanza Primaria, además de 20 maestros del primer ciclo y 10 logopedas del municipio Guantánamo.

Las entrevistas que se aplican a maestros y metodólogos, la observación participante a actividades del proceso pedagógico y la sistematización teórica permitieron corroborar la existencia de insuficiencias, que limitan la ayuda logopédica a los escolares primarios con trastornos en el lenguaje escrito:

El 85% de los encuestados refieren la carencia de procedimientos metodológicos para atender los trastornos en el lenguaje escrito, por logopedas y los otros agentes personales. Reconocen que no siempre se identifican los niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía, estos se incluyen dentro del grupo de los que tienen dificultades de aprendizaje. Esto conduce a que se reduzca la ayuda en muchos casos al maestro o al logopeda de forma individualizada y que no se considere la necesidad de la interacción de todos los agentes personales que intervienen en el proceso.

Con la exploración logopédica se constata que de los 20 niños, 4 presentan dislexia acústica pues se encuentra afectado el análisis de la composición sonora de la palabra. Cursan el segundo grado y se les dificulta la unión de sílabas y palabras, las grafías no constituyen una señal de fonemas para ellos.

Myklebust (1983) citado por Moraes (1997) estima que la dislexia infantil puede darse de tres tipos el más severo lo denomina "*dislexia del lenguaje interior*" que implica una deficiencia en la evocación de las palabras y en el procesamiento visual y verbal. El niño que presenta este trastorno es capaz de percibir visualmente las letras y asociarlas con su correspondiente fonema, pero no logra alcanzar el nivel del significado. La dificultad se presenta en el procesamiento de la información. Los restantes grupos son de carácter visual y auditivo.

En los 8 casos con dislexia y disgrafía óptica se evidencian dificultades en las impresiones y representaciones visuales. Los escolares presentan dificultades en el reconocimiento de algunas letras por separado y no la relacionan con los sonidos, no establecen la relación correcta entre fonema y grafema. Ellos tienen cambios de manera sistemática de grafemas atendiendo a su orientación espacial y conformación óptica, predominan los cambios de m x n, p x q, d x b, entre otros.

Bravo Valdivieso (2001) desde el enfoque neuropsicológico de la dislexia expone elementos para caracterizar los escolares con dislexia como son: la percepción visual y la auditiva. Los clasifica en dos grupos, en el primero incluye los errores específicos y en el segundo agrupa, la percepción auditiva, la discriminación auditiva, la segmentación, recodificación auditiva, y la memoria auditiva.

De los niños de la muestra 7 tienen manifestaciones de dislexia y disgrafía motriz que se produce como consecuencia de dificultades en la coordinación visomotriz. Estos niños tienen pérdida del renglón, dificultades en la unión de las letras, en su trazo y enlace, se constata además, micrografía en tres de ellos y macrografía en cuatro.

Portellano (1996), define la disgrafía como dificultades en las destrezas motoras y Figueredo (2010), lo declara como trastornos específicos, estables y parciales del proceso de la lecto-escritura.

El seguimiento permitió constatar que este grupo de niños, no logran establecer la asociación entre los signos gráficos y el léxico interior o con el lenguaje interno y su capacidad intelectual se encuentra sobre el rendimiento normal, pero que no tiene un cuadro puro de dislexia y digrafía por ello se denominan escolares con trastornos del lenguaje escrito por dislexia y digrafía.

Bravo Valdivieso (2001) indica que el retardo lector es un problema que sobrepasa las diferencias socioculturales, las metodologías escolares, las características lingüísticas de los idiomas y las manifestaciones gráficas de su escritura, lo que de manera indirecta refuerza la hipótesis que lo relacionan con alteraciones neuropsicológicas.

El seguimiento al grupo de estudio en el proceso de ayuda logopédica, y la sistematización teórica de los trastornos del lenguaje escrito, en lo referente a su denominación, base etiológica, criterios clasificatorios y los métodos de rehabilitación utilizados y el control a las variables determinadas en el pre-experimento conducen a redefinir los trastornos del lenguaje escrito como: desviaciones en el proceso de adquisición de la lengua escrita como consecuencia de causas orgánicas o funcionales, que limitan la formación de los estereotipos dinámicos para la decodificación y codificación de los signos gráficos.

En la búsqueda de otros referentes se hace necesaria la revisión de estudios que abordan desde la Logopedia o en las concepciones de necesidades educativas especiales la comunicación y el lenguaje. Se sistematizan estudios como los de Santos (2000), quien sugiere un programa psicopedagógico para la prevención de la digrafía escolar; Salazar (2002) quien expone un modelo para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niñas y niños de cuatro años de edad con dificultades en el aprendizaje.

En el 2003, Calzadilla brinda una estrategia para la estimulación temprana y premisas para el aprendizaje de la lectura en edades tempranas; Martín (2004) aporta una estrategia pedagógica para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector de los niños preescolares con baja visión; Hernández (2004) ofrece una concepción teórico-metodológica para el proceso lecto-escritor en niños del primer grado con déficit auditivo y Noguera (2008) aporta un principio particular denominado interactivo-asociativo y un recurso de apoyo educativo viso-motor-verbal para niños de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria.

Chernousova (2008) aporta el principio integral-colaborativo y las categorías Necesidades Educativas Especiales en casos con Insuficiencia General en el Desarrollo del Lenguaje, diversidad de influencias logopédicas y espacio logopédico único y Fernández (2008), el método de atención integral para niños con tartamudez, que incluye la acción multidisciplinaria e integrada de médicos, neurólogos, pediatras, psiquiatras, psicólogos, logopedas y todo el entorno que rodea al escolar.

En la escritura, este nivel permite la realización de la misma, con el uso de los códigos sintácticos y gramaticales de la lengua, se produce la escritura exacta de la palabra, donde tiene lugar el proceso de retroalimentación o aferentación de retorno. El éxito en la adquisición de estos procesos implica tres realizaciones personales de gran trascendencia (Bravo 1981). La primera es la satisfacción de una motivación social y familiar, la segunda la satisfacción que produce el dominio de destrezas básicas, difíciles de adquirir que implica un progreso en el dominio de sí mismo, de sus percepciones y de su lenguaje y la tercera es aprender a manejar una técnica instrumental que le permitirá descifrar el contenido de los textos y avanzar en el logro de nuevos conocimientos.

Aragón (2011), considera la ruta léxica o directa, en la que las palabras se asocian de forma directa con su significado. Implica el reconocimiento global e inmediato por el empleo de palabras del denominado almacén léxico visual, cuan mayor sea este almacenamiento, más se utiliza la ruta léxica en la lectura, y aumenta la velocidad lectora, además se refuerza la asociación fonema-grafema en el análisis de la palabra que se decodifica.

La otra ruta es conocida como indirecta o fonológica y se basa en la recuperación del sonido que corresponde a cada grafía, pasa por la conversión de las palabras en sonidos mediante la regla de conversión grafema-fonema, (transcodificación grafema-fonema) y convertir la letra en sonido. Esta ruta se utiliza para leer palabras nuevas y pseudopalabras ya que no están representadas en el léxico. La misma se produce mediante el mecanismo siguiente *"(...) se parte del análisis visual de la palabra escrita, de este al léxico visual hasta llegar al sistema semántico en el cual pasa al almacén de fonemas para convertirse en léxico auditivo y volver hacer sistema semántico hasta convertirse en habla"* (Aragón, 2011).

El resultado del análisis de los referentes teóricos y este estudio permiten ofrecer un sistema de procedimientos que orientan las acciones de carácter logopédico y destaquen el valor práctico de los mismos. Estos procedimientos sirven de base al método integrativo psicopedagógico, además conforman una de las etapas de la metodología para la ayuda logopédica a escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito que responden a una o varias ciencias en relación con sus características y su objeto de estudio. Con ello se organiza la ayuda, de modo que permita el desarrollo superior del lenguaje escrito, estos posibilitan connotar el carácter integrativo de la ayuda logopédica. La caracterización teórica del procedimiento se infiere de los criterios de Boldiriev (1974), quien plantea que el procedimiento es el eslabón fundamental del proceso educativo y es una operación única, de un solo acto práctico de realización de los métodos.

Los procedimientos posibilitan que los escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito, puedan apropiarse de manera adecuada del mecanismo de la lecto-escritura y favorecen la preparación de los logopedas y los agentes personales.

La profundización teórica sobre los métodos y procedimientos para la rehabilitación de las personas con trastornos del lenguaje escrito en casos de lesiones focales del cerebro, abordados por Svietskova (1981) y de las estrategias propuestas para la corrección y remediación de las dificultades en la lectura de carácter psicolingüístico y cognitivo permiten la modelación del sistema de procedimientos para la ayuda logopédica a los escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito. El sistema de procedimientos logopédicos para la atención a escolares primarios con trastorno en el lenguaje escrito, que se presenta sirve de soporte al método Fónico Analítico Sintético, utilizado de manera fundamental para la enseñanza de la lecto-escritura en la Educación Primaria, desde 1976.

3.1 El procedimiento de lectura sonorizada y comprensión gráfica

Se dirige a relacionar la palabra sonora con su representación gráfica y con la base cenestésica de su pronunciación y constituye una vía que orienta a los escolares a descifrar los significados, y propicia la mediación entre los objetos del conocimiento y su apropiación. Consiste en mostrar la letra con su denominación y el reconocimiento del sonido, no solo puro, sino todas las posibles variantes de su sonoridad.

Se escucha la palabra y luego se hacen preguntas del lugar que ocupa, dentro de la palabra, determinado sonido. Solo se realiza en el plano oral sin el apoyo de medios externos, después se realizan una serie de operaciones sucesivas (escuchar las palabras, repetirla, separar el primer sonido y así sucesivamente con apoyo visual a través del espejo). El escolar extrae cada sonido de los que conforman la palabra y luego pasa a la diferenciación de estos dentro de la palabra y la escritura de la grafía que lo representa. Se precisa la emisión de todos los sonidos verbales y junto a ello la retroalimentación, comprobación o aferentación de retorno.

Se conciben diferentes niveles y tipos de ayuda, según las características del texto y de las particularidades de los escolares. Con el uso del primer nivel de ayuda se reorienta y se atrae la atención de los escolares sobre las condiciones para la realización adecuada del mecanismo de la lecto-escritura, en el segundo nivel se repite la orientación de la acción a ejecutar, en el tercer nivel se realiza una demostración parcial de la acción y en el cuarto nivel la demostración total de la acción.

3.2 El procedimiento de análisis visual con ayuda del marco limitante

Este consiste en un marco de cartón, que tiene una parte móvil, que puede ampliar o estrechar el orificio a través del cual se ven las palabras a leer, el marco tapa toda la palabra dejando visible solo aquel elemento de ella que debe leer el escolar, obligándolo a analizar la palabra y leer solo aquella letra o sílaba que permanece visible. Esto conduce al restablecimiento del significado y fusionar la lectura de la sílaba, y después de la palabra mediatizada por el análisis auditivo-literal. La lectura con el marco se sustituye posteriormente por la lectura de palabras y textos divididos en sílabas.

Al pasar a la lectura de textos más complejos es necesario regresar, durante un tiempo, a la lectura analítica con ayuda del marco limitante, para sustituirlo después por la lectura silabeada. Este

procedimiento toma en consideración la atención directa, que a partir del criterio de clasificación óptico-motriz, permite a los escolares llevar a vías de realización todos los elementos concebidos en el proceso de ayuda logopédica, crear métodos, vías, recursos para participar en la adquisición individual del aprendizaje dentro de las clases logopédicas.

Tiene en cuenta los mecanismos de adquisición de la lecto-escritura, el escolar lee solo aquello que aparece en la ventana, la que se traslada por el renglón, esto propicia dirigir y limitar el movimiento de los ojos en el marco, llevando el movimiento ocular de un nivel a otro más superior, este modo de lectura evita las adivinaciones, al establecer la relación sonido letra y se fusiona en sílabas para formar la palabra.

3.3 El procedimiento de construcción y reconstrucción de la letra

Consiste en analizar la estructura de la letra dentro de la palabra. Se presentan partes de las letras en cartón o madera, se le muestra un modelo que no es la letra afectada y se orienta armar la letra correspondiente. Luego se incluye ejercicios para trabajar el apoyo en las cenestesias verbales y la audición como condición para el análisis verbal comparativo y consciente de la construcción de la letra. El escolar debe hallar, entre un grupo de letras, aquellas que son análogas y explicar dónde está el parecido y la diferencia de la letra, memorizando el trazado y guiándose por la característica verbal de su construcción. Se utilizan láminas donde estén representados los objetos cuya denominación corresponda con las palabras con que se trabaja. Deben completar los trazos de los elementos que le faltan a la letra. Luego se establece la lectura y escritura analítica, se enseña a concientizar y retener la sucesividad de los sonidos dentro de la palabra. Tiene como tarea restituir la imagen óptica generalizada, así como para la percepción fina de las letras, parecidas entre sí de la letra sobre la base cenestésica y motriz, además del restablecimiento de la percepción espacial de la letra. Este procedimiento está relacionado con la comprensión del significado y el sentido.

Por otra parte su aplicación facilita la comprensión y realización de un aprendizaje desarrollador, así como la integración necesaria para dominar los fonemas y grafías que conforman las palabras. De este modo, la ayuda logopédica que forma parte del proceso pedagógico cumple con una función de integración, asumiéndolas como, aquellas acciones logopédicas que permiten influir en el proceso pedagógico en cualquier escenario formativo, a través de los agentes personales del proceso conforme a las exigencias pedagógicas, didácticas y metodológicas de los núcleos básicos revelados para la corrección de los trastornos en el lenguaje escrito en los escolares de la Educación Primaria. Esta ayuda logopédica permite comprender, integralmente, las etapas de la clase logopédica. La misma debe ser actualizada, tanto en los aspectos conceptuales, como en la información estadística en Cuba y el Mundo. Otra cuestión importante es la necesidad de una interrelación constante con otras asignaturas y actividades, estas deben estar graduadas y articuladas.

Los resultados de la consulta a expertos, a partir del procesamiento estadístico según Lores y otros (2014) ofrecen que:

- De manera general el sistema de procedimientos logopédicos es evaluado como adecuado, y ofrecen recomendaciones dirigidas a describir más los procedimientos en función de que se evidencie como complementa al método Fónico Analítico Sintético.
- En las acciones de superación para los logopedas, proponen la incorporación de conferencias especializadas sobre el mecanismo anatomofisiológico y psicológico del lenguaje escrito y el desarrollo ontogenético del lenguaje escrito.

Los resultados obtenidos son favorables, ya que de los 20 niños se encuentra en la categoría de Superado (S), 16, para un 80%. En ellos no se evidenciaron, trasposiciones de sílabas dentro de la palabra, cambios, de grafía, ni escritura en bloque, mostrando mayor calidad en las acciones de lectura y escritura, los mismos logran realizar la lectura con fluidez, sin retrocesos, ni silabeos, se encuentran en la categoría de Ligeramente superado plus (L.S+) 3 de los niños, debido a que aunque vencieron los objetivos, en ocasiones, manifiestan trasposiciones en el momento de realizar la acción de lectura y escritura, fundamentalmente en los casos de grafías similares de forma óptica y acústica. Sólo un escolar, continúa en la categoría de Ligeramente Superado (LS), pues no logran establecer la

correspondencia sonido grafía de forma automatizada, y aún presentan condensación de forma constante. En todos los casos se evidencia la disposición para superar el trastorno.

4. Conclusiones

Los trastornos del lenguaje escrito identificados en la muestra de estudio presentan las características de los niños con dislexia y disgrafía y están en plena correspondencia con los documentados en la literatura internacional. Con el estudio de la población infantil, de donde se seleccionó la muestra, ofrece niveles de incidencia del trastorno similares a la tasa nacional e internacional. Los resultados del estudio y el análisis de experiencias precedentes permitieron proponer los procedimientos logopédicos para la ayuda logopédica a los escolares con manifestaciones de dislexia y disgrafía. El sistema de procedimientos logopédicos permite el tránsito de la lectura y la escritura del nivel semántico al sensomotor, enfatizando en los mecanismos psicofisiológicos que posibilitan la realización del lenguaje escrito. Los resultados de la aplicación del sistema de procedimientos logopédicos para la corrección de la dislexia y la disgrafía y del criterio de experto, confirman la viabilidad de la propuesta.

5. Bibliografía

- Aragón, V. (2011). *Procesos implicados en la lectura*. Granada. Extraído de: <http://www.scifrevistad@gmail.com>
- Boldiriev, N. (1982). *Metodología de la organización del trabajo educativo*. Editorial Pueblo y educación, Ciudad de la Habana. Leer más: <http://www.monografias.com/trabajos30/disciplina-aula/disciplina-aula.shtml#ixzz2jP3fcrHq>
- Bravo, L. (1981). *Teorías sobre las dislexias y su enfoque científico*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Bravo, L. (2001). *Dislexia y Retardo Lector: Enfoque neuropsicológico*. 1ra ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Calzadilla, O. (2003). *Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: UCP José de la Luz y Caballero.
- Chernousova, L. (2008). *La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje*. Tesis presentada al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP José de la LUZ Y CABALLERO, Holguín.
- Dejerine, J. (1982). Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale. *Compte rendu hebdomadaire des séances et memoires de la société de biologie*, 4, 61-90.
- Fernández, G. (2008). *La atención logopédica en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Figueredo, E. & otros. (2010). *Logopedia II*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, T. (2004). *Concepción Didáctica para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en escolares con deficiencias auditivas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Lores, I., Calzadilla, O., Hernández, I., Noguera, K., & Díaz, F. (2014). *La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía*. Revista Correo Científico Médico. Holguín. Cuba.
- Martín, D. (2004). *Estrategia Pedagógica para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector de los niños preescolares con baja visión*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas.
- Morena, L. (1996). *Los niños con dificultades en el aprendizaje: Diseño y utilización de ayudas*. 1ra ed. Perú: Educa.
- Myklebust, H R. (1971). *Learning disabilities*. New York: Grune e Stratton.
- Noguera, K. (2008). *La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- Portellano, J. (1996). *Las dislexias escolares*. La Habana.

- Salazar, M. (2002). *Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de 4 a 7 años con dificultades en el aprendizaje. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- Santos, M. (2000). Programa psicopedagógico para la prevención de la disgrafía escolar en niños con dificultades para aprender. *Revista Educación* no. 44. Febrero.
- Svietkova, L. (1981). *Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro*: 1ra ed. Moscú: Academia de Ciencias.
- Thomson, M E. (1992). *Dislexia: Su naturaleza, evolución y Tratamiento*. 1ra ed. Perú: Alianza Psicología.

STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

- 1- The papers must be originals and special, they don't need to be in evaluation process by other magazines.
- 2- The papers can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
- 3- The papers must be related with the subject of education, training, and the professionalization, especially experiences and investigators. We also accept reflections, interviews, lecture, and also review, and write-up, about the interesting published books for the scientific community.
- 4- The ethics norms of research must be respected at any time. If the presented research requires, it must indicate that it has been approved by the correspondent ethic committee..
- 5- JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgments, and the expressed opinions in the published papers. Neither it is responsible about possible authorship derivatives conflicts of the published papers in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published papers.
- 6- For the papers writings, the authors will follow the American Psychological Association rules (APA).
- 7- The authors must read, fulfill, and accept the established commitments in the license DIGIBUG ([Spanish license](#) , [English license](#)).
- 8- The papers and the DIGIBUG license (signed and filled) will be sent to the e-mail of: jett@ugr.es.
- 9- Papers Features:
 - Extension: approximately 6000 words .
 - Title: 2 languages (English and other).
 - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and membership institution.
 - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
 - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
 - Fonts: arial, 12.
 - File format: .doc. odt.

EDITORIAL PROCESS

- 1- Once the paper is received at jett@ugr.es , the editorial board will make a first evaluation to check that the paper respects the established norms and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been fulfilled.
- 2- The papers that pass the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review, following the established procedure by JETT.

The maximum established deadline between the article reception and the evaluation result should not exceed 5 months.

STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
 - It can be published as it is.
 - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
 - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: jett@ugr.es the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact jett@ugr.es